



Öğretmenlerin Mesleki Özerklikleri ile Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Okay Demir ¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki özerklikleri ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama deseni kullanılarak yapılan bu araştırmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde görev yapan, oransız küme örnekleme yöntemiyle ulaşılan 282 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” ile “Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, t-testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki özerklik ve motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sırasıyla öğretim süreci özerkliği, program özerkliği, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutlarında özerklik sergiledikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin okulun fiziki imkânlarını, okul içi ve okul dışı faktörleri ve mesleki gelişim ve saygınlık boyutlarını, motivasyonu etkileyen unsurlar olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Değişkenler düzeyinde, cinsiyet, alan, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin mesleki özerklik ve motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Son olarak öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile özerkliği arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkilere rastlanmış, bu değişkenler arasındaki yordamsal ilişkiler de incelenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmen özerkliğinin tüm alt boyutlarının (öğretim süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği) öğretmen motivasyonu alt boyutlarından fiziki imkânlar için anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla gerek eğitim öğretim uygulamalarında gerekse mesleki gelişim ve iletişim alanlarında özerk davranabilen öğretmenlere nitelikli fiziki imkânlar da sağlandığında motivasyon düzeylerinin yükseldiği ifade edilebilir. Öğretmen motivasyonunu artırmak için öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde özerk davranışları ile mesleki gelişim ve iletişim alanlarındaki özerkliklerinin desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Mesleki özerklik
Mesleki motivasyon
Öğretmen
Mesleki duyarlılık
Mesleki gelişim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.03.2022

Kabul Tarihi: 13.12.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 24.01.2023

DOI: 10.15390/EB.2023.11700

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, okay4425@gmail.com

Giriş

Eğitimin önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin okul bağlamında birden çok ihtiyacı bulunmaktadır. Bu ihtiyaçların en hayati olanlarından biri de özerkliktir (Ryan ve Deci, 2000). Özerklik ihtiyacı, bir inisiyatif duygusuna ve belirli bir faaliyette yer alıp almamaya karar verme yeteneğini ifade eder (Santana-Monagas, Núñez, Loro, Huéscar ve León, 2022). Burada, yasal prosedürlerin ve özel kanunların belirlediği dış denetime ilişkin bir bağımsızlık söz konusudur. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken sahip oldukları özgürlük alanını ifade etmektedir. Bu özerklikte, öğretmenin bilgi, beceri ve davranışlarında yeterliğini ve profesyonelliğini ortaya koyabilmesi için karar ve sorumluluk alma yetkisine sahip olması söz konusudur (Üzüm, 2014). Öğretmen özerkliği, birçok meslekte olduğu gibi, öğretmenlik ve okulla ilgili konularda etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmenlerin söz sahibi olması ve sorumluluk alması anlamına gelmektedir. Özerk bir öğretmen, özgün öğretim materyallerini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre kullanır ve içerikleri kendi yöntem ve teknikleriyle hayata geçirirken özgürce hareket eder (Yurtseven ve Hoşgörür, 2021). Ancak burada, öğretmenin özerk olması ve yaptığı uygulamalar, okul yapısından bağımsız olduğu anlamına gelmemektedir. Öğretmenler ortaya koydukları yeni eğitsel uygulamaları meslektaşları ile paylaşarak uygulamaların yaygınlaşmasını sağlayabilir (Avcı, 2020).

Eğitim ortamlarının niteliğine etki eden bir diğer kavram ise motivasyondur. Motivasyon, insanların bir şeyler ortaya koymalarının nedenini, ortaya koydukları şeyleri ilerletmeye ne kadar hevesli olduklarını ve bu doğrultuda ne kadar emek harcayacaklarını belirlemektedir (Han ve Yin, 2016). Eğitim uygulamalarının ana unsurlarından biri öğretmen olduğu için, öğretmen yeterliğinin ve motivasyonunun olmadığı bir ortamda başarıdan ve ilerlemeden söz edilemez (Yarım ve Ada, 2021). Zira öğretmenlerin, okul örgütlerinin hedeflerini gerçekleştirmelerini sağlayacak bir motivasyona sahip olmaları oldukça hayati bir durumdur (Güneş ve Köse, 2021). Yapılan araştırmalar da öğretmen motivasyonunun yükselmesinin hem öğretmene hem de öğrenciye yararlı olduğunu göstermektedir (Affuso vd., 2022; Hasibuan, 2022; Mašková, Mägdefrau ve Nohavová, 2022). Öğretmenin sisteme ve öğrenciye bakışının olumlu olması kendi verimliliğini ve mesleki doyumunu artırmakla beraber öğrencinin de eğitim sürecinde aktif olmasını ve performansının artmasını sağlayacaktır (Ilgar, 2004).

Öğretmenlerin özerkliğini etkileyen birçok kavram olsa da bunların arasında en kritik olanlardan biri motivasyondur (Koka, Tilga, Hein, Kalajas-Tilga ve Raudsepp, 2021). Özerk davranabilen öğretmenlerin motivasyonlarının da olumlu yönde etkilendiği görülmektedir (Hornstra, Stroet ve Weijers, 2021). Örneğin Skaalvik ve Skaalvik (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, araştırmacılar, öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin motivasyonu ve duygusal iyi oluşları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Ahn, Ming Ming ve Patrick (2021) de, öğretmen ve öğrenci motivasyonu ile özerklikleri arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, öğretmen ve öğrencilerin özerklik ve motivasyon durumları arasında pozitif ilişkilere rastlamışlardır. Reeve ve Cheon (2021)'a göre de, eğitim-öğretim süreçlerinde özerklik desteklendiğinde hem öğretmen hem de öğrenciler için içsel motivasyon artmakta ve böylece kişinin odaklandığı alanı içselleştirme kapasitesi de artmaktadır. Görüldüğü gibi, birbiri ile ilişkili olarak ele alınan öğretmen özerkliği ve motivasyonu, eğitim yaşantıları için oldukça önemli görünmekte ve bu yaşantıları doğrudan etkileyebilmektedir.

Uluslararası alanyazında öğretmen özerkliği ile motivasyonu arasındaki ilişkiyi ele alan sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılabilmektedir. Bununla birlikte bu çalışmalarda genel itibarıyla öğretmenlerin iş, zaman algıları, duygudurumları gibi değişkenlere odaklanıldığı ve öğretmen özerkliğinin tek bir boyut olarak ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmada ise öğretmen özerkliği ve motivasyonu hem bütünsel açıdan hem de alt boyutlarıyla birlikte ele alınmış, demografik değişkenlerin etkisi de incelemeye tabi tutulmuştur. Zira öğretmenlerin motivasyonu, özerkliği ve iş doyumunu karmaşık bir dizi faktörden etkilenmektedir. Bu faktörler içsel, dışsal ve demografik faktörler olarak sınıflandırılabilir (Gupta ve Gehlawat, 2013). İçsel faktörler bireyin psikolojisi ile ilgili olup özerk ve bağımsız davranma yeteneği gibi kaynakları kapsamaktadır. Bireyin kontrolünün dışında olan çalışma koşulları, iş arkadaşlarıyla etkileşim kurma fırsatları, iş güvenliği ve yasal hakları ise dışsal faktörlerdir. Kişilik,

örgün eğitim düzeyi, zekâ ve yetenekler, yaş, medeni durum gibi değişkenler de demografik faktörleri oluşturmakta ve tüm bu faktörler öğretmenlerin iş doyumunun, özerklik ve motivasyonunun belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Gupta ve Gehlawat, 2013; Han ve Yin, 2016; Pearson ve Moomaw, 2005). Ulusal alanyazında ise bu konuyu ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretmen özerkliği ile motivasyonu arasındaki ilişkinin ortaya konulması amacıyla yapılan bu çalışmanın eğitim politikalarını belirleyen kurum ve kuruluşlara, bu alanda program geliştirenlere ve araştırmacılara veri sağlama noktasında katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Öğretmenlerin Mesleki Özerkliği

Eğitim alanında son yirmi yılda özerk davranışların desteklenmesine ilişkin bir eğilimin varlığı dikkat çekmektedir (Smith, 2000). Eğitimde özerk davranışlara vurgu yapan bu eğilimin ilk başlarda yaygın eğitim ve dil eğitimi gibi kendi kendine öğrenmenin söz konusu olduğu alanlarda ortaya çıktığı; ancak sonradan örgün eğitim alanında da teşvik edildiği görülmektedir (Lamb, 2008). Özerkliğin kuramsal alt yapısını anlamlandırabilmek için bu konuda araştırmacıların ortaya koymuş oldukları katkılar incelendiğinde öncelikle özerkliğin “ya hep ya hiç” gibi bir kavram olmadığı görülmektedir. Özerklik bir kişinin yaşamının bazı yönlerinde mevcut olabilir, diğer bireylerde bulunmayabilir. Bireyler farklı derecelerde özerk olabilir, bunda yaş ve olgunluğun etkisi de vardır. Ayrıca özerklik geliştirilebilir bir özelliktir. Özerklik için gerekli unsurlar sorumluluk, kişinin ihtiyaçlarının farkındalığı, motivasyon, eleştirel düşünme, öz değerlendirme ve bir miktar özgürlük olarak sıralanabilir. Özerkliğin temel hareket noktasının bireyleri yaşam boyu öğrenmeye, modern yaşamın zorluklarıyla yüzleşmeye ve örgün eğitimin ötesinde öğrenmeye yöneltmek olduğu söylenebilir. Bu noktada sürekli değişen toplumsal yapılarda yaşam boyu öğrenen bireyler olunması için öğrencilerde teşvik edilen özerk davranışların öğretmenlerde de olması gerektiğini düşünmek şaşırtıcı olmamalıdır (Benson, 2010; Ramos, 2006; Wilches, 2007).

