



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNDE ÖZERKLİK VE
MOTİVASYON ARASINDAKİ YAPISAL İLİŞKİNİN
DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özgün İnci TEZCAN

Birinci Danışman: Doç.Dr. Fazilet Özge MAVİŞ SEVİM

İkinci Danışman: Doç.Dr. Muhammet Fatih ALKAN

TOKAT- 2022

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Fazilet Özge MAVİŞ SEVİM ve Muhammet Fatih ALKAN danışmanlığında hazırlamış olduğum “İngilizce Öğretmenlerinde Özerklik ve Motivasyon Arasındaki Yapısal İlişkinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi ” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

12/02/2025

Özgün İnci TEZCAN

TEŞEKKÜR

Öncelikle, lisansüstü eğitimine başladığım günden beri bana ilham veren, ders aşaması ve tez süreci boyunca destek ve emeğini esirgemeyen, danışmanlığımı titizlikle ve sabırla yürüten, zorlu sürecimi kolaylaştıran danışmanım Doç. Dr. Fazilet Özge MAVİŞ SEVİM’e çok teşekkür ederim. Yardımlarıyla tez savunma aşamasına geldiğim, yol gösteren, destek ve emeğini üzerimden eksik etmeyen, titizlikle süreci takip eden ve danışmanlığımı üstlenen Doç. Dr. Muhammet Fatih ALKAN’a çok teşekkür ederim. Tez savunma aşamasında katkılarından dolayı Dr. Öğrt. Üyesi Emine SAKLAN’a ve Dr. Öğrt. Üyesi Dilara ÇAYCI KARAKÖSE’ye çok teşekkür ederim.

Beni sevgi ve saygıyla yetiştiren, fedakarlık yaparak bu güne gelmemi sağlayan, emeklerini, desteklerini, sevgilerini ve ilgilerini üzerimden asla eksik etmeyen değerli annem Yüksel TAŞDEMİR, değerli babam Rıza TAŞDEMİR ve değerli abim Barış TAŞDEMİR’e sonsuz teşekkür ederim.

Bu yola çıkarken bana şevk veren, yardım ve desteğini esirgemeyen, en kötü zamanlarımda “yanımdayım” diyen ve hissettiren, beni benden daha çok seven ve düşünen, ömür boyu elimden tutmasını temenni ettiğim değerli eşim, can yoldaşım Doğan TEZCAN’a yürekten teşekkür ederim.

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNDE ÖZERKLİK VE MOTİVASYON ARASINDAKİ YAPISAL İLİŞKİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

TEZCAN, Özgün İnci

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç.Dr. Fazilet Özge MAVİŞ SEVİM

İkinci Tez Danışmanı: Doç. Dr. Muhammet Fatih ALKAN

Şubat, 2025, xiv + 58 sayfa

Bu araştırmanın amacı İngilizce öğretmenlerinde özerklik ve motivasyon arasındaki yapısal ilişkinin demografik değişkenler açısından incelenmesidir. Bu çerçevede, İngilizce öğretmenlerinin özerklik düzeylerinin motivasyon düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığı, özerlik ve motivasyon ile demografik özelliklerden cinsiyet, kariyer basamağı, çalışılan yerleşim birimi, çalışılan okul kademesi ve yaş arasında ilişki olup olmadığı ve özerlik ve motivasyonun bahsi geçen demografik özellikler üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Yapısal ilişki modellemesinden yararlanılan araştırmanın evrenini İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Maximum çeşitlilik örneklemeinden yararlanılmıştır. 2023-2024 bahar yarı yılında, 302 İngilizce öğretmeninden veri alınmış, toplanan veriler analizde kullanılmıştır. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmen Özerk Davranış Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan veriler üzerinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ile Bağımsız Örneklem t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon Katsayısı analizi gerçekleştirilmiş, yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır.

Çözümleme sonucuna göre, İngilizce öğretmenlerinin özerklikleri ve motivasyonları cinsiyete farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış, erkek öğretmenler lehine sonuç saptanmıştır. İngilizce öğretmenlerinin kariyer basamakları ile özerklik ve motivasyon düzeyi arasındaki fark analiz edilmiştir. Çalışma sonucuna göre

öğretmenlerin kariyer basamakları ile özerklik ve motivasyon arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Uzman öğretmenlerin ve baş öğretmenlerin özerklik düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda, uzman öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin de daha yüksek olduğu saptanmıştır. İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları okul kademesi ile özerklik ve motivasyon düzeyi arasındaki fark analiz edilmiştir. Çalışma sonucuna göre öğretmenlerin çalıştıkları kademe ile özerklik ve motivasyon düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları yerleşim yerinin, öğretmenlerin özerklik ve motivasyon düzeyinde farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Çalışma sonucuna göre, öğretmenlerin şehir merkezinde çalışıyor olmaları lehine bir sonuç elde edilmiştir. Yaş değişkeni ile İngilizce öğretmenlerinin özerkliği ve motivasyonla arasındaki ilişki analiz edilmiş, yaşın öğretmen özerkliği ve motivasyonla arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Son olarak, özerkliğin motivasyon üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Analiz bulgularına göre, öğretmen özerkliğinin motivasyonu güçlü bir şekilde etkilediği saptanmıştır. Ayrıca, özerkliğin motivasyon üzerindeki etkisi erkekler öğretmenlerde yüksek çıktığı, lise kademesinde çalışan öğretmenlerde ve şehir merkezinde çalışan öğretmenlerde yüksek çıktığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Özerkliği, Öğretmen Motivasyonu, İngilizce Öğretmenleri, Yapısal İlişki.

ABSTRACT**THE INVESTIGATION OF STRUCTURAL RELATIONSHIP BETWEEN
AUTONOMY AND MOTIVATION AMONG ENGLISH TEACHERS IN TERMS
OF DEMOGRAPHIC VARIABLES**

Tezcan, Özgün İnci

Master's Thesis, Curriculum and Instruction

Thesis Supervisor: Assoc.Prof.Dr. Fazilet Özge MAVİŞ SEVİM

Thesis Second Supervisor: Assoc.Prof.Dr. Muhammet Fatih ALKAN

February 2025, xiv + 58 pages

The aim of this research is to examine the structural relationship between autonomy and motivation in English teachers in terms of demographic variables. In this context, it was investigated whether the autonomy levels of English teachers have an effect on their motivation levels, whether there is a relationship between autonomy and motivation and demographic characteristics such as gender, career stage, place of residence, school level and age, and whether autonomy and motivation have an effect on the aforementioned demographic characteristics. The universe of the research, which utilized structural relationship modeling, consists of English teachers. Maximum diversity sampling was used. In the 2023-2024 spring semester, data was collected from 302 English teachers, and the collected data was used in the analysis. "Personal Information Form", "Teacher Autonomous Behavior Scale" and "Motivation Scale" were used in the research. Frequency, percentage, arithmetic mean and Independent Sample t Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Pearson Correlation Coefficient analysis were performed on the collected data, and structural equation model was used.

According to the analysis result, it was investigated whether the autonomy and motivation of English teachers differed by gender, and a result was found in favor of male teachers. The difference between the career steps of English teachers and the level of autonomy and motivation was analyzed. According to the result of the study, it was determined that there was a significant difference between the career steps of teachers and autonomy and

motivation. The autonomy levels of expert teachers and head teachers were higher. At the same time, it was determined that the motivation levels of expert teachers were also higher. The difference between the school level where English teachers work and the level of autonomy and motivation was analyzed. According to the result of the study, it was determined that there was no significant difference between the level where teachers work and the level of autonomy and motivation. It was analyzed whether the place where English teachers work differed in the level of autonomy and motivation of teachers. According to the study results, a result was obtained in favor of teachers working in the city center. The relationship between the age variable and English teachers' autonomy and motivation was analyzed, and it was determined that there was a positive relationship between age and teacher autonomy and motivation. Finally, the effect of autonomy on motivation was analyzed. According to the analysis findings, it was determined that teacher autonomy strongly affected motivation. In addition, it was determined that the effect of autonomy on motivation was high in male teachers, high school teachers and teachers working in the city center.

Keywords: Teacher Autonomy, Teacher Motivation, English Teachers, Structural Relationship.

İÇİNDEKİLER

JURİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK SÖZLEŞME.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLOLAR LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR.....	xiv
ÖZGEÇMİŞ.....	xv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	6
Sayıtlar	7
Sınırlılıklar	7
BÖLÜM II	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
Özerklik	8
Öğretmen Özerliği	8
Motivasyon	11
İçsel Motivasyon	12
Dışsal Motivasyon	12
Motivasyon Teorileri	13
Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	13
Herzberg'in Motivasyon Teorisi	14
Beklenti-Değer Teorisi	15
Amaç Teorisi	15
Sosyal Biliş Teorisi	16
Kararlılık Teorisi	16
Öğretmen Motivasyonu	16

<u>BÖLÜM III</u>	19
<u>YÖNTEM</u>	19
<u>Araştırma Modeli</u>	19
<u>Verilerin Toplanması ve Katılımcılar</u>	19
<u>Veri Toplama Araçları</u>	20
<u>Kişisel Bilgi Formu</u>	21
<u>Öğretmen Özerk Davranış Ölçeği</u>	21
<u>Motivasyon Ölçeği</u>	22
<u>Verilerin Analizi</u>	22
<u>BÖLÜM IV</u>	24
<u>BULGULAR</u>	24
<u>Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular</u>	24
<u>İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular</u>	27
<u>Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular</u>	28
<u>Yapısal Modelin İncelenmesi</u>	28
<u>Model Değişmezliğinin İncelenmesi</u>	28
<u>Yapısal Modelin Farklı Gruplara Göre İncelenmesi</u>	31
<u>BÖLÜM V</u>	34
<u>TARTIŞMA</u>	34
<u>SONUÇ VE ÖNERİLER</u>	38
<u>Sonuç</u>	38
<u>Öneriler</u>	39
<u>Kaynakça</u>	42
<u>Ekler</u>	68

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Betimlenmesi	20
Tablo 2. Öğretmenlerin Özerklik ve Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeniyle Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonucu (n=302)	24
Tablo 3. Öğretmenlerin Özerklik ve Motivasyon Düzeyleri İle Kariyer Basamakları Arasında Farka İlişkin ANOVA Testinin Sonucu (n=302)	25
Tablo 4. Öğretmenlerin Özerklik ve Motivasyon Düzeyi İle Okul Kademesi Arasındaki Farka İlişkin ANOVA Testinin Sonucu (n=302).....	26
Tablo 5. Öğretmenlerin Özerklik ve Motivasyon Düzeyleri ile Çalıştıkları Yerleşim Birimi Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonucu (n=302).....	26
Tablo 6. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Özerklik ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Göre Pearson Korelasyon Katsayı Sonucu (n=302)	27
Tablo 7. Değişmezlik Modeli Analiz Sonucu.....	30

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Abraham Harold Maslow'un Orijinal İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi (Maslow, 1954, akt. Aydın, 2022).	13
Şekil 2. Özerkliğin Motivasyon Üzerindeki Etkisinin Yapısal Model Analizi	28
Şekil 3. Özerkliğin Motivasyon Üzerindeki Etkisinin Cinsiyete Göre Yapısal Model Analizi	31
Şekil 4. Özerkliğin Motivasyon Üzerindeki Etkisinin Okul Kademesine Göre Yapısal Model Analizi	32
Şekil 5. Özerkliğin Motivasyon Üzerindeki Etkisinin Çalışılan Yere Göre Yapısal Model Analizi	33



KISALTMALAR

TDK: Türk Dil Kurumu

URL: Tek Düzen Kaynak Bulucu



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna yer verilmiş; araştırmanın amacı, varsayımları, sınırlılıkları açıklanmış, tanımlar yapılmıştır.

Problem Durumu

Öğretmenlik mesleğinin temel dayanağı olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973), öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık alanı olduğu belirtilmekte, öğretmenlik mesleğinin özelliklerinden bahsedilmekte, pedagojik derslerin yanı sıra, genel kültür ve özel alan eğitim derslerinden sorumlu olduğuna yer verilmektedir. Derinlemesine bilgi, beceri ve mesleki alanda uzmanlık gerektiren öğretmenlik mesleği, stratejik bir meslek olarak kabul görmektedir (Karataş, 2020; Yıldırım, 2009). Bu bakımdan sürekli bir gelişim söz konusudur (Can, 2009). Söz konusu gelişim yalnızca öğretmeni değil, eğitim-öğretim sürecini, toplumu ve öğrenciyi etkilemektedir (Hattie, 2009; Şahin, 2006). Fakat, öğretmenin önündeki birtakım engeller, öğretmen gelişimini olumsuz etkilemekte, hatta, öğretmenin mesleğini bırakmasına sebep olmaktadır (Keçeci, 2022). Ücretin az ve yetersiz olması (Ingelsoll, 2001; Tekişik, 1986; Demir ve Arı, 2013), stres düzeyinin yüksekliği ve tükenmişlik duygusu (Buchanan, 2010), öğretmenlik mesleğinin, bireyi tatmin edememesi (Kelly vd., 2019), öğretmenin konumu, itibarı ve saygınlığındaki olumsuz sarsılma (Kıran, Durmuş ve Sucu, 2019), fazla iş yükü, saygınsızlık, okul ortamının elverişsizliği, kişisel hakların sekteye uğraması (Bozkuş, 2020), hizmet içi eğitimlerin yetersiz ve niteliksiz olması (Elçiçek ve Yaşar, 2016) gibi sebepler öğretmenin gelişimini olumsuz etkileyen etkenlerden bazılarını oluşturmuştur.

İçinde bulunulan durum, değişen koşullar ve toplumsal ihtiyaçların artması göz önüne alındığında, bilim ve teknolojiye yenilik ve değişimler hayatın sosyal, ekonomik ve dolayısıyla eğitim alanında da gelişimini zorunlu hale getirmiştir. Eğitim alanındaki gelişim ise, öğretim yöntem ve tekniklerinden, öğretmen tutum ve sorumluluğuna kadar gelişimi gerekli kılmıştır (Karabacak, 2014; Karatay, Günbey ve Taş, 2020). Bu bağlamda, öğretmenin var olan bilgiyi olduğu gibi kabul ettiren değil, kendi yöntem ve tekniklerinden yararlanarak, neyi nasıl ve ne sürede öğreteceğini kendi karar vererek, yeni öğrenilen bilgiyle var olanı yapılandırmacı şekilde aktarımı esas alınmaktadır (Kaya, Küçükali ve Ada, 2010). Var olanı birebir kullanmak yerine, öğretmenin bu durumu, ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılığı göz önünde bulundurarak öğrenciye aktarması, karar alma ve

verme sürecinde öğretmenin aktif olması, eğitim- öğretim sürecinde planlamayı kendi yapması eğitim niteliğinde gelişimi sağladığı ifade edilmektedir (Bayraktar, 2019). Bu çerçevede, öğretmenin özerk davranabilmesi gerekmektedir.

Özerkliğin birçok tanımına rastlanmaktadır. Oxford sözlüğünde “dış kontrol ve etkiden bağımsız” tanımı yapılmaktadır (URL-1, 2023). TDK (2023)’ye göre, kişinin kendi oluşturduğu yasalarla, kendini özgürce yönetme hakkıdır. Genel olarak, özerklik, ihtimalleri analiz etme sorumluluğunu alabilme, karar alıp verebilme, bir kişinin kendi hayatını ve aktivitelerini değiştirebilme, hem bağımsız hem de iş birlikçi olabilme olarak tanımlanabilmektedir (Cardenas-Ramos, 2006). Öğretmen özerkliği ise, öğretmenlik mesleğinde, yetki ve özgürlük alanına işaret etmektedir (Canbolat, 2020). Öztürk (2012)’e göre, mesleki çerçevede planlama, uygulama, karar alma ve verme kapsamında özgürleşmesini öğretmen özerkliği olarak tanımlamıştır. Genel olarak, öğretmen özerkliği, eğitimcilerin kendi kararlarını ve okul ortamını kontrol edebilme yetkisi olarak tanımlanmıştır (Pearson ve Hall, 1993). Öğretmen özerkliği, eğitimsel düzenlemelerde, araştırmacı ve uygulayıcılar için önemli bir ilgi odağı olmuştur. Öğrenci başarısı için standartların belirlenmesinde öğretmeni ciddi şekilde dahil ederek başarıya ulaştıracak olan öğretmen özerkliği daha iyi bir öğretimin anahtarı konumundadır. Eğitim öğretim sürecinde, özerk öğretmenler yalnızca sınıf içinde öğrencileriyle değil, sınıf dışında meslektaşlarıyla, okul yönetimiyle ve öğrenci velileriyle, alınan ve verilen kararların sorumluluğu altındadırlar. Aynı zamanda, eğitime dair işleyişin, uygulama ve girişimlerin yetkisi ve sorumluluğu yine özerkliği sağlanan öğretmene aittir (Karatay, Günbey ve Taş, 2020). Öğretmen özerkliği yalnızca bunlarla sınırlı değildir. Öğretmen motivasyonunun ve iş doyumunun yükselmesi, öğretmenlik mesleğine bir uzmanlık alanı dahilinde düzenleme yapılması yine öğretmen özerkliği ile sağlanabilmektedir. Dolayısıyla, öğretmen özerkliği, öğretmenin güçlendirilmesi olarak ifade edilmiştir (Öztürk, 2011). Alan yazında, öğretmen özerkliğinin desteklenmesi; öğrenen özerkliğini beraberinden getirdiği, etkili bir öğrenme-öğretme ortamının oluşmasına katkı sağladığı, öğretmenlerin iş doyumunu algısını artırdığı ifade edilmektedir (Balçıkanlı, 2009; Bogler, 2001; Kılınç, Bozkurt ve İlhan, 2018). Öğretmen özerkliği, öğrencinin de özerk olmasını sağladığı alan yazın çalışmalarında incelenmiştir. Bu çerçevede, öğretmen sayesinde özerkliği kazanan öğrencinin kendi öğrenme stilini bulabilmesi ve kendi iradesiyle kararlar alıp vermesi gibi olumlu etkiler söz konusu olabilmektedir (Bhushan, 2018). Avcı (2022)’ya göre, özerk öğretmen aynı zamanda özerk bir öğrenendir. Dolayısıyla, öğretmenlik alanıyla ilgili olan bilgi ve birikimi, en güncel bilgileri profesyonel şekilde toplama ve bunu etkili

şekilde öğrencilerine aktarabilme yöntemi geliştirmeye çalıştırır. Bu durum, etkili eğitim ve öğretim sürecinde öğretmen özerkliğinin gerekliliğini ortaya sermektedir. Özerklik, yalnızca öğretmen üzerindeki baskıya tampon görevi olmakla kalmamakta, aynı zamanda mesleki anlamda öğretmenleri güçlendirme görevi de görmektedir (Friedman, 1999). Öğretmen özerkliğinin güçlenmesi yönünde en kritik öneme sahip kavramlardan birinin motivasyon olduğu ifade edilmektedir (Koka vd.,2021).

