



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE
MESLEKİ ÖZERKLİK VE MESLEKİ MOTİVASYON
İLİŞKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUHAMMET ENES YÖN

DANIŞMAN

PROF. DR. MUSTAFA KAYIHAN ERBAŞ

AKSARAY-2025

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE MESLEKİ
ÖZERKLİK VE MESLEKİ MOTİVASYON İLİŞKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUHAMMET ENES YÖN

DANIŞMAN : PROF. DR. MUSTAFA KAYIHAN ERBAŞ

JÜRİ ÜYESİ : DOÇ. DR. METİN YÜCEANT

JÜRİ ÜYESİ : DOÇ. DR. TURAN ÇETİNKAYA

AKSARAY - 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak gösterme koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(...) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Muhammet Enes
Soyadı : YÖN
Bölümü : Beden Eğitimi ve Spor
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlik Mesleğinde Mesleki Özerklik ve Mesleki Motivasyon İlişkisi

İngilizce Adı : The Relationship Between Professional Autonomy and Professional Motivation in Physical Education and Sports Teaching Profession

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Muhammet Enes YÖN

İmza :

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

JURİ ONAY SAYFASI

Muhammet Enes YÖN tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi ve Spor Mesleğinde Mesleki Özerklik ve Meslekli Motivasyon İlişkisi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İMZA

Danışman: (Prof. Dr. Mustafa Kayıhan ERBAŞ)

(Beden Eğitimi ve Spor, Aksaray Üniversitesi)

.....

Üye: (Doç. Dr. Metin YÜCEANT)

(Beden Eğitimi ve Spor, Aksaray Üniversitesi)

.....

Üye: (Doç. Dr. Turan ÇETİNKAYA)

(Beden Eğitimi ve Spor, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 12/06/2025

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun tarih ve.....
sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

İmza

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmam süresince değerli bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, her zaman bana zamanını ayırıp sabırla elinden gelenin fazlasını yapan, destek ve motivasyon sağlayan, ilgi ve alakasını üstümden eksik etmeyen ve akademik hayatımda bana rol model olan değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Mustafa Kayıhan Erbaş'a en içten dileklerimi sunarım.

Ayrıca, her zaman yanımda olan, sabırları, sevgileri ve destekleriyle beni bu süreçte yalnız bırakmayan aileme minnettarım. Onların varlığı ve desteği, bu çalışmayı tamamlamamda en büyük güç kaynağım olmuştur.

Herkese sonsuz teşekkürlerimle...

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda öğretmenlerin kendi mesleki kararlarını alma düzeyleri ile işlerine yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının birbirini nasıl etkilediği analiz edilmeye çalışılacaktır. Ayrıca demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, medeni durum, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, spor branşı, eğitim durumu ve hizmet süresi) açısından mesleki özerklik ve motivasyon düzeylerinde anlamlı farklar olup olmadığı da araştırmanın alt amaçları arasındadır.

Araştırmanın grubunu 2024-2025 eğitim öğretim döneminde Aksaray ili Merkez ilçesinde Milli Eğitime Müdürlüğüne bağlı lise düzeyinde görev yapan toplam 188 beden eğitimi öğretmeni oluştururken, örneklemini ise seçili örneklem metoduyla belirlenmiş 10 liseden 116 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, öğretmen mesleki özerklik ölçeği ve mesleki motivasyon ölçeği kullanılmıştır.

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin; öğretmen özerklik düzeyleri ile spor branşı ve hizmet süresi değişkenleri arasında istatistiki açıdan anlamlı fark tespit edilirken, yaş, cinsiyet, medeni durum ve eğitimi durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Öğretmen mesleki motivasyon düzeyleri ile yaş, cinsiyet, medeni durum, spor branşı, eğitimi durumu ve hizmet süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır. Ayrıca yapılan ilişki testi (pearson korelasyon) sonucunda çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik düzeyleri ile öğretmen mesleki motivasyon düzeyleri arasında ,342 puan ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelime: Öğretmen, Mesleki Özerklik, Mesleki Motivasyon.

Bilim Kodu : 130202

Sayfa Adedi : 89

Yazar : Muhammet Enes YÖN

Danışman : Prof. Dr. Mustafa Kayıhan ERBAŞ

ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine the relationship between physical education teachers' levels of professional autonomy and their professional motivation. In this context, the study aims to analyze how the level of teachers' decision-making autonomy in their profession affects their intrinsic and extrinsic motivation towards their work. Additionally, the research investigates whether there are significant differences in the levels of professional autonomy and motivation based on demographic variables (age, gender, marital status, mother's education level, father's education level, sports branch, education level, and years of service).

The population of the study consists of a total of 188 physical education teachers working in high schools affiliated with the Ministry of National Education in the central district of Aksaray province during the 2024-2025 academic year. The sample is composed of 116 physical education teachers from 10 high schools, selected using a purposive sampling method. Data collection tools include a personal information form, a teacher professional autonomy scale, and a professional motivation scale.

The study found a statistically significant difference between teachers' autonomy levels and the variables of sports branch and years of service, while no significant differences were detected in terms of age, gender, marital status, and educational background. No significant differences were found in teachers' professional motivation levels in relation to age, gender, marital status, sports branch, educational background, and years of service. Additionally, the correlation test (Pearson correlation) revealed a moderate, positive, and statistically significant relationship ($r = 0.342$) between teachers' professional autonomy levels and their professional motivation levels.

Keywords: Teacher, Professional Autonomy, Professional Motivation.

Science Code : 130202

Number of Pages : 89

Author : Muhammet Enes YÖN

Supervisor : Prof. Dr. Mustafa Kayıhan ERBAŞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JURİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
SİMGELER	xi
KISALTMALAR.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
GİRİŞ.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	3
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Alt Problem Cümleleri	4
1.4. Araştırmanın Amacı.....	5
1.5. Araştırmanın Önemi.....	5
1.6. Varsayımlar	6
1.7. Sınırlılıklar	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
ALANYAZI TARAMASI.....	8
2.1. Meslek Nedir	8
2.2. Meslekleşme Süreci	9
2.1.1. Mesleki Özerkliğin Tanımı	11
2.1.2. Mesleki Özerkliğin Tarihsel Gelişimi.....	12
2.1.3. Öğretmen Özerkliği Boyutları	13
2.1.4. Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Olumlu Etmenler	19

2.1.5. Öğretmen Özerkliğini Kısıtlayan Etmenler	19
2.2. Mesleki Motivasyon Kavramı	20
2.2.1. Motivasyonun Tanımı	20
2.2.2. Motivasyon Kuramları	21
2.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonu	26
2.2.4. Eğitim Sürecinde Öğretmen Motivasyonunun Yeri	28
2.2.5. Mesleki Motivasyonu Etkileyen Faktörler.....	28
2.2.6. Mesleki Motivasyon Türleri	29
2.3. Mesleki Özerklik ve Mesleki Motivasyon Üzerine Yapılmış Araştırmalar	30
2.3.1. Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar.....	30
2.3.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	31
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	33
YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırmanın Modeli.....	33
3.2. Araştırma Grubu	33
3.3. Veri Toplama Araçları.....	33
3.4. Veri Analizi	34
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	35
BULGULAR	35
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Dağılımları.....	35
a. Araştırmada Katılan Katılımcıların Verilerine Göre Normallik Sınaması Sonuçları	37
b. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmen Özerklik Düzeyleri	38
c. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmen Mesleki Motivasyon Düzeyleri	38
d. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmen Özerklik Düzeylerinin Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum, Spor Branşı, Eğitim Durumu ve Hizmet Süresi Değişkenleri Açısından Sonuçları	39
e. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmen Mesleki Motivasyon Düzeylerinin Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum, Spor Branşı, Eğitim Durumu ve Hizmet Süresi Değişkenleri Açısından Sonuçları.....	43
f. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmen Özerklik Düzeyleri ile Öğretmen Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	47
BEŞİNCİ BÖLÜM	48
TARTIŞMA	48
5.1. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	48

5.2. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	48
5.3. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	49
5.4. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri spor branşı (uzmanlık alanı) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	49
5.5. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri eğitim durumu (lisans, yüksek lisans vb.) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	50
5.6. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	50
5.7. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	51
5.8. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	51
5.9. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	52
5.10. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri spor branşı (uzmanlık alanı) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	52
5.11. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri eğitim durumu (lisans, yüksek lisans vb.) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	52
5.12. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	53
5.13. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	53
ALTINCI BÖLÜM.....	54
SONUÇ VE ÖNERİLER	54
6.1. Sonuç	54
6.2. Öneriler	54
KAYNAKLAR.....	56
EKLER.....	64
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	64
Ek 2. Öğretmen Özerklik Ölçeği	65
Ek 3. Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği	66
Ek 4. Etik Kurul Kararı.....	67
Ek 5. Milli Eğitim Araştırma Uygulama İzni	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Ek 6. Öğretmen Özerklik Ölçeği Kullanım İzin Belgesi	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

Ek 7. Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği Kullanım İzin Belgesi..... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU 69



SİMGELER

f	: Frekans
P	: Anlamlılık Değeri
N	: Sayı
Ss	: Standart Sapma
%	: Yüzde
>	: Büyüktür
<	: Küçüktür

KISALTMALAR

ANOVA : Tek yönlü Varyans Analizi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Yaş Değişkenine Yönelik Dağılımları.....	35
Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Yönelik Dağılımları	35
Tablo 3. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Yönelik Dağılımları	35
Tablo 4. Katılımcıların Spor Branşı Değişkenine Yönelik Dağılımları.....	36
Tablo 5. Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Dağılımları.....	36
Tablo 6. Katılımcıların Hizmet Süresi Değişkenine Yönelik Dağılımları	36
Tablo 7. Öğretmen Özerklik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Yönelik Normallik Sınaması Sonuçları	37
Tablo 8. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarına Yönelik Normallik Sınaması Sonuçları.....	37
Tablo 9. Araştırma Verilerine Göre Öğretmen Mesleki Özerklik ve Alt Boyutları Düzeyleri	38
Tablo 10. Araştırma Verilerine Göre Öğretmen Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutları Düzeyleri	38
Tablo 11. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik düzeylerinin yaş değişkeni açısından incelenmesi.....	39
Tablo 12. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi.....	40
Tablo 13. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik düzeylerinin medeni durum değişkeni açısından incelenmesi	40
Tablo 14. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik düzeylerinin spor branşı değişkeni açısından incelenmesi.....	41
Tablo 15. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik düzeylerinin eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesi	41
Tablo 16. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik düzeylerinin hizmet süresi değişkeni açısından incelenmesi	42
Tablo 17. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen mesleki motivasyon düzeylerinin yaş değişkeni açısından incelenmesi	43
Tablo 18. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen mesleki motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi	44
Tablo 19. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen mesleki motivasyon düzeylerinin medeni durum değişkeni açısından incelenmesi	44
Tablo 20. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen mesleki motivasyon düzeylerinin spor branşı değişkeni açısından incelenmesi.....	45

Tablo 21. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen mesleki motivasyon düzeylerinin spor branşı değişkeni açısından incelenmesi.....	45
Tablo 22. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen mesleki motivasyon düzeylerinin hizmet yılı değişkeni açısından incelenmesi	46
Tablo 23. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik düzeyleri ile öğretmen mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki sonuçları	47



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Maslow'un İhtiyaçlar Piramidi	21
Şekil 2 Klasik Koşullanma.....	26
Şekil 3 Davranışsal Koşullanma	26

GİRİŞ

Günümüzün hızla değişen teknoloji çağında, nitelikli iş gücünün yetiştirilmesinde eğitimin hayati bir rol oynadığı açıktır. Bu bağlamda, okullarda sunulan eğitim ve öğretim hizmetlerinin kalitesinin artırılması, birçok zorlukla birlikte değerlendirilmesi gereken bir durumdur. Eğitim sürecinde öğrencinin başarısını etkileyen çok sayıda faktör bulunmakla birlikte, öğretmen niteliği ve öğretmenlere yönelik sunulan mesleki gelişim olanakları, en belirleyici unsurlar arasında yer almaktadır. Öğretmen yalnızca bilgi aktaran ya da sınav uygulayan bir figür değil; sınıf ortamında düzeni sağlayan, aynı zamanda topluma yön verecek bireyleri geleceğin doktorlarını, mühendislerini, hukukçularını yetiştiren temel bir aktördür (İlğan, 2013).

Öğretmenlik, yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlı olmayan; okul dışında da özellikle velilerle kurulan ilişkilerle desteklenen çok yönlü bir meslek olarak değerlendirilmektedir. Alan bilgisine hâkim olmak, sürekli kendini geliştirme çabası içinde bulunmak ve etkili iletişim becerileri sergilemek, bir öğretmende bulunması gereken temel mesleki yeterlikler arasında sayılabilir. Bununla birlikte, öğrencilerle eşit, adil ve objektif bir iletişim kurabilme; bireysel farklılıkları gözetererek eğitim ortamlarını düzenleyebilme, planlı, motive ve sorumluluk sahibi bir yaklaşıma sahip olma gibi nitelikler de çağdaş öğretmen profilinin önemli bileşenleridir. Sınıf yönetimini etkin biçimde sağlayabilen, esnek ve anlayışlı davranışlar sergileyebilen öğretmenler, eğitim sürecine daha olumlu katkılar sunabilmektedir. Ancak tüm bu beklentiler göz önüne alındığında, öğretmenlerin de çeşitli kişisel ve mesleki sorunlarla karşı karşıya kalabilecekleri gerçeği göz ardı edilmemelidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Eğitim sistemlerinin temel yapı taşlarından biri olan öğretmenler, öğrencilerin akademik başarıları kadar onların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim süreçlerinde de doğrudan rol oynamaktadır. Öğretmenin görevini etkili bir şekilde sürdürebilmesi, sahip olduğu mesleki yeterliklerin yanı sıra çalışma koşulları, karar alma süreçlerindeki yetkinliği ve mesleğe duyduğu motivasyonla yakından ilişkilidir (Day, 2002). Bu bağlamda, öğretmen özerkliği ve öğretmen motivasyonu, çağdaş eğitim sistemlerinin kaliteyi artırma hedefinde kilit kavramlar olarak öne çıkmaktadır.

Mesleki özerklik, öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerinde bağımsız kararlar alabilme, pedagojik yaklaşımlarını seçebilme ve uygulayabilme yeterliğini ifade etmektedir. Özerkliğin sağlandığı eğitim ortamlarında öğretmenlerin daha yaratıcı, sorumluluk sahibi ve üretken oldukları; aynı zamanda iş doyumlarının da yükseldiği belirlenmiştir. Diğer yandan, mesleki motivasyon, öğretmenlerin görevlerine karşı duydukları ilgi, istek ve bağlılığı ifade eder ve öğretim sürecine yönelik tutumlarını, öğrenciyle kurdukları ilişkiyi ve mesleki gelişime açık olma durumlarını doğrudan etkiler (Pearson ve Moomaw, 2005).

Öğretmenlik mesleği, sadece bilgi aktarmaktan ibaret olmayıp; aynı zamanda duygusal emek gerektiren, çok yönlü bir etkileşim alanıdır. Bu yönüyle öğretmenlerin motivasyonlarını koruyabilmeleri için yalnızca dışsal ödüllere değil, aynı zamanda içsel tatmin sağlayacak mesleki özerklik gibi unsurlara da ihtiyaç duydukları açıktır (Deci ve Ryan, 2000). Bu nedenle öğretmen özerkliği ile mesleki motivasyon arasındaki ilişki, eğitimde kaliteyi artırmayı hedefleyen politika yapıcılar, yöneticiler ve araştırmacılar için önemli bir inceleme alanıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemi, toplumların gelişiminde ve bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerinde kilit bir rol oynamaktadır. Eğitim sürecinin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenler, sadece bilgi aktaran bireyler değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel, sosyal ve fiziksel gelişimlerinde doğrudan etkili olan rehberlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, motivasyon düzeyleri ve mesleki özerklikleri; eğitim öğretim süreçlerinin verimliliği açısından oldukça önemli hale gelmektedir. Özellikle uygulamalı alanlarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin motivasyonu ve özerkliği, öğrencilerin fiziksel gelişimleri kadar spor kültürünün kazandırılmasında da kritik bir role sahiptir.

Mesleki özerklik, öğretmenlerin pedagojik kararlar alma, sınıf yönetimi, öğretim materyalleri seçimi ve öğretim yöntemlerini belirlemede özgür olmalarını ifade eder (Deci ve Ryan, 1987). Öğretmenlerin kendi kararlarını verebilme düzeyleri arttıkça, mesleki doyumlarının ve iş motivasyonlarının da yükseldiği görülmektedir (Pearson ve Moomaw, 2005). Mesleki motivasyon ise öğretmenin görevini yerine getirirken hissettiği içsel tatmin ve işine yönelik olumlu tutumları kapsar. Literatürde, özerkliğin içsel motivasyonun temel bileşenlerinden biri olduğu ve bireylerin daha üretken, yaratıcı ve istekli çalışmasına katkı sağladığı sıkça vurgulanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000).

Ancak Türkiye’de beden eğitimi öğretmenlerinin, diğer branş öğretmenlerine kıyasla daha sınırlı özerklik alanına sahip oldukları, müfredatın katı yapısı ve okul yönetimlerinin kısıtlayıcı tutumları nedeniyle pedagojik esnekliklerini tam olarak kullanamadıkları yönünde bulgular mevcuttur. Bununla birlikte, beden eğitimi derslerinin bazı eğitim kurumlarında ikincil plana atılması, ders saatlerinin azaltılması veya fiziksel altyapı eksiklikleri gibi yapısal sorunlar da öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Yıldız ve Dönmez, 2020).