Öğretmen özerkliği, politikacılar, yasa yapıcılar ve program geliştiriciler tarafından kuşkuyla yaklaşılan bir kavram olup öğretmenin gücü olarak nitelenebilir (Webb, 2006). Öztürk (2011)'e göre, bu güç öğretmenlerin mesleklerini ilgilendiren konularda belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmaları olarak ifade edilebilir. Pearson ve Hall (1993)'a göre, öğretmen özerkliği iki boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta sınıf davranış standartları ve iş başında takdir yetkisini ifade eden genel özerklik, ikinci boyutta ise etkinlik ve materyal seçimi ve öğretim planlamasını kapsayan program özerkliği bulunmaktadır. Frostenson (2015)'a göre ise, öğretmenlerin mesleki özerklikleri genel, bireysel ve meslektaşlar arası özerklik olmak üzere üç şekilde ele alınabilir. Genel mesleki özerklik, okul sisteminin organizasyonu, mevzuat, öğretmen eğitimi, okul programı, prosedürler ile ilgili olarak profesyonel çalışma çerçevelerini ifade eder. Genel mesleki özerklik, okulun genel organizasyonunu etkileyerek öğretmenlerin çalışma çevresini düzenleme yetkisinden oluşur. Bireysel özerklik, bireyin öğretim uygulamasının içeriğini, çerçevesini ve öğretim pratiklerini etkileme fırsatı olarak anlaşılabilir. Burada, uygulanmak istenen pedagojik yaklaşımın ve öğretim materyallerinin seçimi, işin zamansal ve mekânsal koşullarına karar verme ve öğretim sürecini profesyonel bir bakış açısıyla değerlendirme yetkisi bulunmaktadır. Meslektaşlar arası özerklikte, yerel düzeyde de olsa, profesyonel çalışma hayatı ile ilgili olarak meslektaşlar arası dayanışma ve eylem birliği söz konusudur. Eğitim sürecinde neyin nasıl yapılacağı ve yapılanın nasıl değerlendirileceği konularında ortak kararlar alınmaya çalışılır (Frostenson, 2015; Schwimmer ve Maxwell, 2017). Ancak ülkeler bazında genel uygulamalara bakıldığında eğitim hedefleri, içeriği ve standartlarının ulusal programlar tarafından belirlendiği, öğretmenlerin ise ancak yöntem seçimi noktasında özerk olabildikleri ortaya çıkmaktadır (Šteh ve Požarnik, 2005).

Öğretmenler kendilerinden, meslektaşlarından ve meslek birliklerinden ziyade dış bir otoriteye karşı sorumlu tutulduklarında, eğitiminin kalitesinin zayıfladığı düşünülebilir. Birçok ülkede öğretmen özerkliğinin yasal prosedürler ve okul yönetimleri tarafından yukarıdan aşağıya bir baskı oluşturularak kısıtlandığı görülmektedir (Berry, 2012). Türkiye bağlamında düşünüldüğünde, uygulanan merkezi eğitim politikaları ve bu politikaların yansımaları olarak öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımlarının sınırlı olması özerklik kullanımını güçleştirmektedir (Buyruk ve Akbaş, 2021). Bu

noktada Çolak ve Altinkurt (2017)'un öğretmen özerkliğini birçok yönüyle ölçümledikleri çalışmaları göze çarpmaktadır. Çolak ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilen ve bu çalışmada da kullanılan öğretmen özerkliği, öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve iletişim özerkliği şeklinde sınıflandırılmıştır. Öğretme süreci özerkliğinde öğretmenin derslerde hangi etkinliklere ne kadar zaman ayıracağına kendisinin karar vermesi, derslerde kullanacağı öğretim yöntem ve tekniklerini, ölçme değerlendirme yaklaşımlarını kendisinin seçmesi gibi unsurlar bulunmaktadır. Öğretim programı özerkliğinde, öğretim programını (içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretmenin yeniden düzenlemesi söz konusudur. Mesleki gelişim özerkliğinde, öğretmenin alanı ile ilgili bilimsel toplantılara ve hizmet içi eğitimlere özgürce katılım sağlaması vardır. Son olarak mesleki iletişim özerkliğinde, öğretmenin veliler ve meslektaşlarıyla olan ilişkilerinde özgürce iletişim kurması söz konusudur. Bu noktada öğretmen özerkliğinin eğitim sürecinde önemli bir kavram olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin performanslarının her yönüyle artması ve nitelikli bir eğitim için öğretmenlerin -mesleki faaliyetleri başta olmak üzere- birçok alanda özerk olmaları sağlanmalı ve çalışma koşulları yeniden yapılandırılmalıdır (Fitzgerald, Youngs ve Grootenboer, 2003; Hyslop-Margison ve Sears, 2010).

Öğretmen Motivasyonu

Çalışanların iş yapma kalitesini etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bunlar arasında bireyin nitelikleri, mesleğe karşı tutumu, yetkinliği, mesleki becerileri, liderlik kapasitesi ve çalışma motivasyonu sıralanabilir. Bu etmenlerden biri olan motivasyon, temelde, bireyin bir hedefe ulaşmak için gösterdiği çabanın yoğunluğunu, yönünü ve sürekliliğini açıklayan bir süreçtir (Robbins ve Judge, 2008). Hasibuan (2010)'a göre, motivasyon, kişinin iş birliği yapmak, etkin çalışmak ve tatmine ulaşmak için tüm potansiyelini kullanarak yaptığı işe itici güç sağlayan eylemidir. Motivasyonu yüksek kişilerin işleri olabildiğince iyi yapmak, başarıya ulaşmak için bir şeyler yapmak, emek ve beceri gerektiren işleri tamamlamak, belirli bir alanda uzmanlaşma arzusu, tatmin edici sonuçlarla zor işleri başarmak, anlamlı işlerle meşgul olmak gibi bazı göze çarpan özellikleri vardır (Sudarjat, Abdullah ve Sunaryo, 2015). Eğitim açısından düşünüldüğünde motivasyon, öğretmenlerin hedeflerine ulaşmasını ve nitelikli bir eğitim vermelerini etkileyen önemli etkenlerden biri olarak düşünülebilir. Modern toplumların artık yalnızca bilgili değil, aynı zamanda motivasyonu yüksek, mesleğine bağlı ve topluma iyilik yapma çabalarında samimi öğretmenlere ihtiyacı bulunmaktadır (George ve Sabapathy, 2011). Bugün artık öğretmen motivasyonunun okuldaki öğrenme sürecinin niteliğini belirlemede önemli faktörlerden biri haline geldiği bilinmektedir (Azizah, 2016). Aksi halde, diğer tüm çalışanlar gibi, öğretmenler de motive edilmedikleri takdirde performansları düşebilmekte, verimli iken verimsiz bir hale gelebilmektedirler (Shah, Rehman, Akhtar, Zafar ve Riaz, 2012). Dolayısıyla öğrenciyle bilgi ve sevgi paylaşımında bulunan öğretmenin sağlıklı bir eğitim ortamı yaratılabilmesi için olumlu bir ruh ve motivasyona sahip olması gerekmektedir (Andriani, Kesumawati ve Kristiawan, 2018).

Öğrenme sürecinde, öğretmenleri idealize eden ve onları taklit etmeye çalışan öğrenciler için öğretmenler gerçekten çok önemli bir noktada durmaktadırlar. Öğretmenlerin motivasyonu birçok faktörden etkilenir. Bu faktörlerden birkaçı kişisel/sosyal faktörler, sınıf ortamı, sosyoekonomik durum, öğrencinin davranışı, sınav stresi, ödüller/teşvikler, kendine güven/öğretmenin kişiliği şeklindedir (Alam ve Farid, 2011). Karabağ Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş (2020) ise, öğretmen motivasyonunu ölçümledikleri araştırmalarında, öğretmen motivasyonuna etki eden faktörleri okul içi faktörler, okul dışı faktörler, fiziki imkânlar ile mesleki gelişim ve saygınlık olmak üzere dört alt boyutta ortaya koymuşlardır. Okul içi faktörlerde öğretmenlerin okul içinde öğrenci, meslektaş ve yöneticileri ile kurmuş oldukları mesleki ve kişisel iletişim, öğrenci başarısı vb. unsurlar bulunmaktadır. Okul dışı faktörler, eğitim programı, ders kitapları, iş yükü, ücret gibi daha çok merkezi politikalarla ilgilidir. Mesleki gelişim ve saygınlık alanında öğretmenlerin meslek sevgisi, mesleğin saygınlığı ve gelişime açıklığı gibi öğelerden kaynaklanan motivasyon düzeyleri bulunmaktadır. Fiziki imkânlar boyutunda ise fiziki ortamların niteliği, araç gereç ve eğitim teknolojilerine ulaşılabilirlik gibi unsurlar vardır. Ölçeğin hem güncel olması hem de Türk kültürüne uyarlanması nedeniyle bu çalışmada kullanılması tercih edilmiştir.