Motivasyon, tüm meslek grupları için büyük önem taşımaktadır. Çünkü kişilerin gidermeye çalıştıkları ihtiyaçları vardır. İhtiyaçları ortaya çıkartan motivasyon sürecidir. Dolayısıyla kişi, bu ihtiyaç doğrultusunda amaç ve isteklerine yön verecektir (Şahin, 2004). Fransızca ve İngilizce dillerinden (to move) türeyen bu kelime, kişilerin davranışlarının sürdürülmesini sağlayan, yönünü ve şiddetini belirleyen, umutları ve inançları da kapsayan bir kavram olarak ifade edilmiştir (Ada vd., 2013; Akman ve Durgun, 2022). Motivasyon düzeyi, kişinin ortaya koyduğu azim ve çaba miktarıyla belirlenmesinin yanında, bu sürecin, kişinin kendi kendini keşfetme süreci olduğu da düşünülmektedir (Çevik ve Köse, 2017). İki çeşit motivasyondan bahsedilmektedir: İçsel motivasyon ve dışsal motivasyon. Kısa bir şekilde bahsetmek gerekirse, içsel motivasyon ilgi ve ihtiyaca göre kişinin kendi isteğiyle bir işi yapması iken, dışsal motivasyon ise bir işi ceza yada ödül gibi araçsal nedenlerle yerine getirmek olarak tanımlanmaktadır (Gagne, vd., 2010). Öğretmenin özerk hissetmesi içsel motivasyona, kariyer basamakları dışsal motivasyona örnek verilebilir. İki motivasyon çeşidi farklı olmasına karşın, iş gören için olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla, eğitim sürecinde de bu olumlu etkilerden söz etmek mümkündür (Ertürk, 2016). Motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğrenci motivasyonunu da olumlu şekilde yükselttiği ifade edilmektedir (Ng ve Ng, 2015; Jesus ve Conboy, 2001; Akman ve Durgun, 2022; Jesus ve Lens, 2005; Kapur, 2019). Yapılan çalışmaya göre (Lam vd., 2009), öğretmenin içsel motivasyonunun yüksek olması öğrencinin de içsel motivasyonunun yüksek olmasını sağlamıştır. Bu bakımdan, pozitif yönlü bir ilişki olduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen motivasyonunun okul yaşamının niteliğini, öğretmen performansını ve öğrenmede niteliğin ve niceliğin motivasyona bağlı şekilde etkileneceği belirtilmiştir (Ada vd., 2013; Akman ve Durgun, 2022). Benzer şekilde, öğretmen motivasyonu, sınıf etkinliğinin artmasında da önemli bir rol oynamaktadır (Kapur, 2019). Dolayısıyla, öğretmen motivasyonunun yüksek olması, sınıf ortamının ve etkinliğinin yanı sıra, öğretmenin meslek hayatının daha sağlıklı ve mutlu geçmesini sağladığı söylenebilmektedir (Taş, 2022). Motivasyonu yüksek olan öğretmenlerde

incelenen bu olumlu etkilerin ortaya çıkması için, motivasyonu etkileyen olumlu ve olumsuz durumların incelenmesi yapılmıştır. Kyriacou and Coulthard (2000) üç temel durumun etkili olduğunu belirtmiştir. Bilgiyi aktarabilme, öğretim etkililiğine bağlı olan deneyim gibi içsel etkenler ilk temel durumdur. Bir diğer temel durum ise, ücret, saygınlık, statü, özerklik gibi dışsal etkenlerdir. Son olarak özgecilik sebepler rol oynamaktadır: öğrencilerin başarılı olmalarını isteme arzusu, öğretmenliğin değerli bir meslek olduğunun düşünülmesi gibi.

Alan yazında yapılan çalışmalardan yararlanarak, özerklik ile motivasyon arasında ilişki olabileceği durumu ortaya çıkmıştır (Demir, 2023; Karatay, Günbey ve Taş, 2020; Buyruk, 2021; Pearson ve Moomaw, 2005; Okçu ve Admı, 2022). Bu çalışmada ise, öğretmenlerde özerklik ve motivasyon arasındaki yapısal ilişkinin demografik değişkenler açısından incelenmesi temel amaçtır. Bu sayede, öğretmenlerin özerklik ve motivasyonlarının birbiri üzerindeki etkisinden yola çıkılarak, öğretmenlik mesleğinin daha olumlu bir biçimde icra edilmesine olanak sağlayabileceği düşünülmektedir. Öğretmenin, mesleğini daha iyi bir biçimde yapıyor olması öğrencileri üzerinde de olumlu etkiler bırakabilecek, öğrencinin de öğrencilik hayatını daha olumlu geçirmesini sağlayabilecektir. Nitekim iyi bir öğretmenin elinde yetişmiş öğrencilerin hem akademik başarı hem okula karşı olumlu tutumlar geliştirme hem de daha sonraki hayat başarılarının daha yüksek olabileceği yapılan çalışmalarda da gözlemlenmektedir (Sürücü ve Ünal, 2018; Deniz, Avşaroğlu ve Fidan, 2006; Sürmelioglu ve Üstün, 2023). Öğretmenin ve öğrencinin başarılı ve mutlu olması ise uzun vadede toplumun yararı ve kalkınmasına olumlu etkilerde bulunacaktır. Ayrıca bu çalışmanın sonuçları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin politika yapıcılara ve alan yazına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalar incelediğinde, cinsiyet, zeka, eğitim durumu, mesleki kıdem gibi demografik durumların öğretmenlerin özerkliklerini etkilediği görülmüştür (Altinkurt ve Yılmaz, 2014). Benzer şekilde Şakar (2013)'a göre, öğretmenin demografik durumu içerisinde yer alan öğretmen kıdeminin (öğretmen, uzman öğretmen, baş öğretmen) artması, öğretmenlerin öğretimsel özerkliği daha çok benimsemesini sağlamakta, dolayısıyla özerkliği arttırmaktadır. Benzer şekilde, öğretmenlerdeki demografik durumların özerkliğin yanı sıra motivasyonu etkilediği de incelenmiştir. Ağca ve Ertan (2008)'a göre, çalışanların yaşları, unvan ve kıdemleri içsel motivasyonu etkilediğini belirtmiştir. Yine, Yusein (2013) 'e göre, cinsiyet durumu içsel ve dışsal motivasyonu etkilemektedir. Avrupa Eğitim Enformasyon Ağı (Eurydice, 2004)'nın

yaptığı araştırmalar neticesinde, öğretmenlerin demografik özellikleri ülkelerin eğitim sistemini ve öğretim niteliğini derinden etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, demografik özelliklerinden olan çalışma koşulları (çalışılan yer ve çalışma durumları) ve yaş faktörü baz alındığında, Avrupa'daki ülkelerin çoğunda öğretmen açığıyla karşılaşmanın mümkün olduğu görülmektedir. Yaş ve çalışma koşulları gibi demografik bilgilerin öğretmenlerin özerklik ve motivasyon durumlarını negatif etkilediği için bu tehlikenin ortaya çıktığı söylenebilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin özerklikleri, öğretmenlerin motivasyonları ve öğretmenlerin demografik bilgileri arasında bir ilişki olduğunu söylemenin mümkün olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Yapılan alan yazın incelemesine göre, öğretmen özerkliği ile motivasyon arasında olumlu yönde bir ilişki olabileceği ve özerklik değişkeninin motivasyon değişkenini etkileyebileceği (Demir, 2023; Pearson ve Moomaw, 2005; Stockwell ve Reinders, 2019; Yıldırım, 2022) görülmüştür. Bu çerçevede, öğretmen özerkliği ve öğretmen motivasyonu arasında bir ilişki olabileceği görülmüştür. Yapılan bu çalışmalara ek olarak, özerklik ve motivasyonun artmasının, birçok değişkeni pozitif yönde arttırdığı tespitler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, özerkliğin artmasının okul iklimini (Çolak ve Altinkurt, 2017), örgütsel güven değişkenini (Çolak vd., 2023), iş doyumunu da pozitif yönde arttırdığı (Bogler, 2001; Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2017; Şentürken ve Aytunga, 2018) incelenmiştir. Benzer şekilde, öğretmenlerde motivasyonun artmasına ilişkin yapılan çalışmalarda ise, öğretim faaliyetlerinin arttığı (Öztürk ve Uzunkol, 2013), okul reformuna olan olumlu etkisi (Shulman, Sullivan ve Glanz, 2008) ve örgüt kültürünü olumlu yönden etkilediği (Yılmaz, 2009; Tanrıverdi, 2007), motivasyon seviyesinin artmasına bağlı olarak öğretmen profesyonelliğinin de arttığı (Okçu ve Admı, 2022; Ada, vd., 2013) çalışmalarla gözler önüne serilmiştir. Nitekim özerklik ve motivasyonun öğrenci üzerinden etkisi incelenecek olursa, öğrencilerin motivasyon düzeyini, içsel ve dışsal koşullarını, akademik başarılarını, içsel ve dışsal hedef yönelimleri gibi değişkenlerin olumlu yönde arttığı, dolayısıyla eğitim ve öğretimin nitelik ve kalite yönünden de yükseldiği ifade edilenlerin arasındadır (Akgöz ve Şahin, 2023). Bu durumlara dayanarak, öğretmenlerin özerklik, motivasyon ve demografik özellikleri arasındaki yapısal ilişkinin belirlenmesi, özerklik ve motivasyonun öğretmenler üzerindeki etkisini göstererek, eğitim programcılarına, yönetici ve politika içinde bulunanlara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede, araştırmanın amacı İngilizce öğretmenlerinde özerklik ve motivasyon arasındaki yapısal ilişkinin demografik

değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- 1- İngilizce öğretmenlerinin özerklik ve motivasyon puanları cinsiyet, kariyer basamağı, okul kademesi ve yerleşim türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 2- İngilizce öğretmenlerinin özerklik ve motivasyon puanları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3- İngilizce öğretmenlerinde özerklik ve motivasyon arasındaki yapısal ilişki cinsiyet, kariyer basamağı, okul kademesi ve yerleşim türü değişkenleri açısından nasıl farklılaşmaktadır?

Araştırmanın Önemi

Yapılan çeşitli çalışmalar ve öğretmenlerin gelişimine hizmet eden değişkenlerin teşvik edilmesinden yola çıkılarak yapılan bu araştırmanın, öğretmenlerin hem bireysel hem de mesleki alanda (Friedman, 1999) gelişiminin desteklenmesinin yanı sıra eğitim sürecine (Güvenç, 2014) de olumlu katkılar sunması beklenmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin gelişimine ve eğitim sürecine ket vuran etkenlerin en aza indirilerek, benzer çalışmalarla olumlu etkiler sunabilecek araştırmalar yapılmasına destek olunması beklenenler arasındadır.

Öğretmenlerin özerklik ve motivasyon değişkenlerinin arasındaki yapısal ilişkinin belirlenmesi, aradaki muhtemel etkilerin ortaya konulmasıyla birlikte eğitim öğretim sürecine olumlu etkiler sunabilecek bireyler olabilmeleri; öğretim faaliyetinin nitelikli olabilmesinde, örgütsel güvenin sağlanabilmesinde, iş doyumunun yükselmesinde, iş memnuniyetinin ve öz yeterliğin yüksek olmasında etkili olabileceği görülen etmenlerdir. Özerklik ve motivasyon değişkenleri arasındaki ilişki alanyazında incelendiğinde, iş doyumunun artması (Sözen, 2004; Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Çolak vd., 2017; Şentürken ve Aytunga, 2018; Bogler, 2001), öğretim faaliyetinin artması (Öztürk ve Uzunkol, 2013), iş memnuniyetinin ve öz yeterliğin artması (Şenol, 2020) gibi kavramlar, değişkenler arasında etki arttıkça olumlu yönde arttığı ifade edilmiştir. Bu nedenle bu çalışma ile bu ilişkilerin ortaya konmasının İngilizce öğretmenleri için belirtilen farklı niteliklerin artırılmasında da kapı aralayıcı rol oynayabileceği düşünülmektedir. MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) için de öğretmen üretkenliği ve etkin katılımın sağlanabilmesinde çözüm önerisi sunar nitelik olması hedeflenmektedir. Bu araştırmayla,

çağın gereksinimlerine cevap veren öğretmen gelişimi ışığında, toplum ve öğrenci gelişiminin de desteklenmesiyle alan yazına katkı sunması belenmektedir.

Sayıtlar

1. Öğretmenlerin verilen ölçekleri, samimi bir düşünceyle doldurdukları varsayımı bulunmaktadır.
2. Kullanılan ölçeklerin, araştırılan değişkenleri ölçtüğü varsayımı bulunmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. Bu araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılını kapsamaktadır.
2. Seçkisiz örneklem yoluyla seçilmiş 302 İngilizce öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.
3. Öğretmen Özerk Davranış Ölçeği, Öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren bir bölüm ve İçsel, Dışsal ve Yönetmel Faktörler Bağlamında Öğretmen Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır.

Tanımlar

Özerklik: İhtimalleri analiz etme sorumluluğunu alabilme, karar alıp verebilme, bir kişinin kendi hayatını ve aktivitelerini değiştirebilme, hem bağımsız hem de iş birlikçi olabilme olarak tanımlanabilmektedir (Cardenas-Ramos, 2006).

Öğretmen Özerkliği: mesleki çerçevede planlama, uygulama, karar alma ve verme kapsamında özgürleşmesini öğretmen özerkliği olarak tanımlamıştır (Öztürk, 2012).

Motivasyon: Kişilerin davranışlarının sürdürülmesini sağlayan, yönünü ve şiddetini belirleyen, umutları ve inançları da kapsayan bir kavram olarak ifade edilmektedir (Ada vd., 2013; Akman ve Durgun, 2022).

Öğretmen Motivasyonu: Geleceğin insanların bilgi toplumuna taşıyacak, okuldaki verim ve sağlıklı iletişim becerisini artıran, yönetici, öğretmen ve öğrenci beklentisini karşılayan bir kavramdır (Karpusuzoğlu, 2001).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu kısmında, araştırmaya konu olan özerklik ve motivasyona ait kavramlar verilmektedir.

Özerklik

Latince dilinde “autos” kendi , kendini anlamına gelmekte, “nomos” ise yönetme, kural koyma, karar verme anlamına gelmektedir. Birleşiminde “Autonomous” kelimesi türeyerek, sınırlama olmaksızın özgürce hareket edebilme, kendi kararlarını alma, kendi kurallarını koyma anlamı taşımaktadır (Mele, 2001,akt.Ulusoy ve Akdemir, 2009). Özerklik, bir kurumun kendi yasalarına göre kendini yönetme hakkı olarak ifade edilmiştir (TDK, 2024). Bir başka tanıma göre, kişinin uzmanlık alanı içerisinde hareket ederek kendini kontrol etmesi olarak ifade edilmiştir. Sınırsız bir özgürlük alanı olmadığı, uzmanlık alanı ile sınırlandırılmış bir durum olduğu vurgulanmıştır (Wilensky, 1964). Birçok tanımına rastlanmasına karşın, özerklik kavramının tam bir karşılığı olmadığını belirten Morsünbül (2012), özerklik kavramının hürriyet, kendini tanımlama, özgürlük, kişinin kendini tanımlaması ve kendini kontrol edebilmesi gibi benzer anlamlarla karşılığını bulabileceğinden bahsetmiştir. Benzer şekilde, Cardenas-Ramos (2016), özerklik kavramına ilişkin birçok farklı görüş bulunmasına karşın, genel hatlarıyla, kişinin hem bireysel hem de toplu şekilde, hayatında etkili kararlar alıp verebilme, seçenekleri analiz edebilme sorumluluğunu alabilme olarak tanımlanmıştır.

Toplumsal ihtiyaçların artması, çağdaş eğitim düzeyine ulaşılması ve eğitim-öğretim sürecinin sürekli devinim içinde geçebilmesi için okullara dolayısıyla, öğretmenlere bir hayli sorumluluk yüklenmiştir. Öğretmenlerin bu süreçte etkin rol alabilmesi, karar alıp verebilmesi, daha fazla söz sahibi olması öğretmenlerin özerk hareket edebilmesiyle mümkün olacağı ifade edilmiştir (Eurydice,2008; Çolak ve Altinkurt,2017). Aynı zamanda, öğretmen özerkliğinin belirlenen hedeflere ulaşılmasında ve eğitim öğretim sürecinin etkin işleminde büyük rol oynadığı ifade edilmiştir (Maviş Sevim, Yazıcı ve Maviş, 2017).

Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliği kavramı 1950’li yıllarda Belçika, Hollanda, İngiltere gibi Avrupa ülkelerinde ses getirmeye başlamıştır. 1960’lı yıllara gelindiğinde ise öğretmen özerkliğinin eğitimdeki rolü anlaşılmış, bu konuya ilişkin reform hareketlerinin devamlılığı konusunda tartışmalar devam etmiştir (Eurydice, 2008). Öğretmen özerkliği

kavramı önem kazandığı günden bu yana yasa koyucular, politikacılar ve program tasarlayanlar için bir şüphe içinde bakıldığı ifade edilmektedir. Bunun sebebi ise öğretmen özerkliğinin “güç” olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır (Webb, 2006). Bu güç öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda belli bir yetki ve özgürlük alanı olarak ifade edilebilmektedir (Öztürk, 2011). Öztürk (2012)’e göre, öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleki alandaki planlamaların ve uygulamaların gerçekleştirilmesi ve bu konulara ilişkin kararların alınmasında özgür olabilmeleri anlamına gelmektedir. Friedman (1999)’a göre, öğretmen özerkliği sınıf içinde ve okul politikalarında öğretmenin söz hakkına sahip olmasıdır. Yazıcı ve Akyol (2017)’a göre, öğretmen özerkliği okul yönetimine dahil edilmesi, alınabilecek kararlarda söz hakkına sahip olup rol alabilmesi ve mesleki faaliyetlerin yürütülmesinde sorumluluğu alarak tercihlerde bulunabilmesi olarak ifade edilmektedir. Huang (2007)’a göre ise, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde, öğrenme ve öğretme halini kontrol edebilmek için istekli, birikimli ve özgür olabilmeleridir. Pearson ve Hall (1993)’a göre, öğretmen özerkliği iki boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut, öğretmenin sınıf içindeki davranış standartları ve okul içindeki takdir yetkisine işaret eden genel özerkliktir. İkinci boyut ise, etkinlik, materyal seçimi ve program planlanmasını içine alan program özerkligidir. Öğretmen özerkliğinin birçok tanımına rastlamak mümkündür. Buradan yola çıkarak özetlemek gerekirse, mesleki alanda öğrenciler ile ilgili konularda sorumluluk alabilme, karar alıp verebilme, planlama ve uygulamaların kararlaştırılmasında etkin rol alabilme ve süreci yönetebilme ve özgür çalışma ortamı yaratabilme olarak ifade edilebilmektedir (Ayrıl vd., 2014).