Bu durum, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını, sınıf içi performanslarını ve öğrencilerle kurdukları etkileşimleri olumsuz yönde etkileyebilir. Mesleki özerklik düzeyi

düşük olan öğretmenlerin, karar alma süreçlerinden dışlanmaları ve kendi öğretim süreçlerini planlamada sınırlı yetkiye sahip olmaları, mesleki tükenmişlik yaşama olasılıklarını artırabilir (Ingersoll, 2007). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki özerklik algılarının, onların mesleki motivasyon düzeyleriyle nasıl bir ilişki içinde olduğu önemli bir araştırma konusudur.

Beden eğitimi öğretmenleri özelinde bu ilişkiyi incelemek, hem öğretmenlerin iş doyumunu artıracak politikalar geliştirilmesine hem de eğitim sisteminin daha etkili işlemesine katkı sağlayacaktır. Nitekim fiziksel aktivite alışkanlığının çocuklukta kazanıldığı dikkate alındığında, beden eğitimi derslerinin niteliği ve öğretmenin bu süreçteki motivasyonu, uzun vadeli sağlık ve yaşam kalitesi açısından da önemli bir etkidir (WHO, 2010).

1.2. Problem Cümlesi

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri ile mesleki motivasyonları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Alt Problem Cümleleri

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri spor branşı (uzmanlık alanı) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri spor branşı (uzmanlık alanı) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

9. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri eğitim durumu (lisans, yüksek lisans vb.) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri eğitim durumu (lisans, yüksek lisans vb.) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
12. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
13. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda öğretmenlerin kendi mesleki kararlarını alma düzeyleri ile işlerine yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının birbirini nasıl etkilediği analiz edilmeye çalışılacaktır. Ayrıca demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, medeni durum, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, spor branşı, eğitim durumu ve hizmet süresi) açısından mesleki özerklik ve motivasyon düzeylerinde anlamlı farklar olup olmadığı da araştırmanın alt amaçları arasındadır.

Bu çalışma sayesinde, beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim süreçlerindeki karar alma özgürlüklerinin onların mesleki motivasyonları üzerindeki etkisi ortaya konulacak ve bu bulgular doğrultusunda öğretmen destek politikalarına yönelik öneriler geliştirilecektir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemlerinde öğretmenlerin motivasyonu, öğrenci başarısı ve öğrenme sürecinin etkinliği ile doğrudan ilişkilidir (Hattie, 2009). Özellikle uygulamalı derslerde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin motivasyonu, öğrencilerin fiziksel etkinliklere katılım düzeyini, spor alışkanlıklarını ve beden eğitimi derslerine olan tutumlarını doğrudan etkileyebilmektedir (Bailey et al., 2009).

Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin desteklenmesi hem öğretmen verimliliğini hem de öğrencilerin öğrenme kalitesini artıran önemli bir faktördür (Ingersoll, 2007). Ancak mevcut literatürde, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin sınırlı sayıda çalışmayla ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle, bu araştırma ilgili alanda önemli bir boşluğu doldurarak, uygulayıcılar ve politika yapıcılar için yol gösterici olabilir.

Araştırma bulguları, beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştığı yapısal engellerin azaltılmasına, daha özerk bir çalışma ortamı oluşturulmasına ve öğretmenlerin iş doyumlarının artırılmasına katkı sağlayabilecek niteliktedir. Aynı zamanda bu çalışma, öğretmen özerkliği ve motivasyon ilişkisine dair farklı branşlarda da yapılacak çalışmalara temel oluşturabilir.

1.6. Varsayımlar

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki varsayımlar temel alınmıştır:

1. Katılımcı beden eğitimi öğretmenleri araştırma sorularına içten ve doğru yanıtlar vermiştir.
2. Ölçekler geçerli ve güvenilir ölçüm araçlarıdır.
3. Mesleki özerklik düzeyi ve mesleki motivasyon, katılımcıların kendi algılarına dayalı olarak ölçülmüştür.
4. Katılımcıların motivasyon düzeyleri, özerklik algılarıyla ilişkili olarak değişebilmektedir.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma bazı sınırlılıklar dahilinde yürütülmüştür. Bu sınırlılıklar aşağıda sıralanmıştır:

1. Araştırma, yalnızca belirli bir dönemde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ile sınırlıdır. Bu nedenle sonuçların genellenebilirliği sınırlıdır.
2. Araştırmada veri toplama aracı olarak öz bildirim (anket) ve ölçek kullanılmıştır. Bu durum, katılımcıların öznel değerlendirmelerinden kaynaklı yanlılık ihtimalini içermektedir.
3. Katılımcıların görev yaptığı okul türleri sadece lise düzeyinde eğitim veren beden eğitimi öğretmenleri ile sınırlıdır.

4. Çalışma yalnızca Aksaray ili Merkez ilçesindeki öğretmenlerle sınırlıdır; bu nedenle elde edilen bulguların uluslararası düzeyde genellenmesi mümkün değildir.



İKİNCİ BÖLÜM

ALANYAZI TARAMASI

2.1. Meslek Nedir

Meslekler literatürü, kökenini Anglo-Amerikan sosyolojisinden alır. İlk dönemlerde "meslek" (profession) terimi, uğraş ile eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Ancak zamanla, mesleğin uğraştan farklı olan özellikleri vurgulanmış ve bu sayede günümüzdeki tanımına yakın bir anlam kazanmıştır (Karasu, 2001).

“Profes” kelimesinin kökeni dinsel bir anlam taşımakta olup, "dinsel düzen adına yemin etme" anlamına gelmektedir. 17. yüzyıldan itibaren bu dinsel anlam aşınmaya başlamış ve kelime, "yeterli niteliklere sahip olma" ve "inancın, güvenin ya da itikadın beyan edilmesi" gibi yeni anlamlar kazanmıştır. 1675 yılında "profession" terimi, bir mesleğe girmek isteyen bireyin bu işi iyi bilmesi ve gerekli bilgi ve niteliklere sahip olması anlamında kullanılmaya başlanmıştır. Öğrenim süreciyle edinilen meslek, insanların faydasına sunulan bilgiye ya da bu bilgi etrafında şekillenen bir çeşit sanata işaret etmek için kullanılır hale gelmiştir. Bu kavram, özellikle din, hukuk, tıp ve zaman zaman askeri alanlarda öne çıkmıştır. 'Profession' kelimesinin meslek anlayışını böylece geçmişten günümüze taşıyarak, günümüzdeki anlamını kazanmış olduğu görülmektedir (Akbaş, 2011).

Bununla birlikte, günümüzde "meslek" kavramını tanımlayan evrensel ve geçerli tek bir tanımdan bahsetmek mümkün değildir. Mesleklerin tanımlanmasında sosyologlar arasında hem teorik hem de yöntemsel açıdan bir uzlaşma sağlanamamıştır. Ayrıca, mesleği net bir şekilde tanımlamak henüz mümkün olmasa da bu konuda bazı kriterlerin ön plana çıktığı ve yazarlar tarafından vurgulandığı gözlemlenmektedir (Cırhinlioğlu, 1996).

Mac Donald, mesleğin en temel özelliklerinden birinin, uzun süreli ve uzmanlaşmış bir eğitim sonucunda kazanılan entelektüel yöntemlerin iş hayatına uygulanması olduğunu ifade etmektedir. Haug'un tanımına göre ise, uzmanlaşmış çalışma alanları belirli bilgi birikimlerini kendi tekelinde bulundurur ve bu görevlerin yalnızca bu alanda eğitim almış kişiler tarafından

yerine getirilebileceğini savunurlar (Kılıç, 1998). İzveren (Arslan, 2001) mesleği, "insan kişiliğinin bir parçası ve toplumsal ilişkilerde kişinin kendisine ve topluma karşı önemli bir sorumluluğudur" şeklinde tanımlamaktadır (Arslan, 2001). Cerit, mesleği "insanın kendisi ve diğer insanlar için değer ve hizmet üretmesi, enerji harcaması ve bir faaliyette bulunması" biçiminde tanımlamaktadır. Bu bağlamda meslek, "belirli bir düzeyde beceri, teorik bilgi, eğitim ve diploma gerektiren; niteliği toplumdan topluma değişiklik gösterse de genellikle yüksek statü, prestij ve gelir sağlayan bir iş" olarak da açıklanmaktadır (Uzun, 2000).

2.2. Meslekleşme Süreci

Meslek kavramından türeyen profesyonellik, en basit ifadeyle amatörlüğün zıttıdır. Amatörlük, "bir işi zevk için, herhangi bir ücret beklemeden gerçekleştirmek" şeklinde tanımlanırken, profesyonellik "hayatını bu işten kazanmayı gerektiren bir durum" olarak ifade edilmektedir. Profesyonellik, "bir işin yetkin bir şekilde ve gerekli standartlara uygun olarak icra edildiğini gösterir. Bir işin profesyonelce yapıldığından bahsettiğimizde, aslında o işi yapan kişinin ustalığını vurgulamış oluruz (Arslan, 2001).

Bilgi ve beceri seviyesinin yükselmesiyle birlikte, çalışma yaşamına ilişkin objektif düzenlemelerin devreye girmesi, örgün eğitimin yaygınlaşması, sertifikasyon sistemlerinin uygulanması ve hizmet sektörünün büyümesi, mesleklerin profesyonelleşme sürecini destekleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Ancak bu gelişmeler, her alandaki faaliyetin doğrudan bir meslek statüsü kazanacağı veya tüm iş kollarının aynı ölçüde profesyonelleşeceği anlamına gelmemektedir. Bir alanın meslek olarak kabul edilebilmesi için belirli niteliklere sahip olması gereklidir. Bu bağlamda, mesleki bilginin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayacak eğitim süreçlerinin, içselleştirme mekanizmalarının, meslek birliklerinin ve yetkilendirme sistemlerinin oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, meslek etiğine yönelik normların geliştirilmesi ve meslek üyeleri arasında ortak bir mesleki kültürün oluşturulması da bu sürecin tamamlayıcı unsurlarıdır. Profesyonelleşme sürecinin bir diğer önemli yönü ise, ilgili faaliyet alanının toplum nezdinde bir ihtiyaç doğurması ve bu alanın güvenilir bir imajla tanınmasıdır (Arslan, 2001).

Mesleklerin profesyonelleşme sürecine ilişkin çalışmalar yapan MacDonald, bir uğraşın meslek statüsüne ulaşabilmesi için taşıması gereken bazı temel nitelikleri ortaya koymuştur. Bu nitelikler arasında yalnızca yüksek toplumsal statü ve saygınlık değil; aynı zamanda mesleğe özgü değerler, normlar etrafında şekillenen bir kültür, hizmetin yasal tekeli elinde

bulundurma ve devletin bu hizmeti talep etme ile düzenleme yetkisi gibi unsurlar da yer almaktadır (Karasu, 2001).

Profesyonelleşme süreci değerlendirilirken, yalnızca yüksek itibara sahip olma ölçütüyle meslekleri “meslek” ya da “meslek değil” şeklinde sınıflandırmak, konunun çok boyutlu doğasını yansıtmakta yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle literatürde daha kapsamlı bir bakış açısı olarak işlevselci yaklaşım öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım, bir uğraşın meslek olarak kabul edilebilmesi için belirli niteliklerin tanımlanmasını zorunlu kılar. Ancak, bu yöntem genellikle meslekleri iki kutuplu bir biçimde —ya meslektir ya da değildir— sınıflandırma eğilimindedir.

Son dönemlerde ise profesyonelleşme, sabit bir statü yerine bir süreç olarak ele alınmaya başlanmıştır. Bu bakış açısı, uğraşları “ideal meslek modeli” temelinde değerlendirmeyi ve her birini daha az ya da daha çok profesyonel olma derecesine göre konumlandırmayı mümkün kılmaktadır. Bununla birlikte, Ritzer, profesyonelliği ölçmede ne kadar gelişmiş yöntemler kullanılırsa kullanılsın, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesinin bu çabaları sınırlayacağını belirtmektedir. Zira herhangi bir meslek alanında, bazı bireyler diğerlerine göre daha profesyonel davranışlar sergileyebilir (Kerr, Von Glinow ve Schriesheim, 1977).

Mesleklerin profesyonelleşme sürecine yönelik yapılan değerlendirmelerde dikkat çeken bir diğer önemli unsur, gelişmekte olan ülkelerin bu süreçteki konumudur. Bu ülkelerin, kendi özgün mesleki bilgi ve birikimlerini yeterince üretememeleri durumunda, ihtiyaç duydukları uzmanlık, hizmet ve nitelikli iş gücünü büyük ölçüde gelişmiş ülkelere temin ettikleri görülmektedir. Bu durum, gelişmiş ülkelerin bilgi üretiminde ve mesleki standartların belirlenmesinde merkezi bir rol üstlenmesine yol açmakta; dolayısıyla gelişmekte olan toplumların bu ülkelere bağımlı hale gelmesi yönünde eleştiriler ortaya çıkmaktadır (Karasu, 2001).

Meslekler literatüründe yer alan işlevselci yaklaşımlar, gelişmekte olan ülkelerin meslek etiği ilkelerini ve mesleki disiplinlerini yeterince oluşturamadıkları için profesyonelleşme sürecine tam anlamıyla geçemediklerini ileri sürmektedir. Bu çerçevede, gelişmekte olan ülkelerdeki bazı meslek mensuplarının, bireysel ya da mesleki çıkarlarını kamu yararının önünde tuttukları ve bu nedenle hizmet verdikleri kişilerle güven temelli ilişkiler kurmakta güçlük çektikleri yönünde eleştiriler bulunmaktadır (Karasu, 2001). Ancak bu genellemeye rağmen, gelişmekte olan ülkelere de profesyonel meslek gruplarının var olduğu görülmektedir. Örneğin Türkiye’de birçok şehirde görev yapan avukatlar, Barolar aracılığıyla hukuk devleti ilkesini yerleştirmek için aktif çaba sarf ettiklerini dile getirmektedirler. Bu meslek grubunun, hukukun

üstünlüğüne dayanan bir toplumsal yapı içerisinde mesleklerini daha etkin ve güvenilir şekilde yürütebileceklerine inandıkları gözlemlenmektedir. Bu durum, hukukçuların toplumun yararını önceleyen bir anlayışla hareket ettiklerini ve kamusal sorumluluk bilinciyle mesleklerine sahip çıktıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, Batı ülkelerinde gözlenen profesyonellik anlayışının, ülkemizde de birçok meslek grubunda benimsendiği söylenebilir (Cirinlioğlu, 1996).

2.1.1. Mesleki Özerkliğin Tanımı

Özerklik terimi, "öz disiplin" kavramıyla eşanlamlı olarak tanımlanabilir. Yaygın kullanımıyla özerklik, bireyin davranışlarını proaktif bir şekilde düzenlemesi veya kendi belirlediği standartlara uygun hareket etmesi anlamına gelir ve dışsal bir yönetim veya denetimden bağımsızlık ifade eder. Özerklik, kişinin kendi işinin üzerinde sahip olduğu kontrolün bir göstergesidir. Profesyoneller, neyin kabul edilebilir veya uygun bir davranış olduğunu kendileri belirleme yetkisine sahiptir (Tezuka, 2014).

Mesleki özerklik, bireylerin mesleklerini icra ederken bağımsız kararlar alabilme yetisi olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin mesleki görevlerini yerine getirirken bağımsız kararlar alabilme ve kendilerini yönetme yeteneğidir. Bu kavram, kişinin sahip olduğu mesleki bilgiye dayanarak karar verme ve bu doğrultuda hareket etme yetkisini ifade eder. Öğretmenlik mesleğinde özerklik, eğitimcilerin öğretim yöntemlerini seçme, ders içeriklerini belirleme ve öğrenci değerlendirme süreçlerinde bağımsız hareket edebilmesi anlamına gelmektedir. Mesleki özerklik, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ve verimliliklerini artıran önemli bir faktör olarak kabul edilir (Oğuz vd., 2005).

Bir mesleğin özerkliği, o mesleğin başka bir mesleğe indirgenemez olması anlamına gelir; bu da diğer mesleklerle mantıksal veya kavramsal bir bağımsızlık taşıdığı durumdur. Bir meslek, kendi işleyişini düzenleyebilme ve mesleğe özel standartlar belirleyebilme yeteneği ile özerkliğini kazanır. Bu bağlamda, mesleki yeterliliğin en önemli göstergesi özerkliktir. Mesleki yeterlilik düzeyi arttıkça, mesleğin özerklik alanı da genişlemektedir (Barazatti vd., 2007).

Mesleki özerklik, en etkili biçimde üç ana bileşenle tanımlanmaktadır. Bu bileşenler, örgütlerin yapılarıyla doğrudan ilişkili olup, Raelin'e göre, üst yönetim seviyesinde, yani stratejik kararların alındığı noktada, örgütün politikalarını ve hedeflerini belirlerken özgür bir şekilde hareket edilmesi gerekir. Bu özgürlük seviyesi "stratejik özerklik" olarak adlandırılır. Stratejik özerlikten sorumlu olan kişiler, kurumun misyonunu belirlemekle ve örgüt ile bulunduğu

toplum arasında aracılık yapmakla yükümlüdür. Orta kademe yöneticileri açısından ise "yönetmel özerklik" söz konusu olur. Bu özerklik, örgüt içindeki birimlerin faaliyetlerini yönetme ve diğer birimlerle koordine etme sorumluluğunu içerir. Aynı zamanda, birimlerin ürettiği ürün ve hizmetlerin müşterilere ulaştırılması ve müşteri ilişkilerinin düzenlenmesi gibi dışsal sorumlulukları da vardır. Orta kademe yöneticiler, stratejik düzeyde örgütün yönünü belirleyerek kurum politikalarına katkıda bulunurlar. Örgütlerin teknik boyutuyla ilgilenen, ürünleri üreten esas kişiler ise "operasyonel özerklik" seviyesine sahiptir. Mesleki özerklik, yani profesyonel özerklik kavramı, bu düzeydeki bireyler için geçerlidir. Müşterilere hizmet sunan profesyoneller, sahip oldukları bilgi ve yetenekler sayesinde müşterilerin talep ve ihtiyaçlarına karşılık verebileceklerine inanır ve bu nedenle kendilerini belli bir kontrol hakkına sahip olarak görürler. Aldıkları eğitimler sonucunda, kendi kendilerini yönetme yetisine sahip olduklarına inanırlar. Bu seviyedeki bireyler, belirli mal ya da hizmetlerin teknik işlevlerini yerine getirirken, bu işlevin yönetmel sorumlulukları olanlarla iş birliği içinde hareket ederler. Sonuç olarak, her örgüt seviyesinde belirli ölçüde operasyonel ve yönetmel özerklik bulunur (Raelin, 1989).

