

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZERKLİK
DAVRANIŞLARI İLE İŞ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Caner ŞENTÜRKEN
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Aytunga OĞUZ**

Kütahya, 2018

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../.../2018

.....
Caner ŞENTÜRKEN

Kabul ve Onay

Caner ŞENTÜRKEN'in hazırladığı "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğın ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliğı/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

.../.../2018

Prof. Dr. Aytunga OĞUZ (Danışman)

.....

Prof. Dr. Kürşad YILMAZ

.....

Doç. Dr. Yahya ALTINKURT

.....

Doç. Dr. Baykal BİÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Bilim ve teknolojinin ivme kazandığı, kültürler arası etkileşimin arttığı bu çağlarda öğretmenlerin üzerlerine düşen sorumluluk da artmaktadır. Öğretmenlerin üzerlerine düşen sorumlulukları layıkıyla yerine getirebilmeleri için mesleklerinin icrası noktasında özerk davranışlar sergileyebilmeleri gerekmektedir. Özerk davranışlar sergileyebilen öğretmenlerin mesleki doyumlarının da artacağı böylece eğitim örgütlerinin daha verimli çalışabileceği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmamın her esnasında yanımda olan en yoğun anlarında bile vaktini ayıran değerli hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Aytunga OĞUZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans sürecinde bana destek olan hocalarım Sayın Prof. Dr. Kürşad YILMAZ'a, Sayın Doç. Dr. Turgut KARAKÖSE'ye ve Sayın Dr. Öğr. Üye. R. Serkan ARIK'a teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde yer alan ve tezin geliştirilmesinde payı olan Sayın Doç. Dr. Yahya ALTINKURT'a teşekkürlerimi sunarım. Eğitim öğretim hayatım boyunca her zaman yanımda olan ve beni destekleyen annem ve babama (Vildan ve Erdem ŞENTÜRKEN'e) sonsuz minnet ve şükranlarımı sunarım.

İçindekiler

Yemin Metni	i
Kabul ve Onay	ii
Önsöz	iii
İçindekiler	iv
Şekiller Listesi	vi
Tablolar Listesi	vii
Özet	viii
Abstract	ix
Birinci Bölüm	1
Giriş	1
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Alanyazın	2
Öğretmen özerkliği kavramı	2
Öğretmen özerkliğinin kapsamı ve boyutları	9
Öğretme süreci özerkliği	11
Öğretim programı özerkliği	12
Mesleki gelişim özerkliği	13
Mesleki iletişim özerkliği	14
Öğretmen özerkliğinin işlevleri	14
Öğretmen özerkliğini sınırlayan unsurlar	17
İş doyumunu kavramı	18
İş doyumunu etkileyen faktörler	21
Bireysel unsurlar	22
Yaş	22
Hizmet yılı (Kıdem)	22
Cinsiyet	22
Eğitim durumu	23
Örgütsel unsurlar	23
Ödeme (Ücret)	23
İşin özelliği	24
Yükselme olanağı	24
Çalışma koşulları	24
İş doyumunu ile ilgili kavramlar	25
İş doyumunu ve yaratıcılık	25
İş doyumunu ve motivasyon	26
İş doyumunu ve verimlilik	27
İş doyumsuzluğu	28
Devamsızlık ve işten ayrılma	28
Davranış bozuklukları ve sağlık sorunları	29
İş doyumunu arttırmanın yolları	30
Öğretmen özerkliği ve iş doyumunu arasındaki ilişki	30
İlgili araştırmalar	31

Öğretmen özerkliğine ilişkin yapılan araştırmalar	31
İş doyumuna ilişkin yapılan araştırmalar	36
Problem Durumu	40
Araştırmanın Amaç ve Alt Amaçları	44
Araştırmanın Önemi	44
Sınırlılıklar	48
İkinci Bölüm	49
Yöntem	49
Araştırmanın Modeli	49
Evren ve Örneklem	49
Verilerin Toplanması	51
Veri toplama araçları	51
Verilerin Analizi	53
Üçüncü Bölüm	55
Bulgular	55
Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarına İlişkin Bulgular	55
Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi	59
Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Bulgular	68
Öğretmenlerin İş Doyumlarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi	69
Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının İş Doyumlarını Yordama Gücü	72
Dördüncü Bölüm	75
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	75
Tartışma ve Sonuç	75
Öneriler	84
Kaynaklar	86
Ekler	103
Ek-1: İzin Belgesi	103
Ek-2: Anket Formu	104
Ek-3: Öğretmen Özerklik Ölçeği İzni	106
Ek-4: Saçılma Grafiği	107
Özgeçmiş	108

Şekiller Listesi

Şekil 1. Öğrenen özerkliğini oluşturan üç temel özellik.....	4
Şekil 2. Eğitim personeli açısından okul özerkliği.....	7
Şekil 3. İşteki doyumsuzluğa karşı gösterilen tepkiler.....	29



Tablolar Listesi

Tablo 1. Örneklem Grubunun Özellikleri	50
Tablo 2. Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri	55
Tablo 3. Öğretmenlerin Öğretme Süreci Özerkliğine İlişkin Görüşleri.....	56
Tablo 4. Öğretmenlerin Öğretim Programı Özerkliğine İlişkin Görüşleri.....	57
Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özerkliğine İlişkin Görüşleri	57
Tablo 6. Öğretmenlerin Mesleki İletişim Özerkliğine İlişkin Görüşleri.....	58
Tablo 7. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	59
Tablo 8. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Çalışılan Okul Türüne Göre Karşılaştırılması	60
Tablo 9. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması	62
Tablo 10. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Branşlarına Göre Karşılaştırılması	63
Tablo 11. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Haftalık Ders Yüküne Göre Karşılaştırılması	64
Tablo 12. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	65
Tablo 13. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Okuldaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması	66
Tablo 14. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması	67
Tablo 15. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri	68
Tablo 16. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Görüşleri	69
Tablo 17. Öğretmenlerin İş Doyumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	70
Tablo 18. Öğretmenlerin İş Doyumlarının Çalıştıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması	70
Tablo 19. Öğretmenlerin İş Doyumlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması	70
Tablo 20. Öğretmenlerin İş Doyumlarının Branşlarına Göre Karşılaştırılması....	71
Tablo 21. Öğretmenlerin İş Doyumlarının Haftalık Ders Yüküne Göre Karşılaştırılması	71
Tablo 22. Öğretmenlerin İş Doyumlarının Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması ..	71
Tablo 23. Öğretmenlerin İş Doyumlarının Okuldaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması	72
Tablo 24. Öğretmenlerin İş Doyumlarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması	72
Tablo 25. Öğretmenlerin İş Doyumlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	73

Özet

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki

Bu araştırmada öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Balıkesir ilindeki kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan 354 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve İş Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin özerklik davranışlarını ve iş doyumlarını belirlemek için betimsel istatistikler, karşılaştırmalar için t testi, ANOVA, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin özerklik davranışlarının iş doyumlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenler özerklik davranışları arasında en yüksek katılımı sırası ile mesleki iletişim özerkliği, öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği boyutlarında göstermektedir. Öğretmenlerin özerklik davranışlarına ilişkin görüşleri; cinsiyet, eğitim durumu, branş, kıdem, yaş ve çalışılan okul türü değişkenlerine göre bazı boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken; haftalık ders yükü ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler orta düzeyin biraz üzerinde iş doyumuna sahiptirler. Öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin görüşleri; cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken; çalışılan okul türü, eğitim durumu, branş, haftalık ders yükü, kıdem, okuldaki hizmet süresi, ve yaş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve öğretme süreci özerkliği ile iş doyumları arasında pozitif ve orta; öğretim programı özerkliği ile iş doyumları arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği öğretmenlerin iş doyumlarının anlamlı yordayıcılarıdır.

Anahtar kelimeler: İş doyumları, öğretmen, öğretmen özerkliği

Abstract

The Relationship Between Secondary School Teachers Autonomy Behaviour And Job Satisfaction

In this study, it is aimed to determine the relationship between teacher autonomy and job satisfaction of the teachers. Research is based on the survey model. As a sample, 354 teachers from different schools of the Balikesir city have participated. As a data collecting method, Teacher Autonomy Scale and Job Satisfaction Scale are used. In order to investigate the Teacher Autonomy Behavior and Job Satisfaction; descriptive statistics and for comparisons; t tests, ANOVA, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H are used. So as to determine if teacher autonomy behaviors predict job satisfaction properly, multiple regression analysis is utilized.

Based on the findings of the research, general teacher autonomy behaviors are greater than the middle level. Among the teacher autonomy behaviors, the most participated ones are professional communication autonomy, teaching process autonomy, curriculum autonomy and professional development autonomy. Opinions of the teachers related to teacher autonomy behavior, according to the school type parameters, gender, educational background, branch, seniority and age indicate meaningful difference in terms of statistically. On the other hand, according to the weekly course load and period of service in the school, do not. Teachers participated to the research have more job satisfaction compared to middle level. Opinions of the teachers related to job satisfaction, according to the gender show reasonable variation as a statistical data; however, according to the school type parameters, educational background, seniority, weekly course load, period of service in the school, branch and age parameters, do not. It is found that there is a positive and middle relation among communication autonomy of the teachers, professional development autonomy and teaching process autonomy and job satisfaction. Also, positive and low level connection between curriculum autonomy and job satisfaction is established. Professional communication autonomy and professional development autonomy are meaningful predictors of the job satisfaction of the teachers.

Keywords: Job Satisfaction, teacher, teacher autonomy

Birinci Bölüm

Giriş

Günümüz çağında yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmelerdeki ivme örgüt içi dinamiklerin önemini ortaya çıkarmıştır. Örgütlerin kendilerinin belirlediği hedeflere ulaşabilme noktasında çalışanların etkili ve verimli çalışabilmesinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Örgütler hedefleri doğrultusunda etkililiğini ve verimliliğini arttırmaya gayret ederken bir taraftan da çalışanlarının gereksinimlerine önem vermek ve örgütün bir parçası olduklarından dolayı memnun olmalarını sağlamak durumundadır (Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Her meslek grubunun olanakları ve çalışanlarını doyuma ulaştırması farklılık gösterebilir. Öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen birçok değişken olduğu söylenebilir. Bu değişkenlerden biri de öğretmen özerkliğidir. Öğretmen özerkliği kavramı, öğretmenlerin öğretim süreçlerini planlayabilmeleri, geliştirebilmeleri ve düzenleyebilmeleri aynı zamanda yönetim süreçlerine katılabilmelerini öngörür (Friedman, 1999).

Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan bu çalışmanın birinci bölümünde öğretmen özerkliği kavramı kapsamı ve boyutları, öğretmen özerkliğinin işlevleri ve sınırlayan unsurlar, iş doyum kavramı ve önemi, iş doyumunu etkileyen faktörler, iş doyum ile ilgili kavramlar, iş doyumsuzluğu, iş doyumunu arttırmanın yolları, öğretmen özerkliği ve iş doyum ile ilgili yapılan araştırmalar, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılık ve sayıtlılar yer almaktadır.

İkinci bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır. Üçüncü bölümde yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular, ölçeklerin alt boyutlarının demografik özelliklere göre farklılaşmasına, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. Dördüncü bölümde ise elde edilen bulgular sonucu, yapılan tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Alanyazın

Öğretmen özerkliği kavramı

Özerklik kavramı felsefe, siyaset bilimi, edebiyat ve eğitim bilimleri gibi birçok disiplinin araştırma konusu olmuş bir kavramdır. Özellikle siyaset bilimleri alanyazınında özerklik kavramı çokça kullanılan bir kavramdır. Özerklik kavramının anlamı disiplinlere göre değişmektedir. Bu kavram eğitim bilimlerin de a) yönetim açısından dış denetimden bağımsız olma ve b) bireyin, kendi davranışlarını düzenleme ve bu davranışlara yön verme konusunda bir ölçüde bağımsız oluşu anlamlarına gelmektedir (Oğuzkan, 1974). Tanımdan anlaşılacağı üzere özerklik kavramı bireyin dış baskılardan bağımsız olabilmesi ve kararlarında, isteklerinde ve eylemlerinde öz yönetim sahibi olabilmesidir.

Littlewood'un (1996) özerklik tanımında özellikle iki kavram dikkat çekicidir. Özerk bir kimse, kendi davranışlarını yönetecek seçimleri yapabilme ve bu davranışları yerine getirebilecek bağımsız bir kapasiteye sahip olan kişidir. Piaget'e (1932) göre özerklik kişinin öz benliği tarafından yönlendirilmesi ve herhangi iç veya dış baskıdan etkilenmemesidir. Kişinin etik kararlar alması esnasında vicdani olarak özerk olmasının önemini irdelemektedir (Akt: Öksüz Gül, 2015). Özerklik kişinin hareketlerini kendisinin başlatması ve kendi seçimiyle yaptığı eylemlerinin sonuçlarını kabullenmesidir (Çankaya, 2009). Ramos (2006) ise özerklikteki gerekli unsurların; sorumluluk, kişinin ihtiyaçlarına yönelik farkındalık, motivasyon, özgürlük seviyesi, eleştirel düşünme ve kişisel değerlendirme gibi değişkenler olduğunu söylemektedir.

Özerklik kavramı eğitim bilimleri disiplininde, eğitim felsefelerinin ve öğrenme süreçlerinin belirlenmesinde araştırma konusu olmuş bir kavramdır. Eğitim felsefesi okulların ne için olduğuna, nasıl öğretileceğine, öğretim esnasında hangi yöntem ve materyallerin kullanılacağına yanıt bulmaya çalışır (Erdem ve Demirel, 2002). Günümüz eğitim dünyasında ise öğretimin nasıl yapılması gerektiği noktasında paradigma değişimleri yaşanmıştır. Davranışçı yaklaşım yerine bilginin yapılandırıldığı eğitim anlayışına geçişler gerçekleşmiştir (Güneş, 2010).