Öğretmen özerkliğinin sınıf içinde ve okulda birçok rolü bulunmasına karşın tam bir özerklikten bahsetmek zordur. Eğitim-öğretim programının ve sürecinin belirlenmesinde, okul bütçesinin bilinmesi ve kullanılmasında, ders kitabı seçiminde, öğrenci değerlendirme ölçütlerinde ve hatta kısmen istenilen öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımında tam bir özerklik sağlanabilmiş değildir (Çolak, 2006). Benzer şekilde, Üzümlü ve Karslı (2013), bazı ülkelerde politik yapılanma ve merkeziyetçi yaklaşımın öğretmene sınıf içinde ve okul yönetiminde kısmi bir özerklik tanıdığını ifade etmişlerdir. Öte yandan, OECD tarafından gerçekleştirilen PISA araştırmaları göz önüne alındığında, öğretmen özerkliği verilen ülkelerde eğitim kalitesinin artmış olduğu incelenmektedir. PISA 2009 çalışmaları PISA 2012 çalışmalarını destekler nitelikte olduğu görülmekte; öğretmenin özerk olmasının başarıyı düzeyini etkilediği söylenebilmektedir (Sahlberg, 2013). Öğretmen özerkliğinin, eğitim öğretim niteliğini etkilemesine yönelik çalışmalar devam etmiştir. Öğretmen özerkliğinin yüksek olduğu

ülkelerde, programın planlanması, uygulanması ve öğrenci değerlendirmesinde başarının daha yüksek olduğu incelenmiştir (OECD, 2005; Öztürk, 2011). Benzer şekilde, uluslararası sınavlarda, politikada, ders içeriği ve kitapların seçilmesinde, materyal seçiminde, öğrenci değerlendirme biçiminde, okul yönetimi ve bütçe konularında özerkliğe sahip olan öğretmenlerin bulunduğu ülkelerin sınav sonuçlarının yüksek, öğrencilerin başarılı olduğu ifade edilmektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2013). Dolayısıyla, bu sonuçlardan çıkarılacağı üzere, öğretmen özerkliğinin eğitim-öğretim sürecindeki etkisinin yadsınamaz olduğu söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin özerk olmasıyla olumlu etkilenen eğitim-öğretim sürecinin önemli çıktısı olan öğrenciler de olumlu etkilenmektedir. Öğretmen özerkliği ile birlikte, öğrenciler hem özerklik kazanmakta, hem de yetkinlik seviyesini ve bireysel iletişim becerilerini geliştirebilmektedir (Güvenç, 2014). Özerkliği kazanan öğretmen, öğrencilerine karşı bir rehber konumundadır. Dolayısıyla, oluşan sınıf ortamında öğrenci özerk davranmanın yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcı olma gibi beceriler de kazanabilmektedir. Aynı zamanda, öğrenciler çevresel ve bireysel sorunlara karşı daha bağımsız şekilde karar alıp verebilme becerisi kazanabilmektedir (Bhusman, 2018). Özerk olan öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntemi de öğrencilerin özerkliğini kazandırmaya yönelik olmaktadır. Bundan dolayı, öğrenci merkezli sınıflar oluşturmaya önem verilir. Bu durumda, öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini anlamaya yönelik görevler, kendi kararlarını almaya iten tercihler sunularak eğitim öğretim süreci devam eder. Dolayısıyla, bu sınıf ortamında yetişen öğrenci, kendi özerkliğini kazanmasıyla birlikte, kendi duygu ve düşüncelerini anlayan ve aktarabilen, sorumluluk düzeyi yüksek, öğrenme isteği ve merakı yüksek öğrencilerin yetişmesini sağlamaktadır (Assor Kaplan ve Roth, 2002). Öğrenme merakı ve isteği yüksek olan öğrencilerin not kaygısı düşmekte, öğretim süreçlerinde daha çok öz düzenleme yapabilmektedirler (Black ve Deci, 2000; Sierens vd., 2009). Bu durumda, özerk öğretmenlerin, sınıf ortamlarına ve öğrencilere olumlu etkisinden bahsedebilmenin mümkün olduğu söylenebilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen özerkliğine ilişkin çalışmaların yapıldığı incelenmiştir. Öğretmen özerkliği ve örgütsel güven (Paradis vd.,2009; Çolak vd., 2023), öğretmen özerkliği ve okul iklimi (Çolak ve Altinkurt, 2017), öğretmen özerkliği ve iş doyumu (Bogler, 2001; Çolak vd., 2017; Şentürken ve Aytunga, 2018), özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları (Güvenç, 2011; Assor Kaplan ve Roth, 2002), öğretmen özerkliği ve profesyonellik (Karatay, Günbey ve Taş, 2020; Buyruk ve Akbaş, 2021; Montgomery ve Prawitz, 2011; Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2017; Ingersoll ve

Alsalam, 1997), öğretmen özerkliği ve motivasyon (Demir, 2023; Pearson ve Moomaw, 2005; Stockwell ve Reinders, 2019; Yıldırım, 2022) bu çalışmalardan bazılarıdır. Çalışmalar incelediğinde, öğretmenlerde özerklik değişkeni arttıkça, örgütsel güven, iş doyum, profesyonellik ve motivasyon değişkenlerinin arttığı, okul ikliminin, öğrenci başarısı ve eğitim-öğretim sürecinin olumlu etkilendiği görülmüştür. Bu çalışmalardan yola çıkılarak, öğretmen özerkliğinin artmasının hem öğretmenin bireysel ve mesleki alanda hem de eğitim-öğretim süreci ve öğrencinin olumlu etkilendiğini söylemek mümkün olacaktır.

Motivasyon

Tüm meslek grupları için büyük önem taşıyan motivasyon, Fransızca ve İngilizce dillerinden (to move) türemektedir ve kişilerin davranışlarının sürdürülmesini sağlayan, yönünü ve şiddetini belirleyen, umutları ve inançları da kapsayan bir kavram olarak ifade edilmiştir (Ada vd.,2013;Akman ve Durgun, 2022). Bir başka tanımda, arzu edilen davranışın başlamasını sağlayan, yönünü ve şiddetini belirleyen, arzu edilen haliyle devam ettirilmesini sağlayan teorik bir yapı olarak ifade edilmiştir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Benzer şekilde, bir kişi ya da grubun harekete geçirilmesi, yönlendirilmesi ve arzu edilen yönde devam ettirilmesine sevk eden bir kavram olarak belirtilmiştir (Ertürk, 2016). Dolayısıyla, motivasyonun bir işin başlaması için ve istenilen hal çerçevesinde devam edebilmesi için bir faktör olduğu söylenebilmektedir. Kaplan (2007)'a göre, motivasyon birey veya grubun arzularının, istek ve hedeflerinin devam etmesini, sürdürülmesini sağlamakta, bireye geri bildirim sağlamaktadır.

Alanyazın çalışmaları incelediğinde, motivasyona ilişkin çalışmaların bir hayli fazla olduğu görülmektedir. 1990'lı yıllarda, motivasyon kavramının önemi iş sektöründen, sağlığa, eğitimden, finansa birçok alanda kendini göstermesinden dolayı üzerinde durulmuş, üzerinde çalışmalar devam ettirilmiştir. 2000'li yıllara gelindiğinde, motivasyona ilişkin çalışmaların daha çok arttığı görülmektedir (Başaran, 2019). İş görenlerin, işlerinden üst düzeyde verim alabilmesi, daha çok çaba göstermesi ve gösterilen çaba ve işten tatmin olunabilmesi için farklı zamanlarda farklı motivasyon çeşidi kullanılmaktadır. Kişinin kişilik özellikleri, işin niteliği, iş ortamı, hedeflenen istekler, ödül, terfi, iş yerindeki rekabet vs kullanılan motivasyon çeşidi için neden oluşturan olgulara örnektir (Aslan ve Doğan, 2020). İki çeşit motivasyon çeşidinden bahsedilmektedir: içsel motivasyon ve dışsal motivasyon.

İçsel Motivasyon

İş görenler kendi kendilerine motive olurken kontrol eden bir dış güç yoktur. Kişinin ya da grubun belirli koşullar altında davranma motivasyonu olarak tanımlanabilmektedir. Kişinin belirli bir takım davranışları sergilerken dış faktörlerden ziyade kendi içsel faktörlerin etkisinde olduğu davranış türlerini yansıtmaktadır. Dolayısıyla, birey baskı, dürtü, belirli bir ücret, yaptırım vs aramaz. Onun yerine, hoşlandığı için yahut meydan okuma güdüsüyle hareket ederek kendi içinde motivasyon sağlamaktadır. Bundan dolayı, birey, belirli bir özerklik çerçevesinde hareket etmektedir (Başaran, 2019; Okçu ve Admı, 2022; Ertürk, 2016).

Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon kişinin içsel güduları, heyecanları, dürtülerinden ziyade çevreden gelen etkileri içermektedir. İkramiye alınması, aferin denilmesi, bir ortamda ifade edilen övgüler, prim, terfi verilmesi gibi eylemlerin harekete geçirdiği motivasyon çeşididir (Ertürk, 2016). Dışsal motivasyon iki boyutta incelenmektedir. Bunlarda ilki sosyal motivasyon boyutudur. Bu boyut kişiler arasındaki etkileşim ve iletişim kaynaklıdır. Arkadaşlık, yardımseverlik, idari destek gibi faktörleri içermektedir. Bir diğer boyut ise, örgütsel faktör boyutudur. Çalışma performansının artması için sunulan olanakları içermektedir (Aslan ve Doğan, 2020).

Her iki motivasyon türü de geçmiş deneyimler ile bir bütün olarak biçime girmektedir. Dolayısıyla, bireyin davranışlarının devamlılığı sağlanabilmekte, yönlendirilmesi ile de hedefe ulaşılabilirdiği söylenebilmektedir (Salihoğlu, 2020).

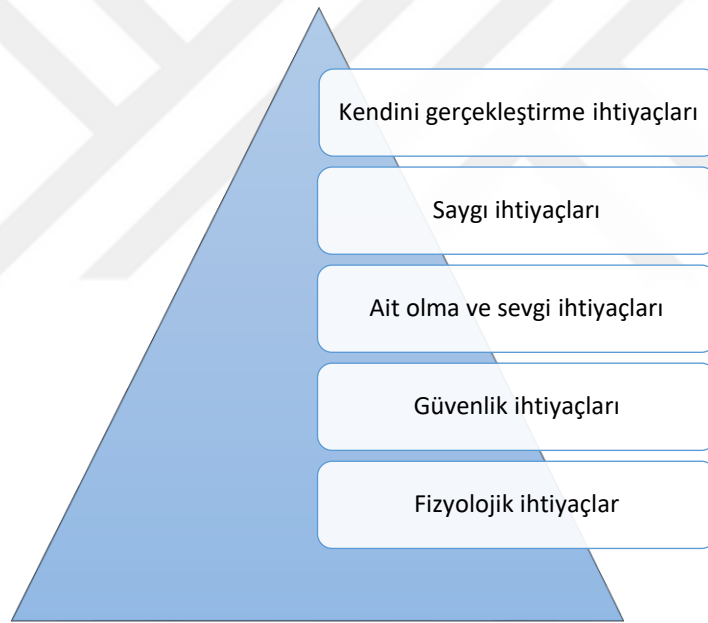
Alanyazın incelendiğinde, motivasyonun birçok iş, iş gören ve bulunulan çevre üzerinde etkisi bulunmaktadır. Motivasyonun iş tatminine olan etkisi (Yavuz ve Karadeniz, 2009), iş tatmini ve örgütsel bağlılığa olan etkisi (Zeynel ve İlker, 2015), örgütsel bağlılık ve performansa olan etkisi (Gümüş, 2012), performans üzerine etkisi (Altındağ ve Akgün, 2015), iş verimliliği üzerine etkisi (Yapar, 2015), sağlık hizmetinde motivasyon (Kıdak ve Aksaraylı, 2009), eğitimde motivasyon (Akbaba, 2006) bu etkilerden bazılarını oluşturmaktadır. İncelendiği üzere, finanstan eğitime, sağlıktan ekonomiye kadar birçok alanda motivasyonun etkileri üzerine yapılmış çalışma görülmektedir. Çalışmaların ortak noktası incelendiğinde, motivasyonun olumlu yönde artmasının iş verimliliği, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve performansın da olumlu yönde artırdığı sonucuna varılmaktadır. Sağlık hizmetlerinde keza performansın, iş verimliliğin artmasının sağlık hizmetinden yararlanan bireylerin de olumlu bakış açısı kazanmasını sağladığı belirtilmektedir. Benzer şekilde, eğitimde motivasyonun olumlu yönde artması hem öğretmen hem de okul

idaresinin, performansın, verimliliğin, tatminin ve örgütsel bağlılığının artmasının yanı sıra, öğrencilerinde akademik başarısına olumlu yönde katkı sağladığı belirtilenler arasında bulunmaktadır. Dolayısıyla, motivasyonun bireyleri bir eyleme, belirli bir hedefe yön vermesi ve bu eylemin devam ettirilmesini sağlamasının hem bireysel hem de toplumsal bazda olumlu sonuçlara ve verime yönlendirdiği çıkarılabilecek sonuçlar arasında yer almaktadır. (Ayhan, 2009).

Motivasyon Teorileri

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Abraham Maslow tarafından 1943 yılında oluşturulan İhtiyaçlar Hiyerarşisi klinik araştırmalar doğrultusunda ortaya atılmıştır. Söz konusu ihtiyaçlar, kategoriler ve basamaklardan oluşmaktadır. Bir üst basamağa geçmiş bireyin, alt basamakta bulunan kategorileri yeterli şekilde yerine getirebildiği ifade edilmiştir. Dolayısıyla, giderilen ihtiyacın yerine bir diğeri geldiği söylenebilmektedir (Kula ve Çakar, 2015; Aktaş, 2008).



Şekil 1. Abraham Harold Maslow'un Orijinal İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi (Maslow, 1954, akt. Aydın, 2022).

Şekil 1'de görüldüğü üzere, Maslow, fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları, ait olma ve sevgi ihtiyaçları, saygı ihtiyaçları ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı olmak üzere beş aşamalı hiyerarşik bir kategori oluşturmuştur. Maslow (1943)'a göre, fizyolojik ihtiyaçlar, bireyin yaşamını devam ettirebilmesi, yaşamının devamlılığını sağlayabilmesi için gerekli ihtiyaçlar olup, bunlar temel ihtiyaçlardır: yemek, barınmak, oksijen solumak, su içmek gibi. Güvenlik ihtiyacı ise, hiyerarşinin temel basamağı olan fizyolojik ihtiyaçları karşılayan bireylerin ulaştıkları basamaktır. Güvenlik ihtiyacı bir çocuk için

güvenebileceği aile ortamı olurken, yetişkin bir birey için, şiddetin her türlüünden korunabilme, toplumda oluşan tehditlere (ekonomik, sosyolojik vb) tepki verebilmeyi içermektedir (Ulutaş, 2019). Hatta, Eroğlu (2013)'na göre, güvenlik kuruluşları toplumun güvenlik ihtiyacına yönelik oluşturulmuştur. Hiyerarşinin temel basamağı olan fizyolojik ihtiyaçları ve hemen sonrasındaki güvenlik ihtiyacını karşılayabilen bireylerin karşılaştıkları basamak ait olma ve sevgi basamağıdır. Üçüncü basamak, ait olma ve sevgi basamağı, aslında sosyal bir aidiyet kategorisi içerisinde bulunduğu ifade edilmektedir. Bu basamakta, bireyler iletişim kurabilme, sosyal olabilme ve dostluk kurabilme fonksiyonlarını yerine getirdiği söylenebilir. Bahsi geçen hiyerarşik üç basamak, bireylerin gelişmesini, sağlıklı bir yaş alabilmesini, olgunlaşmasını, dolayısıyla fizyolojik ihtiyacın yerine getirilmesini sağlayan basamaklar olduğu ifade edilmektedir (Şengöz, 2021; Ulutaş, 2019).

Fizyolojik ihtiyaçlar basamağı, güvenlik ihtiyacı ve ait olma ve sevmeye basamaklarının yerine getirilmesi sonrasında, dördüncü basamak olan saygı ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bireyler kendini saygının temel ve gerekliliğini hissetmenin yanı sıra, başkalarına saygı duyma ihtiyacı da hissetmektedir. Bu durum yerine getirildiğinde, birey hem kendine güven hissini hem de dünyada değerli olduğu duygusunu yaşayabildiği söylenmektedir (Yağmur, 2023). Dört basamağın en üstünde bulunan nihai ve beşinci basamak kendini gerçekleştirme basamağı, en çok bahsi geçen, en soyut ama en tartışmaya açık basamak olduğu ifade edilmekle birlikte, içerisinde felsefik görüşleri içermektedir (Zalenski ve Raspa, 2006). Bu basamakla birlikte bireylerin deyimlerinin kişinin kendisini ve çevresindekileri daha çok motive ettiği ifade edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, Maslow (1954), motivasyonun temellere ve ihtiyaçlara dayandığını savunmaktadır. Buradan yola çıkarak, ihtiyaçların karşılanması durumunda bireylerin motive olduğu ve motivasyonlarının arttığını ifade etmiştir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine bu düşünceden yola çıkarak yön verdiği söylenebilmektedir.