2.1.2. Mesleki Özerkliğin Tarihsel Gelişimi

Eğitimde mesleki özerklik anlayışı, tarihsel olarak çeşitli değişimlerden geçmiştir. Geleneksel eğitim sistemlerinde öğretmenler, belirlenen müfredat ve yönetmeliklere sıkı sıkıya bağlı kalırken, modern eğitim anlayışında öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha fazla dahil olması gerektiği görüşü yaygınlaşmıştır. 20. yüzyılda eğitim reformları ve öğretmen sendikalarının çalışmaları, mesleki özerkliğin artmasında etkili olmuştur (Aksoy ve Taşkın, 2023).

Mesleki özerklik, bireylerin kendi meslek alanlarında bağımsız kararlar alabilme yeteneği olarak tanımlanır ve tarih boyunca çeşitli aşamalardan geçerek günümüzdeki halini almıştır. Antik Yunan ve Roma dönemlerinde belirli meslekler, özellikle hekimlik, felsefe ve mimarlık gibi alanlar, yüksek düzeyde saygınlık görmüş ve belirli bir özerklik kazanmıştır. Orta Çağ'da lonca sistemleri, mesleki bilgi ve becerilerin korunmasını sağlayarak meslek gruplarının kendi iç işleyişlerini düzenlemelerine olanak tanımıştır. Bu dönemde usta-çırak ilişkisi, mesleki eğitimin ve bağımsızlığın temelini oluşturmuştur (Aksoy ve Taşkın, 2023).

Sanayi Devrimi ile birlikte mesleklerin yapısı büyük ölçüde değişmiş ve fabrikalaşma süreci mesleki özerkliği önemli ölçüde kısıtlamıştır. Ancak, 19. ve 20. yüzyıllarda modern meslek

örgütlerinin ve sendikaların ortaya çıkması, çalışanların haklarını savunmalarına ve mesleki bağımsızlıklarını yeniden kazanmalarına olanak tanımıştır. Tıp, hukuk ve mühendislik gibi alanlarda profesyonel etik kurallarının ve lisanslama sistemlerinin gelişmesi, mesleki özerkliği daha da pekiştirmiştir (Aksoy ve Taşkın, 2023).

Günümüzde teknolojik gelişmeler ve küreselleşme, mesleki özerkliğin sınırlarını yeniden şekillendirmektedir. Uzaktan çalışma, yapay zekâ ve otomasyon gibi yenilikler, bazı meslek gruplarının özerkliğini artırırken, bazıları için bağımsız karar alma süreçlerini zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte, meslek birlikleri ve akademik kuruluşlar, mesleki standartları ve bağımsızlığı koruma yönünde önemli roller üstlenmeye devam etmektedir (Çalışkan, 2022).

2.1.3. Öğretmen Özerkliği Boyutları

2.1.3.1. Öğretimin Planlanması ve Uygulanması

Plan, bir işin gerçekleştirilmesi için belirlenen düzen, tertip ve ilkelere dayanan bir yol haritasıdır. Eğitim-öğretim planı ve programı ise, önceden tanımlanmış eğitim hedeflerini, bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak yöntem ve stratejileri, kullanılacak ders kitapları ile araç ve materyalleri, eğitim süreci ve sonunda yapılacak değerlendirmeleri ve bu değerlendirmelere dayanarak programda yapılacak düzenlemeleri kapsamaktadır (MEB, 2003).

Öğretim planlarının hazırlanmasının pek çok faydası bulunmaktadır. Bu faydalar arasında öğrenci merkezli etkinliklerin teşvik edilmesi, öğrencilerin bilgi ve beceri seviyelerine uygun yöntemlerin belirlenmesi, öğretmen ve öğrencilerin dağınıklıktan kurtularak düzenli bir yapıya kavuşması, derslere hazırlıklı olma durumu, eğitim sürecinin etkin bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlaması ve ders süresinin doğru ve verimli bir biçimde kullanılması sayılabilir (MEB, 2003). Öğretim planları, öğrenci merkezli yapılandırmacı anlayışa uygun olarak, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik, uygulanabilir ve bireysel gelişim özelliklerine hitap eden bir yapıda hazırlanmalıdır. Ayrıca, farklı öğrenme becerilerini göz önünde bulunduran ve disiplinler arası bir yaklaşımı benimseyen planlar olmalıdır. Bu programları sahada uygulayan öğretmenlerin, plan ve program doğrultusunda hareket ederken bulunduğu şartlara ve çevreye uyum sağlayacak şekilde programı düzenleme becerisine ve altyapısına sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Friedman'a (1999) göre, öğretmenlik

mesleğinin farklı görev sorumlulukları bulunsada mesleğin asıl rolü, öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlayıp uygulamaktır. Bu nedenle, öğretimin geliştirilmesi, planlanması ve uygulanması konularında öğretmen özerkliği önemli bir konu haline gelmektedir. Bu bağlamda, öğretmen özerkliği ile ilgili araştırmalar bu yönüyle kısıtlanmıştır.

Öğrenci farklılıkları dikkate alındığında, yalnızca ders kitabı ve ders planlarına dayalı bir eğitim sürecinden yeterli verim alınamayacağı açıktır. Öğretmenlerin, öğrenme ortamını kendi öğrenci gruplarının hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları, beklenti ve öğrenme seviyeleri gibi farklı değişkenlere göre planlayabilmesi ve uygulayabilmesi için öncelikle içerik, yöntem ve materyal seçimi gibi konularda yetkilendirilmesi gerekmektedir. Ancak öğretmenlerin öğretim sürecinde okul müfredatını oluşturma, ders kitabı seçme, yenilikler tasarlama ve davranış ile disiplin kuralları gibi önemli kararlara etkileri son derece sınırlıdır. Ayrıca, öğrencilerle ilgili kararlar, okul seçimleri yönlendirmeleri, okul bütçesinin planlanması ve kullanımı, personel alımı gibi konularda da çok az söz hakkına sahiptirler. Geleceğin emanet edildiği öğretmenler, eğitimle ilgili kritik kararlar alınırken öğrencilerin ve öğretim sürecinin üzerinde gerekli kontrol ve etkiye sahip olamamaktadır (Öztürk, 2012).

Yapılan literatür taramalarında birçok kaynak, öğretmen özerkliğinin eğitim ve öğretim süreçlerinde öğretmenlerin kendi tercihleriyle planlama ve uygulama yapabilme yetkisini desteklediğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin araç-gereç ve materyal seçiminde bağımsız olmaları ve uygun değerlendirme yöntemlerini kendilerinin belirleyebilmesi önem taşımaktadır. Özerklik, yalnızca sınıf içinde bir esneklik sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda öğretim içeriği ve müfredatın belirlenmesinde de öğretmenlerle iş birliği yapılmasını gerektirmektedir. Genel bir eğitim programını öğrencinin önüne koymakla sorumluluğu üstlenen bir öğretmen, farklı bireysel ve yöresel özelliklere uyum sağlamakta zorlanacak; müfredatı yetiştirmek için ihtiyaç duyduğu çeşitli yöntem ve teknikleri uygulamakta zamanı kalmayacaktır. Öğretmenlerin program geliştirme, planlama ve içerik üretme süreçlerine katılımları, motivasyonlarını ve iş doyumlarını artırarak, üretkenliklerini de yükseltecektir. Ancak, bu hedeflere ulaşmak için öncelikle öğretmenlerin bu alanlarda bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmeleri gerekmektedir (Öztürk, 2011).

2.1.3.2. Yönetim Süreçlerine Katılma

Günümüz eğitim sisteminde öğretmenlerin görevleri ve okuldaki rolleri giderek artmakta ve çeşitlenmektedir. Öğretmenlerin eğitim sürecinde tam anlamıyla özerk olabilmesi için, sadece öğretimsel kararlara sınırlı kalmayıp, aynı zamanda yönetsel kararlarda da aktif bir şekilde

yer alabilmeleri gerekmektedir (Ingersoll, 2007). Bu bağlamda, öğretmenlerin yönetimle ilgili özerkliği, yalnızca okulla ilgili karar alma süreçlerine katılım sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda okul yönetimiyle iş birliği içerisinde eğitimle ilgili konularda söz sahibi olmaları ve kararların uygulanmasını denetleyebilmeleri anlamına gelmektedir (Karabacak, 2014).

Sonuç olarak, öğretmenler yalnızca ders verme sorumluluğuyla sınırlı kalmak istememekte; bunun ötesinde, okulun yönetsel işleyişine dair konularda da söz sahibi olmayı arzu etmektedirler. Çevreyle etkileşim kurmak, hedef belirleme süreçlerine katkı sağlamak ve okul kaynaklarının etkin kullanımı gibi alanlarda aktif rol üstlenme eğilimindedirler. Bu eğilim, öğretmen özerkliğinin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda yönetsel boyutunu da ortaya koymaktadır (Freidman, 1999). Öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılım sağlaması, okul yöneticileriyle öğretmenler arasında güven temelli bir iş birliğinin oluşmasına zemin hazırlar. Bu tür bir iş birliği ortamı ise, okulda eğitim gören öğrencilerin daha özgür ve kendilerini rahatça ifade edebildikleri bir öğrenme ikliminde yetişmelerine katkı sunar (Öztürk, 2011).

2.1.3.3. Öğretme Süreci Özerkliği

Öğretmen özerkliğine ilişkin yapılan araştırmalarda öne çıkan temel boyutlardan biri, öğretme süreci üzerindeki özerklidir. Bu kavram, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecini planlamaktan başlayarak, uygulama aşamasında hangi yöntem ve teknikleri kullanacaklarına, öğretim materyallerini seçme ya da geliştirme, uygun öğrenme ortamları oluşturma ve öğretim hedeflerine ulaşma gibi alanlarda sahip oldukları karar verme yetkisini ifade etmektedir (Karabacak, 2014). Aynı zamanda öğretme süreci özerkliği, öğretmenin hangi kazanıma ne kadar süre ayıracağına, hangi pedagojik araçları kullanacağına, sınıf içi düzeni nasıl sağlayacağına ve ölçme-değerlendirme sürecini nasıl yürüteceğine dair kararları da kapsamaktadır (Çolak ve Altınkurt, 2017). Bu açıdan bakıldığında, öğretme süreci özerkliği öğretmenlere geniş bir hareket alanı tanıyan, öğretim etkinliğinin niteliğini doğrudan etkileyen önemli bir bileşen olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde destekleyebilmeleri için uygun yöntem, teknik ve materyalleri seçme konusunda özgür olmaları büyük önem taşımaktadır. Öztürk (2011), bu bağlamda öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Yalnızca öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyen öğretmenler,

sınıf içinde özerklik anlayışını benimseyerek öğrencilerin motivasyonunu ve özerklik davranışlarını olumlu bir şekilde etkileyebilirler.

2.1.3.4. Öğretim Programı Özerkliği

Toplumun ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirmeyi hedefleyen eğitim programlarının, toplumsal değişim ve gereksinimlere göre sürekli olarak güncellenmesi ve geliştirilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Merkezi otoriteler tarafından hazırlanan eğitim programları, çoğu zaman bölgenin sosyal, ekonomik ve beşerî koşullarına uyum sağlayamamaktadır ve bu nedenle okulların ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Bu sebeple, eğitim programlarının okul düzeyinde yeniden düzenlenmesi veya geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitimde bu tür program geliştirme sürecine "okula dayalı program geliştirme" (school-based curriculum development) adı verilmektedir (Yüksel, 1998).

Öğretim programı özerkliği, öğretim programı oluşturulurken öğretmenlere kendi kararlarını alma, hareket alanı ve yetki genişliği sunma esasına dayanır. Öğretmenler, programa ne kadar aktif katılım gösterirse, öğrencilerin ihtiyaçlarına o kadar uygun kararlar alabilirler (Şentürken ve Oğuz, 2020). Okullardaki öğrencilerin düzeyi, ilgi alanları ve ihtiyaçları çeşitlilik gösterebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin neyi ve nasıl öğreteceklerine kendilerinin karar vermesi, öğretim programını öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre uyarlayabilmeleri, konu seçimi yapabilmeleri, uygun materyal, yöntem ve tekniklerini belirleyebilmeleri, programa eklemeler ve çıkarmalar gerçekleştirebilmeleri, öğretim programı özerkliğinin önemli boyutları arasında yer alır. Öğretim programı özerkliği, öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine en uygun seçenekleri belirleyerek etkili bir eğitim sunmalarına olanak tanımaktadır. Program geliştirme sürecinde uygulanan klasik yöntem, merkezi otoriteler tarafından hazırlanan programların öğretmenler tarafından aynen uygulanmasını gerektirir. Ancak bu yaklaşımın dezavantajı, öğretim sırasında öğrenciler ve koşullar arasında uyum sağlanamaması durumunu yalnızca programı uygulayan öğretmenlerin tespit edebilmesi ve bu durumu düzenleyebilmesidir. Bu da öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin program geliştirme konusundaki rolünü giderek artırmaktadır (Çolak ve Altınkurt, 2017).

Clark, Klein ve Burks (1972), öğretmeni program geliştirme sürecinin temel unsuru olarak tanımlayarak, öğretmenin hedeflere ulaşma yollarını belirleyen, sınıfta öğretimi başlatan, programı deneyimleyen ve uygulamanın içinde aktif olarak yer alan bir kişi olduğunu

vurgulamışlardır. Öğretmen, programın eksikliklerini tespit etme ve bunları düzeltme görevini de üstlenmektedir (Yüksel, 1998). Ben-Peretz (1990) ise okullarda uygulanan programlarla ilgili öğretmenlerin sorumluluklarını üç boyutta incelemiştir. İlk boyutta, öğretmenler yalnızca eğitim uzmanları tarafından hazırlanan programın uygulayıcıları olarak sınırlı bir yetkiyle yer almaktadır. İkinci boyutta, öğretmenler bir önceki boyuta göre daha esnek hareket edebilir ve program geliştirmede resmi bir rol üstlenmemekle birlikte, uygulama aşamasında belirli yetkilere sahip olurlar. Üçüncü boyutta ise öğretmenler program geliştirme sürecinde aktif bir rol alarak, programda belirlenen ilke ve hedefler doğrultusunda öğretim amaçlarını bireysel olarak sınıf ve öğrencilerin özelliklerine göre seçip geliştirebilirler. Bu bağlamda, şartlara göre programda yer almayan yeni hedefleri de programa dahil etme yetkisine sahiptirler (Öztürk, 2012).

2.1.3.5. Mesleki Gelişim Özerkliği

İçinde bulunduğumuz çağda bilim, teknoloji ve sosyoloji alanlarında yaşanan köklü değişim ve gelişimler, toplumların bu dönüşümlere uyum sağlamasını zorunlu kılmakta ve insanları iletişim ve etkileşime daha fazla yönlendirmektedir. Bu toplumsal dönüşümler, etkili iletişim kurma, üst düzey düşünme becerileri ve yüksek düzeyde iş birliği yapabilme gibi yetenekleri de beraberinde getirmektedir. Çağın gereksinimlerine uygun niteliklerin bireylere kazandırılmasında en önemli görev eğitim sistemine düşmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler yeni beceri ve yeteneklerin hem kendilerine hem öğrencilerine hem de topluma kazandırılmasında büyük bir sorumluluk üstlenmektedirler. Değişen dünyaya ayak uydurmak isteyen öğretmenler, öncelikle kendilerini geliştirmeli ve alanlarındaki yeniliklerden haberdar olmalıdır. Mesleki gelişim özerkliği, eğitimcilerin kendi mesleki gelişimlerini belirlemelerine, ihtiyaç duydukları konularda istedikleri zamanda hizmet içi eğitim alabilmelerine ve meslekleri ile ilgili bilimsel etkinliklere katılabilmelerine olanak tanır. Öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili bilimsel toplantılara katılabilmeleri, bu etkinliklerin konusunu, yerini ve zamanını seçebilmeleri, mesleki gelişim özerkliğinin önemli bir parçasıdır. Mesleki gelişim özerkliği, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerinde en az söz sahibi olduklarını düşündükleri için en az özerklik davranışı sergiledikleri boyut olarak kabul edilir ve bu özerklik öğretmenlerin gerekli mesleki yeterliliğe ulaşabilmesinde büyük bir önem taşımaktadır (Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2017).

Öğretmen özerkliğinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için en önemli unsurlardan biri, öğretmenlerin yeterli mesleki bilgi ve beceriye sahip olmalarıdır. Bağımsız bir şekilde çalışabilmeleri için öğretmenlerin yeterince mesleki gelişim sürecinden geçmiş olmaları şarttır. Bu bağlamda, öğretmenlerin kendi alanlarına dair gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları elzemdir. Yeterli mesleki yeterlilikten yoksun öğretmenler, genellikle yalnızca kitaplara dayalı bir eğitim sunarken; mesleki becerilerini geliştiren öğretmenler, programlarını ihtiyaçlara uygun bir şekilde düzenleyip, uygun yöntem ve materyalleri seçebilme kabiliyetine sahip olurlar. Son yıllarda mesleki gelişim, öğrenilen bilgi ve becerilerin bir bileşeni olarak eğitim faaliyetlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen kalitesinin öğrencilerin öğrenim süreçleri üzerindeki büyük etkisi, eğitimcilerin mesleki gelişimlerini destekleyecek uygulamaların hayata geçirilmesini zorunlu kılmaktadır (Üzüm ve Karşlı, 2013).