Uluslararası alanyazında öğretmen motivasyonu ve özerkliğini birlikte ele alan ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi inceleyen oldukça sınırlı sayıda çalışmaya (Pearson ve Moomaw, 2005; Sarrazin, Tessier, Pelletier, Trouilloud ve Chanal, 2006; Susic-Vasic, Keis, Lau, Spitzer ve Streb, 2015; Stockwell ve Reinders, 2019) ulaşılrken, ulusal düzeyde yapılan herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Öğretmen motivasyonu ve özerkliği, eğitim sürecinin verimliliğini etkileyebilecek temel bileşenler olarak görülmektedir. Bu araştırma ile öğretmen yeterliğine etki eden bu faktörlerin etkileri açık bir biçimde ortaya konularak ileride yapılacak yasal düzenlemelere ışık tutulacağı umulmaktadır. Bu sebeple araştırma, öğretmenlerin motivasyon ve özerklik düzeylerini belirlemeye ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalıştığı için önemli görülmekte ve bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu çerçevede alanyazındaki temel bir eksikliğin giderilmesine katkı sunması umulan bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki özerklikleri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler üzerinden incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki özerklik ve motivasyon düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin mesleki özerklikleri ve motivasyon düzeyleri; cinsiyet, alan, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin mesleki özerklikleri ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin mesleki özerklikleri öğretmen motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin mesleki özerklikleri ile motivasyonlarını ele alan bu araştırma ilişkisel tarama modeli olarak desenlenmiştir. İlişkisel araştırmalarda, istatistiksel testler kullanılarak iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin düzeyi belirlenmeye çalışılır ve bu süreçte her bir örneklemin puanları için istatistiksel karşılaştırmalar bulunur (Tekbiyık, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçesinde görev yapan 2.552 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme oranı küme örnekleme tekniği ile belirlenmiş olup örneklem sayısı, veri toplama sürecinde öncelikle toplanan bir kısım verinin analiz edilmesiyle ortaya çıkan 0,46 değerindeki standart sapmanın örneklem büyüklüğü formülüne eklenmesiyle yaklaşık olarak %95 güven düzeyinde 292 olarak hesaplanmıştır. Nitekim, örneklem büyüklüğünü tespit etmede alt sınırlar değişkenlik gösterebileceğinden, daha önce yapılmış benzeri araştırmalarda elde edilmiş varyans tahminleri kullanılabilirdiği gibi, kısmen toplanan veriler üzerinden kararlaştırılan parametreler (t-tablo değeri, standart sapma) formülde yerine konularak örneklem büyüklüğü hesaplanabilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Sonrasında normal dağılım göstermeyen 10 veri, veri setinden çıkarılarak, 282 kişinin verileri geçerli sayılmıştır. Veriler online formlar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verileri toplanırken genellikle yüz yüze görüşmeler hâkim olsa da, katılımcılarla coğrafi olarak bir uzaklık varsa veya çeşitli sorunlar nedeniyle yüz yüze görüşme imkânı yoksa, veri kaybetme olasılığı da göz önüne alınarak diğer veri toplama alternatifleri (e mail, çevrim içi araçlar, telefon gibi) denenebilir (Ersoy, 2019; Meho, 2005). Araştırmaya katılan öğretmenlerin %66'sını (n= 186) kadınlar, %34'ünü (n= 96) erkekler oluşturmaktadır. Mesleki kıdemleri bakımından öğretmenler, 1-5 yıl (%5.7; n= 16), 6-10 yıl arası (%16.3; n= 46), 11-15 yıl arası (%33.3; n= 94), 16- 20 yıl (%25.2; n= 71) ve 21 yıl ve üstü (%19.5; n= 55) oranlarındadır. Katılımcıların %19.5'i (n= 55) sınıf öğretmeni, %80.5'i (n= 225) branş öğretmenidir. Öğrenim durumlarına göre ise öğretmenlerin %75.2'si lisans mezunu (n= 212), %24.8'i (n=70) lisansüstü eğitim mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Çolak ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” ile Karabağ Köse ve diğerlerinin (2020) geliştirdiği Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği: Çolak ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilen ölçek 257 öğretmen örnekleminde uygulanmıştır. Ölçekteki seçenekler “Hiçbir zaman”dan “Her zaman” seçeneğine doğru derecelendirilmiş olup ölçek beşli Likert tipindedir. Ölçek 17 maddeden ve “Öğretme Süreci Özerkliği”, “Öğretim Programı Özerkliği”, “Mesleki Gelişim Özerkliği” ve “Mesleki İletişim Özerkliği” olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .56 ile .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach’s Alfa iç tutarlık katsayısı “Öğretme Süreci Özerkliği” boyutu için .82, “Öğretim Programı Özerkliği” boyutu için .82, “Mesleki Gelişim Özerkliği” boyutu için .85, “Mesleki İletişim Özerkliği” boyutu için .78 ve ölçeğin tümü için .89 olarak hesaplanmıştır. Dört faktörün birlikte açıkladığı varyans oranı %63.84’tür. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile elde edilen uyum iyiliği indeksleri şöyledir: ($\chi^2/sd = 2.23$, GFI = .90, AGFI = .86, RMSEA = .06, SRMR = .06, CFI = .97, IFI = .97, NFI = .94, NNFI = .96, PGFI = .66.) Böylelikle ölçeğin model uyumu için yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın verileri doğrultusunda ise, ölçeğin Cronbach’s Alfa iç tutarlık katsayısı “Öğretme Süreci Özerkliği” boyutu için .85, “Öğretim Programı Özerkliği” boyutu için .80, “Mesleki Gelişim Özerkliği” boyutu için .79, “Mesleki İletişim Özerkliği” boyutu için .77 ve ölçeğin tümü için .88 olarak hesaplanmıştır. Yine elde edilen veriler doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile elde edilen uyum iyiliği indeksleri şöyledir: ($\chi^2/sd = 2.83$, GFI = .89, AGFI = .85, RMSEA = .04, SRMR = .04, CFI = .98, IFI = .98, NFI = .91, NNFI = .93, PGFI = .64).

Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği: Karabağ Köse ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen ölçek 1054 öğretmen örnekleminde uygulanmıştır. Ölçekteki seçenekler “Kesinlikle katılmıyorum”dan “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğine doğru derecelendirilmiş olup ölçek beşli Likert tipindedir. Ölçek 25 maddeden ve “Fiziki İmkânlar”, “Okul İçi Faktörler”, “Okul Dışı Faktörler” ve “Mesleki Gelişim ve Saygınlık” olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .57 ile .83 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach’s Alfa iç tutarlık katsayısı “Fiziki İmkânlar” boyutu için .78, “Okul İçi Faktörler” boyutu için .90, “Okul Dışı Faktörler” boyutu için .81, “Mesleki Gelişim ve Saygınlık” boyutu için .76 ve ölçeğin tümü için .90 olarak hesaplanmıştır. Dört faktörün birlikte açıkladığı varyans oranı %58.03’tür. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile elde edilen uyum iyiliği indeksleri şöyledir: ($\chi^2/sd = 2.17$, GFI = .86, AGFI = .85, RMSEA = .06, SRMR = .06, CFI = .93, IFI = .97, NFI = .91) Böylelikle ölçeğin model uyumu için yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın verileri doğrultusunda ise, ölçeğin Cronbach’s Alfa iç tutarlık katsayısı “Fiziki İmkânlar” boyutu için .82, “Okul İçi Faktörler” boyutu için .85, “Okul Dışı Faktörler” boyutu için .80, “Mesleki Gelişim ve Saygınlık” boyutu için .79 ve ölçeğin tümü için .89 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile elde edilen uyum iyiliği indeksleri şöyledir: ($\chi^2/sd = 2.49$, GFI = .89, AGFI = .84, RMSEA = .06, SRMR = .06, CFI = .92, IFI = .95, NFI = .90)

Verilerin Analizi

Ölçeklerin normallik testi çarpıklık ve basıklık katsayıları ve Kolmogorov Smirnov Testi kullanılarak yapılmıştır. Çarpıklık-basıklık katsayılarının [(Öğretme özerkliği için basıklık: .602, çarpıklık: .025; Program özerkliği için basıklık: .721, çarpıklık: .122; Mesleki gelişim özerkliği için basıklık: .833, çarpıklık: .241; Mesleki iletişim özerkliği için basıklık: .778, çarpıklık: .024; Öğretmen Özerkliği Ölçeği için basıklık: .674, çarpıklık: .136); (Fiziki İmkânlar için basıklık: .924, çarpıklık: .241; Okul içi faktörler için basıklık: .572, çarpıklık: .049; Okul dışı faktörler için basıklık: .658, çarpıklık: .146; Mesleki gelişim ve saygınlık için basıklık: -.517, çarpıklık: .068; Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği için basıklık: -.529, çarpıklık: .079)] -1.5 ve +1.5 değerleri arasında olması dağılımın normal olduğunu gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu doğrultuda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Katılımcıların demografik özelliklerini incelemek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Cinsiyet, alan, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin mesleki özerklik ve motivasyon düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız gruplar için t-Testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ölçeklerden aldıkları

puanları karşılaştırmak amacıyla ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki özerklik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin saptanması için Pearson Korelasyon Katsayısı Analizi kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ölçeklerde yer alan boyutlardaki maddelere katılım düzeylerini belirlemek ve elde edilen verilerin yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla seçenek sayısı-1/seçenek sayısı formülü kullanılmıştır (Kesinlikle katılmıyorum 1.00-1.80, Katılmıyorum 1.81-2.60, Orta derecede katılmıyorum 2.61-3.40; Katılıyorum 3.41-4.20; Kesinlikle katılıyorum 4.21-5.00). Çalışmanın yordayıcı değişkenleri öğretmen özerkliği (öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği), yordanan değişkenleri ise öğretmen motivasyonu (fiziki imkânlar, okul içi faktörler, okul dışı faktörler, mesleki gelişim ve saygınlık) şeklinde belirlenmiş ve öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin motivasyon düzeylerini yordayıcı gücünü incelemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılarak veriler analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin özerkliklerine ilişkin görüşleri alt problemler doğrultusunda yapılandırılarak sunulmuştur.

Öğretmenlerin mesleki özerklik ve motivasyon ölçeği puan dağılımları nasıldır?

Öğretmenlerin mesleki özerklik ve motivasyon ölçeklerinden aldıkları puanların dağılımına yönelik olarak ortaya çıkan veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Mesleki Özerklik ve Motivasyon Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Boyut Bazında Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	\bar{x}	Düzyey	Ss
Öğretmenlerin Mesleki Özerkliği	Öğretme Özerkliği (ÖÖ)	3.94	Katılıyorum	.74
	Program Özerkliği (PÖ)	3.62	Katılıyorum	.81
	Mesleki Gelişim Özerkliği (MGÖ)	3.73	Katılıyorum	.89
	Mesleki İletişim Özerkliği (MİÖ)	4.05	Katılıyorum	.96
Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonu	Fiziki İmkânlar (Fİ)	3.48	Katılıyorum	.74
	Okul İçi Faktörler (OİF)	4.09	Katılıyorum	.81
	Okul Dışı Faktörler (ODF)	3.76	Katılıyorum	.89
	Mesleki Gelişim ve Saygınlık (MGS)	4.17	Katılıyorum	.96

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki özerklik ölçeğinden aldıkları puanların boyut bazında ortalamaları Öğretme Özerkliği (ÖÖ) alt boyutu için \bar{x} = 3.94, Program Özerkliği (PÖ) alt boyutu için \bar{x} = 3.62, Mesleki Gelişim Özerkliği (MGÖ) alt boyutu için \bar{x} = 3.73 ve Mesleki İletişim Özerkliği (MİÖ) alt boyutu için \bar{x} = 4.05 olarak belirlenmiştir. Puan aralıkları dikkate alındığında mesleki özerkliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin tüm alt boyutlar için “*Katılıyorum*” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Tablo 1’de öğretmen mesleki motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların boyut bazında ortalamaları Fiziki İmkânlar (Fİ) alt boyutu için \bar{x} = 3.48, Okul İçi Faktörler (OİF) alt boyutu için \bar{x} = 4.09, Okul Dışı Faktörler (ODF) alt boyutu için \bar{x} = 3.76 ve Mesleki Gelişim ve Saygınlık (MGS) alt boyutu için \bar{x} = 4.17 olarak belirlenmiştir. Puan aralıkları dikkate alındığında mesleki motivasyona ilişkin öğretmen görüşlerinin tüm alt boyutlar için “*Katılıyorum*” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerinin mesleki özerklik ve motivasyon durumları cinsiyet, alan, eğitim durumu ve kıdem yılı bakımından farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin mesleki özerklik ve motivasyon puanlarının cinsiyet, alan ve eğitim durumu açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla elde edilen veriler üzerinden bağımsız gruplar için *t*-testi yapılmış, öğretmenlerin mesleki kıdemleri bakımından alınan puanlarda farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla da *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda verilen tablolarda yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleki özerklik ve motivasyon ölçeği puanlarının cinsiyet, alan ve eğitim durumlarına göre *t* testi sonuçları Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4’te gösterilmiştir.