Herzberg'in Motivasyon Teorisi

Bireyin, çalışmasını ve işe katılımının devamını sağlayan motivasyon, hayatını idame ettirebilmesinden kaynaklanmaktadır. Buradan hareketle, çalışma motivasyonunu arttırılması için birçok araştırma yapılmıştır (Ünsar, İnan ve Yürük, 2010; Keser, 2019). Herzberg'in motivasyon-hijyen teorisi bu fikre dayanmaktadır.

Bireyin, zor şartlarda çalıştırılması, düşük ücret alması, iş verenlerin memnuniyetsiz tutumları, hayatın zorlayıcı şartlarının olması gibi durumlar çalışma motivasyonunu düşürmektedir. Herzberg'in teorisine göre, çalışanların çalışma ücretinin arttırılması,

çalışma şartlarının geliştirilmesi ve memnuniyetsizliğin azaltılması gibi etkenler motivasyonu arttırmaktadır. Herzberg, bu etkenlerin yerine getirilmesinin bir eşik kabul edilmesi ve bu eşiğin aşılması durumunda, motivasyonun devamının sağlanabilmesine işaret etmektedir. Dolayısıyla, Herzberg içsel motivasyonun da arttırılmasının bireylerin çalışma hayatlarını olumlu etkileyeceğini savunmaktadır (Alshmemri, Shahwan-Akl, ve Maude, 2017).

Herzberg'in bu çift faktörlü çalışmasına yönelik araştırmalar yapılmıştır (Gökçe, Şahin ve Bulduklu, 2010; Ateş, Yıldız ve Yıldız, 2012). Bu çalışmalara bakıldığında, çalışma şartlarının iyileştirilmesi, ekonomik zorlukların giderilmesi, memnuniyetsiz durumların azaltılması (dışsal motivasyon), başarı duygusunun artması, fırsatların yakalanması, profesyonel gelişmişlik (içsel motivasyon) bireylerin çalışma hayatlarını olumlu yönde etkilemekte, motivasyonu arttırmaktadır.

Beklenti-Değer Teorisi

Beklenti değer teorisi başlangıçta Lewin ve Toldman tarafından tanımlanmıştır. Daha sonra geliştirilerek Atkinson tarafından başarı motivasyonunda kullanılmaya (başlangıçta matematik dersi için) başlanmıştır (Wigfield, Tolnk ve Klauda, 2016). Başarı motivasyonunun geliştirilmesine yönelik araştırmalarda kullanılan beklenti-değer teorisi, gelişim psikolojisi gibi alanlarda da yerini almaktadır. Bu bakımdan birçok alanda öne çıkan bir konuma sahip olduğu söylenebilmektedir (Eccles ve Wigfield, 2002). Eryılmaz (2013)'a göre, motivasyonun açıklanabilmesindeki temel etmenler beklenti ve değerdir. Çünkü, motivasyonu sağlama ve devam ettirebilmede kilit nokta olabildiğini ifade etmektedir.

Amaç Teorisi

Locke tarafından geliştirilen amaç teorisi, motivasyonun artmasında önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir. Bireylerin amaçlarının net olması, amaca yönelmeyi hızlandırmaktadır. Bu durum motivasyonu ve yapılan işteki performans düzeyini olumlu yönde arttırmaktadır. Dolayısıyla, amaca ulaşan birey başarı duygusunu da arttırarak içsel motivasyonunu yine olumlu yönde arttırdığı söylenebilir (Locke ve Latham, 2006).

Amaç teorisi, performans, zorluk ve amaca bağlılık gibi etkenlerle birlikte incelenmiştir. Bu durumda, bireylerin amaçlarının belli olması, genellenmemesi, performansın yükselmesini sağlamıştır. Benzer şekilde, amaçların kademesi performansı etkilemiş; amaç zorlaştıkça performansın yükselmesi izlenmiştir. Bireylerin amaçlarına bağlı kalması, benimsemesi, performansı yükselten bir diğer etken olduğu ifade edilmektedir (Locke, 2004, akt. Erenel, 2015). Dolayısıyla, özetlemek gerekirse, bireylerin amaçlarının

belirli ve zor olması, bireylerin amaçlarını benimsemiş olmaları performansı olumlu anlamda etkilemektedir. Bu durum bireydeki motivasyon düzeyini de olumlu etkilediği söylenebilmektedir.

Sosyal Biliş Teorisi

Sosyal biliş teorisi, motivasyon, öğrenme ve öz düzenleme üzerinde etkili olan insan işleyişindeki psikolojik bir bakış açısıdır. Bandura'nın geliştirdiği bu teoride, iki önemli gelişme, yaşam tarzına entegre edilmesine hizmet etmiştir. Bunlardan birisi öz-yeterlilik, diğeri ise rol model almadır. Bu iki gelişmenin bireyin, davranışsal, çevresel ve kişisel çerçevede etkilenebileceğini ifade etmiştir. Bu üçlü dinamikten, bireylerin motivasyon süreçlerini değiştirdiğini savunmaktadır (Schunk, 2019).

Sosyal bilişsel kuramın anahtarlarından birisi olan öz yeterlik, öğretmen için önemli bir motivasyon aracı olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenin öz yeterliği, öğrenen öğreniminin yardım etme kapasitesi olarak görülmektedir. Dolayısıyla, öğretmen öz yeterliği, öğrencinin de öz yeterliğini etkilemektedir. Öz yeterlik olumlu etkilenirse motivasyon olumlu anlamda yükselmektedir (Klassen vd., 2011). Buradan hareketle, Bandura'nın ortaya attığı Sosyal Bilişsel teorinin anahtar durumları (öz yeterlik, çevre etkisi, model alma, öz düzenleme) motivasyonu oluşturan duruma göre olumlu ya da olumsuz etkilediği söylenebilmektedir.

Kararlılık Teorisi

Deci ve Ryan (2008) içsel motivasyon üzerinde araştırma yapmıştır. İçsel motivasyonu, bireylerin tatminlerinin arttıran bir performans olarak tanımlanmışlardır. Performansı arttıran durum ve sürecin ise bireylerin kararlılığının artmasına, olanakların genişlemesine etki edeceğini savunmuşlardır. Kararlılık teorisine göre, bireyin özerkliğini, yeteneklerini ve motivasyonunu etkileyen tek etken bireyin kendisi değildir. Çevre de bir o kadar etkilidir. Dolayısıyla, birey için çevre olduğu kadar, bireyin psikolojik ihtiyaçlarının yerine getirilmesi de bir o kadar etkilidir. Bundan dolayı, denebilir ki kararlılık teorisinde birey hem içsel motivasyonunu hem de dışsal motivasyonunu durum ve koşullara göre etkileyebilmektedir (Ryan ve Deci, 2000; Rley, 2016).

Öğretmen Motivasyonu

Belirtildiği üzere, motivasyon arzu edilen eylemlerin devamlılığını sağlayan, kişinin kendisinden ya da çevresinden kaynaklanan güdü durumudur. Kişi veya grubun verimliliğini, iş tatminini, iş yapma yeterliğini, kişisel ya da grup bazında yetenek ve beceriyi geliştirdiği ifade edilmektedir. Dolayısıyla, eğitim sektöründe iş görenler için

motivasyonun sosyal becerileri geliştiren, kendine güven kavramını geliştiren, fizyolojik ve iş zenginliği sağlayan bir güdü olduğu ifade edilmektedir (Töremen, 2000; Khorshidi vd., 2011).

Eğitim içeriği düşünüldüğünde, motivasyonun öğretmenlerin hedeflerine ulaşmak ve nitelikli eğitimi sağlamak için en önemli kavramlardan biri olduğu söylenebilir. Bu durumda, toplum yararına çabasını gösterebilen ve mesleğine kendini adanmış öğretmenlerin, yalnızca iyi eğitim verebilen değil aynı zamanda motivasyonu yüksek olan bireyler olduğu ifade edilenler arasındadır (George ve Sabapathy, 2011; Demir, 2023). Benzer şekilde, Jesus ve Lens (2005) eğitim-öğretim sürecinin etkili şekilde devam etmesine yardım eden, öğrenci motivasyonunu da arttırabilen güdünün motivasyon olduğunu ifade etmektedirler. Ek olarak, motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin sosyal ilişkilerinin artması ve yaptıkları işlerden daha çok doyum aldıkları için daha çok ilgilenecekleri belirtilmiştir (Levesque, Blais ve Hess, 2004). Bundan dolayı, motivasyonun eğitim öğretim sürecinde önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkün olacaktır.

Alan yazın incelendiğinde, motivasyona ilişkin araştırmaların 1990'lı yıllarda çoğaldığı görülmektedir. Son 20 yıldır ise öğretmen motivasyonu üzerine konu olan araştırmalar artmıştır (Han ve Yin, 2016). Sebebi ise, okulların etkililiğinde motivasyonun önemli bir yere sahip olmasından ileri gelmektedir (Ada vd., 2013). Çünkü, öğretmen motivasyonunun yüksek olması eğitim öğretim sürecini etkilemektedir. Dolayısıyla, bu durumun okula yansıdığını söylemek mümkün olacaktır (Ertürk, 2016; Tulunay Ateş ve Buluç, 2018). Motivasyonun okul işleyişinde de önemli olduğu ifade edilmektedir. Motivasyonu yüksek olan öğretmenler okul yönetimine ilişkin kararlar ve uygulamalarda daha etkin olmakta bu da okul işleyişini olumlu anlamda etkilemektedir (Kırımlı, 2017). Benzer şekilde, Karabağ vd. (2020)'nin yaptığı araştırmaya göre, motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin sosyal bağ kurma becerileri gelişmiş olması, öğrencilerle, meslektaşlarıyla ve okul idaresiyle iletişimini arttırmaktadır. Dolayısıyla bu durum, okul işleyişinin farkında olan ve kararlarda söz sahibi olan öğretmenleri ortaya çıkarmaktadır. Eğitim öğretim sürecini, okul işleyişini, performans ve faaliyetleri etkileyen önemli etmenlerden biri olan öğretmen motivasyonunun artırılması, verimi ve isteği beraberinde getirmektedir (Ceyhan, 2002).

Öğretmen motivasyonunun artması veya artırılması öğretmenin verimini arttırmaktadır. Bu durumda, öğretmenin okul içi performansı, etkileşimi ve etkin olması da olumlu etkilenmektedir. Durum böyleyken, öğretmen motivasyonunun okul işleyişi ve

öğrenme süreci arasında kritik bir bağ oluşturduğu söylenebilmektedir (Beştaş Marakçı ve Boz, 2022; Atkinson, 2000). Diğer meslek gruplarıyla benzer şekilde, motivasyonu yüksek olan öğretmen, hedeflediği başarıya ulaşma, etkili çalışma ve zor görevlerin üstesinden gelme becerileri kazanabilmektedir. Aynı zamanda, öğretmen motivasyonunun artması, öğrenci merkezli eğitim sürecini beraberinde getirmektedir (Hein vd., 2012; Demir, 2023). Dolayısıyla, öğrencinin öğretmenini rol model olarak alması, öğrencinin de öğretmeni ile benzer şekilde motivasyondan olumlu yönde etkilendiği ifade edilenler arasındadır. Bir başka deyişle, öğretmen motivasyonu öğrenci motivasyonunu da yükseltmekte ve öğrencinin birlikte çalışma, olumlu bağ kurma ve başarıya ulaşmasına olumlu yönde etki etmektedir (Ürün Karahan ve Taşdan, 2016; Demir, 2023; Yazıcı, 2009; Schuitema Peetsma ve Veen, 2016). Dahası motivasyonun, öğrencinin empati yeteneğini geliştirdiği ve özerk birey olması yönünde adım atmasına yardımcı olduğu ifade edilenler arasında bulunmaktadır (Ferlazzo, 2015).

Motivasyona ilişkin alanyazın incelendiğinde, çeşitli değişkenlerle araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Öğretmen özerkliği ve motivasyon, öğretmenlerin demografik bilgileri ve motivasyon ile ilgili olan çalışmalardan daha önce bahsedilmiştir. Diğer değişkenlere ilişkin çalışmalar incelenecek olursa; öğrenci başarısı ve öğretmen motivasyonu (Ciani vd., 2010), iş doyumu ve öğretmen motivasyonu (Griffin, 2010; Ololube, 2006), liderlik ve öğretmen motivasyonu (Neves ve Lens, 2005), yöneticilerin iletişim becerileri ve öğretmen motivasyonu (Özgan ve Aslan, 2008), yeterlik inancı ve öğretmen motivasyonu (Ahmad, 2011), öğretmenlerde motivasyon ve örgütsel bağlılık (Tulunay Ateş ve Buluç, 2018), okul kültürü ve öğretmen motivasyonu (Kaşka, 2022), yapısal ve psikolojik güçlendirmenin motivasyon üzerindeki etkileri (İhtiyaroğlu, 2017) motivasyonla ilgili diğer çalışmaları oluşturmaktadır. Benzer çalışmalar ile öğretmen motivasyonu üzerinde çalışılmıştır ve çalışmaya devam edilmektedir. Çalışmaların özü incelendiğinde, öğretmen motivasyonunun artırılması okul iklimine, eğitim öğretim sürecine, öğrenci başarısına, öğretmen ve öğrenci ilişkisine olumlu etkilerde bulunduğu incelenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, verilerin toplanması ve katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

İngilizce öğretmenlerinde özerklik ve motivasyon arasındaki yapısal ilişkinin demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanan bu çalışmada, yapısal eşitlik modellemesinden yararlanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli, çok değişkenli, birçok farklı istatistik analiz birleşimiyle ortaya çıkmış analiz metodolojisidir. Çoklu hipotezleri içerisinde bulunduran değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisini açıklamayı hedefleyen bir analiz yöntemidir (Erbil, 2017).

Bu araştırmada, öğretmenlerin özerklik ve motivasyon düzeyleri ile cinsiyet, öğretmenlerin kariyer basamağı, çalıştıkları yerleşim birimi, çalıştıkları okul kademesi, yaş gibi değişkenler ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca, özerklik ve motivasyon arasındaki yapısal ilişki cinsiyet, kariyer basamağı, okul kademesi ve yerleşim türü değişkenleri açısından nasıl farklılaştığının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Katılımcılar

Çalışmanın örneklemini İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Tüm İngilizce öğretmenlerinin çalışmaya katılmasında eşit olanaklara sahip olunamadığı için maximum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Örneklemin temsil gücünün artırılması amaçlandığı için, farklı il ve ilçelerdeki İngilizce öğretmenlerine ulaşılması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin, hangi kariyer basamağında çalışıyor olduğu çalışmada kullanılan özellikler arasında bulunmaktadır. Dolayısıyla, örneklemin çeşitliliği artırılmıştır. Veriler çevrimiçi ortamda, 2023-2024 eğitim öğretim yılının 2.döneminde toplanmıştır. Çalışmada, çeşitli il ve ilçelerde bulunan İngilizce öğretmenleri aracılığıyla link paylaşımı yapılarak katılım sağlanması istenmiş, gönüllük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir.

2023-2024 eğitim öğretim yılının 2.döneminde çalışmaya 302 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların İngilizce öğretmeni olması dışında herhangi bir ölçüt belirlenmemiş, gönüllük esasına uygun şekilde erişim olanağı olan bütün kademe

(İlkokul, ortaokul ve lise) okullarındaki İngilizce öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Katılımcılara ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Betimlenmesi

Değişken	N	%
Cinsiyet		
Kadın	185	61,3
Erkek	117	38,7
Kariyer Basamağı		
Öğretmen	153	50,7
Uzman Öğretmen	133	44,0
Baş Öğretmen	16	5,3
Çalıştığınız Okul Türü		
İlkokul	74	24,5
Ortaokul	119	39,4
Lise	109	36,1
Görev Yaptığınız Yerleşim Yeri		
Kırsal	181	59,9
Şehir Merkezi	121	40,1
Toplam	302	100

Çalışmada yer alan öğretmenlerin yaş aralığı 23-60 arasında iken yaş ortalaması 36,01 (SS=6,843) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı (n=185, %61,3) kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımcıların mesleki kıdem yılları 1 ve 40 arasında değişirken, mesleki kıdem yılı ortalaması 12,56 (SS=7,003) olarak belirlenmiştir. En çok katılım ortaokul İngilizce öğretmenleri tarafından sağlanmıştır (n=119, %39,4). Katılan öğretmenlerin yarısından fazlası kırsal alanda çalıştıklarını ifade etmişlerdir (n=181, %59,9). 23 ilden katılım sağlanmıştır (Adana, Afyonkarahisar, Ağrı, Amasya, Ankara, Aydın, Balıkesir, Erzurum, Eskişehir, Gaziantep, Iğdır, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Kayseri, Konya, Malatya, Muğla, Sakarya, Samsun, Şanlıurfa, Tokat, Yozgat). En çok katılım Tokat ilinden olurken (n=60, %19,8), İstanbul 2.en çok katılım sağlayan il (n=54, %17,9) olmuş, katılımın en fazla olduğu 3.il Ankara olmuştur (n=28, %9,3).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın veri toplama aracı çeşitli bölümlerden oluşmaktadır: ilk bölümde katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilmiş ve katılım onayları alınmıştır. İkinci bölüm, katılımcıların demografik bilgilerini belirlemeye çalışan sorulardan oluşmaktadır. Üçüncü ve dördüncü bölümde Özerklik ve Motivasyon değişkenlerini ölçmek için önceden geçerlik ve güvenirlik kanıtları sunulmuş araçlar kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, demografik bilgilerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” geliştirilmiştir. Tespit edilmesi amaçlanan demografik bilgiler içerisinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem yılı, kariyer basamağı (öğretmen, uzman öğretmen, baş öğretmen), çalışılan okul türü (ilkokul, ortaokul, lise), görev yapılan şehir ve görev yapılan yerleşim türü (kırsal, şehir merkezi) bulunmaktadır.

Öğretmen Özerk Davranış Ölçeği

Evers, Verboon ve Klaijsen (2017) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. 4 faktör altında 20 maddeden oluşmaktadır. 7’li likert tipi ölçek olup 1 den 7’e kadar sıralanmıştır: 1 neredeyse hiçbir zaman, 7 neredeyse her zaman olarak gösterilmiştir. Faktör ve maddeler Kwakman (2003) ve Pearson ve Moomaw (2005,2006) çalışmalarına dayandırılmıştır.