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik faaliyetler, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı ve valiliklerin koordinasyonunda; üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve özel eğitim kurumlarıyla yapılan iş birlikleriyle, ağırlıklı olarak seminerler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Bümen, Ateş, Ural ve Acar, 2012). Eğitim sisteminin kalitesini artırmak adına kritik bir role sahip olan mesleki gelişim konusu, Milli Eğitim Şuralarında sıkça gündeme getirilmekte ve bu doğrultuda çeşitli kararlar alınmaktadır. Eroğlu, Özbek ve Şenol'un (2016) araştırmasına göre, son dönemlerde alınan şura kararları; öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim imkanlarının artırılması, mesleki gelişime yönelik teşviklerin sağlanması, bu alanda çaba gösteren öğretmenlerin ödüllendirilmesi, ilgili paydaş kurumlarla daha fazla iş birliği yapılması ve alternatif mesleki gelişim modellerinin uygulamaya konulması yönünde yoğunlaşmaktadır. Bu gelişmeler, mesleki gelişimin önümüzdeki yıllarda daha da önem kazanacağını bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, Pearson ve Hall'un (1993) araştırmaları, öğretmenlere daha fazla özerklik tanındığında onların mesleki performanslarının yükseldiğini, görevlerini daha istekli ve gönüllü şekilde yerine getirdiklerini ortaya koymuştur (Ayrıl vd, 2014).

2.1.3.6. Mesleki İletişim Özerkliği

Mesleki iletişim özerkliği, öğretmenlerin meslektaşları, okul yöneticileri, veliler ve diğer eğitim paydaşlarıyla kurdukları ilişkilerde, düşüncelerini açık ve özgür bir biçimde ifade edebilme yetkinliğini tanımlar. Öğretmenlerin fikirlerini herhangi bir endişe ya da baskı hissetmeden

paylaşabilmeleri, onların mesleki doyumlarını ve psikolojik iyi oluşlarını desteklemektedir. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin motivasyon düzeylerini yükselterek, eğitim-öğretim sürecinde daha aktif ve etkili roller üstlenmelerine zemin hazırlamaktadır (Çolak ve Altınkurt, 2017).

Öğretmenler, eğitim konularında yetkilerini birleştirerek yaptıkları iş birliği sayesinde eğitimin ortak hedeflerine ulaşmak amacıyla daha etkili yöntemler geliştirebilmektedirler. Dee ve diğerlerinin (2006) belirttiği gibi, öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde daha fazla inisiyatif alabilmesi, yöneticilere kolayca ulaşabilmesi ve sorunları paylaşabilmesi, örgütsel iletişimi artırarak öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini yükseltecektir (Fidan, 2007). Mesleki iletişim özerkliğinin bulunmadığı okullarda ise öğretmenler kendilerini güvende hissetmeyecek, kuruma olan güvenleri ve bağlılıkları azalacak, sorunları çözmek yerine görmezden gelecek ve bu durum öğretmenlerin sorumluluklarından kaçmalarına neden olacaktır.

2.1.4. Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Olumlu Etmenler

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerine aktif olarak katılım göstermesini ve bu süreçlere yönelik düşünsel sorumluluk üstlenmelerini içerdiğinden, motivasyonun bu özerkliği destekleyici bir enerji kaynağı olabileceği söylenebilir. Dilekmen ve Şükrü (2005), motivasyonu, bireyin bir hedefe ulaşmak amacıyla harekete geçmesini sağlayan içsel bir itki olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda, motivasyonun öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen, özellikle de öğretimsel becerilerini artıran önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Pearson ve Moomaw (2005) ise motivasyonu içsel ve dışsal olmak üzere iki temel boyutta ele alarak, bu motivasyon türlerinin öğretmen özerkliği üzerindeki etkilerini irdelemektedir.

2.1.5. Öğretmen Özerkliğini Kısıtlayan Etmenler

Öğretmen özerkliğini olumsuz yönde etkileyen sınırlayıcı unsurlar genel olarak iki ana kategoride değerlendirilmektedir: çalışma koşulları ve eğitim politikaları. Çalışma ortamına ilişkin olarak, zaman baskısı, ağır iş yükü, mesleki destek eksikliği, tükenmişlik sendromu, stres düzeyinin yüksekliği ve yüzeysel meslektaş ilişkileri gibi faktörler öne çıkmaktadır (Peters,

2004). Hargreaves (1994), öğretmenler arasında gönüllü ve samimi bir iş birliğinden yoksun, zorunluluk temelli ilişkileri tanımlamak için "yapmacık meslektaş dayanışması" kavramını kullanmıştır. Bu tür ilişkiler, öğretmenler arasında iletişim ve etkileşimi zayıflatarak, mesleki yalnızlık hissini artırmakta ve dolayısıyla özerklik algısını zedeleyebilmektedir.

Desteğin azalması hem paylaşılan sorumlulukları hem de iş yükünü azaltabilir. Ayrıca, yoğun iş yükü, öğretmenlerin yansıtma yapabilme zamanını kısıtlayarak öğretmen özerkliği üzerinde önemli bir engel oluşturabilir. Bu durum, öğretimin kalitesi ve öğretmenlerin enerjisi üzerinde olumsuz etkilere yol açabilir. Zaman yetersizliği ve ona bağlı iş baskısı, izolasyonu kaçınılmaz hale getirebilir. Bu tür bir baskı ise iş stresine yol açma potansiyeline sahiptir. Çinko ve Utaş (2017), özerkliğin motivasyonu azaltabileceğini ve öğretmenlerin öğretim sürecinde sınırlı veya hiç kontrol hissi yaşayabileceğini belirterek, iş stresinin bu durumla sıkı bir bağ içinde olduğunu vurgulamaktadır. Politika unsurları açısından bakıldığında ise, müfredat ve merkezi sınavların öğretmen özerkliği üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

2.2. Mesleki Motivasyon Kavramı

2.2.1. Motivasyonun Tanımı

Motivasyon; güdüleme, teşvik etme ve isteklendirme gibi anlamlar taşıyan bir kavramdır (Özkalp ve Kirel, 2013). Terim köken olarak, Fransızca ve İngilizce'deki "motive" sözcüğünden türetilmiştir ve bu kelime, bireyi eyleme geçiren içsel bir dürtü anlamına gelir. Motivasyon, bireyin belirli bir hedefe ulaşmak amacıyla davranışa yönelmesini sağlamak için ortaya konan sistemli çabaların bütünüdür. Bu kavram, üç temel işleviyle öne çıkar: bireyi harekete geçirmek, bu hareketi devam ettirmek ve hedef doğrultusunda yönlendirmek (Eren, 2019). Diğer bir ifadeyle, motivasyon; bireyin belirli amaçlara ulaşmak adına ortaya koyduğu çabanın dinamik bir süreci olarak da değerlendirilebilir. Bu süreç; enerji, yön ve süreklilik olmak üzere üç temel bileşeni içerir. Buradaki "enerji", bireyin gösterdiği isteklilik düzeyini ve çabasının yoğunluğunu ifade eder (Robbins vd., 2013).

Motivasyon, bireylerin ihtiyaçları, beklentileri, hedefleri ve davranışlarının yanı sıra, performanslarına ilişkin aldıkları geri bildirimlerle yakından ilişkili bir kavramdır. Bu olgunun iki temel yönü öne çıkmaktadır. Birincisi, bireylerin davranışlarının gözlemlenmesi yoluyla

motivasyon düzeylerinin anlaşılabilirliği. İkincisi ise, motivasyonun kişisel ve durumsal bir özellik taşıdığına işaret eder (Koçel, 2014). Motivasyonu bireysel bir özellik olarak ele almak yanıltıcı olabilir; çünkü bireyleri harekete geçiren faktörler kişiden kişiye değişmekte ve içinde bulunulan çevresel koşullara göre farklılık göstermektedir (Robbins vd., 2013). Örgütlerde çalışanların görevlerini isteyerek ve gönüllü bir şekilde yerine getirmeleri, kurumun devamlılığı ve başarısı açısından kritik öneme sahiptir. Bu doğrultuda, çalışanların motive edilmesi, işlerine olan bağlılıklarını artırarak daha üretken ve istekli çalışmalarına katkı sağlar (Aslan ve Doğan, 2020). Aynı zamanda, gösterilen çabanın örgütsel hedeflerle uyumlu olması ve bu hedeflere ulaşmak için süreklilik arz eden bir kararlılıkla çalışılması da sürdürülebilir başarı açısından gereklidir (Robbins vd., 2013). Bu çerçevede, örgütlerin başarılı olabilmeleri için, çalışan davranışlarını dikkatle analiz etmeleri ve en uygun motivasyon stratejilerini devreye sokmaları büyük önem taşımaktadır.

2.2.2. Motivasyon Kuramları

2.2.2.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Motivasyon konusunda en çok bilinen teorilerden biri, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisidir. Psikolog Abraham Maslow tarafından geliştirilen bu model, insan motivasyonuna dair etkili bir perspektif sunmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Maslow'un kuramı, fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sosyal ihtiyaçlar, saygı ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı olmak üzere beş temel ihtiyaç grubundan oluşmaktadır (Robbins vd. , 2013).



Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Piramidi

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramında en temel düzeyi oluşturan fizyolojik ihtiyaçlar; beslenme, su ihtiyacı, barınma ve cinsel dürtüler gibi hayatta kalmak için zorunlu olan gereksinimleri kapsar. Bu ihtiyaçlar, insan davranışlarını yönlendiren en öncelikli etmenlerdir. Bireyler, yaşamlarını sürdürebilmek için ilk olarak bu temel gereksinimlerini karşılamaya yönelirler. Maslow, bu durumu şu şekilde örneklendirir: Açlık çeken bir bireyin zihninde şiir yazmak, araba almak gibi daha üst düzey ihtiyaçlara yönelik düşünceler yer almaz. Çünkü o anda bireyin tüm dikkati ve enerjisi, açlığını gidermeye yönelmiştir. Bu tür durumlarda, sosyal kabul görme, saygı duyulma ya da kendini gerçekleştirme gibi daha üst düzey ihtiyaçlar geri planda kalır. Bu nedenle, fizyolojik ihtiyaçların yaygın biçimde karşılanamadığı toplumlarda, bireylerin hak ve özgürlüklerini savunmaları ya da demokratik değerleri benimsemeleri oldukça zordur. Zira Eroğlu'na (2011) göre, en temel yaşam koşullarının sağlanamadığı ortamlarda, daha soyut ve ileri düzeydeki değerleri bireylere kazandırmak kolay değildir.

Güvenlik ihtiyacı, bireylerin öğrenebildiği ilk ihtiyaç türüdür. Bunun yanı sıra, yeme, içme ve barınma gibi fizyolojik ihtiyaçlar, doğuştan gelen ve sürekli bir şekilde var olan ihtiyaçlar olarak karşımıza çıkar. Güvenlik ihtiyacı ise yaşam sürecinde edinilen ve geliştirilen bir ihtiyaçtır. Örneğin, bir bebeğin doğumundan itibaren annesiyle olan bağı, annesinin onu beslemesi gibi durumlar, onun annesine olan güvenini artırır. Bu yüzden bebek, sürekli annesini arama ihtiyacı hisseder; çünkü yanında annesi olduğu zaman kendini güvende hissetmektedir. Annesinin yanında olmaması durumunda ağlaması da bu güven arayışının bir göstergesidir. Yetişkinler açısından bakacak olursak, güvenlik ihtiyacı genellikle emeklilik, iş sağlığı ve güvenliği gibi konularla birlikte ekonomik olumsuzluklara karşı alınan tedbirlerle ilişkilendirilir (Eroğlu, 2011).

Bireylerin güvenlik ihtiyacını aşırı düzeyde karşılamaya yönelik eğilimleri, bazı olumsuz sonuçları da beraberinde getirebilmektedir. Örneğin, bir çalışanın iş yerinde bulunup bulunmamasına bakılmaksızın aynı maaşı alması durumunda, bu bireyden yüksek düzeyde bir performans beklemek gerçekçi olmayabilir. Bu koşullarda, işverenin de söz konusu çalışanı verimli kılmakta güçlük çekmesi olasıdır. Öte yandan, çalışan kişinin iş yerinde kendisini fazlasıyla güvende hissetmesi, kuruma yönelik aşırı bir aidiyet duygusu geliştirmesine yol açabilir. Bu durum, bireysel inisiyatifin azalmasına ve motivasyonun düşmesine sebep olarak, genel verimliliği olumsuz etkileyebilir (Eren, 2000).

Ait olma ve sevgi ihtiyacı: Kişilerin fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları yeterince karşılandığında, yeni bir ihtiyaç grubu olarak sevgi ve ait olma isteği belirginleşir. Bu ihtiyaçlar arasında

arkadaşlık kurma ve bulundukları topluluklarda sevgi gösterme gibi duygular da yer alır. İnsanlar sosyal bir çevrede bir arada yaşadıkları için, bu ihtiyaç grubunun ortaya çıkması doğal bir durum olarak değerlendirilebilir (Eroğlu, 2011).

Değer İhtiyacı: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan bir diğer önemli ihtiyaç da saygı ve değer ihtiyacıdır. İnsanlar, bir gruba katıldıktan sonra o grupta değerli hissetmek ve varlıklarının tanınmasını arzu ederler. Bazı durumlarda, bireyler kendilerine değer vererek takdir duygusu yaratabilir ve bu sayede güven duygusunu pekiştirebilirler. Ancak, bu ihtiyacın karşılanmaması ya da engellenmesi, huzursuzluk, zihinsel yorgunluk ve çaresizlik gibi olumsuz duygulara yol açabilir. Bireyler, kendilerini önemli hissettiklerinde genellikle hayranlık uyandıran biri olmayı isterler. Bulundukları ortamda fark edilmek ve farklılıklarını başkalarına göstermek isteği, önemli bir motivasyon kaynağıdır. Bu nedenle, hayranlık ve takdir görme arzusu oldukça yaygındır. Kişi, başardığı işler sonucunda kendi kendine takdir edebildikçe özgüveni ve azmi artar (Eren, 2000).

Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: İnsanlar, sahip oldukları her şeye rağmen zaman içinde bir boşluk hissi ve huzursuzluk yaşayabilirler. En iyisini elde etme arzusu, kişinin içsel huzursuzluğunu tetikleyen bir motivasyon kaynağıdır. Bu noktada, bireylerin sergilediği davranışlara "kendini gerçekleştirme ihtiyacı" denir. Her insan, yaşamı boyunca sürekli olarak kendine hedefler koyar ve bu süreç, her hedefin ardından yeni bir hedefe ulaşma çabasıyla devam eder. Hedefsiz kalan birey, içsel bir huzursuzluk hisseder; zira insanın varlığı, sürekli bir arayış içinde olma merakı taşır. Dostoyevski (2019) bu durumu şu şekilde ifade eder: "Amaca yaklaştıkça bir huzursuzluk duyulur. İnsan amaca ulaşmak için çalışmayı sever ama ulaşmayı istemez." Dostoyevski'nin vurguladığı gibi, belirlediğimiz hedefler doğrultusunda kat ettiğimiz yolu takdir ediyoruz. Ancak bir noktada hedefe ulaştığımızda tatmin duygusunu yaşarız ve bu kez yeni hedefler peşinde tekrar bir arayışa gireriz.

2.2.2.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Bu kurama göre, çalışanları işten soğutan ve ayrılma düşüncesine sürükleyen unsurlarla, onları motive eden ve kuruma bağlılıklarını artıran etkenlerin birbirinden ayrılması gerektiği vurgulanmaktadır (Eroğlu, 2011). Herzberg, kuramını geliştirmek amacıyla yaklaşık 200 kişiden oluşan bir grup muhasebeci ve mühendis üzerinde çalışma yürütmüştür. Katılımcılara, iş yaşamlarında kendilerini en iyi ve en kötü hissettikleri anları ayrıntılı bir şekilde anlatmaları

istenmiştir (Koçel, 2011). Elde edilen bulgular doğrultusunda Herzberg, sonuçları iki temel kategoriye ayırmıştır. İlk kategoride yer alan ve “Motive Edici Faktörler” olarak tanımlanan unsurlar; bireyin sorumluluk üstlenmesi, başarı elde etmesi ve takdir edilmesi gibi durumları kapsamaktadır. Bu faktörlerin varlığı çalışanlarda tatmin ve motivasyon duygusu yaratmakta, yokluklarında ise tatminsizlik hissi ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan, ikinci kategoriye giren unsurlar “Hijyen Faktörleri” olarak adlandırılmıştır. Katılımcıların ifadelerine göre; maaş, fiziksel çalışma koşulları ve iş güvencesi gibi etkenler çalışanları tek başına motive edici nitelikte değildir. Bu tür faktörlerin bulunmaması durumunda memnuniyetsizlik yaşanmakta; ancak var olduklarında da sınırlı düzeyde bir motivasyon sağlanmaktadır. Herzberg’in Çift Faktör Kuramı’na göre, gerçek anlamda motivasyon ancak motive edici unsurların varlığı ile mümkün olabilmektedir (Gibson vd., 2012).

Bu kurama göre, bireylerin sadece hijyen faktörlerini ya da yalnızca motive edici unsurları karşılayarak gelişim ve başarılı sonuçlar elde etmesi mümkün değildir. Hijyen faktörleri, bireylerin ve çalışma ortamının asgari gereksinimlerini karşılamakla birlikte, asıl motivasyonu sağlayan unsurlar "motive edici faktörler"dir. Örneğin, insanları sadece maaş vererek işte tutmak veya onları motive etmek yeterli değildir. Bireylere sosyal imkanlar, terfi şansı ve değerli hissetme gibi unsurların da sunulması gerekmektedir. Aksi takdirde, çalışanlar iş yerinde tatmin ve mutluluk hissetmezler (Paşamehmetoğlu ve Hakkı, 2014).