Cinsiyet

Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Özerklik ve Motivasyon Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Öğretmenlerin Mesleki Özerkliği	ÖÖ	K	186	4.04	0.82	280	3.01	.089
		E	96	3.76	0.50			
	PÖ	K	186	3.78	0.87	280	4.75	.003*
		E	96	3.31	0.56			
	MGÖ	K	186	3.88	0.89	280	4.01	.225
		E	96	3.44	0.82			
	MİÖ	K	186	4.23	0.89	280	4.63	.003*
		E	96	3.69	0.99			
Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonu	Fİ	K	186	3.65	0.61	280	7.31	.000*
		E	96	3.15	0.40			
	OİF	K	186	4.20	0.39	280	5.41	.000*
		E	96	3.89	0.55			
	ODF	K	186	3.86	0.67	280	3.51	.001*
		E	96	3.56	0.66			
	MGS	K	186	4.28	0.52	280	4.54	.000*
		E	96	3.95	0.66			

*p<.05

Tablo 2’de öğretmenlerin mesleki özerklik ölçeğinden aldıkları puanlar alt boyutlar bazında incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, Program Özerkliği (PÖ) ($t=4.75$; $p<.05$) alt boyutunda kadın öğretmenler lehine ($\bar{x}= 3.78$) ve Mesleki İletişim Özerkliği (MİÖ) ($t=4.63$; $p<.05$) alt boyutunda da kadın öğretmenler lehine ($\bar{x}= 4.23$) anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre [$t_{(280)} =5.57$; $p<.05$] mesleki özerklikleri ölçeğin bütünü için incelendiğinde ise, erkek öğretmenler ($\bar{x}=3.55$; $S=.55$) ve kadın öğretmenler ($\bar{x}=3.98$; $S=.64$) arasında, yine kadın öğretmenler lehine anlamlı farka rastlanmıştır.

Tablo 2’de öğretmenlerin mesleki motivasyon ölçeğinden aldıkları puanlar alt boyutlar bazında incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, Fiziki İmkânlar (Fİ) ($t=7.31$; $p<.05$), Okul İçi Faktörler (OİF) ($t=5.41$; $p<.05$), Okul Dışı Faktörler (ODF) ($t=3.51$; $p<.05$) ve Mesleki Gelişim ve Saygınlık (MGS) ($t=4.54$; $p<.05$) alt boyutlarında sırasıyla kadın öğretmenler lehine ($\bar{x}= 3.65$; $\bar{x}= 4.20$; $\bar{x}= 3.86$; $\bar{x}= 4.28$) anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre [$t_{(280)} =6.86$; $p<.05$] mesleki motivasyonları ölçeğin bütünü için incelendiğinde ise, erkek öğretmenler ($\bar{x}=3.64$; $S=.44$) ve kadın öğretmenler ($\bar{x}=4.00$; $S=.40$) arasında, yine kadın öğretmenler lehine anlamlı farka rastlanmıştır.

*Alan***Tablo 3.** Öğretmenlerin Mesleki Özerklik ve Motivasyon Ölçeği Puanlarının Alanlarına Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler	Boyutlar	Alan	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Öğretmenlerin Mesleki Özerkliği	ÖÖ	Sınıf	55	4.12	0.60	280	2.00	.046*
		Branş	227	3.90	0.76			
	PÖ	Sınıf	55	3.69	0.98	280	.647	.518
		Branş	227	3.61	0.77			
	MGÖ	Sınıf	55	3.50	0.78	280	-2.09	.057
		Branş	227	3.79	0.91			
	MİÖ	Sınıf	55	4.12	0.98	280	.657	.512
		Branş	227	4.03	0.95			
Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonu	Fİ	Sınıf	55	3.29	0.48	280	-2.68	.008*
		Branş	227	3.52	0.61			
	OİF	Sınıf	55	4.02	0.28	280	-1.26	.208
		Branş	227	4.11	0.51			
	ODF	Sınıf	55	3.77	0.41	280	.155	.877
		Branş	227	3.75	0.73			
	MGS	Sınıf	55	4.15	0.52	280	-.216	.829
		Branş	227	4.17	0.60			

*p<.05

Tablo 3'te öğretmenlerin çalıştıkları alanlara göre mesleki özerklik ölçeğinden aldıkları puanlar alt boyutlar bazında incelendiğinde, Öğretme Özerkliği (ÖÖ) (t=2.00; p<.05) alt boyutunda sınıf öğretmenleri lehine (\bar{x} = 4.12) anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Öğretmenlerin alanlarına göre mesleki özerklikleri ölçeğin bütünü için incelendiğinde ise anlamlı herhangi bir farka ulaşamamıştır [$t_{(280)} = .299$; p>.05].

Öğretmenlerin mesleki motivasyon ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, sadece Fiziki İmkânlar (Fİ) (t=-2.68; p<.05) alt boyutunda branş öğretmenleri lehine (\bar{x} = 3.52) anlamlı farka rastlanmıştır. Öğretmenlerin alanlarına göre mesleki motivasyonları ölçeğin bütünü için incelendiğinde ise anlamlı herhangi bir farka ulaşamamıştır [$t_{(280)} = -1.23$; p>.05].

*Eğitim Durumları***Tablo 4.** Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler	Boyutlar	Eğitim D.	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Öğretmenlerin Mesleki Özerkliği	ÖÖ	Lisans	212	3.91	0.83	280	-1.27	.205
		Lisans Üstü	70	4.04	0.36			
	PÖ	Lisans	212	3.55	0.91	280	-2.68	.008*
		Lisans Üstü	70	3.85	0.28			
	MGÖ	Lisans	212	3.67	0.91	280	-1.98	.048*
		Lisans Üstü	70	3.91	0.80			
	MiÖ	Lisans	212	4.00	1.04	280	-1.50	.135
		Lisans Üstü	70	4.20	0.62			
Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonu	Fİ	Lisans	212	3.39	0.56	280	-4.27	.000*
		Lisans Üstü	70	3.74	0.62			
	OİF	Lisans	212	4.10	0.52	280	.625	.532
		Lisans Üstü	70	4.06	0.32			
	ODF	Lisans	212	3.73	0.74	280	-1.27	.205
		Lisans Üstü	70	3.85	0.44			
	MGS	Lisans	212	4.19	0.63	280	.923	.357
		Lisans Üstü	70	4.11	0.43			

*p<.05

Tablo 4'te öğretmenlerin eğitim durumlarına göre mesleki özerklik ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, Program Özerkliği (PÖ) ($t=-2.68$; $p<.05$) alt boyutunda lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler lehine ($\bar{x}= 3.85$) ve Mesleki Gelişim Özerkliği (MGÖ) ($t=-1.98$; $p<.05$) alt boyutunda da lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler lehine ($\bar{x}= 3.91$) anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre [$t_{(280)}=-2.45$; $p<.05$] mesleki özerklikleri ölçeğin bütünü için incelendiğinde ise, lisans mezunu öğretmenler ($\bar{x}=3.78$; $S=.72$) ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler ($\bar{x}=4.00$; $S=.27$) arasında, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyon ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, sadece Fiziki İmkânlar (Fİ) ($t=-4.27$; $p<.05$) alt boyutunda lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler lehine ($\bar{x}= 3.74$) anlamlı farka rastlanmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre mesleki motivasyonları ölçeğin bütünü için incelendiğinde ise anlamlı herhangi bir farka ulaşılamamıştır [$t_{(280)}=-1.39$; $p>.05$].

Mesleki Kıdem

Öğretmenlerin mesleki özerklik ve motivasyon ölçekleri puanlarının kıdemlerine göre dağılımına ilişkin betimleyici istatistiksel bulgular ve anlamlı fark bulunan alt boyutlar için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Özerklik Ölçeği Puanlarının Öğretmen Kıdemlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Kıdem (Yıl)	N	\bar{x}	Ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	A.F.
PÖ	1-5	16	3.40	.000	G.A.	17.631	4	4.408	7.196	.000*	6-10/ 11-15, 16-20,20 ü
	6-10	46	3.10	1.23	G.İ.	169.684	277	.613			
	11-15	94	3.77	.25	Toplam	187.315	281				
	16-20	71	3.68	.65							
	20 Üstü	55	3.80	1.10							
ÖÖ	1-5	16	4,41	,25	G.A.	18,105	4	4,526	9,112	,070	
	6-10	46	3,44	1,15	G.İ.	137,587	277	,497			
	11-15	94	3,94	,32	Toplam	155,692	281				
	16-20	71	3,99	,69							
	20 Üstü	55	4,17	,78							
MGÖ	1-5	16	3,33	1,03	G.A.	7,206	4	1,802	2,276	,061	
	6-10	46	3,99	,61	G.İ.	219,246	277	,792			
	11-15	94	3,69	,96	Toplam	226,452	281				
	16-20	71	3,81	,82							
	20 Üstü	55	3,60	,97							
MİÖ	1-5	16	4,16	,17	G.A.	7,441	4	1,860	2,044	,089	
	6-10	46	3,74	1,28	G.İ.	252,164	277	,910			
	11-15	94	4,14	,85	Toplam	259,605	281				
	16-20	71	4,19	,76							
	20 Üstü	55	3,93	1,13							

p<.05 (V.K: Veri kaynağı; G.A.=Gruplar arası, G.İ.=Grup içi; K.T.=Kareler toplamı, K.O.=Kareler ortalaması; A.F.=Anlamlı fark)