Araştırmaya konu olan ölçek, ilköğretim, ortaöğretim ve meslek eğitimi kapsanmış, toplamda 1111 Hollandalı öğretmen katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıntılı bir literatür çalışmasına dayandırılmıştır. Bu bakımından, öğretmen özerk davranışının teorik olarak dört boyutu türetilmiştir. Ölçek geçerliliği çeşitli şekillerde test edilmiştir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, ölçekteki varsayımsal dört boyut analiz edilmiştir. Araştırmaya konu olan Öğretmen Özerk Davranış ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri oldukça yüksek çıkmıştır. Cronbach Alfa katsayısının ise 0,86 ile 0,94 arasında değiştiği ifade edilmektedir. Öğretmen Özerk Davranış Ölçeği 30’dan fazla çalışmayla birlikte kapsamlı bir çalışmaya dayandırılmaktadır. Dolayısıyla, diğer çalışma ve ölçeklerle karşılaştırıldığında, Öğretmen Özerk Davranış Ölçeği, öğretmen özerk davranışının tüm spektrumlarını içermektedir. Bundan dolayı, çalışma ve ölçek kullanımı araştırıldığında, bir çok ülkede uygulandığı saptanmıştır. Evers vd (2017) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerk Davranış Ölçeği, Türkiye’de Alkan, Maviş Sevim ve Evers (2023) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Farklı branşlarda 711 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılan öğretmenlerin çoğunun kadın olduğu ifade edilmiştir. Ayırt edici ve yakınsak geçerliğe kanıt sağlanan çalışmanın, cinsiyetin farklı kültürlerde uygulanmamış olduğu ifade edilmiştir (Alkan, Maviş Sevim ve Evers, 2023). Dahası, orijinal çalışmada güçlü korelasyona rağmen, ikinci derece ve iki faktörlü modelin test edilmediği ifade edilenler arasındadır. Bu nedenle, hem faktöriyel yapının daha detaylı incelenmesi hem de ölçeğin farklı ülkelerde uygulanmasını artırarak geçerlik ve

güvenirliğini artırması bakımından çalışmayı yapmayı uygun görmüşlerdir. Bu çalışmada Özerk Öğretmen Davranış ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı ise 0,86 olarak saptanmıştır.

Motivasyon Ölçeği

Ölçek, Kılıç ve Yılmaz (2019) tarafından, iş motivasyonuna ilişkin kaynakların taranması yapılarak elde edilen bilgiler ışığında hazırlanmıştır. Araştırmalar ve edinilen bilgiler sonucunda, uzman görüşleri ve bilgisi alınarak 56 soruluk bir havuz oluşturulmuştur. 5'li likert tipi oluşturulan ölçek, 1 den 5'e kadar sıralaması yapılmıştır: 1 "Hiç katılmıyorum", 5 "Tamamen katılıyorum" şeklinde oluşturulmuştur. Ölçek uygulamaya koyulmadan önce ölçek maddelerinin yapı analizi için maddeler üzerinde, açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile, 56 maddelik soru havuzundan uygun olmayan maddeler çıkartılmıştır. Çıkartılan maddeler sonucunda, toplamda 18 tane madde kaldığı ifade edilmektedir. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin .80 üzerinde çıkması ölçeğin iyi ve geçerli olduğunun (Tavşancıl, 2006) göstergesi sayıldığını belirten araştırmacı, oluşturulan bu ölçeğin .81 çıktığını ifade etmiştir. Dolayısıyla, bu değer anlamlı, örneklemin yeterli ve veri yapısının faktör çıkarmaya uygun olduğu söylenebilmektedir.

Faktör çıkarmaya elverişli olan maddeler, 3 faktörde toplanmıştır: İçsel Faktörler, Dışsal Faktörler ve Yönetmel Faktörler. 1.Faktör Cronbach Alfa iç tutarlık değeri .81.2, 2.faktör Cronbach Alfa değeri .72 ve 3.faktör Cronbach Alfa değeri .70 değeri bulunmuştur. Toplam iç tutarlık Cronbach Alfa değeri .74 bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinde ise, maddeler arası uyum iyiliğine bakılmıştır: $\chi^2/df= 2.904$; GFI= .940; AGFI=.950; NFI=.890; CFI= .945, RMSEA= 0.64 ve SRMR= .052 değerine göre, uyum iyiliğinin yeterli olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmada ise Motivasyon ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı 0,89 olarak saptanmıştır.

Verilerin Analizi

İngilizce öğretmenlerinde özerklik ve motivasyon arasındaki yapısal ilişkinin demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. İlk olarak, öğretmenlerin özerklik ve motivasyon düzeylerinin demografik özelliklerle ilişkisine belirlenmesi amacıyla, öğretmenlerde özerklik ve motivasyon düzeyinin cinsiyet, kariyer basamağı, çalışılan okul kademesi ve çalışılan yerleşim birimine göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Buradan hareketle, SPSS programı kullanılarak, Bağımsız Örneklem T testi ve ANOVA testinden yararlanılmıştır. Yine, öğretmenlerde özerklik ve motivasyon düzeyinin yaş ile ilişkisi

analiz edilmiştir. İlişki olup olmadığı belirlemek için Pearson Korelasyon testi kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizi göz önüne alındığında, çarpıklık değerinin katsayısı +3 ve -3 değerinin içerisinde yer alması ve basıklık değeri katsayısının +10 ve -10 arasında bir değerde yer almasından dolayı dağılım normal olduğu söylenebilmektedir. Son olarak yapısal eşitlik modellenmesinden yararlanılarak özerklik ve motivasyon arasındaki ilişki saptanmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi, “Gözlenen değişkenler (observed variable) ve örtük değişkenler (latent variable) arasındaki nedensel ilişkilerin ve korelasyon ilişkinin bir arada bulunduğu modellerin test edilmesi için kullanılan istatistiksel bir tekniktir.” (Durgun ve Kocagöz, 2010). Gözlenen değişken, ölçüm araçları kullanılarak niceliksel sonuca ulaşılabilen değişkenlerdir. Örtük değişken ise daha soyuttur. Bundan dolayı, birden fazla gözlenen değişken ile açıklanabilmektedir (Yardımcı, 2016).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sorusu ilişkin yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın problemlerine sırasıyla yer verilmiştir. Araştırma sorularından elde edilen analizler sonucu elde edilen istatistiksel çözümlere yer verilmiştir.

İlk olarak, İngilizce öğretmenlerinin özerklik ve motivasyon düzeylerinin, öğretmenlerin yaşı, kariyer basamağı (öğretmen, uzman öğretmen, baş öğretmen), okul kademesi (ilkokul, ortaokul, lise) ve öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yerinin (kırsal, şehir merkezi) durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin bulgular paylaşılmıştır. İkinci olarak, öğretmenlerin özerklik ve motivasyon durumu ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının yer almaktadır. Son olarak, öğretmenlerin cinsiyeti, kariyer basamağı, çalıştıkları okul kademesi ve çalıştıkları yerleşim yeri ile öğretmenlerin özerklik ve motivasyon durumu arasında nasıl bir farklılaşmanın olduğunu gösteren bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin özerklik ve motivasyon durumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılıklarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 2’te görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Özerklik ve Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeniyle Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonucu (n=302)

Değişken	Kadın		Erkek		t	P	Cohen's d
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
Özerklik	6,0032	,54085	6,2748	,49300	-6,312	,000	-0.052
Motivasyon	4,1483	,49462	4,4929	,40521	-4,397	,000	-0.076

Tablo 2 incelendiğinde, betimsel istatistik sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerden 185’i kadın, 117’si erkek öğretmenden oluşmaktadır. Kadın öğretmenlerin özerklik düzeyi puanı ortalaması 6,0032 (SS=,54085), erkek öğretmenlerin özerklik puan ortalaması 6,2748 (SS=49300) olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyi puanı ortalaması 4,1483 (SS=,49462), erkek öğretmenlerin motivasyon düzeyi puanı ortalaması 4,4929 (SS=40521) olarak saptanmıştır. Tablo 2 incelendiğinde, bağımsız örneklem T testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin özerklik ve

motivasyon puanları cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Öğretmenlerin özerklik düzeyi ve cinsiyeti arasında $T(300)=-4,397$, $p<.05$, iki yönlü. %95 güven aralığı gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi puanı ve cinsiyet arasında $T(300)=-6,312$, $p<.05$, iki yönlü. %95 güven aralığı gösterdiği söylenebilir. Özerklik düzeyi için, Cohen's d etki büyüklüğü= -0.052, küçük düzeyde etki gösterdiği söylenebilir. Motivasyon düzeyi için, Cohen's d etki büyüklüğü= -0,076 küçük düzeyde etki gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin özerklik ve motivasyon düzeyleri ile kariyer basamakları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Özerklik ve Motivasyon Düzeyleri İle Kariyer Basamakları Arasında Farka İlişkin ANOVA Testinin Sonucu (n=302)

Değişken	Öğretmen		Uzman Ö.		Baş Öğrt.		F	η^2
	X	Ss	X	Ss	X	Ss		
Özerklik	5,9719	,57893	6,2481	,43560	6,2531	,53855	10,605*	,406
Motivasyon	4,1344	,54462	4,4319	,36351	4,4444	,46878	15,324*	,421

* $p<.001$

Öğretmenlerin motivasyon düzeyinde puan ortalaması 4,13144 (SS=,54462), uzman öğretmenlerin puan ortalaması 4,4319 (SS=,36351), baş öğretmenlerin puan ortalaması ise 4,4444 (SS=,46878) olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin özerklik düzeyinde ortalama puanları 5,9719 (SS=,57893), uzman öğretmenlerin ortalama puanları 6,2481 (SS=,43560), baş öğretmenlerin özerklik puan ortalaması ise 6,2531 (SS=,60703) olarak belirlenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, kariyer basamaklarına göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=15,324$; $p<0.05$). Benzer şekilde öğretmenlerin özerklik düzeyleri, kariyer basamaklarına göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=10,605$; $p<0.05$). Öğretmenlerin özerklik ve motivasyon düzeylerinin hangi kariyer basamağında farklılaştığını incelemek için PostHoc testi yapılmıştır. Posthog sonuçlarına göre, uzman öğretmenlerin ($X=6,2481$) özerklik düzeyleri, öğretmenlerden ($X=5,9719$) daha yüksektir. Benzer şekilde, uzman öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ($X=4,4319$) öğretmenlerden ($X=4,1344$), baş öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ($X=4,444$) öğretmenlerden ($X=4,1344$) daha yüksektir.

Öğretmenlerin özerklik ve motivasyon düzeyleri ile çalıştıkları okul kademesi arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz bulguları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Özerklik ve Motivasyon Düzeyi İle Okul Kademesi Arasındaki Farka İlişkin ANOVA Testinin Sonucu (n=302)

Değişken	İlkokul		Ortaokul		Lise		F	η^2
	X	Ss	X	Ss	X	Ss		
Özerklik	6,1757	,43378	6,0655	,50678	6,1084	,53855	,954*	,477
Motivasyon	4,2980	,46813	4,2227	,50678	4,3354	,68902	1,557*	,381

$p > .05$

Tablo incelendiğinde, ilkokulda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeyi puan ortalaması 4,2980 (SS=,46813), ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerin motivasyon puan ortalaması 4,2227 (SS=,50678), lisede çalışan öğretmenlerin motivasyon puan ortalaması ise 4,3354 (SS=,48608) olarak saptanmıştır. İlkokulda çalışan öğretmenlerin özerklik düzeyinde ortalama puanları 6,1757 (SS=,43378), ortaokulda çalışan öğretmenlerin özerklik ortalama puanları 6,0655 (SS=,42922), lisede çalışan öğretmenlerin özerklik puan ortalaması ise 6,1084 (SS=,68902) olarak saptanmıştır. Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F=1,557$; $p > 0.05$). Benzer şekilde öğretmenlerin özerklik düzeyleri, çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F=954$; $p > 0.05$).

Öğretmenlerin özerklik ve motivasyon düzeyleri ile çalıştıkları yerleşim yeri arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Bağımsız örneklem T testi uygulanmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Özerklik ve Motivasyon Düzeyleri ile Çalıştıkları Yerleşim Birimi Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonucu (n=302)

Değişken	Kırsal		Şehir Merkezi		t	P	Cohen's d
	X	SS	X	SS			
Özerklik	6,0649	,46779	6,2748	,62620	300	,086	-0.037
Motivasyon	4,2093	,48277	4,3903	,48514	300	,002	-0.037

Tablo 5 incelediğinde, kırsalda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyi puan ortalaması 4,2093 (SS=,48277), şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyi puan ortalaması 4,3903 (SS=,48514) olarak belirlenmektedir. Kırsalda görev

yapan öğretmenlerin özerklik düzeyi puan ortalaması 6,0649 (SS=,46779), şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin özerklik düzeyi puan ortalaması 6,1736 (SS=,42620) olarak belirlenmektedir. Tablo 9 incelendiğinde, bağımsız örneklem T testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin özerklik ve motivasyon puanları ile çalıştıkları yerleşim yeri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Öğretmenlerin özerklik düzeyi ve yerleşim yeri arasında $T(300)=-3,185$, $p<.05$, iki yönlü, %95 güven aralığı gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi puanı ve yerleşim yeri arasında $T(300)=-1,723$, $p<.05$, iki yönlü, %95 güven aralığı gösterdiği söylenebilir. Cohen's d etki büyüklüğü= -0.037, küçük düzeyde etki gösterdiği söylenebilir. Motivasyon düzeyi için, Cohen's d etki büyüklüğü= -0,037 küçük düzeyde etki gösterdiği söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin özerklik ve motivasyon düzeylerinin araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Özerklik ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Göre Pearson Korelasyon Katsayı Sonucu (n=302)

Değişken	$\bar{X}$	Ss	1	2	3
1.Özerklik	6,1084	,53855	-	,633*	,246
2.Motivasyon	4,2818	,49101	,633	-	,336
3.Yaş	36,01	6,843	,246	,633	-

*Korelasyon $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

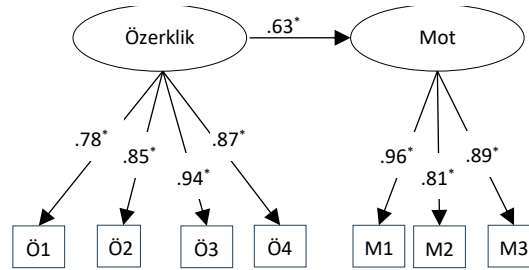
Tablo 6, öğretmenlerin özerklik düzeyine ilişkin aritmetik ortalama puanı 6,1084 (SS=,53855), motivasyon düzeyine ilişkin aritmetik ortalaması 4,2818 (SS=,49101) ve yaş değişkeninin aritmetik ortalaması 36,01 (SS=6,843) olarak saptanmaktadır. Veri dağılımında özerklik düzeyinin çarpıklık değerinin -1,536, basıklık değerinin 5,046 olduğu görülmektedir. Motivasyon düzeyleri çarpıklık değeri -,912, basıklık değeri ise ,560 olarak görülmektedir. Öğretmenlerin yaş değişkeninin çarpıklık değeri ,635, basıklık değeri ise ,056 olarak incelenmektedir. Tablo 6 incelendiğinde, Pearson korelasyon katsayı sonucuna göre, öğretmenlerin özerklik ve motivasyon düzeylerinin yaş değişkenine yönelik aradaki ilişkide, iki değişken arasında orta ve pozitif yönlü olduğu analiz edilmiştir. Öğretmenlerin özerklik düzeyleri ve yaşı arasında ($r=,246$), $p<.05$ iki yönlü, $r^2=.60$, özerklik düzey puanı %60'ı yaş puanı varyansı ile açıklanabilir. Öğretmenlerin motivasyon ve yaşı arasında ($r=,336$), $p<.05$ iki yönlü, ilişki bulunmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yapısal Modelin İncelenmesi

Çalışma kapsamında yer alan üçüncü araştırma sorusunu yanıtlamak üzere öncelikle öğretmen özerkliği ve motivasyon değişkenlerinin yer aldığı yapısal model incelenmiştir. Analiz sonuçları veri setinin önerilen model ile yeterli uyum sağladığını göstermiştir ($\chi^2/sd=5.07$, CFI=0.97, TLI=0.95, RMSEA=0.116 (%90 GA=.089-.145), SRMR=0.051). Modelde yer alan faktör yükleri .78 ile .96 arasında değişmiştir. Modelde önerilen etki incelendiğinde ise, öğretmen özerkliğinin öğretmen motivasyonunu güçlü bir şekilde etkilediği görülmüştür ($\gamma = .63$, $p<.05$). Analiz sonuçları Şekil 2’de görselleştirilmiştir.