2.2.2.3. Vroom’un Beklentiler Kuram

Motivasyonu açıklayan temel teorilerden biri de Victor Vroom’un geliştirdiği beklenti kuramıdır (Özkalp ve Kırel, 1999). Bu teoriye göre bireylerin motivasyonu, belirli bir görevi yerine getirme ve bunun sonucunda ulaşmayı umdukları ödülleri elde etme beklentileriyle şekillenir.

Vroom’un modeline göre, bireyin herhangi bir işi gerçekleştirme yönündeki isteği üç ana unsurdan etkilenmektedir: valens (arzulama derecesi), beklenti ve araçsallık. Bu üç kavramın etkileşimi sonucunda motivasyon oluşur ve bu süreç matematiksel olarak şu şekilde ifade edilir: Motivasyon = Valens × Beklenti (Gibson, vd. 2012).

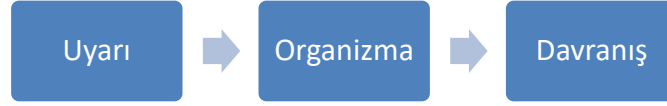
Valens, bireyin belirli bir ödülü ne kadar arzu ettiğini, yani o ödüle ne derecede değer verdiğini ifade eder (Koçel, 2011). Bu kavram kişiden kişiye farklılık gösterebilir; çünkü herkes aynı

ödölü aynı şekilde önemsemez. Valens, -1 ile +1 arasında bir değere sahip olabilir. Örneğin, +1 valens değerine sahip bir birey, hedeflenen sonucu güçlü bir şekilde arzularken; -1 değerinde olan biri, bu sonucun kendisi için istenmeyen ya da değersiz olduğunu düşünür. 0 değeri ise kişinin bu sonuca karşı tamamen kayıtsız kaldığını gösterir. Örneğin, bazı çalışanlar için terfi almak çok cazip değildir; çünkü onlar için iş yerindeki dostane ilişkiler ya da iş ortamının huzuru daha önceliklidir. Buna karşılık, bazı bireyler yönetici konumuna gelme ya da liderlik yapma arzusuyla yüksek valens düzeyine sahip olabilirler (Eren, 2000).

Beklenti kavramı ise, bireyin bir davranışı sonucunda belirli bir sonucun ortaya çıkacağına dair inancını ifade eder. Yani birey, kendi çabalarıyla bu sonucu etkileyebileceğine inanır. Bu yönüyle beklenti, inançla benzerlik taşır. Ancak, kişinin kontrolü dışında kalan çevresel faktörler de sonucu etkileyebilir. Örneğin, piyango bileti alan bir kişinin kazanmayı umut etmesi doğaldır; fakat bu durum bireyin davranışından çok şansa bağlıdır. Beklenti, 0 ile +1 arasında bir değere sahiptir. Kişi, eğer yapacağı eylem sonucunda beklediği ödölün gerçekleşmeyeceğini düşünüyorsa beklenti değeri 0'dır. Aksi durumda, yani ödölün kesin olarak gerçekleşeceğine inanıyorsa, bu değer +1 olur. Genellikle bireyler, tercih yaparken beklenti değeri +1'e daha yakın olan seçeneklere yönelme eğilimindedir (Eroğlu, 2011).

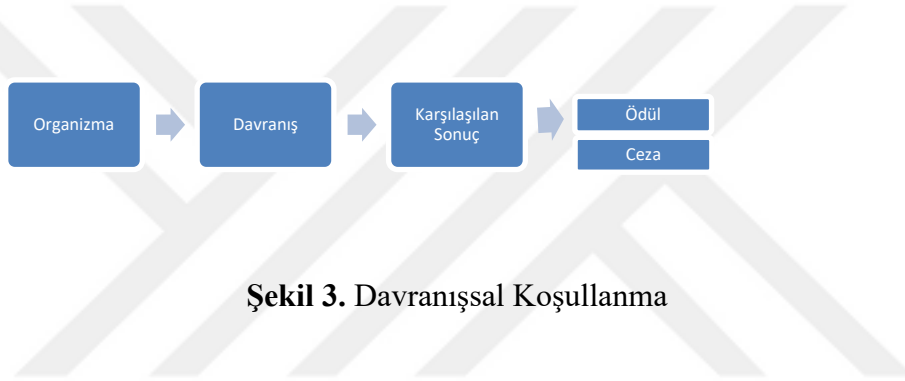
2.2.2.4. Skinner'in Davranışsal Koşullanma Kuramı

Yönetim ve psikoloji alanında öne çıkan araştırmalardan biri koşullanmadır. Bu alanda iki temel teori bulunmaktadır: klasik koşullanma ve davranışsal koşullanma. Klasik koşullanmanın temelleri, Ivan Pavlov'un köpekler üzerindeki deneyine dayanmaktadır. Pavlov, ilk olarak köpeğine bir ışık göstermiş ve ardından ona et vermiştir. İlk denemelerde köpek, ışıkla birlikte normal bir tükürük salgılama tepkisi vermiştir. Ancak bu deneyler defalarca tekrarlandığında, köpeğin sadece ışığın yanması halinde, et verilmediği durumlarda bile tükürük salgılamaya başladığı gözlemlenmiştir (Cüceloğlu, 2006). Bu aşamada, uyaranla birleştğinde organizmanın sergilediği davranış Şekil 2'de gösterilmiştir (Koçel, 2011).



Şekil 2. Klasik Koşullanma

Bir diğer koşullanma kuramı, Skinner'in geliştirdiği davranışsal koşullanma yaklaşımıdır. Skinner'e göre, bir davranışın nedenlerinden ziyade, sonuçları daha önemlidir. Bu bağlamda, bir kişi davranışının sonucunda ödül elde ettiğinde, o davranışı tekrarlama eğiliminde olurken; eğer davranışının karşılığında bir ceza ile karşılaşılıyorsa, o davranışı tekrar etmeyecektir (Eroğlu, 2011).



Şekil 3. Davranışsal Koşullanma

2.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonu

İş yerindeki bireylerin, emeklerinin ekonomik karşılığını en üst düzeye çıkarmak için rasyonel davrandıkları, geleneksel ya da klasik yaklaşımlarla açıklanabilir (Brooks, 2008). Öğretmenler, bir neslin eğitim sürecindeki en kritik unsurlardan biri olduğundan, eğitim faaliyetlerinde en iyi yeteneklerini sergilemeleri oldukça önemlidir. Her ülkenin yetkilileri, öğrencilerin başarıları üzerinde doğrudan etkili olan öğretmenlerin performansını etkileyen faktörlere dikkat etmelidir (Iliya ve Ifeoma, 2015). Öğretmen motivasyonu araştırmalarının önemi, öğrenci motivasyonu, eğitim reformu, öğretmenlik uygulamaları ve öğretmenlerin psikolojik tatmini ve refahı gibi eğitimdeki birçok değişkenle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, öğretmen motivasyonu sınıfın etkinliğini artırmak için temel bir bileşen olarak karşımıza çıkar (Han ve Yin, 2016). Herhangi bir meslekte olduğu gibi, bireyin öğretmen olma güdülerini anlamak oldukça değerli bir bilgidir. Başkalarına yardım etme ihtiyacı, güçlü bir motivasyon kaynağı olabilir. Bununla birlikte, kişilik, deneyim, beklentiler ve değerler arasındaki karmaşık etkileşimler de bu konuyu şekillendirmektedir (Riley, 2013).

Öğretmenlerin işlerini isteyerek ve motivasyonla yapmaları, öğrencilerin motivasyonu ve öğrenme süreçleri açısından son derece önemlidir (Demir, 2018). Öğretmen motivasyonu, eğitimcilerin pedagojik süreçlere aktif katılım arzusuyla birlikte, bilgilerini öğrencilerle paylaşma isteğiyle doğrudan ilişkilidir. Bu motivasyon, öğretim etkinliklerine katılımlarını belirleyen kritik bir faktördür (Iliya ve Ifeoma, 2015). Günümüzde öğretme ve öğrenme yöntemleri sürekli değişim göstermekte, farklı öğretim programları uygulanmakta, yeni müfredata erişebilmek için iş planları gözden geçirilmektedir. Ayrıca, eğitimde akademik izleme ve araştırmalar giderek artmaktadır. Bu faktörler, öğretmenlerin motivasyonunu da etkileyen unsurlar arasında yer alır (Blandford, 2003). Öğretmen motivasyonu, kaliteli bir eğitim sunumunu doğrudan etkiler. Motivasyonu etkileyen faktörler iki ana başlık altında incelenebilir: Dışsal faktörler (maaş, ödenekler, mesleki gelişim olanakları, terfi süreçleri ve ödül programları) ile içsel faktörler (yetenekler, yeterlilik, danışmanlık destekleri, başarıların tanınması ve olumlu kişiler arası ilişkiler gibi). Bunun yanı sıra, öğretme ve öğrenme materyalleri, denetim yöntemleri, ebeveyn tutumları, okul yönetimi, okul-aile iş birliği, okul iklimi gibi diğer unsurlar da öğretmen motivasyonunu etkileyen önemli etkenlerdir (Mahama, Akuoko ve Dwumah, 2012).

Literatür incelemeleri, öğretmen motivasyonunun dört önemli bileşenini ortaya koymaktadır: Öğretimin doğasıyla yakından ilişkili olan belirgin içsel motivasyon, dışsal koşullar ve kısıtlamaların oluşturduğu sosyal bağlamsal etkiler, yaşam boyu bağlılığa vurguda bulunan geçici boyut ve olumsuz etkilerden kaynaklanan motive edici faktörler (Han ve Yin, 2016). Yönetim ve öğrencilerin, lise öğretmenlerini motive eden temel unsurlar arasında yer aldığını belirtmiş, sonraki çalışmasında ise öğrencilerin, düşük maaşların ve daha az araştırma yapma fırsatının lise öğretmenleri üzerinde etkili olan önemli motivasyon faktörleri olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, Türkiye bağlamında yürütülen başka bir destekleyici çalışmayı işaret etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin güçlü bir eşitlik duygusuna sahip olduğu ve diğer öğretmenlerin sağladığı özel muameleye tanık olduklarında motivasyon kaybı yaşadıkları gözlemlenmiştir (Iliya ve Ifeoma, 2015). Bu bağlamda, öğretmen motivasyonu, bireylerin öğretmeyi seçme ve sürdürme konusundaki içsel değerlerinin yanı sıra çeşitli bağlamsal faktörlerden etkilenen öğretim için harcanan çabanın yoğunluğunu yansıtmaktadır (Han ve Yin, 2016).

2.2.4. Eğitim Sürecinde Öğretmen Motivasyonunun Yeri

Eğitimde yapılan iyileştirme hareketleri sürekli olarak evrim geçirmekte ve bir sistem uygulanmadan yeni birine geçiş yapılmaktadır. Bu nedenle, her bir girişim amacına ulaşamamaktadır. Bu iyileştirme çabalarının en kritik unsuru öğretmendir. Eğer öğretmenlerin kalitesi ve niteliği artırılırsa, gerçekleştirilen çalışmalar boşa gitmemiş olacaktır. Ancak göz ardı edilen bir diğer önemli konu da öğretmen motivasyonudur. Eğitim programlarını oluşturan kişiler, belki de ülkenin en yetkin akademisyenleri ya da yöneticileridir; fakat unutulmaması gereken bir nokta vardır ki, o da bu planları hayata geçirecek olanın öğretmen olduğudur. Yani, arka planda atlanmaması gereken ilk kişi öğretmen ve onun motivasyonudur. Yüksek motivasyona sahip öğretmenler, yalnızca başarılı öğrenciler yetiştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin okula alışma ve adaptasyon süreçlerinde de etkili olurlar. Motivasyonu yüksek olan bir öğretmenin, öğrenci üzerinde olumlu bir etki yaratmasının yanı sıra, çalıştığı kurumun başarı seviyesini de artırma konusunda güçlü bir etkisi vardır. Öğretmen motivasyonu sağlanmadığı takdirde, ardından gelen başarısızlıkların kapısı da aralanmış olur (Gottfried, 2009; Ryan ve Deci, 2009).

2.2.5. Mesleki Motivasyonu Etkileyen Faktörler

Öğretim ortamının gelişimi, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile birçok faktörle bağlantılıdır. Öğretmenler, eğitim görevlerini yerine getirirken pek çok olumsuz durumla karşılaşmaktadırlar. Bu konuyla ilgili araştırmacıların üzerinde yoğunlaştığı pek çok çalışma mevcuttur (Brownell ve Tanner, 2012). Öğretmen motivasyonunu etkileyen çeşitli etmenler bulunmaktadır ve bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Shukr, Qamar ve Hassan, 2016);

- Ekonomik Etmenler
- Özendirme ve mükafatlandırma sisteminin eksikliği
- Zaman yönetiminde düzensizlik
- Takdir edilmeme durumu
- Ders sayısının fazlalığı ve eğitim kurumunun yüksek beklentileri

- Ders dışındaki birçok işle meşgul olma
- İçsel motivasyon düzeyinin düşük olması
- Yapılan işin tatmin edici olmaması ve bitkinlik hissi
- Görevlendirme sorunları ve yoğun sorumluluk yüklemeleri

Günümüzde devam eden sorunlar arasında öğretmenlere verilen ücretler, geçmişte de olduğu gibi önemli bir mesele haline gelmiştir ve bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu en çok olumsuz etkileyen faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Ücret sorunu, motivasyon düşüşüne neden olduğu için öğretmenler, öğretim süreçlerinde bazı aksaklıklar yaşayarak amacına uygun bir eğitim sunamamaktadırlar. Ayrıca, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda gereken yöntem ve teknikleri kullanarak sunuş yoluyla eğitim verme ihtiyacı hissetmemektedirler. Tüm bu etkenler bir araya geldiğinde, öğretimde arzu edilen kaliteyi sağlamak mümkün olmamaktadır. Öğretimin kalitesini artırmak için motivasyonu etkileyen faktörleri göz ardı etmemek son derece önemlidir. Ücret, çalışma yükü, terfi olanakları, mesleki gelişim fırsatları, bireyler arası ilişkiler ve öğrencilerin davranışları gibi birçok etken, öğretmen motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak amacıyla bu faktörlerin olumlu bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Aslında, bu faktörlerden sadece birinin iyileştirilmesi bile, öğretim ortamında gözle görülür bir değişiklik yaratacaktır (Brownell ve Tanner, 2012).

2.2.6. Mesleki Motivasyon Türleri

2.2.6.1. İçsel Motivasyon

Bireyin herhangi bir dış baskı ya da zorlama olmaksızın, tamamen kendi isteğiyle ve ilgisiyle bir işe yönelmesi, içsel motivasyonun bir göstergesidir. Bu tür bir motivasyon, kişinin kendi tercihlerine dayalı olarak harekete geçmesini sağlar. Raffini (1996), içsel motivasyonu, bireyin dışsal bir zorlama olmadan eyleme geçmesini sağlayan bir içsel itici güç olarak tanımlar (Hoy ve Miskel, 2012). Olson ve Chapin (2007) ise, bu tür motivasyonun oluşmasında kabul görme, merak duygusu, saygınlık, sosyal konum, kişiler arası ilişkiler, bağımsızlık, güç arzusu ve iş birliği gibi unsurların etkili olduğunu ifade etmektedir. Urhan'a (2018) göre ise, bireyin içsel motivasyonu esasen kendi beklentileri, ihtiyaçları ve tatmin duygusu etrafında şekillenmektedir.

2.2.6.2. Dışsal Motivasyon

Bireylerin motivasyon kaynağı genellikle çevresel faktörlerden, yani ödül, ceza, baskı veya dışarıdan gelen teşviklerden oluşur. İçsel motivasyon, bir eylemin kendisine odaklanırken, dışsal motivasyon ise bireyin bu eylemden elde edeceği sonuçlara yönelir. Dışsal motivasyonun temelinde kazanç anlayışı yatar (Hoy ve Miskel, 2012). Bu motivasyon türünün kaynakları arasında para, ayın başarılı çalışanı ödülü, bonuslar ve motive edici toplantılar sayılabilir. Bununla birlikte, dışsal motivasyon olumsuz uyarıları da içerebilir; alay etme, aşağılama ve cezalandırma gibi durumlar, çalışanların motivasyonunu düşürerek işten ayrılma, tükenmişlik ve stres gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir (Urhan, 2018).

2.3. Mesleki Özerklik ve Mesleki Motivasyon Üzerine Yapılmış Araştırmalar

2.3.1. Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Özgüngör (2003) tarafından gerçekleştirilen "Öğretmen Özerkliği Üzerine Kurumsal Bir İnceleme" başlıklı çalışmada, öğretmenlerin özerkliği destekleyici tutumları ile öğrencilerin akademik yaklaşımları arasındaki ilişki, bireysel bir değişken olan mükemmeliyetçilik kişilik özelliği bağlamında ele alınmıştır. Araştırma kapsamında Ankara'da öğrenim gören 453 ortaokul öğrencisinden, çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği, amaç yönelimi envanteri ve öğretmen özerklik destekleme ölçeğine verdikleri yanıtlar üzerinden veri toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, düzen odaklı mükemmeliyetçiliğin, öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışlarıyla pozitif yönde ilişkilendiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, bu tür öğretmen davranışlarının, öğrencilerin öğrenme biçimleri ve okul başarısı üzerinde anlamlı etkiler yarattığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında, öğretmenlerin özerklik temelli destekleyici yaklaşımlar sergilemesinin önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Öztürk'ün (2011) kuramsal çalışması, öğretmen özerkliğinin ne anlama geldiği, hangi boyutları içerdiği ve eğitim-öğretim sürecindeki rolünü ele almıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen özerkliği eğitimin niteliğini artırma açısından göz ardı edilmemesi gereken bir konu olarak öne çıkmaktadır. Bu kavram, uluslararası düzeyde uzun süredir ilgi gören bir araştırma alanı olmasına rağmen, Türkiye'de konuya dair yapılan çalışmaların sayıca yetersiz olduğu

görülmektedir. Bu bağlamda söz konusu çalışma, ilerleyen dönemlerde yapılacak araştırmalar için önemli bir başlangıç noktası olabilir.