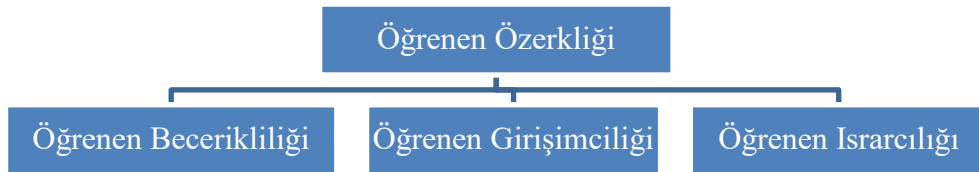
Yapılandırmacı eğitim anlayışı, eğitimin odağında öğrencinin yer aldığı, (Akpınar ve Aydın, 2007) katı öğretim programları yerine öğrencinin ihtiyaçlarına dönük ve esnetilebilir öğretim programlarını kabul eder (Arslan, 2009). Brooks ve Brooks'a (1999) göre yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrenci yeni edindiği bilgiyi anlamlandırırken var olan bilgisinden yararlanır veya yeni edindiği bilgiyi daha iyi yorumlamak amacıyla yeni kurallar ve bakış açıları oluşturur. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler öğrenme ortamında etkin bir şekilde yer alıp daha fazla sorumluluk üstlenirler ve kendi kararlarını kendileri alabilirler (Erdem ve Demirel, 2002). Yapılandırmacılık yaklaşımının eğitim sisteminde öngörülen yararı sağlaması için eğitimcilerin bu değişimi kabullenip sınıf seviyesine uygun hale getirebilmeleri önemlidir (Akpınar ve Aydın, 2007). Yapılandırmacı eğitim anlayışını benimseyen bir eğitimcinin, öğrenciye katılımcı, demokratik bir öğrenme süreci sağlaması, öğrencinin öğrenme sorumluluğu kazanmasına, girişkenliğine ve özerkliğine önem vermesi ve destek olması gerekmektedir (Brooks ve Brooks, 1993; Olsen, 1999; Yager, 1991; Akt: Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014). Öğretmenler, öğrenme ortamlarında öğrencilerinin; ilgi, istek ve beklentilerini ortaya çıkarmalarına, duygularını ve fikirlerini özgürce ifade etmelerine, kendi kararlarını alabilmelerine, kendi öğrenme araç ve metodlarını belirleyip takip etmelerine yardım ederek özerklik desteği sağlayabilirler (Oğuz, 2013a).

Öğrenme süreçlerinde özerklik kavramı belirli paydaşları ilgilendiren değil, öğrenme sürecindeki bütün bireyleri ilgilendiren bir süreçtir. Öğretmen merkezli, geleneksel öğrenme yöntemlerinden öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı öğrenme yöntemlerine geçilmesiyle öğrencilerin kendilerinin yaparak yaşayarak öğrenmesi önem kazanmaktadır. Yapılandırmacı anlayışta öğretmen, öğrencinin bilgiyi anlamlandıracağı öğrenme ortamlarını hazırlayabilmelidir. Bu durumda eğitim ve öğretim süreçlerinde özerklik kavramını önemli hale getirmektedir. Eğitim öğretim süreçlerinde öğrencinin güdülenmesiyle alakalı olan öz belirleme kuramına (özerk benlik yönetimi) göre öğrencinin belirli psikolojik ihtiyaçları bulunmaktadır. Öz belirleme kuramı (özerk benlik yönetimi) bireyin işle ilgili temel psikolojik ihtiyaçlarını ve işteki motivasyon süreçlerini incelemektedir (Olafsen, Deci, Halvari, 2018). Ryan ve Deci (2000) bu psikolojik ihtiyaçların özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçları olduğunu belirtmektedirler. Eğitim

ortamında ise özerklik, kişinin yapmış olduğu çalışma faaliyetleriyle ilgili seçimlerde bulunabilmesi ve psikolojik özgürlük deneyimini belirtir. Özerklik, kişinin öz düzenleme yapabilmesini ve çalışmalarıyla alakalı seçim yapabilme duygusu oluşturmasını gerektirir. Yetkinlik gereksinimi ise kişiye verilen öğrenme sorumluluğunu tamamlarken etkililik deneyimini; sosyal ilişki gereksinimi ise başka kişilerle ilişkisinin olduğu ve başkalarına bağlı olduğu duygusunu hissetmesini içerir (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens ve Dochy, 2009).

Özerklik kavramı eğitim bilimlerinde; örgütsel özerklik, mesleki özerklik, öğrenen özerkliği ve okul özerkliği gibi farklı şekillerde ele alınmıştır. Fidan'a (2007) göre örgütsel özerklik, eğitim örgütlerinin farklı yapıların etkisine girmeden kendi görüş ve düşüncesiyle karar verebilmesi anlamına gelmektedir. Örgütsel özerklik; yönetimsel özerklik, mali özerklik, öğretimsel özerklik ve iş özerkliği gibi kendi içinde farklı boyutlara göre incelenebilmektedir. Mesleki özerklik ise bir kişi ya da topluluğun belirlenmiş bir alanda bilgi, beceri ve deneyime dayalı olarak bir iş ya da eylemle ilgili karşılaştırma, hüküm verme ve neticelendirme yeteneklerini bağımsız olarak kullanabilmesidir (Doğan ve Can, 2009).

Öğrenen özerkliği kavramı öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olması (Little, 1995) anlamına gelmektedir. Holec (1981) öğrenenin öğrenme sorumluluğunu idare edebilmesi tanımlamasında, öğrenim amacının belirlenmesi, içeriğin oluşturulması, kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçimi ve değerlendirme süreçleri gibi öğrenmenin tüm yönlerinin sorumluluğunu üzerine alması gerektiğini vurgulamıştır (Akt: Benson, 2007). Ponton ve Carr (2000) öğrenen özerkliğine sahip olan bireylerin üç temel özelliği olduğundan bahsetmiştir. Bu özellikler öğrenen becerikliliği, öğrenen girişimciliği ve öğrenen ısrarcılığıdır.



Şekil 1. Öğrenen özerkliğini oluşturan üç temel özellik (Ponton ve Carr, 2000).

Öğrenen özerkliği, öğrencilerin bağımsız şekilde çalışabilmelerinin yanı sıra öğrenme süreçlerinde ihtiyaç ve hedef belirleme, öğrenmeyi düzenleyip değerlendirebilme aşamalarını içerir (Uşun, Yakar ve Kahya, 2016). Öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenecek niteliklere sahip olarak yetiştirilebilmesi için öğrencinin ihtiyaç, beklenti ve ilgilerini ön plana çıkararak; öğrenme hedefleri ve içerik, öğrenme materyalleri ve değerlendirme gibi öğrenme sürecini etkileyen pek çok değişkenin öğrencinin görüş ve düşünceleriyle zenginleştirildiği bir öğrenme ortamı oluşturulması gerekmektedir. Özerkliğin bir sınıf kültürü olarak kabullenildiği öğrenme öğretme ortamlarının oluşturulmasında ise öğretmenin rolü büyüktür (Ergür, 2010). Öğrencilerin nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri ve özerk öğrenen olabilmeleri için uygun koşulların ve öğretmen desteğinin sağlanması gerekmektedir (Özçelik, 2015). Öğrencilerine özerklik desteği sağlayacak eğitimcilerin de özerk olmaları, demokratik, öğrenciyi merkeze alan öğrenme ortamını hazırlamayı önemsemeleri ve inanmaları gerekmektedir (Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014). Özerklik destekleyici ortamlar öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını, kişisel ilgi ve değerlerini destekler (Reeve, 2006). Etkileşimli sınıf ortamları ve öğrenen özerkliğinin bulunduğu sınıflarda öğrenciler; sebep-sonuç ilişkisi kurabilme, kavrama, anlatma, iletişim, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi dilsel, zihinsel ve sosyal beceriler kazanma ve geliştirme fırsatlarına sahiptir (Göçer, 2016).

Reeve (2006) yaptığı alanyazın araştırması sonucu öğrencilerine özerklik desteği veren öğretmenlerin sınıf içinde uygulamış oldukları öğretimsel davranışları şu şekilde belirlemiştir;

- Öğrencilerini dikkatli dinler.
- Öğrencilerin kendi yöntemleriyle çalışması için fırsat oluşturur.
- Öğrencilere konuşma fırsatı verir
- Öğrencilerin öğretim materyalleri ve oturma düzenlerini öğrenme sürecinde aktif yer alacak şekilde oluşturur.
- Çaba ve kalıcılığı teşvik eder.
- Öğrenciye yaptığı güzel çalışmalardan dolayı olumlu geri dönütler verir.
- Öğrencilerinin öğrenme süreçleri esnasında problem yaşadığı noktalarda ilerleme ipuçları verir.
- Öğrencilerin sorunlarına ve yorumlarına cevap verir.

- Öğrencilerinin bakış açılarına önem verir.

Geçmişten günümüze eğitimin niteliğinin geliştirilmesi amacına dönük olarak; eğitim örgütlerine daha fazla özerklik verilmesi, yetki aktarımının yapılması ve öğretmenlerin yetkilendirilmesi gibi eğilimler ortaya çıkmıştır (Ada ve Şahin, 2007). Okul özerkliği kavramı ise bu eğilimlerden biridir. Okul özerkliği kavramına benzer ifadeler alanyazında; okul merkezli yönetim (Aytaç, 1999), okula dayalı yönetim (Özdemir, 1996) gibi kavramsallaştırmalarla karşımıza çıkmaktadır. Okul merkezli yönetim, okul faaliyetleri ile ilgili hedefler, politikalar, öğretim programı ve hesap verebilirlik gibi hususlarda karar verme yetkisi ve sorumluluğunun eğitim örgütlerine indirgenmiş halidir (Caldwell, 2005). Aytaç (1999) ise okul merkezli yönetimi, eğitim öğretimin geliştirilmesi amacıyla eğitim örgütü düzeyinde yetki ve sorumlulukların artırılması, özerklik ve katılımlı karar almaya dayalı okulları, temel karar alma mekanizması şeklinde kabullenen eğitimin yerinden yönetim biçimi olarak tanımlamıştır. Okul merkezli yönetim, eğitim örgütlerine karar verme yetkisi ve sorumluluğu vererek özerkliği artırır. Okula dayalı yönetim anlayışını benimseyen okulların örgüt ve öğretim yapısının öğrencilerin ihtiyaç ve yetenekleri üzerine odaklandığı; yönetici ve öğretmenlerin okulun yönetiminde birlikte hareket ettikleri belirtilmektedir (Özdemir, 1996). Okul özerkliği kavramı eğitimin niteliğinin artırılmasında büyük önem taşımaktadır. Okul özerkliğine sahip olan örgütlerde öğretmenler, veliler ve gerektiğinde öğrenci grupları karar alma süreçlerine katılarak aktif rol oynarlar. Böylece örgüt çalışanlarının işlerinde daha özerk davranışlar yürütebilecekleri örgüt için daha verimli çalışmalar sergileyebileceği düşünülebilir.

Birçok ülkede okul özerkliği, eğitim kalitesini arttırmak için kullanılan bir araç olarak görülmektedir. Okullardaki başarıyı arttırmak için eğitim özerkliğine ayrıca önem verilmektedir. Farklı ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde okul özerklikleri çalışmalarının arttığı yıllar 1990'lı yılların başlangıcıdır. Yapılan çalışmalar Avrupa Birliği ülkelerinde daha yüksek orana sahip olmakla beraber ülkeden ülkeye değişen bir orana sahiptir. Avrupa Birliği ülkelerinde okullara mali kaynaklar, insan kaynakları ve öğretim sürecinin içeriği alanlarında özerklikler verilmektedir (Eurydice, 2007). Şekil 2'de İtalya, Almanya,

Finlandiya, Norveç, İzlanda ve İsveç’deki eğitim çalışanları açısından okulların özerklik düzeyleri yer almaktadır.

	İtalya	Almanya	Finlandiya	Norveç	İzlanda	İsveç
Boş öğretim pozisyonlarının seçimi	İsteğe Bağlı Yetki	İsteğe Bağlı Yetki	İsteğe Bağlı Yetki	Tam Özerklik	Tam Özerklik	Tam Özerklik
Derse gelmeyen öğretmenlerin yerine seçim	İsteğe Bağlı Yetki	Tam Özerklik	İsteğe Bağlı Yetki	Tam Özerklik	Tam Özerklik	Tam Özerklik
İşten çıkarılma	İsteğe Bağlı Yetki	İsteğe Bağlı Yetki	İsteğe Bağlı Yetki	İsteğe Bağlı Yetki	İsteğe Bağlı Yetki	Tam Özerklik
Görevler ve sorumluluklar	İsteğe Bağlı Yetki	İsteğe Bağlı Yetki	İsteğe Bağlı Yetki	Özerk Değil	Özerk Değil	Tam Özerklik
Disiplin	Özerk Değil	İsteğe Bağlı Yetki	İsteğe Bağlı Yetki	Tam Özerklik	Tam Özerklik	Tam Özerklik
Sözleşmede belirtilenler dışında ek maaş	Tam Özerklik	Tam Özerklik	İsteğe Bağlı Yetki	Tam Özerklik	Özerk Değil	Tam Özerklik
Fazla mesai görev ve sorumluluklar	Tam Özerklik	İsteğe Bağlı Yetki	İsteğe Bağlı Yetki	Tam Özerklik	Özerk Değil	Tam Özerklik

Tam Özerklik ■ Sınırlı Özerklik ■ Özerk Değil ■ İsteğe Bağlı Yetki ■

Şekil 2. Eğitim personeli açısından okul özerkliği (Eurydice, 2007).

Eğitim öğretim süreçlerinde özerklik kavramı Türkiye’de daha çok yabancı dil alanında yapılan çalışmalarda incelenmiştir. Bu çalışmalar ise öğrenen özerkliğini temele alınarak yapılan çalışmalardır (Balçıkınlı, 2008; Can, 2012; Gömleksiz ve Bozpolat, 2012; Günay, 2016). Öğretmen özerkliği kavramı ise bu çalışmalar arasında kendine yer bulmuş bir çalışma alanıdır. Ancak günümüzde öğretmen özerkliği kavramı belirli disiplinlerin içinde incelenmekten uzaklaşarak, kendi içinde kavram olarak incelenmeye başlanmıştır. Öğretmen özerkliği kavramını sadece öğrenci ve okul (örgüt) ile anılmasının ötesinde kendi içinde belirli disiplinler oluşturarak eğitim süreci için önemli bir kavram haline gelmiştir. Bu sebepten öğretmen özerkliği kavramını birçok açıdan ele almak gerekmektedir.

Alanyazınına bakıldığında öğretmen özerkliği farklı yönleriyle incelenmiştir. Little (1995) öğretmen özerkliğini öğretmenin kendisinin bizzat yönettiği profesyonel olarak eylemde bulunabilme kapasitesi olarak belirtmiştir. Friedman’a (1999) göre öğretmen özerkliği, öğretmenlerin eğitimi

planlayabilmeleri, geliştirebilmeleri ve düzenleyebilmeleri aynı zamanda yönetim süreçlerine katılabilmelerini öngören yetkilerini ifade eder. Ancak yöneticilerin yetki verme ve öğretmen katkısını teşvik etme isteksizliği öğretmenlerin etkililiğini sınırlandırmaktadır (White, 1992). Öğretmenlerin tam anlamıyla özerk olabilmesi için öğretimsel konular dışında da karar alma süreçlerinde yer alması gerekmektedir (Ingersoll, 2007).