Şekil 2. Özerkliğin Motivasyon Üzerindeki Etkisinin Yapısal Model Analizi



Model Değişmezliğinin İncelenmesi

Öğretmen özerkliğinin motivasyon üzerindeki etkisinin farklı gruplarda nasıl gerçekleştiğini belirlemek için çok gruplu yapısal eşitlik modellemesi gerçekleştirilmiştir. Bu analizden önce önerilen modelin farklı demografik gruplarda aynı şekilde işlev gösterip göstermediğini belirlemek için farklı gruplarda model değişmezliği incelenmiştir. Bu analiz kapsamında cinsiyet, kariyer basamağı, görev yapılan okul kademesi ve okulun bulunduğu yerleşim türü değişkenleri ele alınmıştır. Analizi gerçekleştirmek için ilk olarak ölçüm modelinin kadın ve erkek gruplarında yeterli uyumu gösterip göstermediğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları ölçüm modelinin kadın ($n=185$, $\chi^2/sd=2.40$, CFI=0.98, TLI=0.97, RMSEA=0.087 (%90 GA=.048-.127), SRMR=0.049) ve erkek ($n=117$, $\chi^2/sd=4.60$, CFI=0.93, TLI=0.89, RMSEA=0.175 (%90 GA=.132-.222), SRMR=0.070) katılımcılar için yeterli uyumu sağladığını göstermiştir. Hem kadın hem erkekleri içeren gruba ilişkin uyum iyiliklerinin yeterli olduğu yapısal modelde gösterilmişti ($\chi^2/sd=5.07$, CFI=0.97, TLI=0.95, RMSEA=0.116 (%90 GA=.089-.145), SRMR=0.051). Aynı cinsiyet gruplarında ve grubun tamamında yeterli uyum elde edildiği için sırasıyla configural,

metrik ve skalar değişmezlik test edilmiştir. Ki-kare testi sonucu modeller arasında anlamlı farklılık göstermediği için cinsiyet değişkeni açısından tüm değişmezlik türlerinde model değişmezliğinin sağlandığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeninden sonra kariyer basamağı açısından model değişmezliği incelenmiştir. Analizin ilk adımı olarak öğretmen (n=153, $\chi^2/sd=4.10$, CFI=0.96, TLI=0.93, RMSEA=0.142 (%90 GA=.104-.183), SRMR=0.073) ve uzman öğretmen (n=133, $\chi^2/sd=3.35$, CFI=0.95, TLI=0.92, RMSEA=0.133 (%90 GA=.090-.177), SRMR=0.060) statüsündeki katılımcılardan elde edilen verilerin önerilen model ile yeterli uyum sergilediği görülmüştür. Veri seti içerisinde baş öğretmen statüsüne sahip az sayıda öğretmen olduğu için (n=16) ilgili katılımcılar bu analize dahil edilmemiştir. Öğretmen ve uzman öğretmen statüsündeki katılımcılardan elde edilen veriler ile önerilen model arasında yeterli uyum olduğu gözlenmiştir (n=286, $\chi^2/sd=5.29$, CFI=0.97, TLI=0.95, RMSEA=0.122 (%90 GA=.095-.152), SRMR=0.055). Farklı kariyer basamaklarında ayrı ayrı ve öğretmen ve uzman öğretmenlerin bir arada yer aldığı veri setlerinde ölçüm modeli doğrulandığı için model değişmezliğinin incelenmesi başlatılmıştır. İlk olarak configüral değişmezlik incelenmiş ve yeterli uyum sağlandığı görülmüştür. Ancak metrik değişmezlik incelendiğinde ki-kare testi metrik modelin configüral modelden anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermiştir. Dolayısıyla skalar model test edilmemiştir. Bu durum ölçüm modelinin yapısal olarak öğretmen ve uzman öğretmenlerde aynı olduğunu ancak bu gruplar arasında karşılaştırma yapılamayacağını göstermektedir. Daha sonra farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmenler açısından model değişmezliği incelenmiştir. Bu bağlamda ilkokul (n=74, $\chi^2/sd=2.60$, CFI=0.95, TLI=0.92, RMSEA=0.147 (%90 GA=.087-.209), SRMR=0.054), ortaokul (n=119, $\chi^2/sd=3.27$, CFI=0.95, TLI=0.92, RMSEA=0.138 (%90 GA=.093-.185), SRMR=0.066) ve lise (n=109, $\chi^2/sd=1.77$, CFI=0.99, TLI=0.98, RMSEA=0.084 (%90 GA=.017-.139), SRMR=0.042) kademesinde göre yapan öğretmenlerde ölçüm modelinin doğrulandığı görülmüştür. Tüm veri setinde modelin doğrulandığı daha önce görülmüştür. Model doğrulamaları gerçekleştirildikten sonra incelenen configüral, metrik ve skalar değişmezlik türlerinin tamamı doğrulanmıştır. Son olarak, öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim türü açısından model değişmezliği incelenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi, kırsal (n=181, $\chi^2/sd=4.36$, CFI=0.95, TLI=0.92, RMSEA=0.136 (%90 GA=.101-.174), SRMR=0.064) ve şehir merkezinde (n=121, $\chi^2/sd=3.03$, CFI=0.97, TLI=0.95, RMSEA=0.129 (%90 GA=.084-.177), SRMR=0.044) görev yapan öğretmenlerde ölçüm modelinin yeterli uyum sergilediğini göstermiştir. Daha sonra configüral, metrik ve skalar değişmezlik türlerinin

tamamının doğrulandığı görülmüştür. Tüm değişmezlik türlerinin doğrulanması, ilgili gruplar arasında her türlü karşılaştırmanın yapılabileceğini göstermektedir. Değişmezlik analizi sonuçları Tablo 7 'de görülmektedir.

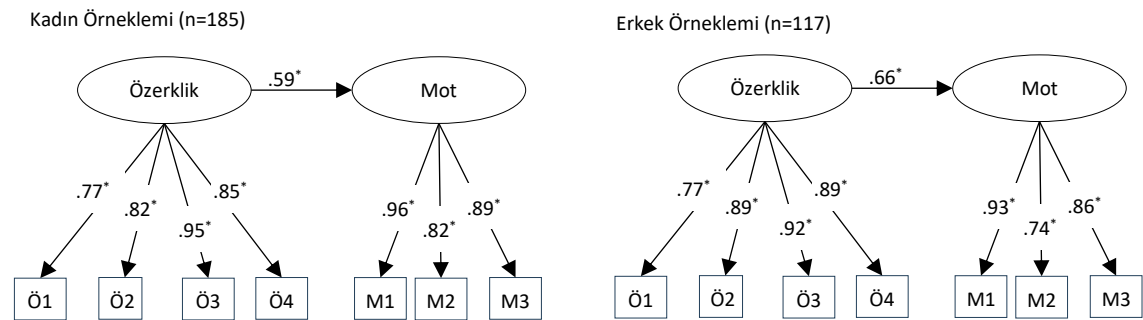
Tablo 7. Değişmezlik Modeli Analiz Sonucu

Modeller	CFI	TLI	RMSEA (%90GA)	SRM R	χ^2/s d	χ^2	sd	$\Delta\chi^2$	Δs d	P
Cinsiyet										
Configural	.96 1	.93 7	.129 (.101- .158)	.057	3.50	91.00	2 6			
Metrik	.96 3	.95 0	.116 (.089- .143)	.060	3.02	93.51	3 1	2.51	5	.78
Skalar	.96 7	.96 3	.098 (.073- .124)	.060	2.46	93.51	3 8	0.00	7	1.0
Kariyer										
Configural	.95 5	.92 7	.138 (.109- .168)	.067	3.72	96.74	2 6			
Metrik	.93 4	.91 0	.153 (.127- .180)	.089	4.33	134.2 4	3 1	37.5 0	5	.00 1
Okul										
Kademe										
Configural	.96 6	.94 4	.124 (.094- .154)	.054	2.54	99.25	3 9			
Metrik	.96 8	.95 8	.107 (.079- .135)	.062	2.16	105.7 9	4 9	6.54	10	.77
Skalar	.97 6	.97 6	.082 (.054- .109)	.062	1.68	105.7 9	6 3	0.00	14	1.0
Yerleşim										
Yeri										
Configural	.96 0	.93 6	.134 (.106- .163)	.056	3.69	96.02	2 6			
Metrik	.96 1	.94 7	.121 (.095- .148)	.057	3.21	99.41	3 1	3.39	5	.64
Skalar	.96 5	.96 2	.103 (.079- .129)	.057	2.62	99.41	3 8	0.00	7	1.0

Tablo 7’de özetlenen değişmezlik analizi sonuçları, kariyer basamağı dışındaki tüm gruplarda yer alan öğretmenlerde ölçüm modelinin aynı şekilde çalıştığını, ilgili gruplar arasında yapısal ilişkilerin ve ham puanların karşılaştırılabileceğini göstermiştir. Bu kapsamda bir sonraki adımda öğretmen özerkliği ile motivasyon arasındaki yapısal ilişkilerin farklı cinsiyet, okul kademesi ve yerleşim türündeki öğretmenler açısından nasıl farklılaştığı incelenmiştir.

Yapısal Modelin Farklı Gruplara Göre İncelenmesi

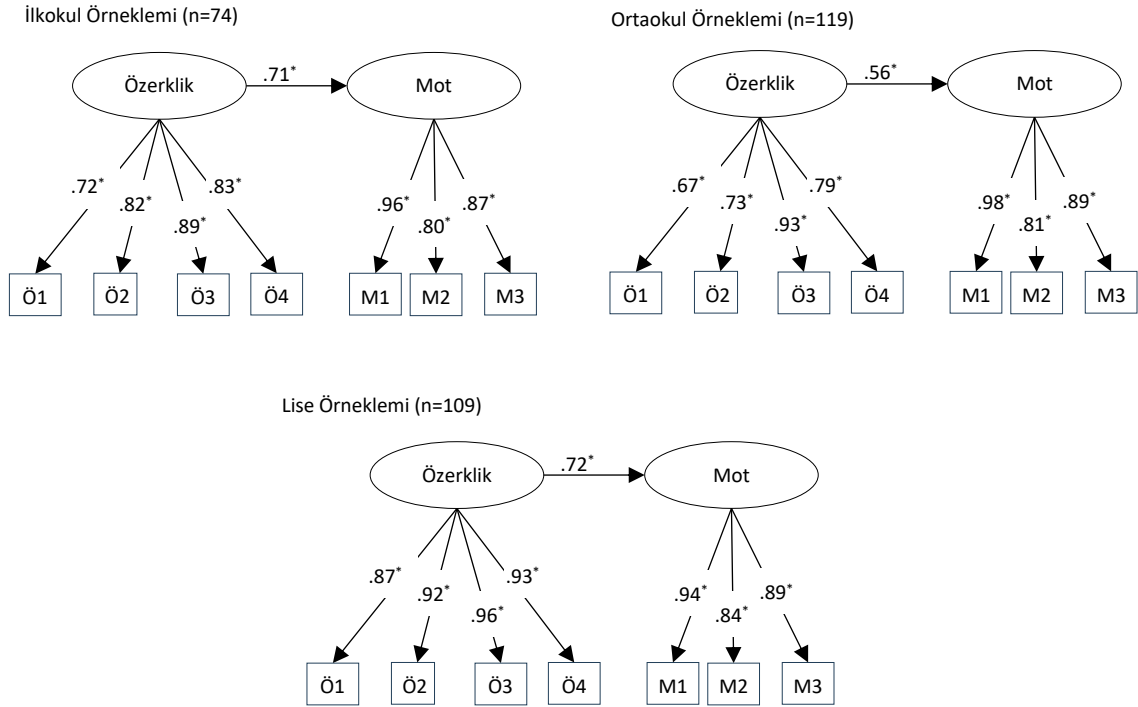
Model değişmezliğine yönelik yapılan analizler, cinsiyet, okul kademesi ve yerleşim yerine ilişkin grupların karşılaştırılabileceğini göstermiştir. Bu doğrultuda model değişmezliği sağlanan değişkenler bağlamında özerkliğin motivasyonu nasıl etkilediği incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni temelinde gerçekleştirilen çok gruplu yapısal eşitlik modeli analizi, model uyumunun yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir ($n=302$, $\chi^2/sd=3.42$, $CFI=0.96$, $TLI=0.94$, $RMSEA=0.127$ (%90 GA=.099-.155), $SRMR=0.060$). Hem kadın hem erkeklere yönelik modelde faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlıdır ve .74 ile .96 arasında değişmiştir. Önerilen etki incelendiğinde ise kadınlarda özerkliğin motivasyona etkisinin .59, erkeklerde ise .66 olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile, özerkliğin motivasyon üzerindeki etkisi erkek öğretmenlerde daha güçlüdür. Kadın ve erkeklere ilişkin yapısal modeller şekil 3’te görülmektedir.



Şekil 3. Özerkliğin Motivasyon Üzerindeki Etkisinin Cinsiyete Göre Yapısal Model Analizi

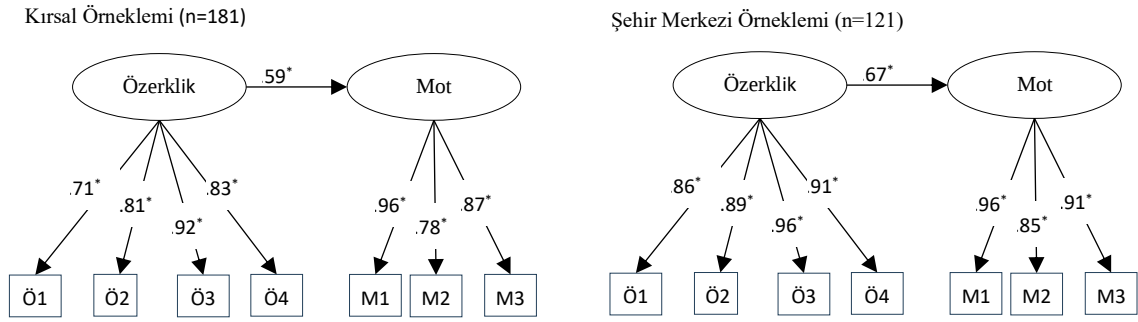
Cinsiyet değişkeninden sonra önerilen yapısal model görev yapılan okul kademesi açısından incelenmiştir. Çok gruplu yapısal eşitlik modeli analizi, önerilen yapısal modelin yeterli uyuma sahip olduğunu göstermiştir ($n=302$, $\chi^2/sd=2.54$, $CFI=0.96$, $TLI=0.95$, $RMSEA=0.124$ (%90 GA=.094-.153), $SRMR=0.067$). Tüm gruplara ilişkin faktör yükleri anlamlıdır. Faktör yükleri .67 ile .98 arasında değişmiştir. Özerkliğin

motivasyon üzerindeki etkisi ilkokulda görev yapan öğretmenlerde .71, ortaokulda görev yapan öğretmenlerde .56 ve lisede görev yapan öğretmenlerde .72 olarak saptanmıştır. İlgili yapısal modeller şekil 4'te görülmektedir.



Şekil 4. Özerkliğiğin Motivasyon Üzerindeki Etkisinin Okul Kademesine Göre Yapısal Model Analizi.

Son olarak, önerilen yapısal model görev yapılan yerleşim türü açısından incelenmiştir. Gerçekleştirilen çok gruplu yapısal eşitlik modeli analizi, önerilen yapısal modelin yeterli uyuma sahip olduğunu göstermiştir ($n=302$, $\chi^2/sd=3.59$, $CFI=0.96$, $TLI=0.94$, $RMSEA=0.131$ (%90 GA=.103-.159), $SRMR=0.061$). Tüm gruplara ilişkin faktör yükleri anlamlıdır. Faktör yükleri .71 ile .96 arasında değişmiştir. Özerkliğiğin motivasyon üzerindeki etkisi kırsalda görev yapan öğretmenlerde .59, şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerde ise .67 olarak belirlenmiştir. İlgili yapısal modeller şekil 5'te görülmektedir.



Şekil 5. Özerkliğin Motivasyon Üzerindeki Etkisinin Çalışılan Yere Göre Yapısal Model Analizi

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde, elde edilen bulguların yorumlanacak, alan yazında benzer çalışmalarla birlikte ele alınacaktır.

Çalışmanın birinci alt probleminde, İngilizce öğretmenlerinde özerklik ve motivasyon düzeyinin cinsiyet, kariyer basamağı, çalışılan okul kademesi ve çalışılan yer ile ilişkisinde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır. İlk olarak, cinsiyetin öğretmenlerin motivasyon ve özerklik düzeylerinde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Çalışma sonucuna göre özerklik ve motivasyon düzeyinde erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Ertürk (2016) ve Yıldız (2010)'ın çalışmalarında erkek öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyleri kadın öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Canpolat (2011)'in çalışmasında, cinsiyet yönünden motivasyon düzeyine bakılmıştır. Çalışmada, ortalama puanlar birbirine çok yakın olmasına karşın, erkek öğretmenlerin daha yüksek içsel motivasyona ve anlamlı bir farkla erkek öğretmenlerin daha yüksek dışsal motivasyon düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. Bulgu, erkek öğretmenlerin dış etkenlerden daha çabuk etkileniyor olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Üzüm (2014)'ün sınıf öğretmenleriyle özerklik davranışı üzerine yaptığı çalışmada erkek öğretmenlerin özerklik düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çelik (2016)'in liderlik ve öğretmen özerkliği üzerine yaptığı çalışmada, erkek öğretmenlerin özerklik seviyesinin daha yüksek olduğu, erkek öğretmenler lehine bir sonuç çıktığı ifade edilmiştir. Öte yandan Altunay ve Balcı (2018)'nin çalışmasında, erkek öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha düşük olduğu saptanmıştır. Yine, bu çalışmada elde edilen bulguların aksine, Demir (2023) ise, özerklik ve motivasyon düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Çaylı ve Deniz (2021)'in çalışmasında, kadın öğretmenlerin özerklik düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Bulgulardaki farklılık sebebi, öğretmenlik mesleğinin nasıl algılandığı ve öğretmenlik mesleğinin kadın ve erkek rollerinin kültürden kültüre bölgeden bölgeye değişiyor olmasıyla açıklanabilir.

Birinci alt probleme dair ikinci olarak, İngilizce öğretmenlerinin kariyer basamakları ile özerklik ve motivasyon düzeyi arasındaki fark analiz edilmiştir. Çalışma sonucuna göre öğretmenlerin kariyer basamakları ile özerklik ve motivasyon arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Uzman öğretmenlerin ve baş öğretmenlerin özerklik düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda, uzman öğretmenlerin

motivasyon düzeylerinin de daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çakır (2023) ve Acar, Ertürk ve Kaplan (2024)'ın çalışmalarında da, uzman öğretmen ve baş öğretmen olmanın, öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonu arttırabileceği ifade edilmiştir. Bu durumun oluşmasında kariyer basamaklarının, öğretmenleri daha çok çalışmaya sevk edebileceği, yeterlilik ve özgüven düzeyini arttırması, özerkliği arttırabileceği, öğretmenlerin ücretlerine olan katkısı gibi sebepler ileri sürülmüştür. Canpolat (2011)'ın çalışmasında, uzman öğretmenlerin içsel motivasyon ve dışsal motivasyonlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çolak, Altinkurt ve Yılmaz (2017)'a göre, öğretmenlere kariyerlerinde ilerleme şansının sunulması öğretmenlere daha fazla özerklik tanındığının gösterilebileceği ifade edilmiştir. Öte yandan, Aydın (2007) ve Demir (2011)'e göre öğretmenlik mesleğinde var olan kariyer basamağının, öğretmeni olumsuz etkileyebileceği ifade edilmiştir. Çünkü kariyer basamaklarının bir süreklilik arz etmediği, öğretmenler arasında bir hiyerarşiye ve karışıklığa sebep olabileceği, sınava tabi tutulmasının gereksiz olabileceği gibi nedenler katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bulgulardaki farklılık, öğretmenlerin kademelerinin yükselmesi sonucu kendilerinin daha gelişmiş hissetmeleri, ücretlerinin artması, toplum tarafından daha çok saygı duyulabilir düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir.