Özaslan (2015) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki özerkliklerine dair algıları incelenmiştir. Konya ilindeki farklı eğitim kademelerinde çalışan, yaş ve cinsiyet bakımından çeşitlilik gösteren 10 öğretmenle yürütülen bu nitel araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin uzmanlık alanlarında daha fazla karar yetkisine sahip olmayı istediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin, sınıf içinde kendi hazırladıkları materyalleri kullanmayı tercih ettikleri ve gerektiğinde sınıf tekrarı yapmayı uygun buldukları anlaşılmıştır.

Çolak, Altunkurt ve Yılmaz'ın (2017) gerçekleştirdiği bir araştırma ise öğretmenlerin özerklik düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Muğla ilinde görev yapan 380 öğretmeni kapsayan, nicel verilerle desteklenen bir tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin özerklik algılarının genel olarak orta seviyenin üzerinde olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmen özerkliğinin ve iş doyumunun; cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır.

Bunun yanı sıra, Çolak ve Altunkurt'un (2017) gerçekleştirdiği başka bir araştırmada ise öğretmenlerin özerkliği ile okul iklimi arasındaki ilişki ele alınmıştır. 2015-2016 eğitim yılında Muğla il merkezi ve ilçelerindeki devlet ve özel okullarda görev yapan 434 öğretmenle yürütülen bu çalışmada, tarama modeli temel alınmıştır. Veriler t-testi, ANOVA ve çoklu regresyon analizleriyle değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, yöneticilerin destekleyici tutum sergilediği okullarda öğretmenlerin daha yüksek düzeyde özerklik gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, yöneticilerin tutumlarının —ister destekleyici ister otoriter olsun— öğretmen özerkliği üzerinde belirgin etkiler yarattığı saptanmıştır.

2.3.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Friedman'ın (1999) "Öğretmenin Algılanan Çalışma Özerkliği: Kavram ve Özellikleri" başlıklı araştırması, öğretmenlerin özerklik duygusunu ölçmeyi hedeflemiştir. Bu çalışmada verilerin toplanmasında analitik teknikler ve faktör analizi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 650 ilkökul ve ortaokul öğretmeni ile elde edilen sonuçlar, dört ana işleyiş alanının (sınıf öğretimi,

okul çalışma modu, personel gelişimi ve müfredat geliştirme) öğretmenlerin okullardaki özerklik düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymuştur.

Kent (2004) “Mesleki Gelişim Yoluyla Öğretmen Kalitesini Arttırma” başlıklı çalışmasında, öğrencilerin başarısının artırılması için öğretmenlerin yeterliliklerinin yükseltilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Kent’e göre, öğretmenler eğitimsel değişimlerin merkezinde bir role sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin kendi sınıflarında istedikleri yöntem ve öğretim programlarını uygulama özgürlüğüne sahip olmaları gerekmektedir.

Pearson ve Moomaw (2005), “Öğretmen Özerkliği ile Stres, İş Memnuniyeti, Yetkilendirme ve Profesyonellik Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmalarında, öğretmenlerin özerkliğinin örgütsel stres, iş memnuniyeti ve profesyonellik ile olan ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Müfredat Özerkliği ve Genel Öğretim Özerkliği ölçekleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, müfredat özerkliğinin artmasıyla birlikte öğretmenlerin stres seviyelerinde azalma gözlemlenmiştir. Ayrıca, müfredat özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Profesyonellik düzeyinin yükselmesiyle stresin de azaldığı görülmüştür. Çalışmanın sonuçları, öğretmen özerkliğinin ilkökul, ortaokul ve lise gibi farklı öğretim seviyelerinde benzer derecede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Gonzales, Pogere, Sangil ve Senorân (2019) tarafından yapılan “Öğretmenlerin İş Stres Faktörleri ve Başa Çıkma Stratejileri: Duygusal Tükenme ve Özerklik Desteği ile Yapısal İlişkileri” başlıklı araştırma, Portekiz’deki ortaöğretim öğretmenlerinin stres seviyelerini ve bu stresle başa çıkma yöntemlerini özerklik ile ilişkilendirmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin özerklik seviyeleri arttıkça, duygusal tükenme seviyelerinin azaldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, özerklik davranışları sergileyen öğretmenlerin öğrencilere daha fazla tercih ve karar verme hakkı sundukları gözlemlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Beden eğitimi öğretmenlik mesleğinde mesleki özerklik ve mesleki motivasyon ilişkisinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma betimsel bir araştırma türü olup araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini saptamak amacıyla verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmadır (Büyüköztürk vd. 2024).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın grubunu 2024-2025 eğitim öğretim dönemin de Aksaray ili Merkez ilçesinde Milli Eğitime Müdürlüğüne bağlı lise düzeyinde görev yapan toplam 188 beden eğitimi öğretmeni oluştururken, örneklemini ise seçili örneklem metoduyla belirlenmiş 10 liseden 116 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan Power Güç analizine göre araştırmaya katılan öğretmen sayısının yeterli olduğu belirlenmiştir. Sekeran (1992) yapmış olduğu evren-örneklem tablosunda da sayının yeterli olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma doğrultusunda toplanan veriler 3 bölümde toplanmıştır. Öncelikle araştırmacı tarafından katılımcıların kişisel bilgilerini tespit etmek amacıyla kişisel bilgi formu, katılımcıların öğretmen mesleki özerklik düzeylerini belirlenmesi için “ Öğretmen Özerklik Ölçeği” ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla ise “ Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda yaş, cinsiyet, medeni durum, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, spor branşı, eğitim durumu ve hizmet süresi olmak üzere toplam 8 sorudan oluşmaktadır.

Üçüncü bölümde, Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, Karabağ Köse ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilmiş ve 1054 öğretmen örnekleminde test edilmiştir. Ölçek, beşli Likert tipi bir değerlendirme sistemiyle hazırlanmış olup, “Kesinlikle katılmıyorum”dan “Kesinlikle katılıyorum”a kadar derecelendirilmiştir. Ölçek 25 maddeden oluşmakta ve dört ana boyut üzerine kuruludur: “Fiziki İmkânlar”, “Okul İçi Faktörler”, “Okul Dışı Faktörler” ve “Mesleki Gelişim ve Saygınlık”. Ölçekten alınacak toplam puan 25 ile 125 arasında değişebilmektedir. Maddelerin faktör yük değerleri ise .57 ile .83 arasında değişiklik göstermektedir.

3.4. Veri Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler, SPSS 24 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik tekniklerinden; yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, bu değerlerin -1,5 ile +1,5 aralığında olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2007) belirttiğine göre, bu aralık içerisindeki değerler, verilerin normal dağıldığına işaret etmekte olup, bu durum parametrik testlerin uygulanabilirliğini desteklemektedir. İkili grup karşılaştırmaları için bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmesi durumunda, bu farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla Tukey Post-Hoc testi yapılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik ve motivasyon arasındaki ilişki düzeyini incelemek üzere ise Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Tüm istatistiksel değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Dağılımları

Tablo 1. Katılımcıların Yaş Değişkenine Yönelik Dağılımları

Yaş	n	%
20-37 Yaş	32	27,6
38-45 Yaş	38	32,8
46 Yaş ve üstü	46	39,7
Toplam	116	100,0

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde, örneklemin önemli bir kısmının ileri yaş grubunda yer aldığı görülmektedir. Toplam 116 katılımcının %39,7'si (n=46) 46 yaş ve üzeri, %32,8'i (n=38) 38-45 yaş, %27,6'sı ise (n=32) 20-37 yaş aralığında yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Yönelik Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Erkek	85	73,3
Kadın	31	26,7
Toplam	116	100,0

Araştırma örneklemine ilişkin cinsiyet değişkeni temelinde yapılan analiz sonucunda, katılımcıların %73,3'ünün (n=85) erkek, %26,7'sinin (n=31) ise kadın olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Yönelik Dağılımları

Medeni Durum	n	%
Evli	97	83,6
Bekar	19	16,4
Toplam	116	100,0

Araştırmaya katılan bireylerin medeni durumlarına ilişkin dağılım incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun evli bireylerden oluştuğu görülmektedir. Toplam 116 kişilik örneklem içerisinde %83,6'sı (n=97) evli, %16,4'ü (n=19) bekar olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Spor Branşı Değişkenine Yönelik Dağılımları

Spor Branşı	n	%
Bireysel Sporlar	38	32,8
Takım Sporları	78	67,2
Toplam	116	100,0

Araştırma kapsamında katılımcıların tercih ettikleri spor branşlarına ilişkin dağılım incelendiğinde, örneklemin büyük çoğunluğunun takım sporlarıyla ilgilendiği görülmektedir. Toplam 116 katılımcının %67,2'si (n=78) takım sporları, %32,8'i (n=38) ise bireysel sporlar alanında yer almaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Dağılımları

Eğitim Durumu	n	%
Lisans	87	75,0
Yüksek Lisans	29	25,0
Toplam	116	100,0

Araştırma örneklemine ilişkin eğitim düzeyi verileri incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu görülmektedir. Toplam 116 katılımcının %75,0'ı (n=87) lisans, %25,0'ı (n=29) yüksek lisans düzeyinde eğitim aldığını belirtmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Hizmet Süresi Değişkenine Yönelik Dağılımları

Hizmet Süresi	n	%
1-10 Yıl	29	25,0
11-20 Yıl	40	34,5
21 Yıl ve Üstü	47	40,5
Toplam	116	100,0

Araştırmaya katılan bireylerin mesleki hizmet sürelerine ilişkin dağılım incelendiğinde, katılımcıların önemli bir kısmının uzun yıllara dayanan mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir. Toplam 116 kişilik örneklemde, katılımcıların %40,5'i (n=47) 21 yıl ve üzeri, %34,5'i (n=40) 11-20 yıl, %25,0'i (n=29) ise 1-10 yıl arasında hizmet süresine sahiptir.

a. Araştırmada Katılan Katılımcıların Verilerine Göre Normallik Sınaması Sonuçları

Tablo 7. Öğretmen Özerklik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Yönelik Normallik Sınaması Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Basıklık	Çarpıklık
Öğretmen Özerklik Ölçeği	-,970	1,142
Öğretme Süreci Özerkliği	-1,241	1,410
Öğretim Programı Özerkliği	-1,390	1,421
Mesleki Gelişim Özerkliği	-,582	-,632
Mesleki İletişim Özerkliği	-1,425	1,235

Araştırmaya ilişkin ölçek ve alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde değerlerin -1,5 ile 1,5 aralığında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2007)'e göre sosyal alan çalışmalarından basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ile 1,5 aralığında olması normal dağılımın olduğunu göstermekle birlikte parametrik testlerden faydalanabileceğini belirtmişlerdir.

Tablo 8. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarına Yönelik Normallik Sınaması Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Basıklık	Çarpıklık
Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği	-,793	,424
Fiziki İmkanlar	-,756	-,198
Okul İçi	-1,120	,802
Okul Dışı	-,348	-,290
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	-,860	,591

Araştırmaya ilişkin ölçek ve alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde değerlerin -1,5 ile 1,5 aralığında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2007)'e göre sosyal alan çalışmalarından basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ile 1,5 aralığında olması normal dağılımın olduğunu göstermekle birlikte parametrik testlerden faydalanabileceğini belirtmişlerdir.

b. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmen Özerklik Düzeyleri

Tablo 9. Araştırma Verilerine Göre Öğretmen Mesleki Özerklik ve Alt Boyutları Düzeyleri

Ölçek ve Alt Boyutlar	n	$\bar{x}$	Ss
Öğretmen Özerklik Ölçeği	116	4,21	,629
Öğretme Süreci Özerkliği		4,37	,632
Öğretim Programı Özerkliği		4,30	,740
Mesleki Gelişim Özerkliği		3,78	1,120
Mesleki İletişim Özerkliği		4,19	,891

c. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmen Mesleki Motivasyon Düzeyleri

Tablo 10. Araştırma Verilerine Göre Öğretmen Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutları Düzeyleri

Ölçek ve Alt Boyutlar	n	$\bar{x}$	Ss
Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği	116	100,44	19,792
Fiziki İmkanlar		23,60	5,860
Okul İçi		42,10	8,211
Okul Dışı		18,17	4,694
Mesleki Gelişim ve Saygınlık		16,56	3,28

d. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmen Özerklik Düzeylerinin Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum, Spor Branşı, Eğitim Durumu ve Hizmet Süresi Değişkenleri Açısından Sonuçları

Tablo 11. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik düzeylerinin yaş değişkeni açısından incelenmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Yaş	n	$\bar{x}$	Ss	F	P
Öğretmen Özerklik Ölçeği	20-37 Yaş	32	4,28	,562	,730	,484
	38-45 Yaş	38	4,11	,768		
	46 Yaş ve üstü	46	4,25	,543		
	Toplam	116	4,21	,629		
Öğretme Süreci Özerkliği	20-37 Yaş	32	4,39	,581	,484	,617
	38-45 Yaş	38	4,29	,776		
	46 Yaş ve üstü	46	4,42	,533		
	Toplam	116	4,37	,632		
Öğretim Programı Özerkliği	20-37 Yaş	32	4,29	,644	1,647	,197
	38-45 Yaş	38	4,14	,905		
	46 Yaş ve üstü	46	4,43	,632		
	Toplam	116	4,30	,740		
Mesleki Gelişim Özerkliği	20-37 Yaş	32	4,13	,887	2,713	,071
	38-45 Yaş	38	3,78	1,137		
	46 Yaş ve üstü	46	3,54	1,205		
	Toplam	116	3,78	1,120		
Mesleki İletişim Özerkliği	20-37 Yaş	32	4,17	,863	1,046	,355
	38-45 Yaş	38	4,05	,895		
	46 Yaş ve üstü	46	4,33	,905		
	Toplam	116	4,19	,891		

Tablo 11 de araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkeni ile öğretmen özerklik ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik ölçeği ve ölçek alt boyutları ile yaş değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilememiştir($p>0,05$).

Tablo 12. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Öğretmen Özerklik Ölçeği	Erkek	85	4,22	,653	,272	,786
	Kadın	31	4,19	,566		
Öğretme Süreci Özerkliği	Erkek	85	4,40	,653	,870	,386
	Kadın	31	4,29	,570		
Öğretim Programı Özerkliği	Erkek	85	4,27	,770	-,650	,517
	Kadın	31	4,37	,656		
Mesleki Gelişim Özerkliği	Erkek	85	3,77	1,122	-,235	,815
	Kadın	31	3,82	1,131		
Mesleki İletişim Özerkliği	Erkek	85	4,25	,909	1,055	,294
	Kadın	31	4,05	,834		

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik ölçeği ve ölçek alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilememiştir($p>0,05$).

Tablo 13. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik düzeylerinin medeni durum değişkeni açısından incelenmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Öğretmen Özerklik Ölçeği	Evli	97	4,25	,640	1,280	,203
	Bekar	19	4,04	,555		
Öğretme Süreci Özerkliği	Evli	97	4,42	,639	1,854	,066
	Bekar	19	4,13	,545		
Öğretim Programı Özerkliği	Evli	97	4,35	,741	1,956	,053
	Bekar	19	4,00	,676		
Mesleki Gelişim Özerkliği	Evli	97	3,77	1,150	-,306	,760
	Bekar	19	3,85	,976		
Mesleki İletişim Özerkliği	Evli	97	4,20	,912	,215	,830
	Bekar	19	4,15	,796		

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik ölçeği ve ölçek alt boyutları ile medeni durum değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilememiştir($p>0,05$).

Tablo 14. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik düzeylerinin spor branşı değişkeni açısından incelenmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Spor Branşı	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Öğretmen Özerklik Ölçeği	Bireysel Sporlar	38	4,05	,751	-1,963	,052
	Takım Sporları	78	4,29	,548		
Öğretme Süreci Özerkliği	Bireysel Sporlar	38	4,24	,711	-1,547	,125
	Takım Sporları	78	4,43	,584		
Öğretim Programı Özerkliği	Bireysel Sporlar	38	4,10	,914	-2,004	,047
	Takım Sporları	78	4,39	,623		
Mesleki Gelişim Özerkliği	Bireysel Sporlar	38	3,75	1,204	-,220	,826
	Takım Sporları	78	3,80	1,084		
Mesleki İletişim Özerkliği	Bireysel Sporlar	38	3,89	1,037	-2,625	,010
	Takım Sporları	78	4,34	,775		

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik ölçeği, öğretme süreci özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği alt boyutları ile spor branşı değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilememiştir($p>0,05$).

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim programı özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutları ile spor branşı değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir($p<0,05$). Takım sporları ile ilgilenen öğretmenlerin özerklik puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 15. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik düzeylerinin eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Öğretmen Özerklik Ölçeği	Lisans	87	4,20	,640	-,269	,788
	Yüksek Lisans	29	4,24	,605		
Öğretme Süreci Özerkliği	Lisans	87	4,36	,625	-,211	,833
	Yüksek Lisans	29	4,39	,664		
Öğretim Programı Özerkliği	Lisans	87	4,27	,795	-,607	,545
	Yüksek Lisans	29	4,37	,547		
Mesleki Gelişim Özerkliği	Lisans	87	3,77	1,139	-,286	,775
	Yüksek Lisans	29	3,83	1,078		
Mesleki İletişim Özerkliği	Lisans	87	4,21	,854	,420	,676
	Yüksek Lisans	29	4,13	1,006		

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik ölçeği ve ölçek alt boyutları ile eğitim durumu değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilememiştir($p>0,05$).