Webb (2002) öğretmenlerin bir teknisyen rolünde değil de uzman rolünde görülmesi isteniyorsa, mesleki faaliyetlerinin her aşaması ve konusunda yetki ve özerklik alanlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Eğitim görevlerini gerçekleştirmedeki esneklik ve özerklik, öğretmenliği profesyonel bir statüye yükseltmede çok önemlidir (Rosenholtz ve Simpson, 1990). Ingersoll (2007) ise öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olarak algılanabilmesi için işleriyle ilgili kararları almada, özerk olabilmeleri gerektiği üzerinde durmuştur. Aynı şekilde Ramos'a (2006) göre özerk öğretmenlerin, öğretme ve öğrenmeyle ilgili kısıtlamaların üstesinden gelebilmeleri için iyi bir kuramsal bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleki kapasitelerini ve becerilerini arttırmak için aldıkları eğitimler ve mesleki gelişimlerinin sonucu olarak görülmektedir (Steh ve Pozarnik, 2005). Bu durumda öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak algılanabilmesi için öğretmenlerin gerekli bilgi ve donanıma sahip olması gerekmektedir.

Willner'e (1990) göre öğretmen özerkliği profili, özerk olmasından dolayı yalnızlaşan ve yabancılaşan öğretmenin yerine işbirlikçi kararlar verebilen öğretmen profilidir (Akt: Pearson ve Moomaw, 2005). Yalnızlaşmanın veya öğrencilerin görüş ve düşüncelerinin dikkate alınmadığı, etkileşimin olmadığı bir öğretim ortamında özerklik ruhunun da olmayacağı düşünülebilir.

Bireyler farklı derecelerde özerklik davranışları sergileyebilirler ve geliştirebilirler (Ramos, 2006). Friedman da (1999) öğretmenlerin farklı özerklik düzeylerine sahip olabileceklerini söylemektedir. Bu özerklik düzeyleri aşağıda verilmiştir:

Özerklik yokluğu: Öğretmenler öğretme yöntemlerinde ve programda ya da okul yaşamının diğer hiçbir unsurunda değişiklik yapma inisiyatifine sahip değildirler ve kendilerine tercih yapma hakkı verilmemiştir.

Sınırlı özerklik: Öğretmenlere, okul yöneticileri tarafından belirlenmiş olan mevcut programların, normların ve düzenlemelerin içerisinde sınırlı bir tercih yapma özgürlüğüne izin verilmektedir.

Orta düzeyde özerklik: Öğretmenlere yeni fikirler ve programlar başlatma izni verilmektedir ve hatta bu konuda teşvik edilmektedirler. Fakat harekete geçmeden önce katı yetkilendirme işlemlerinden geçmeleri gerekmektedir.

Yüksek düzeyde özerklik: Öğretmenlere, genel, önceden karar verilen prensipler ve normlar içinde yeni program ve yöntemler geliştirme ve uygulama özgürlüğü verilmiştir.

Tam özerklik: Öğretmenlere, yaygın olarak kabul edilen ahlaki ve hukuki prensipler içinde, yeni fikirler, programlar başlatma ve uygulama için tam özgürlük verilmiştir.

Öğretmen özerkliğinin kapsamı ve boyutları

Öğretmen özerkliğinin kapsam ve boyutları araştırmacılara göre farklı şekillerde ele alınmıştır. Öğretmenler eğitim faaliyetlerinin büyük bir kısmını sınıf ortamında gerçekleştirmektedirler. Öğretmenler ne kadar merkezîyetçi bir yaklaşım altında eğitim öğretim faaliyetlerini yapıyor gözükseler de sınıf içinde kazanımın nasıl, ne kadar ve ne şekilde öğretileceği konusunda büyük ölçüde kendileri karar verebilmektedir (Öztürk, 2011). Öğretmen özerkliğinin kapsamını öğretmenlerin sadece sınıf içindeki eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili özerklik düzeylerine indirgemek hatalı bir varsayımdır. Pearson ve Moomaw'a (2005) göre öğretmen özerkliği yalnızca sınıf içerisindeki faaliyetlerle sınırlanamaz. Eğitim örgütünün yapısı ve sınıfın örgütlenmesi, disiplin işlemleri, öğretim programı, akademik standartlar, özlük hakları, maliye politikası gibi etkenler öğretmenlerin özerklik düzeylerini etkilemektedir.

Öğretmen özerkliği öğretmenlerin belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmaları, mesleklerini ilgilendiren konularda karar verme yetkileri, eğitimin planlanıp geliştirilmesinde rol almaları ve yönetim süreçlerine katılımları gibi konularını kapsamaktadır (Ayrıl ve diğ., 2014). Özerklik sadece öğretmenin yetkilerini arttırmak değil aynı zamanda öğretim faaliyetleri esnasında öğretmenin gelişmesi için her türlü pedagojik desteğin sağlanması, mesleki yeterliliklerinin artırılmasını da içerir (Mustafa ve Cullingford, 2008). Öğretmen özerkliği ayrıca

öğrencilerin eğitim ortamlarının iyileştirilmesini amaçlamaktadır. Okullar, sınıflar ve konunun ilgilileri arası artan etkileşim, program geliştirme sürecine öğretmenlerin daha fazla katkısı; öğretim programları ve materyallerin öğrencinin ihtiyaçlarına uygun şekilde hazırlanmasını sağlamıştır (White,1992).

Özerklik kavramı yalıtılmışlık, bireysellik veya kendine yetebilme anlamlarına gelmemektedir. Özerkliği oluşturan önemli bileşenler; uzlaşma, dayanışma, teşvik, dinleme, katılım ve işbirliğidir. Ayrıca sorumluluk da özerklik için önem arz etmektedir. Sorumluluk olmadan özerklikten söz edilemez. Öğretmenler kendilerine tanımlanan sorumluluklar ölçüsünde yetkiye sahip olmalıdır (Üzüm ve Karşlı, 2013).

Öğretmen özerkliğinin boyutları alanyazında farklı şekillerde ele alınmıştır. Öğretmen özerkliğinin kapsam ve boyutları Öztürk'e (2011) göre öğretimin planlanması ve uygulanması, yönetim süreçlerine katılma ve mesleki gelişim süreçleri olmak üzere üç boyutta toplanmıştır. Friedman (1999) ise pedagojik ve yönetsel özerklik olarak iki boyutta incelemiştir. Pearson ve Hall (1993) tarafından yapılan araştırmada öğretmen özerkliği iki farklı boyutta incelenmiştir. Genel özerklik boyutu ve program özerkliği boyutudur. Genel özerklik boyutu ise sınıftaki davranış standartları ve mesleğindeki kişisel takdir yetkisi ile ilgili konuları içermektedir. Program özerkliği boyutu ise materyallerin seçimi ve eğitimin planlanması ile ilgili konuları içermektedir.

Smith'e (2003) göre öğretmen özerkliğinin boyutları;

Mesleki eylemle ilgili olarak;

- Öğretmenin kendi kendisini yönettiği profesyonel eylem
- Öğretmenin kendisinin yönettiği eylem için mesleki kapasitesi
- Mesleki eylemi kontrol etmedeki özgürlüğü

Mesleki gelişimle ilgili olarak;

- Öğretmenin kendi kendisini yönettiği profesyonel gelişim
- Öğretmenin kendisinin yönettiği gelişim için mesleki kapasitesi
- Mesleki gelişimi kontrol etmedeki özgürlüğü, boyutlarından oluşmaktadır.

Çolak ve Altinkurt (2017) araştırmasında öğretmenlerin özerklik davranışları dört boyutta incelenmiştir: a) Öğretme süreci özerkliği, b) öğretim programı özerkliği, c) mesleki gelişim özerkliği ve d) mesleki iletişim özerkliğidir. Bu çalışmada da öğretmen özerkliği bu dört boyuta uygun olarak incelenmiştir.

Öğretme süreci özerkliği

Öğretme süreci özerkliğini öğretmenlerin öğretimle ilgili verdikleri kararlar boyutunda hangi kazanıma ne kadar zaman ayrılabilceği, öğretim esnasında yöntem ve tekniklerin seçimi, öğrencilerin değerlendirilmesi gibi kavramlar yer almaktadır. Aynı zamanda öğretim programında yer almayan güncel konulara ders esnasında yer verebilme, öğrencileri istenilen konularda ödevlendirebilme ve öğrencilerin ne şekilde ödüllendirilebileceğine karar verebilme bu özerklik boyutunda incelenebilir (Çolak ve Altinkurt, 2017).

Öğretmenler, alanlarının uzmanları olarak öğrenme süreçlerini kendi tercihlerine göre düzenleyebilmelidir (Pearson ve Moomaw, 2005). Öğretmenlerin en geniş özerklik boyutuna sahip olduğu bölüm sınıf içi öğretim faaliyetleriyle ilgili kısımlardır (Anderson, 1987). Bu sebepten dolayı öğretim esnasında öğretmenlerin gerekli yöntem ve teknikleri seçme konusunda gerekli mesleki bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Öztürk, 2011). Öğretmenler öğrencilerinin kendilerini gerçekleştirebilme sürecine katkı sağlayacaklarsa öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarının tespitini doğru bir şekilde yapıp uygun yöntem ve teknikleri özerk biçimde seçip kullanabilmelidir.

Öğretmenlerin öğrenci özerkliğine verdikleri destek sınıf yönetim biçimleriyle ilişkilidir (Güvenç ve Güvenç, 2014). Öğretmenler öğrencilerinin hazır bulunuşluklarının farkında olarak derslerinde öğrenciyi merkeze alan ve öğrencinin öğrenmesine rehberlik eden kişi konumundadır. Sınıf içi öğretim süreçlerinde öğrencilerin yüksek güdülenme ve özerklik davranışları gösterdikleri durumlarda öğretmenleri tarafından öğrencilere daha fazla özerklik desteği sağlanır (Deniz, Avşaroğlu ve Fidan, 2006). Böylece öğrencinin öğrenme süreçlerinde aktif olarak yer alması sağlanır. Öğretmenlerin öğrencilerine aktif öğrenme ortamı sunabilmesi için ise özerk sınıf yönetim anlayışını benimsemeleri önemlidir.

Öğretim programı özerkliği

Öğretim programı özerkliği, öğretmenlerin neyi, ne şekilde ve ne zaman öğreteceği kavramlarıyla ilgilidir. Öğretim programını öğrencinin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilme, dersi planlarken öğrencinin gereksinimi çerçevesinde konu seçimini yapabilmesi, öğretmenlerin öğretim esnasında uygun materyali ve kaynakları seçebilmeleri, programda gerekli ekleme ve çıkarmaları yapabilmeleri bu özerklik boyutunda incelenebilir (Çolak ve Altinkurt, 2017).

Öğretmenlerin neyi öğretecekleri konusu yani öğretimin içeriğinin öğretmenler tarafından belirlenmesi noktasında belirli tartışmalar bulunmaktadır. Bazı araştırmacılara göre öğretmenlere verilecek yetkinin de belirli sınırları bulunmalıdır. Öğretmen özerkliği mutlak anlamda bir serbestlik anlamına gelmemelidir. Öğretmen özerkliğinin tam serbestlik boyutuna ulaşması başka sorunların oluşumunu sağlayabilir (Anderson, 1987).

Ingersoll'e (2007) göre ise okullardaki yüksek düzeydeki merkezîyetçilik ve okulların çalışmalarında öğretmen kontrolünün olmaması okulları olumsuz şekilde etkilemektedir. Okul temelli program geliştirme çalışmalarına bakıldığında yapı bakımından özerk okullar çevrenin olumlu isteklerini karşılamaya çalışırken olumsuz isteklerine ise karşı koyabilirler (Yüksel, 1998a). Aynı zamanda öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarına katılmasının ise eğitim sistemi içerisinde faydaları bulunmaktadır. Öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarına katılmaları birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmalarını sağlayacak ve yapacakları plan ve programın başarı ve zorluklarını çok iyi tespit edebileceklerdir. Okullardaki öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinde önemli farklılıkların bulunması gayet doğaldır. Bu noktada programın öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesinde öğretmenin rolü büyüktür. Böylece öğrenciler kendi çevresinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yetişirler (Oliver, 1965; Akt: Yüksel, 1998b).

Öğretim programları oluşturulurken öğretmenlere yeterli özerklik verebilecek esneklikte olması gerekmektedir. Oluşturulacak bu öğretim programının tam anlamıyla uygulamaya geçebilmesi öğretmenlerin karar verme ve yetki alanının geliştirilmesine bağlıdır. Ancak daha çok kabul gören anlayış ise öğretmen özerkliğinin sadece öğretmenlerin ders esnasında uygulayacakları

öğretim yöntemleri veya kullanacakları öğretim materyalleriyle sınırlı olmaması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin öğretim içeriğinin seçilmesi noktasında yeterli özerkliklere sahip olması gerekmektedir (Freidman, 1999; Pearson ve Hall, 1993). Öğretmenin program geliştirme çalışmalarına öğretmenin daha fazla katılımı, öğrencilerin özel gereksinimlerine daha uygun program ve materyallerin oluşumunu sağlamıştır (White, 1992). Avrupa Birliğine üye ülkelerde öğretmenlerin öğretim yöntem ve materyallerinin seçimi ile ilgili geniş özerklikleri bulunmaktadır (Eurydice, 2008).

Mesleki gelişim özerkliği

Mesleki gelişim özerkliği boyutunda ise öğretmenlerin mesleki gelişimleri için kendilerince gerekli gördükleri hizmet içi eğitimlere istedikleri zaman katılabilmeleri, katılım esnasında hangi konuların kendilerine daha yararlı olacağına kendilerinin karar verebilmeleri, alanını ilgilendiren bilimsel toplantılara katılabilmeleri ve bu zaman sürecinde karşı karşıya kalacakları baskılara karşılık verebilmeleri mesleki gelişim özerkliğinin boyutlarını oluşturmaktadır (Çolak ve Altınkurt, 2017).

Öğretmenlerin yetki alanlarını genişleterek serbest biçimde çalışmalarını sağlayacak düzenlemeler öğretmenlerin özerklik kazanmaları için yeterli değildir. Öğretmenlerin özerk biçimde çalışabilmeleri için yeterli mesleki bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir (Üzüm ve Karşlı, 2013). Freidman'a (1999) göre öğretmen özerkliği; öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri, okulun çalışma şekli, program geliştirme süreçleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilişkilidir. Öğretmenlerin içerik üretebilme, farklı öğretim yöntemlerini kullanabilme ve materyal geliştirebilme süreçlerinde mesleki yeterliliklerinin eksik olması derslerinde çoğunlukla ders kitaplarına dayanan bir öğretimi meydana getirmektedir (Mustafa ve Cullingford, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin kullanacakları yöntem ve materyalleri hazırlamada söz sahibi olabilmeleri için yeterli mesleki bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin alacakları hizmet içi eğitimler, alanlarıyla ilgili çeşitli bilimsel toplantılara katılmaları ve alanıyla ilgili alanyazını takip edip yeni çıkan kitapları okumaları mesleki gelişimleri için önemlidir.

Seferoğlu'na (2004) göre iyi bir eğitimci kendini mesleği ve kişiliği ile ilgili olarak devamlı geliştirme eğiliminde olan ve bu geliştirmeyi sağlayacak olanakları araştıran ve değerlendiren kişidir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmelerinin n koşulunun bir boyutu özerk çalışma ortamlarının sağlanmasıdır. Öğretmenin mesleğinde sahip olacağı otorite ve özerklik ise öğretmenin gelişimi için gerekli iklimi ve ortamı sağlayacaktır (Yaylacı, 2013).