Tablo 5'te, öğretmen özerklik ölçeği alt boyutlarından yalnızca Program Özerkliği (PÖ) alt boyutunda, 6-10 yıl (\bar{x} =3.10), 11-15 yıl (\bar{x} =3.77), 16-20 yıl (\bar{x} =3.68) ve 20 üstü hizmet yılına sahip öğretmenler arasında 20 üstü (\bar{x} =3.80) hizmet yılına sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği Puanlarının Kıdem Yılına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Kıdem (Yıl)	N	\bar{x}	Ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	A.F.
Fİ	1-5	16	3.00	.00	G.A.	9.635	4	2.409	7.343	.000*	1-5/11-15, 16-20
	6-10	46	3.27	.40	G.İ.	90.863	277	.328			
	11-15	94	3.67	.49	Toplam	100.498	281				
	16-20	71	3.52	.72							
	20 Üstü	55	3.40	.65							
OİF	1-5	16	4.05	.36	G.A.	8.784	4	2.196	10.908	.000*	6-10/ 16- 20,20 üstü
	6-10	46	3.95	.26	G.İ.	55.763	277	.201			
	11-15	94	3.91	.62	Toplam	64.547	281				
	16-20	71	4.12	.22							
	20 Üstü	55	4.22	.43							
ODF	1-5	16	3.00	.41	G.A.	32.541	4	8.135	22.918	.000*	1-5/11-15, 16-20,20 ü.
	6-10	46	3.32	.66	G.İ.	98.326	277	.355			
	11-15	94	3.68	.62	Toplam	130.866	281				
	16-20	71	4.00	.63							
	20 Üstü	55	4.18	.46							
MGS	1-5	16	4.00	.51	G.A.	23.581	4	5.895	21.663	.000*	11-15/ 16-20,20 ü.
	6-10	46	3.88	.52	G.İ.	75.381	277	.272			
	11-15	94	3.91	.57	Toplam	98.961	281				
	16-20	71	4.52	.32							
	20 Üstü	55	4.45	.62							

*p<.05 (V.K.: Veri kaynağı; G.A.=Gruplar arası, G.İ.=Grup içi; K.T.=Kareler toplamı, K.O.=Kareler ortalaması; A.F.=Anlamli fark)

Tablo 6'da, öğretmen mesleki motivasyon ölçeğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından, tüm alt boyutlarda [Fiziki İmkânlar (Fİ) (F=7.343;p<.05), Okul İçi Faktörler (OİF) (F=10.908;p<.05), Okul Dışı Faktörler (ODF) (F=22.918;p<.05), Mesleki Gelişim ve Saygınlık (MGS) (F=21.663;p<.05)] anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılmış olan Gabriel testi sonucunda Fiziki İmkânlar (Fİ) alt boyutunda, 1-5 yıl (\bar{x} =3.00), 11-15 yıl (\bar{x} =3.67) ve 16-20 (\bar{x} =3.52) hizmet yılına sahip öğretmenler arasında 11-15 (\bar{x} =3.67) hizmet yılına sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Okul İçi Faktörler (OİF) alt boyutunda, 6-10 yıl (\bar{x} =3.95), 16-20 yıl (\bar{x} =4.12) ve 20 yıl ve üstü (\bar{x} =4.22) hizmet yılına sahip öğretmenler arasında 20 yıl ve üstü (\bar{x} =4.22) hizmet yılına sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Okul Dışı Faktörler (ODF) alt boyutunda, 1-5 yıl (\bar{x} =3.00), 11-15 yıl (\bar{x} =3.68), 16-20 yıl (\bar{x} =4.00) ve 20 yıl ve üstü (\bar{x} =4.18) hizmet yılına sahip öğretmenler arasında 20 yıl ve üstü (\bar{x} =4.18) hizmet yılına sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Mesleki Gelişim ve Saygınlık (MGS) alt boyutunda, 11-15 yıl (\bar{x} =3.91), 16-20 yıl (\bar{x} =4.52) ve 20 yıl ve üstü (\bar{x} =4.45) hizmet yılına sahip öğretmenler arasında 20 yıl ve üstü (\bar{x} =4.45) hizmet yılına sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonu ve Özerkliği Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin mesleki motivasyonu ve özerkliği arasındaki ilişki Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Değişkenlerin Betimsel İstatistik ve Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Mesleki motivasyon	1									
2.Fiziki imkânlar	.591**	1								
3.Okul içi faktörler	.862**	.311**	1							
4.Okul dışı faktörler	.809**	.225**	.679**	1						
5.Mesleki gel. ve say.	.811**	.276**	.713**	.528**	1					
6.Mesleki özerklik	.471**	.046	.253**	.516**	.282**	1				
7.Öğretme süreci	.234**	-.043	.151	.398**	.175**	.851**	1			
8.Öğretim programı	.367**	.239**	.239**	.369**	.255**	.847**	.760**	1		
9.Mesleki gelişim	.357**	.190**	.174**	.392**	.301**	.582**	.279**	.310**	1	
10.Mesleki iletişim	.176**	.222**	.201**	.407**	.199**	.779**	.619**	.559**	.159**	1
Ortalama	3.87	3.48	4.09	3.76	4.17	3.84	3.94	3.62	3.73	4.05
Standart Sapma	.45	.59	.47	.68	.59	.64	.74	.81	.89	.96

**p<.01

Tablo 7'de, öğretmenlerin mesleki motivasyon (\bar{x} =3.87, Ss=.45) ve özerklik (\bar{x} =3.84, Ss=.64) seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerce en çok mesleki gelişim ve saygınlık (\bar{x} =4.17, Ss=.59), en az ise fiziki imkânlar (\bar{x} =3.48, Ss=.59) boyutu motivasyon kaynağı olarak görülmektedir. Öğretmenler mesleki özerklik durumları bakımından incelendiğinde ise, en fazla mesleki iletişim boyutunda (\bar{x} =4.05, S=.96), en az ise öğretim programı boyutunda (\bar{x} =3.62, Ss=.81) özerk davranmaktadırlar.

Tablo 7'de öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile özerkliği arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (r =.47; p <.01). Öğretme süreci özerkliği ile okul dışı faktörler (r =.39) ve mesleki gelişim ve saygınlık (r =.17) arasında düşük de olsa anlamlı pozitif ilişkiler vardır. Yine öğretim programı özerkliği ile fiziki imkânlar (r =.23), okul içi faktörler (r =.23), okul dışı faktörler (r =.36) ve mesleki gelişim ve saygınlık (r =.25) arasında düşük düzeyde pozitif ilişkilere rastlanmıştır. Benzer biçimde öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile mesleki gelişim (r =.19, r =.17, r =.39, r =.30) ve mesleki iletişim (r =.22, r =.20, r =.40, r =.19) özerklikleri alt boyutlarında da düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmaktadır.

Öğretmen Özerkliği Boyutlarının Öğretmen Motivasyonu Boyutlarını Yordama Düzeyi**Tablo 8.** Öğretmen Özerkliği ile Motivasyonu Arasındaki Yordamsal İlişkilere Ait Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		Fiziki İmkânlar	Okul İçi Faktörler	Okul Dışı Faktörler	Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Öğretmen Motivasyonu
		[R=.54; R ² =.30] F _(4,277) =29.81; p=.00	[R=.32; R ² =.08] F _(4,277) =6.32; p=.00	[R=.53; R ² =.28] F _(4,277) =28.06; p=.00	[R=.34; R ² =.10] F _(4,277) =9.59; p=.00	[R=.46; R ² =.20] F _(4,277) =18.16; p=.00
Öğretme Süreci	β	.35	-.15	.12	.13	.13
	t	4.29	-1.59	1.51	.784	1.52
	p	.00**	.11	.131	.434	.129
Öğretim Programı	β	.69	.23	.30	.22	.38
	t	8.77	2.61	.379	2.56	4.51
	p	.00**	.00**	.70	.01**	.00**
Mesleki Gelişim	β	.13	.12	.32	.25	.27
	t	2.61	1.97	5.69	4.19	4.88
	p	.00**	.01**	.00**	.00**	.00**
Mesleki İletişim	β	.41	.14	.26	.15	.12
	t	6.36	1.91	4.01	1.89	1.36
	p	.00**	.56	.00**	.920	.971

**p<.01

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen özerkliği boyutları ile öğretmen motivasyonunun alt boyutlarından fiziki imkânlar arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (R=.54; p<.01). Bu yordayıcı değişkenler fiziki imkânlarla ait varyansın %30'unu açıklamaktadır. Regresyon katsayıları incelendiğinde, öğretmen özerkliğini içeren alt boyutların fiziki imkânlar üzerindeki etkisinde görece önem sırası; öğretim programı (β=.69), mesleki iletişim (β=.41), öğretim süreci (β=.35) ve mesleki gelişim (β=.13) özerkliği olarak sıralanmıştır. Regresyon katsayılarına göre, öğretmen özerkliğinin tüm alt boyutlarının [(öğretim süreci (t=4.29; p<.01); öğretim programı (t=8.77; p<.01); mesleki gelişim (t=2.61; p<.01); mesleki iletişim (t=6.36; p<.01)] öğretmen motivasyonu alt boyutlarından fiziki imkânlar için anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğretmen özerkliği boyutları ile öğretmen motivasyonunun alt boyutlarından okul içi faktörler arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki (R=.32; p<.01) tespit edilmiştir. Bu yordayıcı değişkenler okul içi faktörlere ait varyansın %8'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayıları incelendiğinde, öğretmen özerkliği alt boyutlarının okul içi faktörler üzerindeki etkisinde görece önem sırası; öğretim programı (β=.23), öğretim süreci (β=.15), mesleki iletişim (β=.14) ve mesleki gelişim (β=.12) özerkliği şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon katsayılarına göre, öğretim programı (t=2.61; p<.01) ve mesleki gelişim özerkliğinin (t=1.97; p<.01) öğretmen motivasyonu alt boyutlarından okul içi faktörler için anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğretmen özerkliği boyutları ile öğretmen motivasyonunun alt boyutlarından okul dışı faktörler arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki (R=.53; p<.01) olduğu belirlenmiştir. Bu yordayıcı değişkenler okul dışı faktörlere ait varyansın %28'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayıları incelendiğinde, öğretmen özerkliği alt boyutlarının okul dışı faktörler üzerindeki etkisinde görece önem sırası; mesleki gelişim (β=.32), öğretim programı (β=.30), mesleki iletişim (β=.26) ve öğretim süreci (β=.12) özerkliği şeklindedir. Regresyon katsayılarına göre, yalnızca mesleki gelişim özerkliğinin (t=5.69; p<.01) öğretmen motivasyonu alt boyutlarından okul dışı faktörler için anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğretmen özerkliği boyutları ile öğretmen motivasyonunun alt boyutlarından mesleki gelişim ve saygınlık arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki (R=.34; p<.01) olduğu görülmektedir. Bu yordayıcı değişkenler mesleki gelişim ve saygınlığa ait varyansın %10'unu açıklamaktadır. Regresyon katsayıları incelendiğinde, öğretmen özerkliği alt boyutlarının mesleki gelişim ve saygınlık üzerindeki etkisinde görece önem sırası; mesleki gelişim (β=.25), öğretim programı (β=.22), mesleki iletişim (β=.15) ve öğretim süreci (β=.13) özerkliği