Tablo 16. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik düzeylerinin hizmet süresi değişkeni açısından incelenmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Hizmet Yılı	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Tukey
Öğretmen Özerklik Ölçeği	1-10 Yıl	29	4,32	,569	,560	,573	
	11-20 Yıl	40	4,16	,746			
	21> Yıl	47	4,19	,557			
	Toplam	116	4,21	,629			
Öğretme Süreci Özerkliği	1-10 Yıl	29	4,44	,591	,263	,769	
	11-20 Yıl	40	4,34	,723			
	21> Yıl	47	4,35	,581			
	Toplam	116	4,37	,632			
Öğretim Programı Özerkliği	1-10 Yıl	29	4,28	,695	,915	,404	
	11-20 Yıl	40	4,19	,856			
	21> Yıl	47	4,40	,656			
	Toplam	116	4,30	,740			
Mesleki Gelişim Özerkliği	1-10 Yıl ^A	29	4,20	,879	3,634	,030	A-C
	11-20 Yıl ^B	40	3,80	1,114			
	21> Yıl ^C	47	3,51	1,193			
	Toplam	116	3,78	1,120			
Mesleki İletişim Özerkliği	1-10 Yıl	29	4,25	,866	,211	,810	
	11-20 Yıl	40	4,12	,879			
	21> Yıl	47	4,22	,930			
	Toplam	116	4,19	,891			

Tablo 16 da araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet süresi değişkeni ile öğretmen özerklik ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik ölçeği ve öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutları ile hizmet süresi değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilememiştir($p>0,05$).

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki gelişim özerkliği alt boyutu ile hizmet süresi değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir($p<0,05$). İstatistiki farklılığın 1-10 yıl hizmet süresine sahip olanlar ile 21 yıl ve daha fazla hizmet süresine sahip

olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. 1-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin mesleki gelişim özerklik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

e. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmen Mesleki Motivasyon Düzeylerinin Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum, Spor Branşı, Eğitim Durumu ve Hizmet Süresi Değişkenleri Açısından Sonuçları

Tablo 17. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen mesleki motivasyon düzeylerinin yaş değişkeni açısından incelenmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Hizmet Yılı	n	$\bar{x}$	Ss	F	p
Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği	20-37 Yaş	32	103,43	19,928	,646	,526
	38-45 Yaş	38	98,02	19,556		
	46> Yaş	46	100,36	20,042		
	Toplam	116	100,44	19,792		
Fiziki İmkânlar	20-37 Yaş	32	24,40	5,375	,415	,661
	38-45 Yaş	38	23,36	5,800		
	46> Yaş	46	23,23	6,289		
	Toplam	116	23,60	5,860		
Okul İçi	20-37 Yaş	32	41,93	9,026	,425	,655
	38-45 Yaş	38	41,26	8,333		
	46> Yaş	46	42,91	7,603		
	Toplam	116	42,10	8,211		
Okul Dışı	20-37 Yaş	32	19,78	3,997	2,847	,062
	38-45 Yaş	38	17,23	4,868		
	46> Yaş	46	17,82	4,808		
	Toplam	116	18,17	4,694		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	20-37 Yaş	32	17,31	2,912	1,187	,309
	38-45 Yaş	38	16,15	3,452		
	46> Yaş	46	16,39	3,376		
	Toplam	116	16,56	3,286		

Tablo 17 de araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkeni ile öğretmen mesleki motivasyon ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen mesleki motivasyon ölçeği ve ölçek alt boyutları ile yaş değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilememiştir($p>0,05$).

Tablo 18. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen mesleki motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği	Erkek	85	100,98	20,444	,485	,629
	Kadın	31	98,96	18,117		
Fiziki İmkânlar	Erkek	85	23,71	6,082	,346	,730
	Kadın	31	23,29	5,286		
Okul İçi	Erkek	85	41,77	8,522	-,709	,480
	Kadın	31	43,00	7,348		
Okul Dışı	Erkek	85	18,67	4,441	1,914	,058
	Kadın	31	16,80	5,160		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Erkek	85	16,82	3,170	1,387	,168
	Kadın	31	15,87	3,547		

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen mesleki motivasyon ölçeği ve ölçek alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilememiştir($p>0,05$).

Tablo 19. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen mesleki motivasyon düzeylerinin medeni durum değişkeni açısından incelenmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği	Evli	97	100,06	20,019	-,474	,637
	Bekar	19	102,42	18,980		
Fiziki İmkânlar	Evli	97	23,51	6,026	-,364	,717
	Bekar	19	24,05	5,049		
Okul İçi	Evli	97	42,11	8,307	,029	,977
	Bekar	19	42,05	7,919		
Okul Dışı	Evli	97	17,90	4,726	-1,380	,170
	Bekar	19	19,52	4,401		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Evli	97	16,52	3,307	-,319	,751
	Bekar	19	16,78	3,258		

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen mesleki motivasyon ölçeği ve ölçek alt boyutları ile medeni durum değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilememiştir($p>0,05$).

Tablo 20. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen mesleki motivasyon düzeylerinin spor branşı değişkeni açısından incelenmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Spor Branşı	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği	Bireysel Sporlar	38	98,57	22,510	-,708	,480
	Takım Sporları	78	101,35	18,411		
Fiziki İmkânlar	Bireysel Sporlar	38	23,44	6,318	-,199	,842
	Takım Sporları	78	23,67	5,664		
Okul İçi	Bireysel Sporlar	38	40,84	9,604	-1,156	,250
	Takım Sporları	78	42,71	7,430		
Okul Dışı	Bireysel Sporlar	38	17,86	4,737	-,485	,628
	Takım Sporları	78	18,32	4,697		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Bireysel Sporlar	38	16,42	3,929	-,337	,737
	Takım Sporları	78	16,64	2,949		

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen mesleki motivasyon ölçeği ve ölçek alt boyutları ile spor branşı değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilememiştir($p>0,05$).

Tablo 21. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen mesleki motivasyon düzeylerinin spor branşı değişkeni açısından incelenmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği	Lisans	87	100,18	19,869	-,248	,804
	Yüksek Lisans	29	101,24	19,884		
Fiziki İmkânlar	Lisans	87	23,54	5,886	-,200	,842
	Yüksek Lisans	29	23,79	5,882		
Okul İçi	Lisans	87	42,09	8,051	-,026	,979
	Yüksek Lisans	29	42,13	8,822		
Okul Dışı	Lisans	87	18,11	4,806	-,227	,820
	Yüksek Lisans	29	18,34	4,418		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Lisans	87	16,4368	3,419	-,749	,456
	Yüksek Lisans	29	16,9655	2,872		

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen mesleki motivasyon ölçeği ve ölçek alt boyutları ile eğitim durumu değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilememiştir($p>0,05$).

Tablo 22. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen mesleki motivasyon düzeylerinin hizmet yılı değişkeni açısından incelenmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Hizmet Yılı	n	$\bar{x}$	Ss	F	P
Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği	1-10 Yıl	29	104,72	20,964	1,011	,367
	11-20 Yıl	40	97,95	19,235		
	21 Yıl ve Üstü	47	99,93	19,516		
	Toplam	116	100,44	19,792		
Fiziki İmkanlar	1-10 Yıl	29	24,48	5,810	,493	,612
	11-20 Yıl	40	23,55	5,588		
	21 Yıl ve Üstü	47	23,10	6,172		
	Toplam	116	23,60	5,860		
Okul İçi	1-10 Yıl	29	42,79	9,454	,440	,645
	11-20 Yıl	40	41,12	8,115		
	21 Yıl ve Üstü	47	42,51	7,552		
	Toplam	116	42,10	8,211		
Okul Dışı	1-10 Yıl	29	19,79	4,245	2,621	,077
	11-20 Yıl	40	17,25	4,908		
	21 Yıl ve Üstü	47	17,95	4,610		
	Toplam	116	18,17	4,694		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	1-10 Yıl	29	17,65	2,906	2,274	,108
	11-20 Yıl	40	16,02	3,423		
	21 Yıl ve Üstü	47	16,36	3,299		
	Toplam	116	16,56	3,286		

Tablo 22 de araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet yılı değişkeni ile öğretmen mesleki motivasyon ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen mesleki motivasyon ölçeği ve ölçek alt boyutları ile hizmet yılı değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilememiştir($p>0,05$).

f. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmen Özerklik Düzeyleri ile Öğretmen Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 23. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik düzeyleri ile öğretmen mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar		A	B	C	D	E	F	G	H	K	L
Öğretmen Özerklik Ölçeği (A)	r	1									
Öğretme Süreci Özerkliği (B)	r	,873**	1								
Öğretim Programı Özerkliği (C)	r	,846**	,733**	1							
Mesleki Gelişim Özerkliği (D)	r	,733**	,494**	,431**	1						
Mesleki İletişim Özerkliği (E)	r	,670**	,436**	,421**	,380**	1					
Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği (F)	r	,342**	,289**	,199*	,264**	,353**	1				
Fiziki İmkanlar (G)	r	,257**	,232*	,122	,213*	,262**	,924**	1			
Okul İçi (H)	r	,356**	,286**	,239**	,251**	,372**	,931**	,826**	1		
Okul Dışı (K)	r	,258**	,222*	,132	,213*	,269**	,827**	,692**	,627**	1	
Mesleki Gelişim ve Saygınlık (L)	r	,345**	,293**	,194*	,280**	,346**	,867**	,732**	,738**	,750**	1
<i>n=116 p < 0.01**</i>											

Tablo 23 de çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik ölçeği düzeyleri ile öğretmen mesleki motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=,342$; $p<0,001$) istatistiki açıdan ilişki olduğu gözlenmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde beden eğitimi öğretmenlerine yönelik verilerin istatistiki analizleri göz önüne alınarak literatürdeki yurtiçi ve yurtdışı benzer kaynaklar ile tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Üzüm (2014) ve Üzüm ve Karslı (2013) öğretmen özerkliği üzerine yapmış oldukları çalışmalarında yaş değişkeni ile öğretmen özerklik düzeyleri arasında istatistiki açıdan anlamlı fark olmadığını söylemişlerdir. Pazar (2021) araştırmaya katılan daha küçük yaş öğretmenlerin daha düşük özerklik düzeyine sahip olduğunu tespit etmiştir. Yine literatürdeki başka bir çalışmada Ramos (2006) yapmış olduğu çalışmada yaş unsurunun öğretmenlerin özerklik düzeylerini etki ettiğini tespit etmiştir. Literatüre bakıldığında çalışmamız ile paralellik gösteren çalışmalar olduğu kadar farklı sonuçlarında olduğu araştırmalar mevcuttur. Araştırmamız ile farklı sonuçların çıkmasının temel sebebinin diğer çalışmalarda milli eğitim bakanlığında görev yapan tüm öğretmenler üzerinde yapılması, çalışmamızda ise sadece beden eğitimi öğretmenleri üzerine yapılmasından kaynaklı olduğu söylenilebilir.

5.2. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Üzüm (2014), Yolcu (2021), Çelik (2016) öğretmen özerkliği üzerine yapmış oldukları çalışmalarında çalışmamız ile paralel olarak cinsiyet açısından istatistik farklılığın olmadığını erkek öğretmenlerin daha yüksek özerklik puanlarına

sahip olduklarını söylemişlerdir. Yine aynı şekilde Şentürken (2018) ve Boz (2014) öğretmen özerkliği üzerine yapmış oldukları çalışmalarından çalışmamız ile paralel sonuçlar elde etmişlerdir. Erkek ve kadın beden eğitimi öğretmenleri arasında farklılık olmamasının öğretmen özerkliğinin ilgili yönetmeliklerde cinsiyet açısından ayrılmamasından kaynaklı olduğu söylenilebilir.

5.3. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Literatür incelendiğinde Bayraktar (2019) öğretmen özerkliği üzerine yapmış olduğu yüksek lisans tezinde bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha yüksek özerklik puanlarına sahip olduğunu söyleyerek istatistiki açıdan da farklılık tespit ettiğini söylemiştir. Gürsoy (2020) yapmış olduğu çalışmasında ise çalışmamızla paralel olarak evli öğretmenler ile bekar öğretmenler arasında istatistiki farklılığın oluşmadığı saptamıştır. Literatürde farklı sonuçların olması yapılan diğer çalışmalarda sınıf öğretmenleri üzerinden toplanan veriler üzerinden sonuçların elde edilmesinden kaynaklı olduğu söylenilebilir.

5.4. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri spor branşı (uzmanlık alanı) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik ölçeği, öğretme süreci özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği alt boyutları ile spor branşı değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim programı özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutları ile spor branşı değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Takım sporları ile ilgilenen beden eğitimi öğretmenlerinin özerklik puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen özerkliği ölçeği ve diğer alt boyutlarda ise takım sporları ile ilgilenen beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik puanlarının daha yüksek olmasına rağmen istatistiki açıdan farklılığın oluşmadığı görülmektedir.

Literatür incelendiğinde Çolak ve Altinkurt (2017) öğretmen özerkliği üzerine yapmış oldukları çalışmasında branş değişkenine göre istatistiki farklılığın oluştuğunu saptamışlardır. Şentürken (2018) iş doyumu ve öğretmen özerkliği üzerine yapmış olduğu yüksek lisans tezinde branş

açısından istatistiki farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Çalışmamızda spor branşı üzerine değişken oluşturulmasına rağmen alan yazım incelendiğinde spor branşı değişkeni ile öğretmen özerklik üzerine yapılmış çalışma bulunmamaktadır. Temel olarak diğer çalışmalar ile çalışmamız arasında farklılığın oluşmasının sebebinin diğer çalışmalarda öğretmenlik branşı değişkeni üzerine ilgili analizlerin yapılmasından kaynaklı olduğu söylenilebilir.

5.5. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri eğitim durumu (lisans, yüksek lisans vb.) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Literatür incelendiğinde Sevinç (2021), Subaşı (2022), Erdem (2023) ve Fidan (2024) öğretmen özerkliği üzerine yapmış oldukları çalışmalarında istatistiki açıdan farklılığın olmadığı saptamışlardır. Akgöz (2023) ve Klassen ve Chiu (2010) öğretmen özerkliği üzerine yapmış oldukları çalışmalarında yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin daha yüksek özerklik puanlarına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Aradaki istatistiki farkın yüksek lisans eğitim düzeyindeki bireyler de araştırma olgusunun daha fazla gelişmesinden kaynaklı olduğu söylenilebilir.

5.6. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik ölçeği ve öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutları ile hizmet süresi değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki gelişim özerkliği alt boyutu ile hizmet süresi değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İstatistiki farklılığın 1-10 yıl hizmet süresine sahip olanlar ile 21 yıl ve daha fazla hizmet süresine sahip olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. 1-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin mesleki gelişim özerklik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlarda ve ölçeğin toplam puanlarına bakıldığında da 1-10 yıl arası hizmet süresine sahip beden eğitimi öğretmenlerinin puanlarının diğer hizmet süresine sahip beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek özerklik puanlarına sahip olmalarına rağmen istatistiki farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde Çelik (2016), Ataşbaş (2017) ve Kürkcü (2019) öğretmen özerkliği üzerine yapmış oldukları çalışmalarında hizmet süresi ile öğretmen özerkliği arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olmadığı tespit etmişlerdir. Sparks (2012) öğretmen özerkliği üzerine yapmış olduğu çalışmasında hizmet süresi arttıkça özerklik puanının arttığını ve istatistiki açıdan anlamlı sonuç elde ettiğini tespit etmiştir. İstatistiki açıdan farklılığın oluşmasının mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim sürecinden henüz yeni ayırmaları ve mevzuata hakim olmalarından kaynaklı olduğu söylenilebilir.

5.7. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Literatür incelendiğinde Uğraş (2018), Karayol ve Yavuz (2020) öğretmen mesleki motivasyon üzerine yapmış oldukları çalışmalarında yaş grupları ile mesleki motivasyon arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit etmediklerini söylemişlerdir. Çalışmalar bu anlamda çalışmamızla paralel sonuçlar olduğu göstermektedir. İstatistiki farkın oluşmamasının sebebini beden eğitimi öğretmenlerinin genel olarak sporu sevmeleri ve geçmiş dönemde ve devam eden süreçte sporcu olmalarından kaynaklı motivasyon kaybı yaşamamalarının da kaynaklı olduğu söylenilebilir.

5.8. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Literatür incelendiğinde Ertürk (2016), Karayiğit (2019) ve Uzunpınar (2019) mesleki motivasyon üzerine yapmış oldukları çalışmalarından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek motivasyon düzeylerine sahip olduklarını bu durumunda istatistiki açıdan anlamlı farklılık oluşturduğu söylemişlerdir. Arıkan (2018), Canöz, Ünlü ve Uzunkol (2019), Aycan (2020) mesleki motivasyon üzerine yapmış oldukları çalışmalarında erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında çalışmamız ile benzer sonuç elde ederek istatistiki farkın oluşmadığını söylemişlerdir. İstatistiki açıdan anlamlı farklılığın oluşmamasının temel sebeplerinden öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin ağırlığından dolayı motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu ve farklılığının oluşmamasının da bundan dolayı olduğu söylenilebilir.

5.9. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Literatür incelendiğinde Aydoğan (2015), Arslantaş, Tösten ve Beştaş Marakçı (2018), Uzunpınar (2019) öğretmenler üzerine yapmış olduğu çalışmalarında evli öğretmenler ile bekar öğretmenler arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olmadığını söylemişlerdir. Çalışma bulgularına göre bekar beden eğitimi öğretmenlerinin puanlarının evli beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek puanlara sahip olmasının evli öğretmenlerin sosyal hayat açısından sorumluluklarının yüksek olmasından kaynaklı başka konulara da motive olmalarından kaynaklı olduğu söylenilebilir.

5.10. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri spor branşı (uzmanlık alanı) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Literatür incelendiğinde beden eğitimi öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri üzerine yapılmış mesleki motivasyon çalışmalarına bakıldığında spor branşı değişkeni üzerine veriler bulunmadığından bu alanda ilgili değişken ile yeterli düzeyde tartışılmadı. Bu yönüyle ilgili çalışmamızdaki ilgili değişken üzerinden tespit edilen sonuçların alan yazımına katkı sunacağı düşünülmektedir.