Mesleki iletişim zerkliği

Mesleki iletişim özerkliği boyutunda ise öğretmenlerin okul içinde olan toplantılarda, kurullarda dşuncelerini özgürce söyleyebilmesi, meslektaşlarıyla ve velilerle olan iletişiminde özerk davranabilmesi mesleki iletişim özerkliğinin boyutlarını oluşturmaktadır (olak ve Altınkurt, 2017).

Mesleki iletişim süreci, öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleriyle ilişkili bir süreçtir. Bu süreçte iletişimin yapıcı ve anlamlı olabilmesi ise öğretmenin sahip olduğu yeterliklere bağlıdır (Pehlivan, 2005). Öğretmenlerin eğitim ğretim sürecini dzenleyebilmesinde mesleki iletişim özerkliği önemli bir noktadır. Kendini güvende hissedebilen ğretmen; velilerle, okul yönetimiyle, ğretmen arkadaşlarıyla görüş ve dşuncelerini özgürce paylaşabilir. Böylece bulunulan örgütte güvene dayalı bir iletişim ortamı oluşabilir.

Öğretmenlerin velilerle, meslektaşlarıyla ve okul yöneticileri ile olan iletişimi engellendiğinde çeşitli sebeplerle baskı altına alındığında bu durum örgütsel sessizliğe sebep olabilir. Örgütsel sessizliğin çalışanlar üzerindeki olumsuz etkileri çalışanın örgütle ilgili problem ve tereddütlerini ifade etmekte zayıf kaldığını düşünmesi, örgüte bağlılık, güven ve destek duygularında eksilme, iş doyumunu elde edememe, işten ayrılma isteğini meydana getirir. (Alparslan ve Kayalar, 2012).

Öğretmen özerkliğinin işlevleri

Yapılmış olan çalışmalara göre ğretmen özerkliğinin farklı işlevleri vardır. Öğrencinin eğitim ve öğretiminin geliştirilmesi, başarısı ve öğretmenin okula olan katkısı, farklı ğretim yöntemleri kullanması ve mesleki gelişimi ğretmen özerkliği işlevlerinin başlıcalarıdır. Kişinin kendi davranışlarını düzenleyebilmesi ve sorumluluğunu üzerine alması bireyin psikolojik sağlığı açısından kritik

olabilir (Chirkov ve Ryan, 2001). Öğretmenlerin yetki ve özerkliklere sahip olması potansiyellerini açığa çıkarmanın yanında görev yaptıkları örgüte karşı da bağlılıklarını artırır (Koçak, 2011). Özerklik, öğretmenlerin farklı bakış açılarını göz önüne alarak karar verme becerilerini ve profesyonelliklerini kullanmalarını sağlar. Öğretmen özerkliğine sahip eğitimciler neyi neden yaptıklarını bilirler ve bu anlayışı başkalarına iletebilirler (Castle, 2004).

Öğretmen özerkliği eğitim öğretim sürecinin dışında farklı birçok kapsamda ele alınmıştır. Friedman (1999) öğretmenlerin mesleki özerklik algılarının dört işlev alanı olduğunu söylemektedir. Bu işlev alanları şunlardır;

- Sınıf öğretimi
- Okul çalışma şekli
- Kişisel gelişim
- Program geliştirme

Öğretmenler öğrencilerinin özerk bir şekilde karar alabilmelerini ve üretici olabilmelerini destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturmalarıdır (Oğuz, 2013b). Bu ortamı oluşturabilecek kişilerin ise öğretmen özerkliğini benimsemiş olmaları gerekir. Öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliği arasında bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde öğretmen özerkliğinin büyük bir etkisi bulunmaktadır (Shaw, 2008).

Öğretmenlere özerklik verilmesi ve öğretmenlerin güçlendirilmesi aynı zamanda okul için de önemli görülmektedir (Short, 1994). Okulların öğretmenlerine daha fazla özerklik sağlaması, öğretmenlerin okullara olan bağlılığını artırır ve öğretmenler öğrencilerinin öğrenmeleri için daha yapıcı kararlar alırlar (Dee, Henkin ve Singleton, 2006). Böylece öğretmen özerkliği okulların güçlendirilmesine faydalı olabilir.

Öğretmen özerkliğinin öğrencilerin başarıları üzerinde de etkisi bulunmaktadır. Öğretmen özerklik düzeyi yüksek olan öğretmenler öğrencilerinin öğrenmelerinden kendilerini sorumlu hissederek gerekli düzenlemeleri yapabilmektedir. Ayrıl ve diğerleri (2014) yaptıkları araştırmada öğretmen özerkliğinin öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Öğretmen özerkliğinin iş doyumu ve mesleklerine adanmışlıklarıyla olan ilişkisinin belirlenmesi için (Hart, 1990; Rosenholtz ve Simpson, 1990; Sacks, 1984) çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Akt: Pearson ve Hall, 1993). Öğretmen özerkliği arttıkça iş doyumu davranışının da arttığı gözlemlenmiştir (Bogler, 2001; Brunetti, 2001). Gerekli motivasyona ve özerkliğe sahip olan öğretmenlerin ise daha az strese maruz kaldığı söylenebilir (Pearson ve Hall, 1993).

Alanyazına bakıldığında öğretmen özerkliğine neden ihtiyaç duyulduğuyla ilgili pek çok hususa değinilmiştir. Öztürk (2011) bu hususları üç ana başlık altında incelemiştir: a) Eğitim ve öğretimin geliştirilmesi, b) öğretmenliğin uzmanlık mesleği olması ve c) öğretmenlerin mesleki ve sosyal tutumlarıdır.

Bir toplumun kalkınması için nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyulur. Nitelikli insan gücünü sağlayacak kurumlar ise okullardır (Seferoğlu, 2004). Okullarda verilen eğitimin kalitesi yetiştirilen öğrencinin bilgi, donanım ve yaratıcılığına yansır. Kuşkusuz bu öğrencileri yetiştirecek kişiler ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin kendilerine verilen sorumlulukları gereğince yerine getirebilmesi ise büyük oranda kendilerine sunulan iş ortamının imkânlarına bağlıdır. Bu imkânlardan biri de öğretmen özerkliğidir.

MEB tarafından hazırlanan programlar çerçevesinde basılan ders kitapları, ders kitaplarıyla beraber dağıtılan öğretmen kitapları derslerin hangi süreçlerle işleneceğini ayrıntılı bir şekilde açıklamaktadır. Bütün öğretim sürecinin merkezi haline gelen bu uygulama öğretmenlere büyük ölçüde kolaylıklar sağladığı görüşü hâkim olsa da öğretmenlerin yaratıcılığını ve mesleki özerkliklerini büyük ölçüde zedelemektedir (Güven, 2010). Böylece öğretmenler eğitim öğretimin geliştirilmesi uygulamalarından uzak kalmaktadırlar.

Eğitimsel çalışmaları profesyonelce yerine getirmede öğretmenlere sağlanan esneklik önemli bir yer teşkil etmektedir (Pearson ve Hall, 1993). Öğretmenlerin yetki ve sorumluluk alanlarının genişlemesi, öğretim esnasında uygulayacakları yöntem ve faaliyetlerin daha serbest bir ortamda oluşturulmasını sağlayacak ve bu durum öğretmenlerin daha girişimci olmalarını ve öğretim faaliyetlerindeki etkinliklerini arttıracaktır (Freidman, 1999).

Tobias ve Baffert (2010) bir mesleğin profesyonel bir meslek olarak algılanabilmesi için genellenebilecek beş temel karakteristik özelliğinin olduğunu

söylemektedir. Bu özelliklerden biri mesleğin uygulanması esnasında belirli bir noktaya kadar bağımsızlık ve özerklik anlayışının olması gerektiğidir (Akt: Güven, 2010). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü belirleyen unsurların bir kısmı ise öğretmenlerin çalışma koşulları ile ilgilidir. Çalışma koşulları ise öğretmenliğin ne derece profesyonelce bir meslek olması, öğretmenlere mesleğini icra etmede tanınan özerklik ve öğretmene duyulan güven ve saygı gibi öğretmeni desteklemeye yönelik mekanizmalardır (Özoğlu, 2011). Öğretmenlik mesleğinin uzmanlık mesleği olarak kabul edilebilmesi için ise öğretmenlerin mesleki faaliyetleri ile ilgili yetki ve özerklik alanlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin özerklik algıları, öğretim esnasında olumsuz duygular geliştirmesini engellerken (Yazıcı, 2009), öğretmenlerin hem mesleğine hem de çevresine olan tutumunda olumlu etkilerin olacağı söylenebilir. Öğretmenlerin özerklik algılarının aynı zamanda öğrencilerden ve çevreden gördükleri saygıyı etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Yapılan bir çalışmada sorumlu olduğu konuların karar alma kısmında etkili olan ve öğretimsel yetkilerini kullanabilen öğretmenlerin; meslektaşlarından, okul yönetiminden ve öğrencilerinden daha çok saygı gördüğü sonucu elde edilmiştir (Ingersoll, 2007).

Öğretmen özerkliğini sınırlayan unsurlar

Öğretmen özerkliği üzerine yapılan çalışmalar sonucu öğretmenlerin özerkliklerini sınırlayan bazı unsurların olduğu belirlenmiştir. Bu sınırlandırmalar aşağıda kısaca özetlenmiştir:

Ingersoll (2007) çok fazla dışsal denetimin öğretmenlerin etkili bir şekilde çalışmaları için ihtiyaç duydukları gücü ve esnekliği onlardan alabileceğini ve öğretmenlerin motivasyonlarını düşürerek değerli bir insan kaynağının boşa çıkabileceğini savunmaktadır.

Benson (2010) ise öğretmenlerin özerklik davranışlarını sınırlandıran faktörlerden birisinin evrak işleri olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler sınıftaki zamanlarının bir kısmını bu işe ayırmaktadırlar. Evrak işleri sadece okul içi değil okul dışı zamanlarda da öğretmenleri meşgul etmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine ayıracak zamanı sınırlandırmaktadır.

Öğretmenlerin özerkliklerini sınırlayan hususlardan bir diğeri ise öğretmenler için alınan merkezî kararların öğretmenlerin mesleki

özerkliklerini zayıflatmasıdır (Frymier, 1987; Rosenholtz, 1987; Akt: Archbald ve Porter, 1994). Öğretmenlerin eğitim otoritelerinin oluşturduğu öğretim programlarına ve materyallerine fazlasıyla bağlı olmaları öğretmenlerin özerkliklerini olumsuz yönde etkilerken öğrenciler için de motivasyon eksikliği oluşturmaktadır (Bustingorry, 2008). Öğretmenlerin sürekli değerlendirme, öğretim yöntemlerinin veya ders kitaplarının seçimi ve okullardaki iç mekanizmaların gelişimi eğitim konularında öğretmenlerin özgürlüğünü sınırlandırmaktadır (Eurydice, 2008). Merkeziyetçi kararlar öğretmenlerin program içeriği, öğretim yöntemleri ve öğrenci değerlendirmesi gibi öğretmen özerkliğini oluşturan unsurları kısıtlamaktadır. Öğretmenlerin içinde buldukları şartlar ve imkânlar değerlendirilerek karar alma süreçleri geliştirilirse alınan kararlar eğitim öğretim sürecinin daha sağlıklı yürütülmesini sağlayabilir.

Crookes (1997) öğretmenlerin öğretim programını kendilerinin hazırlamamalarının öğretmenlerin daha etkin ve özerk davranışlar sergilemelerini etkileyen hususlardan biri olduğunu söylemektedir. Böylece öğretmenler var olan program çerçevesinde öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu durum da öğretmenin özerkliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğretmen özerkliğini sınırlayan unsurlardan bir diğeri ise öğretmenlerde değişime karşı oluşan korkudur. Öğretmenlere bildikleri işleri yapmak, yeni bir süreç oluşturmalarından daha güvenli gelmektedir (Ramos, 2006).

Öğretmenlerin eğitim reformlarının hazırlığı ve öğretim yeniliklerinin geliştirilmesi esnasında, okulların sınırlarını aşan konulara katkıda bulunmalarına yönelik talepleri bulunmaktadır (Eurydice, 2008). Özaslan (2015) yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin gereksinim duydukları özerklik algılarını üç başlık altında incelemiştir. Bu özerklik algıları; öğretmenlerin sınıf içinde kendi tercihlerini yansıtan öğrenme materyalleri kullanmaları, öğrencilerine gerekli gördüğü disiplin yaptırımlarını uygulayabilmeleri ve gerekli durumlarda öğrencilerine ders ya da sınıf tekrarı yaptırabilmeleridir.

İş doyumunu kavramı

Frederick W. Taylor örgüt çalışanlarının verimliliğini ve üretkenliğini arttırmak için bilimsel ilkelerin uygulanmasını önermekteydi. Ancak Taylor'un felsefesi çok dar ve sınırlıydı. Elton Mayo ve arkadaşları ise yaptıkları çalışmalar

sonucunda “çalışan morali” olarak adlandıracağımız iş verimliliğini etkileyen bazı sosyal faktörlerin önemine vardı. Yapılan araştırmalar sonucunda insan ilişkileri kavramı önem kazanmıştır (Riggio, 2014).

Sanayi devriminin ardından hızla gelişen bilim ve teknolojiye çok sayıda örgüt birbirleriyle rekabet eder duruma gelmiştir. Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri ise çalışanların etkili ve verimli bir şekilde çalışabilmelerine bağlıdır. Çalışanlar için çalışma şartları, terfi ve ilerleme, işin ilgi çekici olması, ücret ve yapılan işin takdir edilmesi gibi motive edici faktörler bulunmaktadır. Eğer çalışanlar işlerinde mutlu ve yüksek motivasyonlara sahip ise örgütün verimi de artacaktır. Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için çalışanların memnuniyet ve motivasyon düzeyi yüksek tutularak, işlerini önemseyip severek yapmaları yani iş doyumunu davranışlarının yüksek olması gerekmektedir (Akbulut, 2015).

İş doyumunu kavramı alanyazınında farklı şekillerde incelenmiştir. Locke iş doyumunu kavramını “bireyin mesleğini ya da mesleğiyle ilgili yaşantısını hoşnutluk veren veya olumlu duygular uyandıran bir durum şeklinde takdir etmesi” olarak ifade etmiştir (Akt: Çetinkanat, 2000). Riggio (2014) ise iş doyumunun bir kişinin işi hakkında sahip olduğu duygu ve tutumlardan oluştuğunu söylemektedir. Robbins ve Judge (2012) göre ise iş doyumunu işin niteliklerinin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan olumlu histir. Özgüven (2003) ise iş doyumunu çalışma ortamını meydana getiren durumlara karşı çalışan bireylerde oluşan olumlu ya da olumsuz duygular veya davranışlar olarak tanımlamaktadır. Luthans (2011) ise iş doyumunu, çalışanların kendileri için önemli gördüğü beklentilerini ne kadar karşıladığına ilişkin oluşturduğu algı olarak ifade etmektedir.