şeklinde. Regresyon katsayılarına göre, öğretim programı ($t=2.56$; $p<.01$) ve mesleki gelişim özerkliğinin ($t=4.19$; $p<.01$) öğretmen motivasyonu alt boyutlarından mesleki gelişim ve saygınlık için anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Öğretmen özerkliği boyutları ile öğretmen motivasyonu arasında genel itibariyle orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.46$; $p<.01$) olduğu ve yordayıcı değişkenlerin öğretmen motivasyonuna ait varyansın %20'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Regresyon katsayıları incelendiğinde, öğretmen özerkliği alt boyutlarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisinde görece önem sırasının öğretim programı ($\beta=.38$), mesleki gelişim ($\beta=.27$), öğretme süreci ($\beta=.13$) ve mesleki iletişim ($\beta=.12$) özerkliği şeklinde olduğu belirlenmiştir. Regresyon katsayılarına göre, öğretim programı ($t=4.51$; $p<.01$) ve mesleki gelişim özerkliğinin ($t=4.88$; $p<.01$) öğretmen motivasyonu için anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki özerklikleri ile motivasyonları ele alınmıştır. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin mesleki özerklikleri ve motivasyonları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş, sonrasında iki değişken arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda öncelikle öğretmenlerin mesleki özerklik ve motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin mesleki özerklik ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde sırasıyla öğretme süreci özerkliği, program özerkliği, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutlarında özerklik sergiledikleri belirlenmiştir. Buyruk ve Akbaş (2021), öğretmen özerkliğini inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin genel itibariyle özerklik düzeylerinin yüksek olduğunu ve öğretmenlerin en çok öğretme süreci boyutunda, en az ise mesleki gelişim boyutunda özerk davranışlar sergilediklerini belirlemişlerdir. Çolak ve Altınkurt (2017) ise öğretmen özerkliğini inceledikleri araştırmalarında genel itibariyle öğretmenlerin özerklik düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ve öğretmenlerin en fazla öğretme sürecinde özerk davranışlar sergilediklerini ve bu boyutu sırasıyla mesleki iletişim, öğretim programı ve mesleki gelişim özerkliğinin izlediğini belirlemişlerdir. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalara (Karatay, Günbey ve Taş, 2020; Kürkcü ve Akın Kösterelioğlu, 2020; Yurtseven ve Hoşgörür, 2021) rastlamak mümkündür. Esasında öğretmen özerkliği ve eğitimin niteliği arasında sıkı bir bağ olduğu görülmektedir (Bümen, 2019). Bireysel ve mesleki anlamda özerk olan öğretmenlerin katı sınırlamalara bağlı kalmadan, işlevsel bir biçimde öğrenci ve çevre faktörlerini de göz önünde bulundurarak, daha nitelikli eğitim ortamları oluşturabileceği düşünülebilir. Aksi halde eğitim-öğretim uygulamalarından mesleki gelişime kadar öğretmen özerkliğinin zarar görmesinin sakıncalı bir durum olduğu gözden uzak tutulmamalıdır. Zira her alanda özerkliği zarar gören öğretmenlerin inisiyatif kapasitesinin önemli ölçüde azalması, sıradan bir işgücüne dönüşebilme tehlikesi olduğundan (Jones, 2009), öğretme sürecinden programa, mesleki gelişimden mesleki iletişime kadar her alanda öğretmen özerkliğinin desteklenmesi gerektiği ortadadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda, öğretmenlerin okulun fiziki imkânlarını, okul içi ve okul dışı faktörleri ve mesleki gelişim ve saygınlık boyutlarını, motivasyonu etkileyen unsurlar olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Alanyazında öğretmen motivasyonunu inceleyen oldukça fazla sayıda çalışma vardır. Örneğin Küçlü (2021), öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen unsurları incelediği araştırmasında bu unsurların okul yönetim ilişkileri, okulun fiziksel imkânları, meslektaş ilişkileri, mevzuat ve yasaları kapsayan okul dışı faktörler olduğu sonucuna ulaşmış ve bu unsurların olumsuz algılandığı durumlarda öğretmen motivasyonunda düşüşler yaşandığını ortaya koymuştur. Deniz (2021) öğretmenlerin motivasyon etkenlerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin özellikle dışsal motivasyonun daha fazla etkisi altında olduklarını ve mevcut eğitim politikaları, okul yöneticileri, öğrenciler ile velilerin ve meslektaşların tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonunu önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Yıldız Yalçın ve Özdemir (2021) ise, öğretmen motivasyonunu inceledikleri araştırmalarında, mesleki ve kişisel yetkinlik olgusunun içsel ve dışsal motivasyon üzerinde anlamlı yordayıcı olduğunu belirlemişlerdir. Sonuç itibariyle öğretmen motivasyonunu etkileyen çeşitli unsurların olduğu görülmektedir. Yaşanan çağa uyum sağlayabilen nesillerin eğitilmesinde öğretmenlere düşen görev ve sorumluluklar göz önüne alındığında öğretmen

motivasyonunun nasıl kilit bir noktada olduğu kestirilebilir. Bu araştırmada da öğretmenlerin çeşitli motivasyon unsurlarını önemseydiği görüldüğünden, öğretmen motivasyonu iyileştirici tedbirlerin ciddiyetle ele alınması gözden uzak tutulmamalıdır.

Diğer bir bulguda, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre mesleki özerklik ve motivasyon durumları incelenmiştir. Öncelikle mesleki özerklik bakımından, ölçeğin bütününde ve program özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılıklara rastlanmış ve böylece araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha özerk davranabildikleri belirlenmiştir. Alanyazında öğretmenlerin mesleki özerklikleri ve cinsiyetleri arasında anlamlı ilişkilerin tespit edildiği araştırmalar (Akçay ve Sevinç, 2021; Çaylı ve Deniz, 2021; Pazar, 2021; Yolcu, 2021) bulunmaktadır. Örneğin Pazar (2021), öğretmen özerkliğini incelediği araştırmasında, cinsiyete göre, erkek öğretmenlerle karşılaştırıldığında, kadın öğretmenlerin daha fazla öğretim süreci özerkliğine ve öğretim programı özerkliğine sahip olduklarını belirlemiştir. Çaylı ve Deniz (2021), sınıf öğretmenlerinin mesleki özerkliklerini inceledikleri araştırmalarında, öğrenen özerkliğini destekleme boyutunda yine kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılıklara rastlamıştır. Bu noktada kadın öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinde kendilerinden beklenen rolü de yerine getirerek kendi özgüven, istek ve motivasyonlarıyla daha özerk davranabildikleri düşünülebilir. Cinsiyete ilişkin bir diğer bulguda, kadın öğretmenlerin fiziki imkânlar, okul içi ve dışı faktörler ve mesleki gelişim ve saygınlık boyutlarını motivasyonu etkileyen unsurlar olarak görme eğiliminin erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ertürk (2016) öğretmenlerin iş motivasyonlarını incelediği araştırmasında, çalışma hayatında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla içsel motivasyona sahip olduğunu belirlemiştir. Yine Altunay ve Balcı (2018) öğretmen motivasyonunu inceledikleri çalışmalarında, erkek öğretmenlerin motivasyonsuzluk düzeyinin kadın öğretmenlerden yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçlarının alanyazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu farklılıkların öğretmenlik mesleğine bakış açısından ve öğretmenlik mesleğinin kadınlara ya da erkeklere uygun gördüğü rollerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda, öğretmenlerin çalıştıkları alanlar düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerinin öğretim özerkliği alanında branş öğretmenlerine göre daha özerk davranabildikleri belirlenmiştir. Çolak ve Altinkurt (2017) öğretmen özerkliğini inceledikleri araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre öğretim programı ve öğretim sürecinde daha özerk davrandıklarını belirlemişlerdir. Benzer biçimde Özkal ve Demirkol (2014) da, öğretmenlerde öğrenen özerkliğini incelediği araştırmalarında, yine sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışının daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Sınıf öğretmenlerinin aynı küçük yaş grubuyla uzun süre birlikte çalışması ve paylaşımlarda bulunması, ayrıca bu yaş grubu çocuklarının sürekli değişen ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alındığında, sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde daha özerk davranabilmeleri anlaşılabilir bir durumdur. Mesleki motivasyon bakımından ise, araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre okulun fiziki imkânlarını motivasyonu etkileyen bir unsur olarak görmeye daha eğilimli oldukları belirlenmiştir. Doğan (2020), ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin motivasyon etkenlerini incelediği araştırmasında, öğretmen görüşlerine göre okulun fiziki imkânlarının motivasyonu etkileyen önemli bir unsur olduğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde Taşkesen, Taşkesen, Bakırhan ve Tanoğlu (2018) da görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon konusundaki görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin çoğunun okulun fiziki imkânları ve motivasyon arasında sıkı bir bağ olduğunu düşündüklerini belirlemişlerdir. Okulun fiziki imkânlarının ve koşullarının iyi olması öğretmenlerin motivasyonunu artıracak önemli bir etkidir. Branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre daha teorik ve deneysel içeriklerle büyük yaş grubunda yer alan öğrencilerle çalışmaktadır. Bu bakımdan branş öğretmenlerinin, eğitsel donanım ve materyal bakımından zengin olan fiziki ortamları ve olanakları, motivasyonu etkileyen önemli bir unsur olarak algılamalarına neden olmuş olabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin öğretim program ve mesleki gelişim özerkliği alanlarında lisans mezunu öğretmenlere göre daha özerk davranabildikleri belirlenmiştir. Araştırma bulgularıyla benzer biçimde Yolcu (2021), ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin özerklik düzeylerini incelediği araştırmasında mesleki gelişim alanında lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin daha özerk davrandıklarını ortaya koymuştur. Başaran, Aksoy ve Kıvanç (2019) da, okul örgütlerinde öğretmenlerin demokratiklik ve özerklik hakkındaki görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere oranla daha demokratik ve özerk bir ortam beklentilerinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğretmen motivasyonu açısından ise, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre okulun fiziki imkânlarını motivasyonu etkileyen bir unsur olarak görmeye daha eğilimli olduğu belirlenmiştir. Lisansüstü öğrenim süreçlerinden geçen öğretmenlerin araştırma ve inceleme süreçlerini daha fazla deneyimledikleri düşünüldüğünden, lisans mezunu öğretmenlere oranla daha özerk davranabildikleri ve motivasyon unsurlarına ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda, mesleki kıdemleri daha yüksek öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre program boyutunda daha özerk davranabildikleri ve yine kıdemi yüksek öğretmenlerin motivasyon bağlamında okulun fiziki, okul içi-dışı ve mesleki ve güvenlik boyutlarını motivasyonu etkileyen bir unsur olarak görmeye daha eğilimli oldukları ortaya çıkmıştır. Karatay ve diğerleri (2020) de öğretmen özerkliğini inceledikleri araştırmalarında mesleki kıdemleri yüksek öğretmenlerin daha özerk davrandıklarını bulmuşlardır. Benzer sonuç diğer bazı araştırmalarda (Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt, 2017; Yurdakul, Gür, Çelik ve Kur, 2016) da görülmektedir. Öğretmenlerin mesleklerinin ilerleyen yıllarında okul yönetimi, mevzuat gibi unsurların sınırlayıcı birtakım yönlerine karşı tavır koyabilmelerinin daha özerk davranabilmelerine olanak sağladığı söylenebilir. Tulunay Ateş ve Buluç (2018), öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel bağlılıklarını inceledikleri araştırmalarında, mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Ertürk (2016) öğretmenlerin iş motivasyonunu incelediği araştırmasında, öğretmenlerin kıdemi arttıkça iş motivasyonlarının da arttığını ortaya koymuştur. Semerci (2015) okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini incelediği araştırmasında mesleki kıdemleri yüksek öğretmenlerin görevlerine daha bir aşkla bağlandıklarını ortaya koymuştur. Ancak bu çalışmanın aksine, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve motivasyon düzeyleri arasında herhangi bir farka rastlamayan araştırmalar (Bakkal ve Radmard, 2019; Deniz ve Erdener, 2016; Sarı, Canoğulları ve Yıldız, 2018; Taş ve Selvitopu, 2020) da bulunmaktadır. Bu durumun nedeni, farklı örneklerde farklı veri toplama tekniklerinin kullanılması olabilir.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile özerkliği arasında düşük düzeyde de olsa pozitif ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Yazıcı (2009)'ya göre, motivasyon bireyin gelişmesine ve tüm potansiyellerini en etkili şekilde kullanmasına yol açarken özerk davranımla da iç içe seyreder. Bu doğrultuda, alanyazında benzer sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Carson ve Chase (2009) beden eğitimi öğretmenlerinin özerklik ve motivasyon durumlarını inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin motivasyonlarıyla özerklikleri arasında pozitif ve güçlü bir ilişkiye ulaşımlardır. Kılınç, Bozkurt ve İlhan (2018) da öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin özerkliği, mesleki doyum sağlama ve öğretime yönelik yüksek motivasyon olarak algıladıklarını ve böylelikle motivasyon ve özerklik arasında yakın bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Ancak Arık (2019) beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğrencilerinin motivasyon ve özerklik durumlarını incelediği araştırmasında, öğretmenlerin özerklik algıları ve içsel motivasyonları arasında orta düzeyde anlamlı ilişkilere ulaşımlar. Pearson ve Moomaw (2005) ise öğretmen özerkliği ile iş stresi, profesyonellik ve motivasyon arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin özerklik ve motivasyon düzeyleri arasında düşük düzeyde ilişkilere rastlamıştır. Bu noktada ilgili araştırmalarda, öğretmenlerin motivasyon ve özerklik durumları arasında düzey farklılıkları olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmaların farklı kültür ve örneklerle yapılmasıyla açıklanabilir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile özerkliği arasındaki ilişkilere bir diğer dikkat çeken araştırma bulgusu da, öğretmen özerkliği ile öğretmen motivasyonunun alt