5.11. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri eğitim durumu (lisans, yüksek lisans vb.) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Literatür incelendiğinde Receptoğlu (2013), Arslantaş Tösten ve Beştaş Marakçı (2018) ve Selvitopu (2020) mesleki motivasyon üzerine yapmış oldukları çalışmaları incelendiğinde gruplar arasında istatistiki açıdan farklılık olduğunu söylemişlerdir. Çalışmamızla benzer sonuçlar elde eden Aydoğan (2015), Ertürk (2016), Özerten (2018), Uzunpınar (2019) ise eğitimi durumu ile mesleki motivasyon arasında istatistiki yönden anlamlı ilişki olmadığını tespit etmişlerdir. Lisansüstü eğitim düzeyine sahip beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin daha yüksek olmasının temel sebebinin sürekli eğitim açısından kendini geliştirmek olduklarından kaynaklı olduğu söylenilebilir.

5.12. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Sarı (2018), Çevik ve Köse (2017) ve Yılmaz (2009) mesleki motivasyon üzerine yapmış oldukları çalışmalarında hizmet süresi açısından istatistiki farklılığın oluşmadığını tespit ederek çalışmamız ile paralel sonuçlar elde etmişlerdir. Aynı zamanda Recepoğlu (2013) beden eğitimi öğretmenleri üzerine yapmış olduğu çalışmasından hizmet süresi açısından istatistiki farklılık oluştuğunu tespit etmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin henüz iş doyumuna ulaşmamasından kaynaklı olarak meslekte yıl olarak daha tecrübeli olan meslektaşlarına göre mesleki motivasyon puanlarının daha yüksek olduğu söylenilebilir.

5.13. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki özerklik düzeyleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretmen Mesleki Motivasyonu ile Öğretmen Özerkliği arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde, öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve iletişim boyutları da mesleki motivasyon ile pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmesi, kendi öğretim süreçlerini yönetme özgürlüğü ve mesleki gelişim fırsatlarının sunulmasının, motivasyon düzeylerini artırdığını ortaya koyduğu düşünülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin özerklik algılarının sadece bireysel mesleki uygulamalarda değil, aynı zamanda kurum içi ve dışı çevresel faktörlerle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmen özerkliği, öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve iletişim gibi çok boyutlu bir yapıda ele alınmalıdır. Ayrıca, çalışma ortamının niteliği, mesleki gelişim imkanları ve öğretmenlik mesleğine atfedilen toplumsal değer de öğretmen motivasyonunun belirlenmesinde kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda, öğretmen özerkliğini destekleyen okul politikalarının, öğretmen motivasyonunu artıracığı ve eğitim kalitesine olumlu katkılar sunacağı söylenebilir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Çalışmamızda, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik düzeyleri ile öğretmen mesleki motivasyon düzeyleri; yaş, cinsiyet, medeni durum, spor branşı, eğitimi durumu ve hizmet süresi değişkenlerine göre incelenmiştir.

Sonuç olarak çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin; öğretmen özerklik düzeyleri ile spor branşı ve hizmet süresi değişkenleri arasında istatistiki açıdan anlamlı fark tespit edilirken, yaş, cinsiyet, medeni durum ve eğitimi durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Öğretmen mesleki motivasyon düzeyleri ile yaş, cinsiyet, medeni durum, spor branşı, eğitimi durumu ve hizmet süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır. Ayrıca yapılan ilişki testi (pearson korelasyon) sonucunda çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerklik düzeyleri ile öğretmen mesleki motivasyon düzeyleri arasında ,342 puan ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin özerklik düzeylerinin artmasının, mesleki motivasyonlarını da artırabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, eğitim politikalarının ve okul yönetimlerinin öğretmen özerkliğini destekleyen uygulamalara ağırlık vermesi, öğretmenlerin motivasyonunu güçlendirecek ve eğitim kalitesine olumlu katkılar sağlayacaktır.

6.2. Öneriler

- Öğretmen Özerkliğini Destekleyici Politikalar Geliştirilmelidir.
- Yeni Öğretmenlere Yönelik Özerklik Odaklı Oryantasyon Programları Geliştirilmelidir.
- Fiziki ve Sosyal İmkanlar İyileştirilmelidir.
- Mesleki Gelişim ve Saygınlığı Artıracak Faaliyetlere Yer Verilmelidir.
- Öğretmen Görüşlerine Dayalı Katılımcı Yönetim Anlayışı Benimsenmelidir.

- Yeni Arařtırmalara Yn Verilmelidir.
- Branş Temelli zerklik ve Motivasyon Atölyeleri Düzenlenmelidir.
- Eēitim Fakültelerinde ēretmen Adaylarına "zerklik" Odaklı Eēitim Verilmelidir.
- Mesleki zerklik duygusunu arttırmak ve yabancılaşmayı azaltmak adına ēretmenlerin müfredat planlama, ders iēeriēi belirleme aşaması gibi sreēlerde daha aktif rol almalarını saēlanmalıdır.



KAYNAKLAR

- Akbaş, K. (2011). *Avukatlık mesleğinin ekonomi politiği: Avukatların sınıfsal konumlarındaki değişim: İstanbul örneği*. NotaBene Yayınları.
- Akgöz, E. E., Şahin, F. (2023). Öğretmen özerkliğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 853–878. <https://doi.org/10.37217/tebd.1280981>
- Aksoy, G., ve Taşkın, G. (2023). Öğretmenler Öğretmenlik Meslek Kanunu kariyer basamakları düzenlemeleri hakkında ne düşünüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1301–1323.
- Arıkan, G. (2018). *Akademisyenlerin akademik tükenmişlik ve mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=527318>
- Arslan, M. (2001). *İş ve meslek ahlakı*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslantaş, H. İ., Tösten, R., ve Beştaş Marakçı, D. (2018). Lise öğretmenlerinde mesleki motivasyon unsurları: Karma yöntemli bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 880–895. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.485161>
- Aslan, M., ve Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291–301.
- Ataşbaş, R. (2017). *Öğretmen özerkliğinin, öğrenen özerkliğini desteklemeye olan etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi].
- Aycan, M. M. (2020). *Öğretmenlerde mesleki motivasyon ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=633192>
- Aydoğan, E. (2015). Marx ve öncülerinde yabancılaşma kavramı. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 54(1), 273–282. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31852>
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L. Y., Büyükgöze, H., Demirezen, S., ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 207–218.

- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., ve Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Barazetti, G., Radaelli, S., & Sala, B. (2007). Autonomy, responsibility and the Italian code of deontology for nurses. *Nursing Ethics*, 14(1), 83–98. <https://doi.org/10.1177/0969733007071353>
- Bayraktar, E. (2019). *Öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Blandford, S. (2003). *Managing discipline in schools* (S. Blandford, Ed.). Routledge.
- Brooks, I. (2008). *Organisational behaviour: Individuals, groups and organisation* (4th ed.). Pearson.
- Brownell, S. E., & Tanner, K. D. (2012). Barriers to faculty pedagogical change: Lack of training, time, incentives and tensions with professional identity? *CBE—Life Sciences Education*, 11(4), 339–346. <https://doi.org/10.1187/cbe.12-09-0163>
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(194), 31–50.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Pegem Akademi.
- Canöz, T., Ünlü, İ., & Uzunkol, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stillerinin incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(2), 40–56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/temelegitim/issue/44423/545928>
- Cirhinlioğlu, Z. (1996). *Meslekler ve sosyoloji*. Gündoğan Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Çalışkan, M. (2022). *Zekâ oyunları dersine yönelik öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi].
- Çelik, S. (2016). *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 201–210.

- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996–1014.
- Çinko, L., & Utaş, T. (2017). Hibrit iş özellikleri çerçevesinde mavi yakalı çalışanların iş motivasyonu ve israfın önlenerek kaynakların verimli kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 67(1), 43–56.
- Çolak, İ., Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189–208.
- Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33–71.
- Day, C. (2002). *School reform and transitions in teacher professionalism and identity*. Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. In R. W. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation* (pp. 111–145). Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Demir, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi* [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Dilekmen, M., & Ada, Ş. A. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 113–123.
- Dostoyevski, F. M. (2019). *Yeraltından notlar* (Çev. Mazlum Beyhan). İş Bankası Yayınları.
- Erdem, Z. (2023). *Kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayınları.
- Eroğlu, F. (2011). *Davranış bilimleri*. Beta Yayınları.
- Eroğlu, M., Özbek, R., & Şenol, C. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin Milli Eğitim Şurası kararlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6, 12.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1–15.
- Fidan, K. (2024). *Dönüştürsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Fidan, T. (2007). *Ankara ili ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel özerkliğe ilişkin görüş ve önerileri* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58–76. <https://doi.org/10.1177/0013164499591004>
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., Donnelly, J. H., & Konopaske, R. (2012). *Organizations: Behavior, structure, processes* (14th ed.). McGraw-Hill Companies.
- Gonzales, A., Pogere, E., Sangil, M., & Senorân, M. (2019). Teachers' job stressors and coping strategies: Their structural relationships with emotional exhaustion and autonomy support. *Teaching and Teacher Education*, 85, 269–280. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.001>
- Gottfried, A. E. (2009). Commentary: The role of environment in contextual and social influences on motivation: Generalities, specificities and causality. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 462–475). Routledge.
- Gürsoy, F. (2020). *Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassell.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev., 7. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Iliya, A., & Ifeoma, L. G. (2015). Assessment of teacher motivation approaches in the less developed countries. *Journal of Education and Practice*, 6(22), 10–18.
- Ingersoll, R. M. (2007). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 44(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/0002831207308230>
- İlğan, A. (2013). *Eğitim yönetimi: Kuramlar, stratejiler ve uygulamalar*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasu, K. (2001). *Profesyonelleşme olgusu ve kamu yönetimi*. Mülkiyeliler Birliği.
- Karayığit, M. (2019). *Okul müdürlerinin etkili iletişim becerileri ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karayol, M., & Eroğlu, S. Y. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki etik ve mesleki motivasyon durumlarının incelenmesi: Muş ili örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 645–653. <https://doi.org/10.18506/anemon.657975>
- Kent, A. M. (2004). Improving teacher quality through professional development. *Education*, 124(3), 427–435.
- Kerr, S., Von Glinow, M. A., & Schriesheim, J. (1977). Issues in the study of “professionals” in organizations: The case of scientists and engineers. *Organizational Behavior and Human Performance*, 18, 329–345. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(77\)90020-8](https://doi.org/10.1016/0030-5073(77)90020-8)
- Kılıç, M. (1998). *Profesyonellerin yönetiminde örgüt-çalışan ilişkilerinin düzenlenmesinde mesleki özerklik sorunu: Hastane-hekim ilişkileri* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. Beta Yayınları.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği* (15. baskı). Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Köse, E. K., Karataş, E., Küçükçene, M., & Taş, A. (2021). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: Çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 479–498. <https://doi.org/10.9779/pauefd.707393>
- Kürkçü, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 545149) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- 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* [Yüksek lisans tezi, Kwame Nkrumah University of Science and Technology].

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2003). *Eğitim ve öğretim çalışmalarının planlı yürütülmesine ilişkin yönerge*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/284.pdf> (Erişim tarihi: 4 Nisan 2025).
- Oğuz, E., Gürbüz, M., & Yılmaz, F. (2005). *Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yeterlikleri*. Pegem Akademi.
- Olson, K. E., & Chapin, B. (2007). Relations of fundamental motives and psychological needs to well-being and intrinsic motivation. In R. P. Zelic (Ed.), *Issues in psychology of motivation* (pp. 134–146). Nova Publishers. <https://books.google.com.tr/books?id=0fEFyXw2TAcC> (Erişim tarihi: 5 Nisan 2025)
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25–39. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s2m>
- Özerten, K. N. (2018). *Okul yöneticilerinin algılanan otantik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonuna etkisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=519905>
- Özgüngör, S. (2003). Mükemmeliyetçilik ve özerklik destekleyici davranışların amaç tarzları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28(127), 25–30
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2013). *İşletme yönetimi: Teori ve uygulama* (12. baskı). Türkmen Kitabevi.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (1999). *Örgütsel davranış*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- 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
- Paşamehmetoğlu, A., & Hakkı, O. (2014). *Motivasyon*. Beta Yayınevi.
- Pazar, B. (2021). *Öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37–53.
- Peters, J. (2004). Teachers engaging in action research: Challenging some assumptions. *Educational Action Research*, 12(4), 535–556. <https://doi.org/10.1080/09650790400200416>

- Raelin, J. A. (1989). *Kültürlerin çatışması* (Çev. bilinmiyor). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ramos, C. R. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183–202.
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575–588.
- Riley, P. (2013). Attachment theory, teacher motivation and pastoral care: A challenge for teachers and academics. *Pastoral Care in Education*, 31(2), 112–129. <https://doi.org/10.1080/02643944.2013.779668>
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A., & Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları* (A. Ögüt, Çev., 8. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma yayımlanma yılı: 2013)
- Sari, M., Canogullari, E., & Yildiz, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), Article 47. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.364454>
- Sekaran, U. (1992). *Research methods for business: A skill-building approach* (2nd ed.). Wiley.
- Selvitopu, A., & Taş, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 23–42. <https://doi.org/10.35675/befdergi.426989>
- Sevinç, H. H. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Shukr, I., Qamar, K., & Hassan, A. (2016). Faculty's perception of level of teacher's motivation. *Pakistan Armed Forces Medical Journal*, 66(6), 784–789.
- Sparks, D. (2012). *The relationship between teacher perceptions of autonomy in the classroom and standards based accountability reform* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Maryland, College Park.
- Subaşı, A. (2022). *Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Şentürken, C. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şentürken, C., & Oğuz, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3260–3283. <https://doi.org/10.26466/opus.681398>

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Pearson Education.
- Tezuka, K. (2014). Physicians and professional autonomy. *Japan Medical Association Journal*, 57(3), 154–158.
- Uğraş, S. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki etik ve mesleki motivasyon durumlarının değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uzun, H. (2000). *Meslekler sosyolojisi açısından avukatlar ve avukatlık mesleği: Elâzığ Barosu avukatları üzerine sosyolojik bir araştırma* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Uzunpınar, H. (2019). *İlkokul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Üzüm, P., & Karşlı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79–94.
- Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)* [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yayınlanmamış.
- World Health Organization. (2010). *Health systems financing: The path to universal coverage*. World Health Organization.
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yolcu, M. A. (2021). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizlik ile öğretmen özerkliği* [Yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Yüksel, S. (1998). Okula dayalı program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(16), 513–525.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Yaşınız:
2. Cinsiyetiniz: Kadın() Erkek()
3. Medeni Durum: Evli() Bekar()
4. Anne Eğitim Durumu: İlkokul() Ortaokul() Lise() Üniversite()
5. Baba Eğitim Durumu: İlkokul() Ortaokul() Lise() Üniversite()
6. Spor Branşı:
7. Eğitim Durumu:
8. Hizmet Süresi:

Ek 2. Öğretmen Özerklik Ölçeği

ÖĞRETMEN ÖZERKLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Orta Derecede Katılıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinden kendinize en uygununu işaretleyiniz.

Öğretmen Özerklik Ölçeği	kesinlikle katılmıyorum	katılmıyorum	orta derecede katılıyorum	katılıyorum	kesinlikle katılıyorum
Çalıştığım okulda:					
1.Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma ben karar verebilirim.					
2.Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilirim.					
3.Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçebilirim.					
4.Derslerim kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar verebilirim.					
5.Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yapabilirim.					
6.Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yapabilirim.					
7.Öğrenci gereksinimine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim.					
8.Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim.					
9. Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer verebilirim					
10.Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim.					
11.Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar verebilirim.					
12.Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim.					
13.Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar verebilirim.					
14.Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim.					
15.Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim.					
16.Meslektaşlarımla ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.					
17.Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.					

Ek 3. Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği

ÖĞRETMEN MESLEKİ MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği

Aşağıda verilen motivasyon unsurlarının çalışma isteğinizi etkileme durumunu

1 - Çok olumsuz etkiler 5 - Çok olumlu etkiler olacak şekilde derecelendiriniz.

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

Ek 4. Etik Kurul Kararı

Aksaray Üniversitesi Aksaray Üniversitesi Fakültesi
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Tarih: 18/02/2025 17:22

00001049153



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu



100
TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NİN YÜZÜNCÜ YILI

Sayı : E-34183927-020-00001049153
Konu : 2025-107 Protokol Numaralı Başvurunuz
Hk

18.02.2025

Sayın Muhammet Enes YÖN

"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlik Mesleğinde Mesleki Özerklik ve Mesleki Motivasyon İlişkisi"
başlıklı ve 2025-107 protokol numaralı başvurunuz kurulumuz tarafından incelenmiş ve başvurunuz
hakkında **"UYGUNDUR"** kararı verilmiştir.

Prof. Dr. Eyup AKIN
Kurul Başkanı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 6F8AC47C-429F-41F4-A14C-2717B782BF3D

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/aksaray-universitesi-ebys>

Adres: Aksaray Üniversitesi

Ayrıntılı bilgi için: Tuğba YİĞİT(ETİK K.)

Telefon No: 03822883078 Faks No: 03822883007





AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı: Muhammet Enes YÖN		EVET
Kapak		
1	Tez başlığı, tutanaktaki başlıkla aynı mı?	
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	
6	Şekil, çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	
7	Özet, abstract, giriş, sonuçlar vb. bölümler var mı?	
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	
10	İkinci ve üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	
16	Kaynak formatı kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	
Atıf Yöntemi APA 7 ☐ CMS ☐ İSNAD ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	
21	Sayfa kenar boşlukları ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	
25	Şekil, çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	

İmza:**Danışman Adı Soyadı:** Mustafa Kayıhan ERBAŞ