Porter, Lawler III ve Hackman’da (1972) iş doyumunu, çalışanın, işine ve örgütsel üyeliğine karşı geliştirdiği bir tepki olarak nitelendirmiştir. Çalışanın örgüt için belli girdilerine karşılık örgütten elde ettiği çıktının miktarıyla alması gerektiğini düşündüğü çıktının miktarı arasındaki fark iş doyumunun temel nedenidir (Akt: Balcı, 1973). Bireyin çalışma ortamından beklentileri ile çalışma ortamında hissettikleri arasındaki farkın iş doyumunu ya da doyumsuzluğunu belirlediği söylenebilir. Çalışanlar işlerinden bekledikleri sonuçları elde edince doyum sağlarken aksi halde doyumsuzluk yaşamaktadırlar (Tengilimoğlu, 2005).

Spector (1997) açısından ise iş doyumu bireylerin meslekleri ve işlerinin farklı yönleri hakkında nasıl hissettiklerini belirtir. İş doyumu, çalışanın işlerine karşı geliştirdikleri tutumlardan doğar (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). Bireyin işiyle ilgili olumlu hisleri ya da geliştirdiği olumlu tutumları iş doyumunu olumlu yönde etkileyebilir. Bu tanımlar ışığında iş doyumunun çalışanlarda gelişen duyuşsal bir özellik olduğu söylenebilir.

Bingöl'e (1990) göre iş doyumu işten sağlanan maddi kazançlar ile çalışanın beraber çalışmaktan haz aldığı iş arkadaşlarıyla ürün ortaya çıkarmanın verdiği mutluluktur. Çalışanın çalışmalarının sonucunda ürettiği ürünü somut şekilde görmesi ve üretimden duyduğu gurur çalışan açısından doyum sağlayıcı olacaktır.

Bireylerin işlerinden elde ettikleri doyum, genel olarak iş ve işle ilgili diğer faktörlerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini yerine getirme derecesidir. İş doyumu çalışanların fiziksel ve zihinsel sağlıklarının yanı sıra kişisel, fizyolojik ve psikolojik duygularının da bir belirtisidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005). Çalışanın çalışması sonucu elde ettiği ürünü somut olarak görebilmesi çalışan için doyum kaynağı olacaktır. Aşırı teknikleşme ve iş bölümünün doğurduğu seri halinde üretime gidilmesi ise çalışanın emeğinin karşılığını görme zevkinden yoksun bırakacaktır. Bu konularda monotonluğu önlemek için tedbirlere başvurarak morali yükseltmeye çalışılmalıdır (Eren, 2010).

Luthans (2011) iş doyumunda önemli üç etken olduğunu belirtmektedir. Bu etkenler aşağıda verilmiştir:

- İş doyumu duygusal bir reflekstir. Bu yüzden gözlemlenemez sadece hissedilebilir.
- İş doyumu genel olarak çıktılarının beklentileri karşılama derecesine göre tespit edilir.
- İş doyumu kendisi ile ilgili çeşitli tutumları temsil eder.

Örgütlerde iş doyumunun önemine üç nedenle bakılır. Birincisi, işinden doyum sağlayamayan çalışan işten kaçır ve mümkün olduğu ölçüde işten ayrılmanın yollarını arar. İkincisi, iş doyumu yüksek olan çalışan düşük olanlara göre daha sağlıklıdırlar. Üçüncüsü, iş doyumu yüksek olan çalışanlar mutluluklarını iş dışına taşıyarak yaşamın diğer alanlarında da mutlu olurlar (Özkalp ve Kırel, 2001). İşinden doyum sağlayamayan çalışan ise işe devamsızlık

ve işi bırakma davranışları gösterir (Başaran, 2000). Öğretmenlerin iş doyumları ise yapılan işin performansı ve öğrencinin başarısını olumlu yönde etkilerken, öğretmenin yıpranmasını azaltır (Shann, 1998).

İş doyumunu etkileyen faktörler

İş doyumunu kavramı çok boyutlu ve karışık bir kavramdır. Bu kavram kapsamında ücret, iş arkadaşları, örgüt ve yönetim, çalışma koşulları, işin niteliği gibi farklı boyutlar yer almaktadır (Özgülven, 2003). Campion ve Thayer (1987) çalışanların motivasyonlarını etkileyen faktörleri belirlemiştir. Bu faktörlerden bazıları ise şunlardır; işteki özerklik, işten ve iş arkadaşlarından alınan geri bildirim, sosyal ilişkiler, işin belirginliği, çeşitliliği, işle özdeşleşme, işin gerektirdiği beceri düzeyi ve çeşitliliği, görevin önemi, kendini geliştirme, ilerleme, başarı, iletişim, ücret ve iş güvenliğidir. Ilgen (1971) ise iş doyumunu etkileyen değişkenleri; iş idaresi, denetim, işte yükselme durumu, ücret sistemi, çalışma koşullarının yanında çalışanların psiko-sosyal ve ekonomik ihtiyaçları olarak belirtmiştir (Akt: Silah, 2005).

Smith, Kendall ve Hulin'e göre ise iş doyumunu etkileyen, işle ilgili önemli özellikleri yansıtan beş iş boyutu vardır. Bunlar (Luthans, 2011);

- **İşin kendisi:** İşin, bireye vermiş olduğu farklı görevler, öğrenme olanakları ve sorumluluk kabul etme imkânı vermesi
- **Ücret:** Alınan mali yardım miktarı ve bunun örgütteki diğer kişilere göre daha adil görülme derecesi
- **Terfi olanakları:** Organizasyonda ilerleme şansı
- **Denetim:** Denetçinin teknik yardım ve davranışsal destek sunma kabiliyeti
- **İş arkadaşları:** Çalışma arkadaşlarının teknik olarak yeterliliği ve sosyallik seviyesi

Çalışmalardan görüleceği üzere iş doyumunu kavramını etkileyen birbirinden farklı değişkenler vardır. Genel itibariyle bu değişkenler *bireysel unsurlar ve örgütsel unsurlar* başlıkları altında incelenebilir.

Bireysel unsurlar

Bireyin demografik özellikleri iş doyumları üzerinde etkilidir. Çalışanın yaşı, hizmet yılı, cinsiyeti ve eğitim durumu değişkenleri bireysel unsurlar arasında yer almaktadır.

Yaş

Çetinkanat (2000) tarafından yapılan araştırma sonucunda yaşın ilerledikçe doyumsuzluğun azaldığı sonucu elde edilmiştir. Silah (2005) ise araştırmalarında işten elde edilen doyumla yaş değişkeni arasında pozitif yönde bir etkileşim olduğunu söylemektedir. Herzberg (1975) ise U şekli modelinden çalışmasında bahsetmiştir. Herzberg ve arkadaşları ortaya atmış oldukları bu kuramda çalışmaya yeni başlayan 20'li yaşlardaki bireylerin doyum düzeyleri yüksek iken 20'li yaşların sonu ile 30'lu yaşların başında doyum seviyesinin azaldığı ardından 30'lu yaşların sonuna doğru yeniden arttığı sonucunu elde etmiştir (Akt: Keser, 2006). Sonuç olarak ileri yaşlardaki bireylerin iş doyumlarının genellikle daha yüksek olduğu söylenebilir.

Hizmet yılı (Kıdem)

Hizmet yılının çalışanın iş doyumunda önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir. Bu ilişkinin arandığı çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı araştırma sonuçları hizmet yılı arttıkça iş doyumunun arttığı bazı araştırma sonuçlarında ise iki değişken arasında bir ilişki bulunmamıştır (Keser, 2006). Oshagbemi (2000) tarafından yapılan araştırmada aynı alan veya aynı örgütte çalışanların hizmet süreleri daha uzun olanların iş doyumlarının da daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. İncir (1990) tarafından yapılan araştırmada ise hizmet süreleri arttıkça iş doyumunu düzeyinin düştüğü sonucu elde edilmiştir.

Cinsiyet

İş doyumuna etki eden unsurlardan biri de cinsiyettir. Çalışanların cinsiyetleri işe olan tutumlarında ve iş ortamıyla ilgili değerlendirmelerde farklılıklar ortaya çıkarabilir. İş doyumunu ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaların sonuçları dikkate alındığında, bu düşünceleri destekler nitelikteki bulguların yanı sıra kadın ve erkek çalışanların eşit şartlar oluştuğunda

iş doyumunu düzeylerinde farklılık olmadığı gözlemlenmektedir (Eğimli, 2009). İş doyumunun cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan araştırmalarda bazı araştırmalar etkilemediğini (Ok, Asan ve Sümer, 2002) bazı araştırmalar ise erkek çalışanların kadın çalışanlardan daha fazla iş doyumunu elde ettiği sonucuna ulaşmıştır. (Greenberg ve Baron, 1997; Akt: Solmuş, 2004).

Eğitim durumu

Eğitim seviyesi iş doyumunu kavramıyla ilişkilendirilen başka bir unsurdur. Yapılan çalışmaların genel bir değerlendirmesi yapıldığında, eğitim seviyesi yüksek olan çalışanların iş doyumunu; eğitim seviyesi nispeten daha düşük olan çalışanlara oranla daha yüksek seviyede olduğu gözlemlenmektedir. Çalışanların doyumunu azaltan nokta, çalışanların eğitim seviyeleri ve deneyimlerine uygun görevlerde yer alamama durumları çalışanları mutsuz etmekte ve iş doyumlarını azaltmaktadır. Bu durumla beraber, mevcut yeterliliklerinden fazlasının beklendiği görevlerde yer alan çalışanların ise yüksek seviyede endişe ve stres yaşamalarının iş doyumunda azalma olmasına sebep olduğu ifade edilmektedir (Eğimli, 2009). Ancak eğitim seviyesi ile çalışan doyumunu arasındaki etkileşim çok net değildir. İyi bir eğitim almış bir kişinin beklentilerine cevap verecek bir işe yerleşmesi her zaman mümkün değildir. Bu durumda çalışmada doyumsuzluk yaratabilir (Keser, 2006).

Örgütsel unsurlar

İş doyumunu etkileyen çeşitli örgütsel unsurlar bulunmaktadır. Ödeme (ücret), işin özelliği, yükselme olanağı ve çalışma koşulları değişkenleri örgütsel unsurlar arasında yer almaktadır.

Ödeme (Ücret)

Örgütün çalışanların emekleri karşısında sağladığı ödeme (para, ekonomik yararlar, toplumsal haklar, olanaklar vb.) işinden doyum sağlaması açısından işin niteliği kadar önem arz etmektedir. Ödemeyi yalnızca emek ve yapılan iş için değil göstermiş olduğu başarının mükâfatı olarak görebiliriz. Ödemenin az olması iş doyumunun azalmasına neden olduğu gibi çalışanın denklik duygusunda da azalma meydana getirecektir (Başaran, 2000). İncir (1990) ise yaptığı araştırma

sonucunda çalışanlarda ücret adaletsizliğinin ücret düşüklüğünden daha çok huzursuzluk kaynağı oluşturacağı düşüncesindedir.

İşin özelliği

Çalışanın çalıştığı işi beğenmesi yaptığı işten doyum sağlaması için önemli bir faktördür. Başaran'a (2000) göre çalışanın işini beğenmesi bazı koşullara bağlıdır. Bu koşullar; çalışanın yetenek ve becerilerini kullanmaya elverişli olması, yeniliklere ve gelişime açık olmasıdır.

Çalışanın çalışma esnasında işinden aldığı dönüt ve çalışma esnasında hissettiği özerklik çalışana motive eder (Özkalp ve Kirel, 2001). Çalışan tarafından işin zevkli olarak algılanması çalışanın işine karşı olumlu bir tutum geliştirmesini sağlayacaktır.

İşin niteliği ve gereksinimleri ölçüsünde çalışana özerklik verilmesi çalışanın iş doyum seviyesinin artmasını sağlayan bir unsurdur. Çalışanların yaptığı iş üzerinde karar verebilme yetkisinin olması, doyum düzeyini yükselten bir etkidir (Keser, 2006). Bu durumda okullarda öğretmenlerin iş doyumlarını artırmada onlara özerklik tanınması önemli bir etken olarak düşünülebilir.

Yükselme olanağı

Yükselme çalışanın daha yüksek konumdaki bir göreve getirilmesidir. Birey işinde yükseldikçe yüklendiği sorumluluk, aldığı yetki ve ücret artacaktır. Bu sebeple yükselmenin birey için güdüleyici bir etki oluşturduğu söylenebilir (İncir, 1990). Çalışanın arzu ettiği bir üst göreve terfi olanağının olması ve bu olanaktan yararlanabilmesi çalışanın doyumunu arttırmaktadır (Erdoğan, 1991). Ancak her çalışan için yükselmeye bakış açısının aynı olmadığını belirtmekte fayda var. Yükselme kimi çalışanlara göre psikolojik gelişme anlamını taşıırken, başkalarından daha fazla kazanç ve statü elde etme gibi anlamlarda ifade edebilir (Başaran, 2000).

Çalışma koşulları

Özkalp ve Kirel'e (2001) göre çalışma koşulları iş doyumunu üzerinde orta düzeyde etkili olan bir faktördür. Çalışma koşullarının düzgün ve insan sağlığı açısından uygun olması çalışanları olumlu yönde etkileyerek iş doyumunun

artmasını destekleyecektir. Ancak çalışma koşulları çalışanın işini uygun biçimde yapmasına izin vermiyor ise bu durumda iş doyumu olumsuz olarak etkilenecektir. Çoğu kez çalışanların kaygılarını, ruhsal sorunlarını ve işe karşı olumsuz tutumlarını çalışma ortamlarına yansıttıkları görülür. Bu sebepten çalışma şartlarından yakınmalarının altındaki diğer faktörleri araştırmak ve çözmek çalışanın iş doyumunu arttırabilir (Başaran, 2000). Öğretmenlerin buldukları çalışma koşullarında olumsuzluklar olduğu durumlarda işten aldıkları doyum düşmektedir. Bu durumun sonucu olarak öğretmenlerde işe devamsızlıklar başlayabilir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001). Karataş ve Güleş (2010) ise etkili yönetim uygulamasıyla öğretmenlerin çalışma koşullarının kendilerini geliştirebilecekleri birer eğitim ortamına dönüştürülmesi, iş doyumunda önemli etkiler oluşturmaktadır.