boyutlarından “okul dışı faktörlerin” en yüksek ilişki düzeyini göstermesiydi. Motivasyonun bir alt boyutu olan okul dışı faktörler, eğitim politika ve uygulamalarındaki değişimler, bakanlık tarafından hazırlanan eğitim programları ile mesleğin iş yükü ve öğretmen maaşlarının düzeyi olarak sıralanmaktadır. Öztürk (2011)’e göre öğretmen özerkliği, ülkelerin eğitim politikaları ve sahadaki uygulamalarından son derece etkilenmekte ve böylece ülkelerin eğitim sistemlerinin genel yapı ve özelliklerine göre öğretmen özerkliği ve motivasyon sorunu çok farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Örneğin Aktekin ve Kuzucu (2019) öğretmenlerin okul içi ve dışı motivasyon algılarını inceledikleri araştırmalarında, öğretmen özerkliğinin sağlanamadığı durumlarda öğretmen motivasyonunun olumsuz yönde etkilendiğini, bununla birlikte eğitim sistemi, ekonomik sebepler ve mesleğin iş yükü gibi okul dışı faktörlerin öğretmen motivasyonuna oldukça olumsuz yönde etki ettiğini bulgulamışlardır. İda (2009) Japon öğretmenlerinin mesleki özerkliğini incelediği araştırmasında, motivasyon başta olmak üzere, eğitim politikaları, okul sistemleri, çalışma süreleri, iş yükü ve ücret durumlarının öğretmen özerkliğini etkilediğini ortaya koymuş, öğretmen özerkliği ve motivasyonunun desteklenmesi önerisinde bulunmuştur. Araştırma sonuçlarının alanyazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu noktada merkezi eğitim politikaları ve programları ile iş yükü-maaş dengesinde yaşanan olumsuzluklar arttıkça öğretmenlerin motivasyon ve özerklik algılarının da olumsuz yönde arttığı düşünülebilir.

Regresyon analizi bulgularına göre, öğretmen özerkliğinin tüm alt boyutlarının (öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği) öğretmen motivasyonu alt boyutlarından fiziki imkânlar için anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla gerek eğitim öğretim uygulamalarında gerekse mesleki gelişim ve iletişim alanlarında özerk davranabilen öğretmenlere nitelikli fiziki imkânlar da sağlandığında motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Bunun dışında öğretim programı ve mesleki gelişim özerkliğinin öğretmen motivasyonu alt boyutlarından okul içi faktörler için anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Bu noktada öğretim programlarını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleyebilen ve mesleki gelişimlerine önem veren öğretmenlerin, öğrenci, meslektaş ve yönetici ilişkilerini kapsayan okul içi eğitim yaşantılarında motivasyonlarının yüksek olduğu düşünülebilir. Bir diğer bulguda, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliklerinin öğretmen motivasyonu alt boyutlarından okul dışı faktörler için anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla mesleki gelişimlerine önem veren ve mesleki iletişim alanlarında kendini iyi ifade edebilen öğretmenlerin merkezi eğitim politikaları ve iş yükü gibi okul dışı uygulamalarda da motivasyonlarının yüksek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca öğretim programı ve mesleki gelişim özerkliğinin öğretmen motivasyonu alt boyutlarından mesleki gelişim ve saygınlık için anlamlı bir yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda öğretim programı alanında özerk davranabilen ve mesleki gelişimine önem veren öğretmenlerin meslek sevgisi, mesleğin saygınlığı ve gelişime açıklığı gibi unsurlardan kaynaklanan motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Benzer biçimde öğretim programı ve mesleki gelişim özerkliğinin öğretmenlerin genel motivasyonlarını anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretim programı alanında özerk davranabilen ve mesleki gelişimine önem veren öğretmenlerin motivasyonlarının da yüksek olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile özerkliği arasındaki ilişki farklı bir bakış açısı sağlaması bakımından, yaş, okul türü, medeni durum gibi çeşitli değişkenler de kullanılarak daha büyük örneklemeler üzerinden çalışılabilir. Eğitimin niteliği öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olmasıyla ve özerk davranabilmeleriyle doğrudan ilişkili olduğundan bu alanda eğitim politikalarının geliştirilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin gerek okul temelinde gerekse eğitime ilişkin genel politikaların geliştirilmesinde mevcut katılım mekanizmaları yeni bir sistemsel yapı kurularak güçlendirilmeli ve öğretmenler alanlarını ilgilendiren konularda çalışmalar yapmaya özendirilmelidir. Ayrıca araştırmada, mesleki kıdemleri daha yüksek öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre bazı alanlarda daha özerk davranabildikleri ve motivasyon farkındalıklarının daha yüksek olduğu görüldüğünden, kıdemleri yüksek öğretmenlerin henüz mesleğinin ilk yıllarında görev yapan öğretmenlere danışmanlık yapması sağlanabilir ve bu doğrultuda programlar oluşturulabilir. Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu araştırmada nicel

araştırma yöntemi ve veri toplama araçları olarak ölçekler kullanılarak sınırlı sayıda örnekleme çalışılmıştır. Bu araştırma daha büyük örneklemlerde, farklı değişkenler (yaş, sosyoekonomik durum, çalışılan kurum türü vb.) kullanılarak tekrarlanabilir. Ya da nitel araştırma kapsamında, öğretmenlerin mesleki motivasyonu ve özerklik algıları, daha küçük örneklemlerde veri eşitilmesi sağlanarak derinlemesine çalışılabilir. Bu araştırmada öğretmenlerin özerklik algıları ile motivasyonları okul düzeyinde incelenmemiştir. Gelecekteki araştırmalarda öğretmenlerin özerklik algıları ile motivasyonları daha büyük örneklemler yardımıyla okul düzeyinde de çalışılabilir ve ğretmen niteliğini artırmak amacıyla bu kavramlara ilişkin ğretmen inançlarının nasıl değiştirilebileceğine odaklanılabilir.