Birinci alt probleme dair üçüncü olarak, İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları okul kademesi ile özerklik ve motivasyon düzeyi arasındaki fark analiz edilmiştir. Çalışma sonucuna göre öğretmenlerin çalıştıkları kademe ile özerklik ve motivasyon düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde Karatay, Günbey ve Taş (2020)'a göre, okul türüne göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Pearson ve Hall (1993) 'un yaptığı araştırmada, iletişim özerkliği davranışları ile okul türü arasında bir farklılaşmanın bulunmadığı saptanmıştır. Öte yandan, Doğan (2022)'ın çalışmasında öğretmenlerin motivasyon düzeyi bakımından ve Strong (2012)'un çalışmasında öğretmenlerin özerklik düzeyleri bakımından ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerin lehine bir sonuç çıktığı saptanmıştır. Strong (2012)'a göre ilkökul kademesinin bulundukları bölgede (ABD) daha disiplinli ve sıkı kurallara tabi olmasının bu sonucu doğurabileceği saptanmıştır. Çolak ve Altinkurt (2017)'un çalışmasında ise ilköğretim kademesinde öğretmenlerin özerklik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. İlkokul kademesinde öğrencilerin akademik bir kaygıdan uzak olması, hazırlanmaları gereken bir sınav döneminin olmamasının, öğretmenlerin daha etkinlik temelli ve özerk davranmalarını sağlıyor olabileceği ifade edilmiştir. Farklı bulguların çıkmasının sebebi, ilkökul, ortaokul ve lise kademesinin programlarının birbirinden

farklılaşması, amaçların birbirinden ayrılması, kültürlerdeki farklılaşmadan kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, her kademedede çalışabilen öğretmenler (örneğin ilköğretim matematik ve lise matematik birbirinden ayrılırken, İngilizce her kademedede aynıdır, yalnızca program farklılaşmaktadır) için okul kademesinin motivasyon ve özerklik düzeyi bakımında önemli bir anlamlılık oluşturmuyor olması branş kaynaklı olabilir.

Birinci alt probleme dair son olarak, öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim yerinin, öğretmenlerin özerklik ve motivasyon düzeyinde farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Analize göre, öğretmenlerin şehir merkezinde çalışıyor olmaları lehine bir sonuç elde edilmiştir. Tulunay Ateş ve Buluç (2018)'un araştırmasında, öğretmenlerin görev yerleri ve motivasyon düzeyinin ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışmayla benzer şekilde, şehir merkezi ve ilçelerde çalışan öğretmenlerin, motivasyon düzeyleri yüksek çıkarken, köy ve belde de çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri düşük çıkmıştır. Canpolat (2011)'ın çalışmasında da benzer şekilde, şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumun sebeplerinin, şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin kaynaklara ulaşımının daha kolay olması, okul idaresi ve veli iletişiminin daha rahat olabilmesi ve motivasyon artırıcı seminer, eğitim gibi etkinliklere ulaşımının kolay olması gibi durumlar olabileceği söylenebilir.

İkinci alt problemde, yaş değişkeni ile İngilizce öğretmenlerinin özerkliği ve motivasyonla arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Bulgulara göre, yaşın öğretmen özerkliği ve motivasyonla arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, öğretmen yaşı arttıkça, özerklik ve motivasyon düzeyinin de arttığı söylenebilmektedir. Bu sonucu, öğretmenin yaşıyla birlikte deneyimin de artması sonucu, motivasyon ve özerklik düzeyinin artmasını sağlıyor olabilir. Benzer şekilde, Pazar (2021)'ın öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluğu üzerine yaptığı çalışmada, 20-30, 31-40 ve 41 üstü olmak üzere kademelendirilen yaş grubu arasında, 41 yaş üzerindeki öğretmenlerin özerklik düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, Şakar (2013)'ın ortaokul ve lise İngilizce öğretmenlerinin özerklik davranışı üzerine yaptığı çalışmada, öğretmen yaşının artması özerklik düzeyini arttırdığı saptanmıştır. Ertan ve Ağca (2008)'nın yaptığı çalışmada, bu çalışmayla paralel şekilde, öğretmenlerde yaş değişkeninin artmasıyla içsel motivasyon düzeyinin de arttığı ifade edilmiştir. Öte yandan, Argon ve Ertürk (2013)'ün ilköğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, içsel motivasyon düzeyinin ileri yaş öğretmenlerde daha düşük olduğu ifade edilmiştir. Bozkurt ve Kara (2022)'nin çalışmasında, öğretmenlerde yaşa bağlı olarak yükselen kıdemle özerklik düzeyinin ters

ilişkili olduğu saptanmıştır. Bayraktar (2019)'ın çalışmasında ise, özerklik ve yaş arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bulguların farklı sonuçlar göstermesi, yapılan çalışmaların okul kademesi, çalışılan bölge ve okul türünün etkisi olabilir.

Araştırmanın son probleminde, İngilizce öğretmenlerinde özerklik ve motivasyon arasındaki yapısal ilişkinin cinsiyet, kariyer basamağı, okul kademesi ve yerleşim türü değişkenleri açısından nasıl farklılaştığının analizi amaçlanmıştır. Öncelikle, özerkliğin motivasyon üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Analiz bulgularına göre, öğretmen özerkliğinin motivasyonu güçlü bir şekilde etkilediği saptanmıştır. Bu durumda, öğretmenlerin neyi nasıl, ne kadar sürede aktaracağına kendinin karar vermesi, öğrenme öğretme halinin kontrolünü ele alması, sınıf içinde ve dışında söz hakkına sahip olabilmesi gibi etmenlerin öğretmenlerin motivasyon düzeyini arttırdığı söylenilir. Benzer şekilde, Demir (2023)'e göre, öğretmenin hem eğitim öğretim sürecinde hem de iletişimsel ve eğitimsel gelişiminde özerk davranabilmesi, öğretmenin motivasyon seviyesini yükseltmektedir. Yine, Pearson ve Moomaw (2005)'in çalışmasında, öğretmenlerin sınıf içinde ve sınıf dışında kendi kararlarını alarak özerk davranmasının motivasyon düzeyinin arttırdığı ifade edilmektedir. Yıldırım (2022), öğretmenlerin özerklik düzeyinin yükselmesi yalnızca öğretmenlerin motivasyonlarını değil öğrencilerin de motivasyon düzeyini yükselttiğini belirtmektedir. Çalışmada, son problemde, ikinci olarak özerklik, motivasyon üzerinde demografik özellikler baz alınarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre, özerkliğin motivasyon üzerindeki etkisi erkek öğretmenlerde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, erkek öğretmenlerde özerklik arttıkça motivasyon düzeyi artar yada özerklik azaldıkça motivasyon düzeyi azalır şeklinde yorum yapılabilir. Öğretim kademesi incelendiğinde, özerkliğin motivasyon üzerindeki etkisinin lisede görev yapan öğretmenlerde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Lise kademesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, özellikle yabancı dil odaklı sınıflarda, öğretmenlerin kendi programları çerçevesinde eğitim öğretim sürecini devam ettiriyor olmasından kaynaklı olabilir. Son olarak, İngilizce öğretmenlerinde özerkliğin motivasyon üzerindeki etkisinin şehir merkezlerinde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Okulun fiziksel yapısı, araç gereç durumu gibi nedenler bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde gerçekleştirilen araştırma sonucu ulaşılan sonuç özetlenmekte ve araştırmacı ve politika belirleyicilere çeşitli öneriler sunulmaktadır.

Sonuç

İlk olarak İngilizce öğretmenlerine, demografik bilgilerin yanı sıra “Öğretmen Özerk Davranış Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden İngilizce öğretmenlerinin aldıkları tam puanlara göre cinsiyetin anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre, erkek öğretmenlerin “Öğretmen Özerk Davranış Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği”nden daha yüksek puan alarak özerklik düzeyinin ve motivasyon düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

İngilizce Öğretmenlerinin özerklik ve motivasyon düzeylerinin kariyer basamaklarına (öğretmen, uzman öğretmen, baş öğretmen) göre farklılaşıp farklılaşmadığı “Öğretmen Özerk Davranma Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği”nden aldıkları tam puanlara göre belirlenmiştir. Analiz sonucuna göre kariyer basamaklarının özerklik ve motivasyon düzeyinde farklılaştığı belirlenmiştir. Hangi kariyer basamağının daha yüksek puan aldığını belirlemek için tekrar analiz yapılmıştır. Özerklik düzeyi bakımında, uzman öğretmenlerin, öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Motivasyon düzeyinde ise, uzman öğretmenlerin öğretmenlerden, yine, baş öğretmenlerin öğretmenlerden daha yüksek motivasyonları olduğu saptanmıştır. İngilizce Öğretmenlerinin çalıştıkları okul kademesinin (ilkokul-ortaokul-lise) özerklik ve motivasyon düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. “Öğretmen Özerk Davranma Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği”nden alınan tam puanlar sonucunda anlamlı farklılık bulunamamıştır.

İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları yer ile (şehir merkezi-kırsal) özerklik ve motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi için uygulanan “Öğretmen Özerk Davranma Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği”nden alınan tam puanlara göre öğretmenlerin şehir merkezinde özerklik ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmanın ikinci problemi araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri ile özerklik ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin “Öğretmen Özerk Davranma Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği”nden aldıkları tam puanlar, aralarında bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerde yaş arttıkça özerklik ve motivasyon düzeylerinde artış saptanmıştır.

Araştırmanın son probleminde ilk olarak, İngilizce öğretmenlerinin özerklik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğretmen Özerk Davranış Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği”nde aldıkları tam puana göre, özerklik düzeyinin motivasyon düzeyini güçlü bir şekilde etkilediği belirlenmiştir. Özerkliğin motivasyon üzerindeki etkisi demografik özellikler bakımından da analiz edilmiştir.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin “Öğretmen Özerk Davranış Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği”nden aldıkları tam puanlara göre, özerkliğin motivasyon üzerindeki etkisi erkek öğretmenlerde daha yüksek olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin “Öğretmen Özerk Davranış Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği”nden aldıkları tam puanlara göre, kariyer basamakları özerkliğin motivasyon üzerindeki etkisi modelinin yapısal olarak öğretmen ve uzman öğretmenlerde aynı olduğunu ancak bu gruplar arasında karşılaştırma yapılamayacağını göstermiştir. Veri seti içerisinde baş öğretmen statüsüne sahip az sayıda öğretmen olduğu için ilgili katılımcılar bu analize dahil edilmemiştir.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin “Öğretmen Özerk Davranış Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği”nden aldıkları tam puanlara göre, özerkliğin motivasyon düzeyindeki etkisi lise kademesinde görev yapan öğretmenlerde daha yüksek çıkmıştır. Son olarak, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin “Öğretmen Özerk Davranış Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği”nden aldıkları tam puanlara göre, özerkliğin motivasyon düzeyi üzerindeki etkisi şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki analizinde erkek öğretmenlerin özerklik ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek çıkması, kadın öğretmenlerin neden daha özerk davranmadıkları ve motivasyon düşüklüğünün sebebinin araştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Kadın öğretmenlerin daha özerk ve motive olmuş şekilde iş hayatını yönetebilmesi için okul personellerinin, idare personellerinin ve politika koyucuların daha hassas davranmaları gerekmekte, gerekli kolaylık tanınmalıdır.

Araştırmada, uzman öğretmenlerin daha yüksek özerklik ve motivasyon düzeylerine sahip olması, yine baş öğretmenlerin öğretmenlere göre daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olması kariyer basamakları uygulamasını desteklemektedir. Bu çerçevede, kariyer basamakları uygulamasının eksiklikleri tespit edilerek iyileştirilme

yapılmalıdır. Uygulamaya dair karışıklık giderilmeli, bakanlıkça süreç daha iyi yönetilmelidir.

Araştırmada, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin daha az özerklik ve motivasyon düzeylerinin olması yine düşündürücü bir sonuçtur. Çünkü öğrencinin, öğretmeni rol model alma yaşı ilkokuldur. Öğretmenin özerk davranamaması öğrencinin hem özerk olmasını hem özerk öğrenmesini engellemekte, hem de motivasyon düzeyini düşürmektedir. Yine, gençliğe adım atan ortaokul seviyesi öğrencilerinin, örnek aldığı kişilerin öğretmenler olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla, lise düzeyine gelene kadar öğrencinin daha çok özerk davranabilmesi, motivasyon düzeyi yüksek bir birey olabilmesi için öğretmenlerin bu yolda desteklenmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, öğretmenlere daha fazla söz hakkı tanınabilir, sınıf içinde ve dışında kendini daha çok ifade etmesi sağlanabilir, ders işleyiş ve sürecini öğretmenin yönetmesine izin verilebilir. Bu ve benzeri fırsatlar, öğretmenin daha çok özerk davranmasını desteleyecektir.

Araştırma, yerleşim yerinin özerklik düzeyi ve motivasyon düzeyini etkilediği görülmekte, şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin özerklik ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Şehir merkezinde yeterli olan fiziksel durum, okulun araç ve gereçleri gibi etkenler kırsal bölgelerde iyileştirilmeye gidilmelidir. Bu durumda, Milli Eğitim Bakanlığının kırsal bölgelerdeki eksiklikleri tespit ederek, gerekli tedarik sağlanmalı, öğretmen ve öğrenci maduriyetini ortadan kaldırmalıdır. Ayrıca, eğitim, kurs, seminer gibi etkinliklerin yalnızca şehir merkezlerinde değil kırsal bölgelerde de yapılması sağlanmalıdır. Bu durumun zor olması halinde, kırsal bölgelerde çalışan öğretmenlerin etkinliklere katılması için ulaşım aracı sağlanmalıdır.

Araştırma, yaşı daha büyük olan öğretmenlerin motivasyon ve özerklik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Yaşça küçük olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde motivasyon düşüklüğü sebebi araştırılmalı, motivasyonun yüksek tutulmasını sağlayan iyileştirmeler yapılmalıdır. Ayrıca, özerk davranma teşvik edilmelidir. Bu çerçevede, lisans öğrenimi sırasında, öğretmen adaylarına özerk davranma yetisi kazandırılmalıdır.

Araştırma, öğretmen özerkliğinin motivasyonu güçlü bir şekilde etkilediğini ortaya koymaktadır. Fakat eğitim öğretim programının politika koyucular tarafından belirlenmesi ve program uygulamanın sınırlandırılması, öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında karar alma sürecine katılamaması, öğrenci değerlendirilme şekli, ders içeriğinin öğretmen tarafından belirlenememesi, kitap ve materyal seçiminin öğretmen tarafından

seçilememesi gibi durumlar öğretmenin özerkliğini kötü yönde etkilemektedir. Bunun yerine, öğretmenlerin sürece dahil edilmesi, kısmen de olsa program ve ders içeriğinin öğretmen tarafından belirlenmesi, materyal seçiminde özgür davranılabilmesi, idari personeller tarafından öğretmenlerin desteklenmesi, okulun işleyişinde öğretmenlerin de söz hakkı sahibi olması öğretmen özerkliğini geliştirebilmektedir. Bu durum öğretmen motivasyonuna da yansıyabilmekte, yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin ders süreci yönetilebilmektedir. Ayrıca, öğretmen özerkliğinin öğretmen motivasyonunu etkilediği gibi öğrenci özerkliğini ve motivasyonunu da etkilediği unutulmamalıdır.

Araştırmaya, öğretmenin cinsiyeti, kariyer basamağı, çalışılan okul kademesi, çalışılan yerleşim birimi ve yaş özellikleri dahil edilmiştir. Araştırmanın daha kapsamlı hale getirilmesi için, özerklikte ve motivasyonda etkili olan farklı değişkenler de araştırmaya dahil edilerek alan yazına bu şekilde katkı sunulabilir.

Kaynakça

- Acar,O.S., Ertürk, M. ve Kaplan,N. (2024). Öğretmenlik kariyer basamakları sistemi stratejik bir yaklaşım mıdır?. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 656-675.
- Ada, Ş. vd. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Ağca, V. ve Ertan, H. (2008). Çalışanların örgütsel bağlılıklarının demografik özelliklere bağlı olarak değişmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22.
- Akman, E. Ve Durgun, B. (2022). Öğretmenlerin mesleki motivasyon ve teknostres düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 488-500.
- Alkan, M. F. , Maviş Sevim, F. Ö. ve Evers, A. T. (2023). Factor structure and measurement invariance of the teacher autonomous behaviour scale in turkey. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 41(7), 777-795.
- Altındağ, E. ve Akgün,B. (2015). Örgütlerde ödüllendirmenin ilgören motivasyonu ve performansı üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30),281-297.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2),57-71.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2),57-71.
- Altunay, B. R. ve Balcı, V. (2018). Ankara ili Keçiören ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin boş zaman etkinliklerine katılım motivasyonu. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 50-63.
- Argon,T. ve Ertürk,E. (2013). İlkokul öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (2), 159-179.
- Aslan, M. ve Doğan,S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Dergisi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Assor, A., Kaplan, H. ve Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students'

- engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 27, 261–278.
- Avacı, F. (2022). Öğretmen özerkliği çerçevesinde hizmet içi eğitimler ve öğretmenlerin görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56-87.
- Aydın, A.M. (2022). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi açısından günümüz öğrenci ihtiyaçlarının incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama* 5(3), 234-251.
- Aydın, B. (2007). *Öğretmenlik mesleğindeki kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin bireysel değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ayhan,U. (2009). Çalışanlar açısından motivasyonun verimlilik üzerine etkisi. *Türk İdare Dergisi*, 495, 45-58.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L. Y., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği [Özel sayı]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 207-218.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2013). *Güney Kore Eğitim Sistemi*. İçinde A. Bakioğlu (Ed.), Karşılaştırmalı eğitim yönetimi. PISA'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri (ss. 43-87). Ankara: Nobel.
- Balçıkanlı, C. (2009). *Teacher autonomy: A qualitative research study with student teachers*. IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group. <http://lasig.iatefl.org/uploads/1/1/8/11836487/seitenaus46.pdf> adresinden 15.3.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Başaran, R. (2019). *Motivasyon Yönetimi*. Kriter Yayınevi.
- Bayraktar,E. (2019). *Öğretmenlerin Özerklik Algıları ile Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul Selahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Bhushan, A. (2018). *Teachers autonmy: a tool for creating learners autonmy*. https://www.researchgate.net/publication/330411772_Teachers_Autonomy_A_Tool_for_Creating_Learners_Autonomy sayfasından erişilmiştir.
- Black, A. ve Deci, E. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A selfdetermination theory perspective. *Science Education*, 84, 740–756.

- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction, *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bozkurt, B. ve Kara, M. (2022). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliği algılarının çeşitli değişkenler tarafından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82),629-644.
- Bozkuş, K. (2020). Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi: Şanlıurfa Örneği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 13(3), 505-529.
- Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30, 199-211.
- Buyruk, H. ve Akbaş, A. (2021). An Analysis on the Relationship between teachers' occupational professionalism and their autonomy. *Education and Science*, 46(2021),431-451.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal Of Qualitative Research In Education*,7(4), 1618-1650
- Canbolat,B. (2020). Professional autonmy of high school teachers in Tukey: a retrospective and prospective policy analysis. *Education and Science*,45(202),141-171.
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması, Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Cardenas-Ramos, R. (2016). Consideration on the role of teacher autonmy. *Colombian Applied Linguistic Journal*, 8, 183-202.
- Çakır, M. (2023). Öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarının yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(7), 1049-1067.
- Çaylı, B., ve Deniz, S. (2021). Zihinsel imaj oluşturma nın zihinsel imaj netliğine etkisi ve sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 6(1), 1-21.
- Çelik, S. (2016). *Resmi Liselerde Dağıtılmış Liderlik ve Öğretmen Özerkliği İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Elazığ İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*,6(2), 996-1014.

- Çolak, G., Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.
- Çolak, İ. (2016). *Okul İklimi ve Öğretmenlerin Özerklikleri Arasında İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çolak, İ. vd. (2023). Öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile özerklikleri arasındaki ilişkide Örgütsel Güç Mesafesi Algısının Aracı Rolü. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 487-501.
- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- De Jesus, S. N. ve Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *The International Journal of Educational Management*, 15, 131-137.
- Deci E., L. ve 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, M. K. ve Arı, E. (2013). “Öğretmen Sorunları- Çanakkale İli Örneği”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1) , 10-126.
- Demir, O. (2023). An analysis of the relationship between professional autonomy and Professional motivation of teachers. *Education and Science*, 48(213), 231-254.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3, 53-80.
- Deniz, M., Avşaroğlu, S. ve Fidan, Ö. (2006). İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(Bahar), 61-73.
- Doğan, M. (2020). Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin motivasyon etkenleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 27-37.
- Durgun, Y. ve Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: Karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 35, 1-17.
- Elçiçek, Z. ve Yaşar, M. (2016). Türkiye’de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 12-19.

- Erbil, M. (2017). Yapısal Eşitlik Modellemesi: Tanımlar ve Regresyondan Ayrılan Noktalar.https://www.researchgate.net/publication/340621835_YAPISAL_ESITLIK_MODELLEMESI_Tanimlar_ve_Regresyondan_Ayrilan_Noktalar sayfasından erişilmiştir.
- Erenel, F. (2015). The effect of path-goal leadership styles on work group performance: a research on jewelry industry in İstanbul. *Journal of Management Marketing and Logistic*, 2(4), 360-377.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulamaları Dergisi*, 2(3), 01-15.
- Eryılmaz, (A). Okulda motivasyon ve amotivasyon: “Derse katılmada öğretmenlerden beklentiler ölçeği’nin” Geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (25),1-18.
- Eurydice (Avrupa Eğitim Enformasyon Ağı). (2004). “Der Lehrerberuf in Europa: Profil,Tendenzen und Anliegen”, Bericht IU: Die Attraktivität des Lehrberufs im 21. Jahrhundert.Europäische Kommission.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Gagne, M. vd. (2010). The motivation at work scale: Validation evidence in two language. *Education and Psychological Measurement*, 70(4), 628-646.
- Gökçe, G.,Şahin,A. ve Bulduklu,Y. (2010). Herzberg’in çift faktör kuramı ve alt gelir gruplarında bir uygulama: Meram tıp fakültesi örneği. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(20),233-246.
- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 99-127.
- Güvenç, H. (2014). Öğretmen güdüsel desteği ölçeği geliştirme ve uyarlama çalışması, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1): 129-145.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Huang, J. (2005). Teacher autonomy in language learning: a review of the research. In K.R. Katyal, H.C. Lam, ve X.J. Ding (Eds), *Research studies in education*, 3, 203-218.

- Ingersoll, Richard. (2001). *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools*. CPRE researchreports
Çevrimiçi https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/12
- Kaplan. M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karabacak, M.S. (2014). *Ankara İli Genel Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algıları ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 40-56.
- Karatay, M., Günbey, M. ve Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile özerklik arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2).
- Kaya, H.İ., Küçükali, R. ve Ada, Ş. (2010). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşım uygulamalarında öğretmen adaylarının öğrenmede öz düzenleme yetkinlik algıları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(44),75-84
- Kelly, N., Cespedes, M., Clarà, M., ve Danaher, P. A. (2019). Early career teachers' intentions to leave the profession: The complex relationships among preservice education, early career support, and job satisfaction. *Australian Journal of Teacher Education*, 44.
- Keser, A. (2019). *Çalışma yaşamında motivasyon*. Umuttepe Yayınları: İstanbul.
- Kıdak L., Aksaraylı M. (2009). Sağlık hizmetlerinde motivasyon faktörleri, *Sosyal Bilimler*, 7 (1),75-94.
- Kıran, A. B., Durmuş, E. ve Sucu, N. N. (2019). Öğretmenlik mesleğindeki itibar kaybı nedenleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1),8-13.
- Koka, A., Tilga, H., Hein, V., Kalajas-Tilga, H. ve Raudsepp, L. (2021). A multidimensional approach to perceived teachers' autonomy support and its relationship with intrinsic motivation of students in physical education. *International Journal of Sport Psychology*, 52(3), 266-286.

- Kula, S. ve Çakar, B. (2015). Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında toplumda bireylerin güvenlik algısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki, Bartın Üniversitesi *İ.İ.B.F. Dergisi*, 6(12), 191-210.
- Kyriacou, C., ve Coulthard, M. (2000). Undergraduates views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117–26
- Lam, S. F., Cheng, R. W. Y. ve Ma, W. Y. (2009). Teacher and student intrinsic motivation in projectbased learning. *Instructional Science*, 37(6), 565-578.
- Locke E., A. ve Latham G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 265 - 268.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Maviş Sevim, F. Ö., Yazıcı, L. ve Maviş, R. (2017). Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de okul ve öğretmen özerkliğinin karşılaştırılması. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 1-12.
- Montgomery, B. M. ve Prawitz, A. D. (2011). Autonomy in teachers of family and consumer sciences: Factors contributing to educational decision making. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, 29(2), 26-37.
- Morsünbül, Ü.(2011).*Ergenlikte Özerkliğin ve Kimlik Biçimlenmesinin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.
- Ng, C. F. ve Ng, P. K. (2015). The motivation of English language teachers in a language centre. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 1(2), 87-92.
- OECD (2005). *School factors related to quality and equity: results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing.
- Okçu, V. ve Admış, A. (2022). Investigation of relationship between teacher motivation and professionalism with authentic leadership behaviours of school administrators. *European Journal of Education Studies*, 9(10),157-182.
- Öztürk, E. ve Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 421-435
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 082-099.

- 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.
- Paradis, A., Lutovac, S., Jokikokko, K. ve Kaasila, R. (2019). Towards a relational understanding of teacher autonomy: The role of trust for Canadian and Finnish teachers. *Research in Comparative and International Education*, 14(3), 394-411.
- Pazar,B. (2021). *Öğretmen Özerkliği ve Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişki* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Pearson, L. C., ve Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Pearson, L. C., ve Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177.
- Riley,G. (2016). The role of self-determination theory and cognitive evaluation theory in home education. *Cogent Education*,3(1).
- Sahlberg, P. (2013, Dec 8). The PISA 2012 scores show the failure of “market based”education reform. *The Guardian*. Retrieved from <http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/dec/08/pisa-education-test-scores-meaning>.Erişim Tarihi: 16.01.2024.
- Schunk Dale H. and Dibenedetto Maria K.,(2019). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*,60.
- Shulman, V., Sullivan, S. ve Glanz, J. (2008). The New York City school reform:consequences for supervision of instruction. *International Journal ofLeadership in Education*, 11(4), 407-425.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B. ve Dochy, F. (2009). The interactive effect of perceived teacher autonomy–support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57–68.
- Sözen, S. (2004). Polis ve profesyonellik. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6(3-4), 115-130.

- Stockwell, G. Ve Reinders, H. (2019). Technology, motivation and autonomy, and teacher psychology in language learning: Exploring the mythes and possibilities. *Annual Review of Applied Linguistic*, 39, 40-51.
- Strong, L. E. (2012). *A psychometric study of the teacher work-autonomy scale with a sample*. Lehigh University.
- Sürmelioğlu, M. ve Üstün, A. (2023). Öğretmenlerin Sınıf İçi Tutumlarının Öğrencilerin ders başarısına etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(70):3843-3850.
- Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 255-295.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 523-547
- Şakar, S. A. (2013). *Ortaokul ve Liselerde Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine Dair Algıları: Sakarya İli Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şengöz, M. (2021). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi modeli'nin bütünleşik bir süreç olarak yeniden yorumlanması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 164-173.
- Şentürken, C. ve Aytunga, O. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3262-3283.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı Okul Kültürünün Yabancı Dil Öğretmenlerinin Motivasyonu İlişkisine Yönelik Örnek Bir Çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taş, H. (2022). *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- TDK (2023). <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tekışık H. H. (1986). Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği ve Sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 11(116), 1-9
- Tulunay Ateş, Ö. ve Bulç, B. (2018). İlköğretim öğretmenliğinde motivasyon ve örgütsel bağlılığın demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 01-30.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 02.04.2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 15.12.2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.

Ulusoy,A. ve Akdemir,T. (2009). Yerel yönetimler ve mali özerklik: Türkiye ve OECD ülkelerinin karşılaştırmalı analizi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,12(21),259-287.

URL (2023).
<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/autonomy?q=autonomy>

Ünsar,A.S.,İnan,A. ve Yürük, P.(2010). Çalışma hayatında motivasyon ve kişiyi motive eden faktörler: bir alan araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1),248-262.

Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Üzüm, P. ve Karşlı, M.D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-94.

Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Kimonen, E. ve Nevalainen, R. (2004) A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland, *Comparative Education*, 40 (1): 83–107

Wigfield, A., Tonks, S.M. ve Klauda,S.L.(2016). *Expectancy value theory*.

Wilensky H. L. (1964). The professionalization of everyone. *American Journal of Sociology*, 70(2), 137-58.

Yağmur,B. (2023). *The Rrelation Between Teacher Motivation and Teacher Reflection in Efl Context*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Yüksek Lisans Enstitüsü, İstanbul.

Yapar,T. (2015). *Motivasyonun İş Verimliği Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yavuz, C. & Karadeniz, C. B.(2009). Sınıf öğretmenlerin motivasyonunun iş tatmini üzerindeki etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*.2(9).
- Yazıcı, A. Ş. ve Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 189-208.
- Yıldırım, A. (2009). Türk eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme. A. Ç. Sağlam(Edt.) içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 17-40). Ankara: Maya Akademi.
- Yıldırım,E. (2022). *Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerklikleri ile Öğrenen Özerkliğini Desteklemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yusein, R. (2013). *Örgütsel Bağlılık ile Motivasyon Arasındaki İlişki: Bir şirket uygulaması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

EKLER

Ek 1- Kullanılan Ölçekler

Ek 2- Öğretmen Özerk Davranış Ölçeği'nin kullanımı için Muhammet Fatih ALKAN'dan alınan izin yazısı

Ek3- Motivasyon Ölçeği'nin kullanımı için Ercan YILMAZ'dan alınan izin yazısı



Ek-1

Factor Structure and Measurement Invariance of the Teacher Autonomous Behavior Scale in Turkey

Table S1. Turkish version of Teacher Autonomous Behavior Scale

Parcels	Items
Sınıf İçi Temel İşlemler	1. İşimle ilgili etkinliklerin planlanmasında söz sahibiyim. 2. Çalışma hızımı kendim belirlerim. 3. Bana verilen (eğitimle ilgili) vazifelerde söz sahibiyim. 4. Öğretim yaklaşımında yaratıcı olma özgürlüğüne sahibim. 5. İşim bana bazı durumları değerlendirip uygun olanı takdir etme yetkisi verir. 6. Derslerimde zamam nasıl kullanacağıma kendim karar veririm.
Eğitim Programı Özerkliği	7. Öğretim yaparken kendi yönerge ve yöntemlerimi kullanırım. 8. Öğretmem gereken içerik (bilgi ve beceriler) hakkında büyük oranda söz sahibiyim. 9. Öğretim yaklaşımım, kendi seçtiğim hedeflere dayanır. 10. Derslerde ne öğreteceğimi çoğu zaman kendim belirlerim. 11. Derslerde kullanacağım materyalleri çoğu zaman kendim belirlerim. 12. Derslerimde kendi seçtiğim içeriği (bilgi ve becerileri) öğretirim.
Okul Kararlarına Katılım	13. İşyerimde kararların verilmesine yardımcı olurum. 14. Kendi işimle ilgili şeylerde karar verme sürecine katılırım. 15. İş faaliyetleri hakkında karar verme sürecine katılırım. 16. Okul kararları üzerinde doğrudan bir etkiye sahibim.
Mesleki Gelişim	17. Mesleki gelişim faaliyetlerimin gidişatı hakkında karar veririm. 18. Gerçekleştireceğim mesleki gelişim faaliyetlerine kendim karar veririm. 19. Mesleki gelişim faaliyetlerimin ne zaman sonlandırılacağı konusunda karar verme sürecine katılırım. 20. Belirli mesleki gelişim faaliyetlerine ne kadar zaman ayıracağım konusunda söz sahibiyim.

Note: There is no reverse item. The items are rated on a 7-point Likert scale from 1 (almost never) to 7 (almost always) with higher scores indicating higher levels of autonomy. The instrument is unidimensional with four parcels. Please note that a general teacher autonomous behavior score can be used. This general score is calculated by averaging the four parcels. Parcel 1 is calculated by averaging items from 1 to 6. Parcel 2 is calculated by averaging items from 7 to 12. Parcel 3 is calculated by averaging items from 13 to 16. Parcel 4 is calculated by averaging items from 17 to 20.

ÖĞRETMEN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ (İçsel, Dışsal ve Yönetsel Faktörler)

Aşağıda öğretmen motivasyonuna yönelik yer alan ifadelerden, lütfen durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
Kendimi kurumumun önemli bir parçası olarak görüyorum.	5	4	3	2	1
Mesleğimle ilgili konularda karar verme yetkisine sahibim.	5	4	3	2	1
Bu mesleği seçmekle maddi ve manevi olarak kazançlı olduğumu düşünüyorum	5	4	3	2	1
Öğretmenlik mesleği, yetenek ve becerilerimi kullanmak ve geliştirmek için uygun bir meslektir.	5	4	3	2	1
Öğretmenlik mesleğini, kariyer hedeflerime hizmet ettiği için seçtim.	5	4	3	2	1
Mesleğimde başarılı biri olduğumu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
Mesleğimi özgür bir ortamda yaptığımı inanıyorum.	5	4	3	2	1
İstediğim hedeflere ulaşmak için inisiyatif aldığımı düşünüyorum.	5	4	3	2	1
Öğretmenlik mesleği bana sosyal ve sağlık güvencesi sağlamaktadır.	5	4	3	2	1
Bu meslekte emekli olacağıma inanıyorum.	5	4	3	2	1
Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır.	5	4	3	2	1
Okulumun fiziki yapısı ve donanımı öğretmenlik yapmam için uygundur.	5	4	3	2	1
Alanlarında uzman kişilerle çalışmaktan dolayı çok şanslıyım.	5	4	3	2	1
Yöneticim ve meslektaşlarımla ilişkilerim oldukça iyidir.	5	4	3	2	1
Yöneticimin, çalışmalarına karşı duyarlı olması beni yeni çalışmalar yapmam konusunda cesaretlendiriyor.	5	4	3	2	1
Yöneticimin tutum ve davranışları, benim güven ve huzur içinde çalışmamı sağlıyor.	5	4	3	2	1
Yöneticim tarafından çalışmalarımın takdir edilmesi beni mutlu ediyor.	5	4	3	2	1
Okulumdaki yöneticilerin güvenini kazanmak benim için önemlidir.	5	4	3	2	1

Ek-2

FA

Fatih ALKAN<

Kime: Siz

6.10.2023 Cum 12:59

 Bu iletiyi 8.10.2023 Paz 06:46 tarihinde ilettiniz

 Teacher Autonomous Behavi...
745 KB

 Teacher Autonomous Behavi...
117 KB

2 ek (863 KB)

 Tümünü OneDrive'a kaydet

 Tümünü indir

Özgün İnci merhaba,

Öğretmen Özerk Davranış Ölçeğini çalışmada kullanman bizi mutlu eder. Ekte ölçek makalesini ve ölçek maddelerini bulabilirsin. İyi çalışmalar dilerim.

Not: Ölçek maddelerinin 7'li Likert olmasına dikkat etmelisin.

Dr. M. Fatih Alkan
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü



Windows'u Etkinleşt

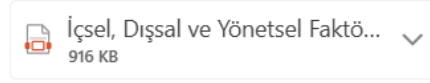
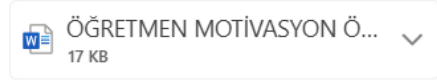
Ek-3



Ercan Yılmaz<

Kime: Siz

9.10.2023 Pzt 13:09



2 ek (933 KB) Tümünü OneDrive'a kaydet Tümünü indir

İnci Hanım, geliştirmiş olduğumuz ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek ve ilgili bilgiler ektedir. Kolaylıklar diliyorum.

inci taşdemir <, 8 Eki 2023 Paz, 13:55 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba hocam. Ben Ozgün İnci TEZCAN. İngilizce Öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisansımı devam ettiriyorum. Tez aşamasına geldim. Tez çalışmamda, geliştirmiş olduğunuz "İçsel, Dışsal ve Yönetmel Faktörler Bağlamında Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin Geliştirilmesi" çalışmanızın ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Windows'u Etkinle

Windows'u etkinleştirmek

Twitter :