İş doyumunu ile ilgili kavramlar

İş doyumunu yaratıcılık, motivasyon ve verimlilik kavramlarıyla yakından ilişkilidir. İş doyumunu kavramının bu kavramlar açısından incelenmesi iş doyumunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

İş doyumunu ve yaratıcılık

Günümüzde artan rekabet ortamında örgütlerin başarı elde etmeleri için daha hızlı, daha esnek, daha girişken ve yeniliklere açık olmaları gerekmektedir. Örgütlerin bu yeterlilikleri yerine getirebilmeleri için yaratıcılıklarının desteklendiği bir örgüt iklimi oluşturmaları gerekmektedir (Çekmecelioğlu, 2005). Değişim hızının arttığı bir ortamda çalışanların iş doyumuna sahip olup yaratıcı becerilerini sergileyebilmeleri örgüt açısından rekabet sağlayıcı önemli bir faktör olacaktır (Tutar, 2007). Yaratıcı özelliklerin büyük bir bölümünün bireyin duyuşsal özellikleriyle en önemlisi de motivasyonuyla alakalı olduğu görülmektedir (Sünbül, 2000). Yaratıcılık, çalışanların kendilerine özgü düşüncelerini örgüt ve toplum için faydalı buluşlar şeklinde ortaya koymalarıdır. Çalışanların yaratıcılık yeteneklerini kullanma fırsatının sağlanması, çalışanların iş doyumunu arttırır (İmamoğlu, Keskin ve Erat, 2004). Okulların, yaratıcı eğitim örgütleri haline gelebilmeleri için düşüncelerin gelişebilmesine destek olmalı, çalışanların fikir ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri ortam hazırlamalıdır (Yılmaz ve Izgar, 2009).

Köroğlu (2012) tarafından yapılan araştırmada yaratıcılık davranışının iş doyumunu davranışı üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Yılmaz ve Izgar (2009) ise yapmış olduğu araştırmasında eğitim örgütlerindeki örgütsel yaratıcılık ile öğretmenlerin iş doyumları arasında pozitif yönlü ilişki bulmuştur. Aynı zamanda Çekmecelioğlu (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise yaratıcılığın pozitif olarak desteklendiği örgüt iklimlerinde iş doyumunun arttığı ve işten ayrılma niyetinin azaldığı görölmüştür.

İş doyumunu ve motivasyon

Hoy ve Miskel'e (2012) göre motivasyon genel itibariyle davranışı hareketlendiren, yönlendiren ve devam ettiren içsel bir süreçtir. Araştırmacılar motivasyonu içsel ve dışsal olmak üzere iki açıdan incelemişlerdir. Kimi çalışmalar motivasyonun kişisel ve içsel olduğunu söylerken; ihtiyaç, ilgi, merak ve keyif alma faktörlerine bağlı olduğunu, kimi çalışmalar ise dışa ait; teşvik, ödöl, baskı, ceza vb. gibi çevresel faktörlere bağlı olduğundan bahsetmektedir. Pinder (1984) ise iş motivasyonunu bireyin benliğinde ve dışında ortaya çıkan, işle ilgili davranışı başlatan, davranışın şeklini, yönünü, yoğunluğunu ve zamanını belirleyen enerjik güçler bütünü olarak tanımlar (Akt: Hoy ve Miskel, 2012).

Hackman ve Oldham'a (1976) göre ise "İş özellikleri modelinde", iş motivasyonunu etkilemede işin belirli yönleri ve özelliklerinin rolüne vurgu yapar. Çalışanın motive olması için üç psikoloji durumu deneyimlemesi gerektiğini belirtir. Bunlar çalışanın işlerini anlamlı olarak görmesi, iş ile sorumluluğu ilişkilendirmesi ve çabalarının sonuçları hakkında bilgiye sahip olunması etmenleridir. Hackman ve Oldham (1976) aynı zamanda beş temel iş özelliği oluşturarak çalışanın bu üç psikolojik durumu deneyimlemesine katkı sağlar. Bu özellikler;

- **Beceri çeşitliliği:** Çalışanın işle ilgili görevleri yerine getirmek için çeşitli yetenek ve becerilerini kullanmasını ne derece gerektirdiğidir.
- **Görevin kimliği:** Çalışan işe yönelik çabasının gözlemlenebilir sonucunu görme ihtiyacı duyar.
- **Görevin anlamlılığı:** Çalışan açısından yapılacak işin, örgüt içi ve dışı insanlarda oluşturduğu etkinin derecesidir.

- **Özerklik:** Çalışana gerekli görevleri nasıl planlayıp yürüteceği noktasında verilmiş olan bağımsızlık ve özgürlük derecesidir.
- **Geri bildirim:** Çalışana yaptığı işin performansı hakkında bilgi almasına izin vermesidir.

Motivasyon bireylerin belli bir hedefe ulaşmak için kendi istekleriyle davranışta bulunmasıdır. Motive olmak bireysel bir durumdur ve her bireyin motivasyonunu sağlayan unsurlar birbirinden farklı olabilir. Motivasyon hakkında fikir ileri sürebilmek için kişilerin davranışlarının incelenip analiz edilmesi gerekir (Koçel, 1989).

Motivasyon ve doyum karşılıklı olarak birbirini etkiler. Eğer çalışan doyum elde etmiş ise motive olması için de uygun bir ortam sağlanmış demektir. Diğer bir ifadeyle motivasyon doyum sağlayabilir (Eroğlu, 2000). Yapılan araştırmalara bakıldığında iş doyum ve motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir (Köroğlu, 2011; Türk, Aydoğan ve Kansu, 2003).

İş doyum ve verimlilik

Verimlilik ülkelerin rekabet gücünden başlayarak birçok ekonomik göstergelerini etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Çalışanın verimli bir şekilde çalışması sadece çalışan açısından değil aynı zamanda içinde bulunduğu örgüt içinde önemlidir. Çalışanın veriminin artması örgütünde verimini arttıracaktır (Ataay, 1988). Verimlilik örgütlerin devamlılığı için önem arz eden bir etmendir. Erdoğan (1991) mutlu çalışanların verimli çalışanlar olduğu görüşündedir. Birey yaptığı işten doyum elde ederse öncelikle işine olumlu duygularla bağlanacak dolayısıyla işi başarma arzusu da artacaktır.

Eroğlu (2000) ise iş doyum ile verimlilik arasında doğrudan bir ilişkinin varlığına rastlanmadığı görüşündedir. Hawthorne araştırmalarına göre çalışanın işten elde ettiği doyumla iş verimliliği arasında kuvvetli bir ilişki vardır (Başaran, 2000). Fakat yapılan araştırmaların büyük bir kısmında bu bulguları destekleyen sonuçlara ulaşılamamıştır. Çalışanların doyumunun artması her zaman verimlilik artışı ile sonuçlanmayabilir. Ancak çalışanın performansı, verimliliği ve iş doyum arasındaki ilişki sanıldığı kadar güçlü olmasa da diğer iş faktörlerinin de etkisiyle iş doyumunun verimliliği etkilediği söylenebilir (Çarıkçı, 2000).

İş doyumsuzluğu

Çalışan işinden doyum sağlayamazsa ya da çalışanın doyumunu istediği seviye de değilse bir takım olumsuzluklar meydana gelebilir (Keser, 2006). Çalışanın iş doyumunu elde edememesi işe geç kalma, işe devam etmeme, sık sık iş değişikliği ve performansta azalma gibi sonuçlar ortaya çıkaracaktır (Eğinli, 2009).

İş doyumsuzluğu kavramını, iş doyumunun tam zıttı bir kavram olarak düşünmek yanlış olacaktır. Çalışanda doyumsuzluk oluşturan etmenler çıkarıldığında çalışanın her zaman yüksek bir iş doyumuna sahip olacağını söylemek yanlış olacaktır (Silah, 2005).

Çalışanın işinden doyum elde edememesi, bireyin yaşamının büyük kısmını geçirdiği işinden üzüntü duymasını sağlayacak ve bireyin yaşamını zorlaştıracaktır. Çalışanın doyumsuzluğu sadece çalışana değil içinde bulunduğu örgüte de zarar verecektir (Başaran, 2000).

Eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin iş doyumlarının düşük olması sadece kendilerini değil aynı zamanda çalıştıkları örgütleri etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin iş doyumları okulların başarıları için önem arz etmektedir (Yılmaz ve Izgar, 2009). Bu sebepten öğretmenlerin yüksek iş doyumlarına sahip olmaları öğrencilerin başarıları ve eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşabilmeleri için önemlidir.

Devamsızlık ve işten ayrılma

Vroom tarafından incelenen çalışmalarda işten elde edilen doyumla işi bırakma davranışları arasında tutarlı bir olumsuz ilişki bulunmuştur. Buna göre iş doyumunu artarsa işi bırakma davranışı azalmaktadır. Herzberg tarafından incelenen çalışmalarda ise iş doyumsuzluğu ile devamsızlık arasında ilişki bulunmuştur (Bingöl, 1990).

Luthans (2011) yapılan araştırmaların, iş doyumunu ile işe devamsızlık arasında zayıf ve negatif bir ilişki olduğu sonucunu göstermiştir. Benzer şekilde Robbins ve Judge (2012) ise doyum ile devamsızlık arasında tutarlı ve negatif bir ilişkinin olduğunu söylemektedir. Ancak bu ilişki orta derece ile zayıf arasındadır. Çalışanların işe devamsızlıklarını etkileyen bir diğer husus ise çok sayıda

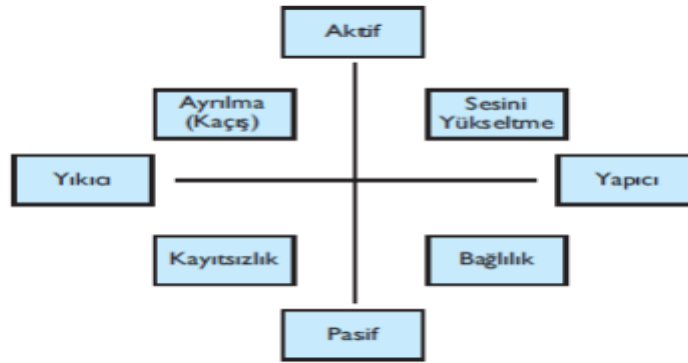
alternatif iş imkânlarının olmasıdır. Böylece birey eğer işten ayrılırsa yeni iş bulabilme noktasında rahat davranabilecektir.

Erdoğan (1991) ise özellikle kıdemli ve vazgeçilmesi zor çalışanların doyumsuzluğu arttığı zaman o kişilerinde devamsızlıklarının arttığını söylemektedir. Bu devamsızlıklar hastalık, özel mazeretler gibi nedenlerle gizlenmeye çalışılmaktadır.

Silah'a (2005) göre yapılan devamsızlıklar değerlendirilirken dikkat edilmesi gereken hususlardan bir tanesinin ise eksik günlerinden ziyade işe gelmeme sıklığının ölçülmesi üzerine olmalıdır. İş doyumu yüksek iş çalışanların hiçbir zaman işe gitmeme davranışı gösterdikleri söylenemez. Bu noktada şu kısım unutulmamalıdır ki işe devamsızlık kısmında sadece iş doyumu kavramı değil birçok değişkende işin içine katılmaktadır (Luthans, 2011).

Davranış bozuklukları ve sağlık sorunları

İş doyumsuzluğu, çalışanlarda farklı davranışlarla ifade edilebilir. Şekil 3 incelendiğinde iki boyut karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan birincisi yapıcı/yıkıcı diğeri aktif/pasif boyutlardır. Bu boyutlar ve davranış şekilleri aşağıda verilmiştir (Özkalp ve Kirel, 2001).



Şekil 3. İşteki doyumsuzluğa karşı gösterilen tepkiler (Özkalp ve Kirel, 2001).

- **Ayrıma (Kaçış):** Örgütü terk etme şeklindeki davranıştır.
- **Sesini Yükseltme:** İş ortamındaki şartları iyileştirmeye dönük aktif ve yapıcı davranış biçimidir.
- **Bağlılık:** Pasif bir şekilde lakin iyimser bir şekilde iş ortamındaki şartların iyileşeceğini umarak bekleme davranışıdır.

- **Kayıtsızlık (İhmal):** Pasif şekilde iş ortamındaki şartların kötüye gitmesine izin verme davranışıdır. Bu davranışlar kronik devamsızlıklar, çabaların azaltılması ve hata oranının arttırılması şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Ayrılma (kaçış) ve kayıtsızlık (ihmal) davranışları, üretkenlik, devamsızlık ve işten ayrılma gibi tanımlanan performans değişkenlerini kapsar; sesini yükseltme ve bağlılık davranışları ise çalışanların olumsuz durumları hoş görmesine ya da doyum sağlayıcı çalışma koşullarının yeniden canlandırılmasını sağlayan yapıcı davranışlar olarak tanımlanır (Robbins ve Judge, 2012).

İş doyumsuzluğu çalışanın bazı sağlık sorunları ile karşı karşıya gelmesine sebep olmaktadır. Çalışanın doyumsuzluğu arttıkça zihinsel ve fiziksel birtakım rahatsızlıklarda artış olduğu gözlemlenmiştir (Erdoğan, 1991).

İş doyumunu arttırmanın yolları

Yukarıda belirtilenlere ek olarak yüksek iş doyumunu sağlamanın da farklı etkenleri vardır. Araştırmalar, son derece memnun çalışanların daha iyi fiziksel sağlığa sahip olma, yeni işle ilgili görevleri daha çabuk öğrenme, iş kazalarını azaltma ve daha az şikâyet etme eğilimi gösterdiğini bize söylemektedir. Kuramsal bilgiler ve araştırmalar ışığında aşağıdaki etmenlerin çalışanların iş doyumlarını arttırabileceği söylenebilir (Luthans, 2011).

- İşleri daha eğlenceli hale getirin.
- Adil ücret, avantajlar ve işinde yükselme olanağı sunmak.
- İnsanlara, ilgi alanlarına ve becerilerine uygun işler vermek.
- Çalışanları heyecanlı ve doyum sağlayıcı hale getiren işler tasarlayın.

Keser (2006) ise iş doyumunu arttırmanın yollarını bireysel çözümler ve örgütsel çözümler başlığı altında incelemiştir. Bireysel çözümde çalışanın kendisini tanıması ve kendisine özel çözümler bulabilmesi başlıkları yer alırken örgütsel çözümde ise ekonomik araçlar, psiko-sosyal araçlar ve yönetsel araçlar ile çalışanların verimlerinin artacağı görüşündedir.

Öğretmen özerkliği ve iş doyumunu arasındaki ilişki

Öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesi iş doyumlarında önemli bir faktör olabilir. Yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmen özerkliğinin

öğretmenlerin iş doyumlarında etkili bir değişken olabileceğini göstermektedir. Street ve Licata (1988) öğretmen özerkliği ile iş doyumunu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu gösteren sonuçlar elde etmiştir (Akt: Kim ve Loadman, 1994). Brunetti (2001) ve Bogler (2001) öğretmen özerkliği davranışı ile iş doyumunu davranışları arasında ilişki bulmuşlardır. Pearson ve Hall (1993) yüksek iş doyumuna sahip öğretmenlerin mevcut özerklik düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Cerit (2009) öğretmenlerin iş doyumlarının çeşitli değişkenlerden etkileneceğini bu değişkenlerden birinin de özerklik olduğunu belirtmiştir. Lawson (2014) öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin iş doyumlarını arttırmada önemli bir etken olduğunu belirtmiştir.