Kaynakça

- Affuso, G., Zannone, A., Esposito, C., Pannone, M., Miranda, M. C., De Angelis, G. ve Bacchini, D. (2022). The effects of teacher support, parental monitoring, motivation and self-efficacy on academic performance over time. *European Journal of Psychology of Education*, 1-23.
- Ahn, I., Ming Ming, C. ve Patrick, H. (2021). Connecting teacher and student motivation: Student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, 64(1), 101950. doi:10.1016/j.cedpsych.2021.101950
- 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.
- Aktekin, S. ve Kuzucu, T. (2019). Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen okul içi ve okul dışı faktörlerin analizi. *Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 35-66.
- Alam, M. T. ve Farid, S. (2011). Factors affecting teachers motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 2(1), 298-304.
- Altunay, B. R. ve Balcı, V. (2018). Ankara ili Keçiören ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin boş zaman etkinliklerine katılım motivasyonu. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 50-63.
- Andriani, S., Kesumawati, N. ve Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 19-29.
- Arık, A. (2019). *Beden eğitimi ve spor derslerinde özerklik desteği ve motivasyon: Öğretmen ve öğrenci perspektifi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Avcı, F. (2020). Okul öncesi eğitimde aile katılımının sağlanması için bilgi iletişim teknolojilerin kullanımı: WhatsApp uygulaması örneği. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 439-452.
- Azizah, F. (2016). *The effect of transformational leadership of headmaster and teacher's motivation to work on the performance of teacher in Al-Islam SMA 1 Surakarta* (Tez). Sebelas Maret University, Surakarta.
- Bakkal, M. ve Radmard, S. (2019). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195.
- Başaran, H., Aksoy, N. ve Kıvanç, T. (2019). Okul örgütlerinde yönetimin demokratiklik düzeyinin katılım özgürlük ve özerklik boyutları açısından öğretmenlerce değerlendirilmesi (Balıkesir ili örneği). *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 158-170.
- 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.
- Berry, J. (2012). Teachers' Professional Autonomy in England: Are neo-liberal approaches incontestable?. *Forum*, 54(3), 397-410. doi:10.2304/forum.2012.54.3.397
- Buyruk, H. ve Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkiye dair bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 431-451. doi:10.15390/EB.2021.9996
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye'de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılcacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185. doi:10.24106/kefdergi.2450
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carson, R. L. ve Chase, M. A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 335-353. doi:10.1080/17408980802301866
- Çaylı, B. ve Deniz, S. (2021). Zihinsel imaj oluşturma'nın zihinsel imaj netliğine etkisi ve sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 6(1), 1-21.

- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. doi:10.14527/kuey.2017.002
- Deniz, Ü. (2021). Öğretmenlerin motivasyon etkenlerini yeniden keşfetmek: Sahadan sesler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2115-2139. doi:10.17679/inuefd.963660
- Deniz, Ü. ve Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. Ö. K. Tüfekçi (Ed.), *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar* içinde (s. 29-41). Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Doğan, M. (2020). Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin motivasyon etkenleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 27-37.
- Ersoy, A. F. (2019). Eğitimde nitel araştırma desenleri. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Fenomenoloji* içinde (s. 51-105). Ankara: Anı Yayınları.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulamaları Araştırma Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Fitzgerald, T., Youngs, H. ve Grootenboer, P. (2003). Bureaucratic control or professional autonomy? Performance management in New Zealand schools. *School Leadership and Management*, 23(1), 91-105.
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 19-29. doi:10.3402/nstep.v1.28464
- George, L. ve Sabapathy, T. (2011). Work motivation of teachers: Relationship with organizational commitment. *Canadian Social Science*, 7(1), 90-99.
- Gupta, M. ve Gehlawat, M. (2013). Job satisfaction and work motivation of secondary school teachers in relation to some demographic variables: A comparative study. *Educationia Confab*, 2(1), 10-19.
- Güneş, A. ve Köse, A. (2021). A relational study on school principals' favoristic behaviors and teacher motivation. *KSU Journal of Education*, 3(2), 26-43.
- Han, J. ve Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1-18. doi:10.1080/2331186X.2016.1217819
- Hasibuan, M. S. P. (2010). *Human resource management*. Jakarta: Earth Literacy.
- Hasibuan, S. (2022). The effect of organizational culture, principal leadership and motivation on teacher performance in Madrasah. *Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 6(1), 41-53.
- Hornstra, L., Stroet, K. ve Weijers, D. (2021). Profiles of teachers' need-support: How do autonomy support, structure, and involvement cohere and predict motivation and learning outcomes?. *Teaching and Teacher Education*, 99, 1-12.
- Hyslop-Margison, E. J. ve Sears, A. M. (2010). Enhancing teacher performance: The role of professional autonomy. *Interchange*, 41, 1-15. doi:10.1007/s10780-010-9106-3
- Ilgar, Ş. (2004). Motivasyon aktiviteleri ve öğretmen. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 211-222.
- İida, A. (2009). Teacher autonomy and professional teacher development: Exploring the necessities for developing teacher autonomy in EFL Japanese contexts. *Asian EFL Journal Professional Teaching Articles*, 35, 47-65.
- Jones, K. (2009). An English vernacular: Teacher trade unionism and educational politics. S. Gerwartz, P. Mahony, I. Hextall ve A. Crib (Ed.), *Changing teacher professionalism; International trends, challenges and ways forward* içinde (s. 54-64). Oxon: Routledge.
- Karabağ Köse, E., Karataş, E., Küçükçene, M. ve Taş, A. (2020). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması: Çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479-498. doi:10.9779.pauefd.707619
- Karatay, M., Günbey, M. ve Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 173-195.

- 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.
- Koka, A., Tilga, H., Hein, V., Kalajas-Tilga, H. ve Raudsepp, L. (2021). A multidimensional approach to perceived teachers' autonomy support and its relationship with intrinsic motivation of students in physical education. *International Journal of Sport Psychology*, 52(3), 266-286. doi:10.7352/IJSP.2021.52.266
- Küçlü, B. (2021). *Özel eğitim okullarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kürkcü, M. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları ve akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 347-358.
- Lamb, T. (2008). Learner autonomy and teacher autonomy: Synthesizing an agenda. T. Lamb ve H. Reinders (Ed.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses* içinde (s. 269-284). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Mašková, I., Mägdefrau, J. ve Nohavová, A. (2022). Work-related coping behaviour and experience patterns, career choice motivation, and motivational regulation of first-year teacher education students - Evidence from Germany and the Czech Republic. *Teaching and Teacher Education*, 109. doi:10.1016/j.tate.2021.103560
- Meho, L. I. (2005). E-Mail interviewing in qualitative research: A methodological discussion. *Journal of The American Society For Information Science And Technology*, 57(10), 1284-1295. doi:10.1002/asi.20416
- Özkal, N. ve Demirkol, A. Y. (2014). Öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Education Sciences*, 9(3), 293-310.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Pazar, B. (2021). *Öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Pearson, L. C. ve Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178. doi:10.1080/00220671.1993.9941155
- Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 183-202. doi:10.14483/22487085.10510
- Reeve, J. ve Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77. doi:10.1080/00461520.2020.1862657
- Robbins, S. P. ve Judge, T. (2008). *Organizational behavior* (13. bs.). Jakarta: Salemba Empat.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Santana-Monagas, E., Núñez, J. L., Loro, J. F., Huéscar, E. ve León, J. (2022). Teachers' engaging messages: The role of perceived autonomy, competence and relatedness. *Teaching and Teacher Education*, 109, 1-11. doi:10.1016/j.tate.2021.103556
- Sarı, M., Canoğulları, E. ve Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 387-409. doi:10.21764/maeuefd.364454
- Sarrazin, P. G., Tessier, D. P., Pelletier, L. G., Trouilloud, D. O. ve Chanal, J. P. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(3), 283-301.

- Schwimmer, M. ve Maxwell, B. (2017). Codes of ethics and teachers' professional autonomy. *Ethics and Education*, 12(2), 141-152. doi:10.1080/17449642.2017.1287495
- Semerci, D. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik alguları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Shah, M. J., Rehman, M. -U., Akhtar, G., Zafar, H. ve Riaz, A. (2012). Job satisfaction and motivation of teachers of public educational institutions. *International Journal of Business and Social Science*, 3(8), 271-281.
- Skaalvik, E. ve Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching And Teacher Education*, 25(3), 518-524.
- Smith, R. C. (2000). Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning. B. Sinclair, I. McGrath ve T. Lamb (Ed.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* içinde (s. 89-99). Edinburgh Gate, Harlow: Pearson.
- Sosic-Vasic, Z., Keis, O., Lau, M., Spitzer, M. ve Streb, J. (2015). The impact of motivation and teachers' autonomy support on children's executive functions. *Frontiers in Psychology*, 13(6), 146.
- Šteh, B. ve Marentič Požarnik, B. (2005). Teachers' oerception of their professional autonomy in the environment of systemic change. D. Beijaard, P. Meijer, G. Morine-Dersheimer ve H. Tillema (Ed.), *Teacher professional development in changing conditions* içinde (s. 349-363). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Stockwell, G. ve Reinders, H. (2019). Technology, motivation and autonomy, and teacher psychology in language learning: Exploring the myths and possibilities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 39, 40-51.
- Sudarjat, J., Abdullah, T. ve Sunaryo, W. (2015). Supervision, leadership, and working motivation to teachers' performance. *International Journal of Managerial Studies and Research (IJMSR)*, 3(6), 146-152.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. The USA: Pearson Education.
- Taş, A. ve Selvitopu, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyum ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 23-42. doi:10.35675/befdergi.426989
- Taşkesen, S., Taşkesen, O., Bakırhan, A. ve Tanoğlu, Ş. (2018). Görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ve motivasyonlarını etkileyen faktörler üzerine bir araştırma (Erzincan ili örneği). *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 77-85.
- Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel araştırma yöntemi. M. Metin (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 99-114). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tulunay Ateş, Ö. ve Buluç, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinde motivasyon ve örgütsel bağlılığın demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-30.
- Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yarım, M. A. ve Ada, Ş. (2021). Investigation of the effect of gender on teacher motivation: A meta-analysis study. *Science, Education, Art and Technology Journal*, 5(2), 103-116.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumları: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yıldız Yalçın, A. ve Özdemir, T. Y. (2021). Pozitif algı düzeyi ile motivasyon arasındaki ilişki: Öğretmenler üzerine bir çalışma. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 771- 789. doi:10.18039/ajesi.825574

- Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altınkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.
- Yolcu, M. A. (2021). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Karaman.
- Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z. ve Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim Bir-Sen Yayınları.
- Yurtseven, C. ve Hoşgörür, T. (2021). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişki. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(5), 89-117. doi:10.19160/e-ijer.897847
- Webb, P. T. (2006). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62. doi:10.1080/13664530200200156
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 12(18), 245-275.