Parker (1991) yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerden kendilerini motive eden on faktör sıralamasını istemiştir. Sıralanan faktörlerden bazıları şunlardır; başarı, bağlılık, yaratıcılık ve özerklik faktörleridir (Akt: Ulriksen, 1996). Öğretmenleri mesleklerinde doyuma ulaştıran etkenlere bakıldığında özerklik faktörünün de olduğu görülmektedir.

Yaratıcılık faktörü de öğretmenlerin mesleki doyumlarında önemli bir yere sahiptir. Yapılan araştırmalara (Çekmecelioglu, 2005; İmamoğlu ve diğ., 2004; Köroğlu, 2012) bakıldığında yaratıcılığın iş doyumunu üzerinde olumlu bir etkisinin olacağı söylenebilir. Öğretmenlerin yaratıcı olabilmesi için ise özerk davranışlar sergileyebilecekleri ortamın varlığı gerekmektedir.

İlgili araştırmalar

Yapılan alanyazın incelemesi sonucunda araştırmalar öğretmen özerkliği ve iş doyumunu kavramları olmak üzere iki ana başlık altında incelenmiştir.

Öğretmen özerkliğine ilişkin yapılan araştırmalar

Öğretmen özerkliği kavramı incelendiğinde genellikle yapılan çalışmaların öğrenen özerkliği ile ilişkisi bağlamında (Benson, 2007; Lamb, 2008; Little, 1995; Smith, 2003; Yazıcı, 2016) ve yabancı dil öğretimi (Benson, 2007) açısından ele alındığı görülmüştür. Öğretmenlerin özerklik düzeylerini inceleyen çalışmaların (Friedman, 1999; Pearson ve Hall, 1993;) yanı sıra öğretmen özerkliğinin kuramsal olarak incelendiği (Öztürk, 2011; Ramos, 2006;) çalışmalar olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen özerkliği kavramının; stres, güçlendirme,

profesyonellik, öğretmen katılımı, duygusal tükenme, öğrenci başarısı ve iş doyumunu gibi değişkenlerle ilişkisi araştırılarak incelenmiştir (Ayrar, 2014; Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2017; Koustelios, Karabatzaki ve Kousteliou, 2004; Pearson ve Moomaw, 2005; Skaalvik ve Skaalvik, 2014; Skinner, 2008; Yazıcı, 2016).

Porter (1963) araştırmasında çalışanların ihtiyaç kategorilerini ve öğelerini belirlemiştir. Bu ihtiyaçlar kategorisinin bir bölümü ise özerklik kategorisine ayrılmıştır. Anderson (1987) ise çalışmasında öğretmenlere özerkliğin verilmemesi gerektiği, öğretmenin özerkliğini kendi kazanması gerektiğini ifade etmektedir.

Pearson ve Hall'ın (1993) geliştirmiş olduğu Öğretmen Özerkliği Ölçeği (TSA-Teaching Autonomy Scale) ise öncü konumundadır. Ölçek genel öğretim özerkliği ve öğretim programı özerkliği boyutlarından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini Florida'da ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 370 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre genel öğretmen özerkliği ile cinsiyet, yaş ve öğretmenlik tecrübesi arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Ancak çalışılan eğitim kademesine göre ortaokul öğretmenlerinin özerklik konusunda ilkokul ve lise öğretmenlerine nazaran daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Isaac A. Friedman (1999) ise geliştirmiş olduğu Öğretmenlerin Çalışma Özerkliği (TWA-Teacher Work Autonomy) ölçeği ile öğretmenlerin özerklik düzeylerini tespit etmeye çalışmıştır. Ölçek, öğretim ve değerlendirme, okulun çalışma şekli, öğretmenlerin gelişimi ve program geliştirme olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Araştırma iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda öğretmen özerkliği konusu kavramsallaştırılmaya çalışılırken ikinci kısımda ise okullarda ve okul kadrolarındaki potansiyel özerklik göstergeleri üzerinde durulmuştur.

Brunetti (2001) ise Kuzey Kaliforniya'daki bir bölgede çalışmasını yürütmüştür. Çalışma iki kısımdan oluşmuştur. İlk bölümde öğretmenlere bir anket çalışması uygulanmıştır. Ardından anketlere geri dönüş yapan öğretmenlerin arasından 28 kişi ile görüşme yolu ile veri toplanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda ise öğretmenlerin mesleki doyumlarını arttıran değişkenlerden birinin de öğretmen özerkliği olduğu sonucu elde edilmiştir.

Kuku ve Taylor (2002) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin karar alma noktasında katılımları araştırılmıştır. Araştırmada okul yönetimi unsurlarının, öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından algılanma farkları karşılaştırılmıştır. Araştırma öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, okulda alınan kararlara katılımının; okuldaki motivasyonun yükselmesi ve iş doyumunun artmasını destekleyen bir etmen olduğunu bildirmiştir.

Koustelios, Karabatzaki ve Kousteliou (2004) araştırmasında öğretmenlerin iş doyumları ve özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Yunanistan'da ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 300 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş doyumları ile özerklikleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu sonucu elde edilmiştir.

Pearson ve Moomaw (2005) araştırmasında öğretmen özerkliğinin stres, iş doyumunu, güçlendirme ve profesyonellikle ilişkisini incelemiştir. Araştırmada Pearson ve Hall (1993) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği (TSA-Teaching Autonomy Scale) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Florida'da ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 171 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretim programı özerkliği arttıkça işteki stresin azaldığı bulunmuştur. Öğretim programı özerkliği ile iş doyumunu arasında az düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Çalışılan eğitim kademesine göre öğretmenlerin özerklik düzeyleri farklılık göstermemektedir.

Liu (2007) ise yaptığı araştırmada mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin okul politikalarına etkin bir şekilde katılmalarının mesleklerinden ayrılma olasılığını azalttığı sonucunu elde etmiştir.

Öztürk (2011) araştırmasında öğretmen özerkliğini kuramsal açıdan incelemiştir. Öğretmen özerkliği kavramının kapsamı, boyutları ve eğitim öğretim sürecindeki yeri üzerinde durmuştur. Öztürk (2012) diğer araştırmasında yıllık planların hazırlanması ve uygulanması aşamasında tarih öğretmenlerinin rollerini ve özerklik alanlarını incelemiştir. Araştırmada 11 öğretmenin görüşlerine başvurularak nitel bir çalışma yürütülmüştür.

Ayral ve diğerleri (2014) araştırmalarında başka ülkelerde bulunan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken sahip oldukları özerklik düzeyleri ile

öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğretmen özerkliğinin öğrencilerin başarısı üzerinde etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir.

Skaalvik ve Skaalvik (2014) araştırmalarında öğretmen öz yeterliği ve öğretmen özerkliğinin; öğretmenlerin katılımı, iş doyumunu ve duygusal tükenme ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Norveç'te ilkökul ve ortaokullarda görev yapan 2596 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen öz yeterliği ve öğretmen özerkliğinin; öğretmenlerin katılımı, iş doyumunu ve duygusal tükenmeleriyle ilişkisi olduğu sonucu elde edilmiştir.

Uğurlu ve Qahramanova (2015) araştırmalarında, Azerbaycan ve Türkiye'de ki eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmen ve idarecilerin öğretmen özerkliği kavramına ait görüşlerini belirlemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve idareciler öğretmen özerkliği kavramını genel itibariyle, öğretmenin sınıf içinde yaptığı öğretim faaliyetleri ile ilgili görev ve sorumluluklar olarak ele alırken, okul içi diğer boyutlarda alınan kararlara katılımın düşük seviyede olduğu sonucu elde edilmiştir.

Ulaş ve Aksu (2015) ise öğretmenler için Öğretmen Özerkliği Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Geliştirilen ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları, öğretimin planlanması ve uygulanması, mesleki gelişim ve program çerçevesinin belirlenmesi olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Geliştirilen bu ölçek daha sonra Ulaş'ın (2015) "Sınıf öğretmenlerinin sınıf-içi sosyal sorun çözme becerileri: Benlik-belirleme kuramı temelli bir çalışma" adlı doktora tezinde kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu öğretmen özerkliği, öğretmen öz-yeterlik algısı ve alınan mesleki sosyal destek düzeyinin öğretmenlerin sınıf içi sosyal sorun çözme becerilerini anlamlı düzeyde yordadıkları sonucunu elde etmiştir.

Yazıcı (2016) araştırmasında öğretmen özerklik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Muğla ilinde görev yapan 428 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin orta düzeyin üzerinde özerk davranışlara sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Yazıcı ve Akyol (2017) araştırmasında okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Muğla ilinde görev yapan 479 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin orta düzeyin üzerinde özerk davranışlara sahip olduğu görülmüştür. Genel öğretmen özerkliği davranışları ile dönüşümcü liderlik davranışı arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki vardır.

Çolak ve Altinkurt (2017) araştırmasında okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının orta düzeyin üzerinde olduğu, özerklik boyutlarından ise en çok öğretme sürecinde özerklik davranışı sergilediği görülmüştür. Öğretmenlerin özerklik davranışlarının okul türü, okul kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; cinsiyet, haftalık ders yükü, kurumdaki hizmet süresi ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Çolak, Altinkurt ve Yılmaz (2017) araştırmasında öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Muğla'da ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 380 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretmenlerin iş doyumları düzeylerinin % 12'sini açıklamaktadır.

Şakar (2013) yüksek lisans tezinde İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine dair algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda yaş ve öğretmenlik deneyimi gibi faktörlerin öğretmenlerin özerklik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu, öğretmenlerin cinsiyetleri ile özerklik algıları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Boz (2014) yüksek lisans tezinde öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok öğretimsel özerkliği benimsediği ve en az mali özerkliği benimsediği sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin özerklik algılarının cinsiyet ve eğitim durumuna göre farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin özerklik algıları arttıkça özyeterlik algılarının da arttığı sonucu elde edilmiştir.

Üzüm (2014) doktora tezinde sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesini incelemiştir. Araştırma sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin teknik ve psikolojik anlamda yüksek, politik anlamda orta düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Gül (2016) yüksek lisans tezinde eğitimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen özerkliğini incelemiştir. Araştırma sonucunda ise okul yöneticilerinin eğitimsel liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin özerk davranma durumları arasında bir etkileşim olduğu ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerin olumlu tutumlarının öğretmenlerin özerk davranışlarını pekiştirdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

İş doyumuna ilişkin yapılan araştırmalar

Öğretmenlerin iş doyumunu çalışmaları içerisinde, öğretmenlerin iş doyumunu değişkenini tek başına inceleyen çalışmalar olduğu gibi öğretmenlerin iş doyumunu bağımlı veya bağımsız değişken olarak ele alındığı çalışmalar da bulunmaktadır. İş doyumunu kavramını ölçmek amacıyla çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Bu ölçeklerden bazıları, Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1976) tarafından geliştirilen *Minnesota Doyum Anketi*, Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilen *İş Doyumu Ölçeği*; Porter (1961) tarafından geliştirilen *Porter Gereksinim ve Doyum Anketi* ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş birçok ölçek bulunmaktadır. İncelenen tez çalışmalarında en fazla Minnesota İş Doyumu Ölçeği'nin kullanıldığı görülmüştür.

Graham ve Messner (1998) iş doyumunu etkileyen etmenlerin belirlenmesi için 226 yönetici üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda çalışanların buldukları işlerden, çalışma arkadaşlarından ve sorumluluk seviyelerinden memnun oldukları ancak ücret, terfi imkânları ve sosyal haklarındaki yetersizliklerinden daha az memnun oldukları sonucu elde edilmiştir.

Oshagbemi (2000) tarafından yapılan araştırmada akademisyenlerin iş doyumunu düzeyleri ile hizmet süreleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda aynı alan veya aynı örgütte çalışanların hizmet süreleri daha uzun olanların iş doyumlarının da daha yüksek olacağı sonucunu elde etmiştir.

Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu (2001) tarafından yapılan araştırmada 414 öğretmen üzerinde tükenmişlik, iş doyum ve kişilik özellikleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda tükenmişlik, iş doyum ve kişilik özellikleri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Tükenmişlik ile iş doyum arasında yüksek ve zıt yönde ilişki bulunmuştur.

Özdevecioğlu ve diğerleri (2003) tarafından yapılan araştırmada üst düzey pozisyonlarda görev yapan kadın ve erkek yöneticilerin idareciliğinde çalışan 108 banka personelinin motivasyon, iş doyum ve stres davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda kadın banka müdürlerinin idareciliğinde çalışanların iş doyumlarının daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

İmamoğlu ve diğerleri (2004) tarafından yapılan araştırmada ücret, kariyer ve yaratıcılık ile iş doyum arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma tekstil sektöründeki çalışanlar ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda çalışmadaki bütün değişkenlerle iş doyumunun ilişkisi olduğu ancak en yüksek ilişkinin kariyer beklentisi olduğu sonucu elde edilmiştir.

Şişman ve Turan (2004) MEB şube müdürü adaylarının, sosyal ve duygusal yalnızlık düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda sosyal ve duygusal yalnızlık düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olmadığı görülmüştür.

Avşaroğlu ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmada teknik öğretmenlerin yaşam doyum, iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları ve iş deneyimi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin iş doyumları ile yaşam doyumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tükenmişlik düzeylerinin alt boyutlarından olan duygusal tükenme ile iş doyum arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sevimli ve İşcan (2005) tarafından yapılan araştırmada iş doyumuna etki eden kişisel ve mesleki çalışma ortamına ait faktörler incelenmiştir. Araştırma sonucunda iş doyumunun yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Mesleki faktörlerle iş doyum arasındaki en güçlü

ilişkinin ise kariyer ile iş doyumunu arasında olduğu ardından meslek seçimi noktasında doğru tercih, süreli yayınları takip etme ve alanını ilgilendiren faaliyetlere katılım değişkenlerinin geldiği sonucu elde edilmiştir.

Bernal, Castel, Navarro ve Torres (2005) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet değişkeninin çalışanların iş doyumları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 413 çalışan üzerinde uygulanmıştır ve çalışanların % 66.8'si erkek, % 33.2' bayandır. Araştırma sonuçlarına göre ekonomik faktör, kişiler arası ilişkiler ve işteki kişisel gelişim etmenlerinin iş doyumunu etkilediği sonucu elde edilmiştir. Bu faktörlerin ise iş doyumunu etkilemede cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

Taşdan ve Tiryaki (2008) özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucunda özel ve devlet ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri; cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumları değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. İş Doyumu Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında, özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öztürk ve Deniz (2008) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenen demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda iş doyumlarının yaş değişkeni ve eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; hizmet içi eğitime katılım sayısı ile sosyal etkinliklere katılım değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir.

Ayan, Kocacık ve Karakuş (2009) araştırmasında lise öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerini belirlemek ve bunu etkileyen etkenleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işlerinden orta düzeyde doyum sağladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin çalışma süreleri, meslekte yükselme olanağına sahip olma ve kurumun işleyişinden memnun olma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılıklar gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Yılmaz (2012) araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin orta düzeyde iş doyumunu ve

örgütsel vatandaşlık davranışlarına sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve kıdeme göre değişmemekte fakat okuldaki öğretmen sayısına göre değişmektedir. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde, olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu Kiremit ve Aladağ (2013) araştırmasında ortaöğretim öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş doyum düzeyleri; yaş, çalıştıkları okul türü ile okulun fiziksel şartlarına, okuldaki meslektaşlarla ilişkilerine, yenilenen ortaöğretim ders programına, üniversiteye geçiş sınav sistemine, hizmet içi eğitimlere katılma düzeylerine ilişkin görüşlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Şahin (2013) araştırmasında öğretmenlerin iş doyum düzeylerini belirleyip 12 yıl önceki çalışmada elde edilen sonuçlarla karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda genel iş doyumları “kısmen doyumlu” düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşlarına göre iş doyum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmazken cinsiyetlerine ve medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Araştırmanın 12 yıl önceki verilerle karşılaştırılması sonucunda genel iş doyum düzeylerinde bir farklılık görülmediği ancak ölçeğin bazı alt boyutlarında (Yönetim, işin kendisi ve veli öğrenci ilgisizliği) farklılaşmanın olduğu sonucu elde edilmiştir.

Altinkurt ve Yılmaz (2014) araştırmalarında öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin orta düzeyde mesleki profesyonellik algısına ve iş doyumuna sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların iş doyum düzeyleri görev yapılan okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Katılımcıların kuruma katkı, kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık ile ilgili görüşleri ile iş doyum düzeyleri arasında düşük seviyede, aynı yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

Işıklar (2002) yüksek lisans tezinde lise, lise dengi okullar ve ilköğretim okullarında çalışan öğretmen ve idarecilerin tükenmişlik düzeyleri, iş doyum düzeyleri ve onların öğrencilerine karşı empatik çatışma eğilimleri incelenmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre iş doyum düzeylerinin farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Savaş (2012) doktora tezinde ilköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumunu etkilediği görülmüştür.

Akbulut (2015) doktora tezinde ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel imaj algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin ortaya konulmasını amaçlamıştır. Ortaöğretim öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ortaöğretim öğretmenlerinin en fazla iş doyumuna sahip oldukları boyut bireysel faktörler, en düşük doyuma sahip oldukları boyut ise örgütsel iletişim boyutudur. Araştırma sonucunda ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile örgütsel imaj algıları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Yıldırım (2015) doktora tezinde okul müdürlerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerini, öğretmenlerin iş doyum ve okul etkililiği açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda genel olarak orta düzeyde bir iş doyumuna sahip olduğu görülen öğretmenlerin, en fazla doyuma sahip oldukları boyut işin doğasıyken en düşük doyuma sahip oldukları boyut ise yükselme olanakları olarak bulunmuştur. Okul müdürlerinin kişilik özellikleri öğretmenlerin iş doyum aracılığı ile okul etkililiğini dolaylı olarak etkileyebileceği sonucu elde edilmiştir.

Çınarcı (2015) yüksek lisans tezinde öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin iş doyum düzeylerine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğretmenlerinin dışsal iş doyumları orta düzeyde iken, içsel iş doyumları yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ortaokul öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ile okul müdürlerinin uygulamalarına yönelik görüşleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Problem Durumu

Bilgi ve teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlediği bir çağda örgüt çalışanlarının da doyum önem kazanmaktadır. İş doyum, kişinin işine verdiği değer ile iş

yerinde gördüğü değerın kişinin bireysel ihtiyaçları ile uyumlu olmasıdır. Başka bir deyişle kişinin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucu ulaştığı duygusal doyumdur (Güler, 1990; Akt: Izgar, 2000). Her mesleğin olanakları ve çalışanlarını doyuma ulaştırması farklılık gösterir. Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen birçok değişken olduğu söylenebilir. Yaş, okuldaki meslektaş ile ilişkiler ve hizmet içi eğitimlere katılma düzeylerine ilişkin görüşleri (Koruklu ve diğ., 2013), gelişme ve yükselme olanakları, ücret, çalışma şartları (Taşdan ve Tiryaki, 2008), okul türü, okuldaki öğretmen sayısı (Altınkurt ve Yılmaz, 2014), sınıf yönetim becerileri (Akın ve Koçak, 2007) gibi değişkenler öğretmenlerin iş doyumlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesi buldukları örgütlerde iş doyumunu yüksek kişiler olarak çalışmasını etkileyebilir.

Küreselleşme kavramıyla birlikte insan gücünün yeni toplumsal düzenin öngördüğü yeterliliklere sahip olması beklenmektedir. Bu beklentinin gerçekleşmesi ve yeni insan gücünün yetişmesinde eğitim alanına önemli görevler düşmektedir (Gümüş, 2015). Nitelikli insan gücü kavramı öğretmenlik mesleğini ilgilendiren bir kavramdır. Öğrencileri içinde bulunduğumuz yüzyılın gereksinimlerine uygun olarak yetiştirecek kişiler öğretmenlerdir (Özer ve Gelen, 2008). Yetiştirilen bireylerin kalitesi ise büyük ölçüde öğretmenler tarafından verilen eğitimin niteliğine bağlıdır (Seferoğlu, 2004).

Toplumun gereksinim duyduğu her mesleğe uygun bireyler yetiştiren ve içinde bulunduğu ulusun geleceğine yön veren öğretmen, toplumun en önemli görevlerinden birini icra etmekle sorumludur (Aynal Kilimci, 2011). Sistemin en önemli ögesi olan öğretmenlerin başka meslek gruplarına göre daha seçkin özellikleri bulunmalıdır. Bunlar; üstün bilişsel özellikler, yaratıcılık, anadilini iyi kullanabilme, edebi konular ve okumayla ilgilenme, sanatla ilgilenme, öğretmeye dönük olumlu tutuma sahip olma, demokratik davranışlar sergilemek gibi özelliklere sahip olmalıdır (Kıroğlu, 2009). Mesleğini etkili bir şekilde yerine getiren öğretmenlerin; kendini devamlı geliştiren, işini seven, öğrenciyi merkeze alan ve bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik çaba sarf eden kişiler olduğu gözlemlenmektedir (Can, 1998). Alanıyla ilgili bilgi seviyesinin yeterli olması öğretmenin bilgilerini aktarabilmesi için yeterli değildir. Bunun için öğretmenin iyi bir meslek bilgisi ve geniş bir genel kültür birikimine de sahip olması gerekir. (Özer ve Gelen, 2008). Öğretmenlerden bu temel yeterliklerin yanında başka

davranışlarda beklenmektedir. Bu davranışlar Çelikten, Şanal ve Yeni'ye (2005) göre öğretmenlerin açık görüşlülük, objektiflik, öğrenci merkezlilik, eğitimsel sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme, kişisel farklılıkları dikkate alma ve toplumdaki gelişmeleri değerlendirebilme gibi özelliklere sahip olması gerekir. Yapılan bazı çalışmalar öğretmenliğin, öğretmenleri yetkilendiren ve özerklik algısı veren bir meslek statüsünde olması gerektiğini belirtmişlerdir (Pearson ve Hall, 1993).

Her meslek grubunun o mesleği icra edebilmesi için yeterlilikleri olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de yeterliliği bulunmaktadır. Öğretmen yeterliliği; geliştirilen öğretim programlarını uygulama ve öğrencilerini çağın ihtiyaçlarına uygun şekilde yetiştirebilme becerisini içermektedir. (MEB, 2008).

Sorgulayan, eleştiren ve verilen sorumlulukların farkında olan kişiler yetiştirmek amacıyla oluşturulan eğitim programları düşünülerek bu eğitim programlarını uygulayacak olan öğretmenlerinde niteliklerinin yükseltilmesine ihtiyaç duyulmuştur (Köksal, 2008). Öğretmen yeterlilikleri, Temel Eğitime Destek Projesinin (TEDP) "Öğretmen Eğitimi" başlığı altında, öğretmenliğin genel ve özel yeterliliklerinin belirlenmesi ile 6 ana yeterlik alanı, bu alanlara ait 31 alt yeterlilik ve 233 performans göstergesi olacak şekilde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi ise bu yeterlik alanlarının bilinmesi ve bu yeterliklerin öğretmenlere hizmet içi eğitim programlarıyla kazandırılması ile mümkündür (MEB, 2006). Öğretmenlerin eğitim sürecinde etkili olabilmesi için mesleki yeterliklere ve bu yeterlikleri kullanabilmesi içinde yeteri kadar özerkliğe sahip olması gerekmektedir (Çolak ve Altınkurt, 2017).

Okulların öğrenci katılımı ve özerkliğine önem vererek öğrenci başarısını arttırmayı hedefleyen yeni bir anlayış çerçevesinde geliştirilip yapılandırılmasına ihtiyaç vardır (Aytaç, 1999). Yılmaz ve Altınkurt (2011) Türk eğitim sisteminin sorunlarından birinin sistemin aşırı merkeziyetçi yapısı olduğunu vurgulamaktadır. Merkeziyetçilikten uzaklaşmak öğretmenlerin çalışma hayatında değişiklikler meydana getirmiştir. İlk olarak artan karar alma otoritesi öğretmenlerin öğretmeye olan ilgisini artırmaktadır. İkincisi, artan karar alma otoritesi öğretmenin yalnızlığını azaltmaktadır. Üçüncüsü, artan karar alma

otoritesi öğretmenlerin hem işlerinde ve hem de kişisel yaşamlarındaki öz-sayımlarını artırmaktadır (White, 1992).

Eğitim örgütleri ve öğretmenlerin yaşadığımız yüzyılda uygulanmaya başlanan ve önümüzdeki yüzyılda da geliştirilerek uygulanmaya devam edecek olan birey merkezli eğitim yaklaşımını benimseyip uygulamaları beklenmektedir. (Can, 1998). Öğretim programlarının okul idaresi, öğretmen ve diğer paydaşların bir araya gelerek beraber çalışmaları sonucu oluşturulması hem öğretmene hem de öğretim sürecine önemli katkılar yapmaktadır. 2007 Eğitim İzleme Raporunda belirtildiği gibi öğretim programları oluşturulurken yapılandırmacı pedagoji esas alınmıştır. Yapılandırmacı pedagojide öğrenci merkezli aktif öğrenme üzerine kurulu bir esas bulunmaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2008).

Yapılandırmacı eğitimin uygulanması çeşitli etmenlere bağlıdır. Yapılandırmacı eğitimin en önemli etmenlerden biri gerek sınıf içi ve gerek sınıf dışı davranışları ile öğrencilere örnek oluşturan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yeni öğretim programını uygulayabilmeleri için içeriklerin düzenlenmesinde, öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde, materyal seçilmesinde öğretmenin daha özerk olması gerekmektedir (Öztürk, 2011). Ancak öğretmenleri ilgilendiren bütün konularda kararların merkezden alınması öğretmenlerin kendi donanımlarını kullanarak öğrencilerinin potansiyellerine uygun eğitim ve öğretim ortamlarını oluşturmasını engellemektedir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Sınıfların aşırı kalabalık olması, her öğrenciye özel öğretim ortamı hazırlanabilmesi için bir sorun oluşturmaktadır. Bu durum öğretmenlerin ders kitabına bağımlı bir şekilde ders yapmalarını sağlamaktadır. Öğretmenlerin kararlarını, tecrübelerini derslerine yansıtmasına engel olmaktadır (Boz, 2014).

Öğrenciyi merkeze alan öğretim programıyla eğitim gören öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesi beklenebilir. Öğrenci merkezli eğitimde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkarak bir öğretim geliştirilir. Üzüm'e (2014) göre bu öğretimin uygulanabilmesi için öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi gerekmektedir. Aoki'nin (2000) öğretmen özerkliği tanımında öğretim esnasında öğretmenlerin tercihlerde bulunma kapasitesini, özgürlüğünü ve aldığı sorumluluğu içerdiğini söylemektedir (Akt: Smith, 2003).

Öğretmenlerin yaptıkları işten doyum sağlamaları hem içinde buldukları örgüt için hem de kendileri için fayda sağlayacaktır. Öğretmenlerin özerk davranışlar sergileyebilmeleri iş doyumlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi önemli görülebilir.

Araştırmanın Amaç ve Alt Amaçları

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları iş doyumlarını yordamakta mıdır? Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları nasıldır?
- 2) Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları; cinsiyet, çalışılan okul türü, eğitim durumu, branş, haftalık ders yükü, kıdem, okuldaki hizmet süresi ve yaşa göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Ortaöğretim öğretmenlerinin iş doyumları nasıldır?
- 4) Ortaöğretim öğretmenlerinin iş doyumları; cinsiyet, çalışılan okul türü, eğitim durumu, branş, haftalık ders yükü, kıdem, okuldaki hizmet süresi ve yaşa göre farklılık göstermekte midir?
- 5) Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları iş doyumlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik mesleği geçmiş dönemlerden bu yana çeşitli dönüşümlere uğrasa da günümüzde profesyonel bir çalışma alanı olarak varlığını devam ettirmektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2014). Günümüz bilgi toplumunda öğretmenlerin mesleklerini profesyonel bir şekilde sürdürebilmeleri için bazı özel yetkinliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen sürekli olarak edindiği yeni bilgiyle, bilgiye ulaşmanın yeni yollarıyla, yeni teknolojiyle, yeni işbirliği ve dayanışmalarla, bilginin ve teknolojinin etkilediği ve değiştirdiği toplumla, yaşamboyu öğrenmeyle baş etmek zorundadır (Aynal Kilimci, 2011). Avrupa Birliği Öğretmen Yetiştirme Raporunda öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi ve profesyonel öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler;

- Öğretim, öğrenme ve çalışmaya ilişkin yapılan araştırmalarda edinilen bilgilerle donatılmış,
- Etkili öğretme, öğrenme ve çalışma süreçlerinin geliştirilmesi için deneyimleri olan,
- Özerk, alanında yeterli, öğrencileriyle ilgili ve alakalı, eleştirel düşünce sistemi gelişmiş ve entelektüel,
- Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren özerk meslek örgütlerinde sorumluluk alabilen,
- Meslek etiğini benimseyen bireyler olmaları beklenmektedir (Kavak, Aydın ve Akbaba Altun, 2007).

Öğretmenlerin mesleklerinde özerkliğe sahip olmaları aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin güçlendirilmesinde fayda sağlamaktadır. Pearson ve Hall (1993) yapılan araştırmaların öğretmenlik mesleğinin, öğretmenleri yetkilendiren ve özerklik algısı veren bir meslek statüsünde olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlik mesleğinin yüksek statülü bir uzmanlık mesleği olması için öğretmenlerin profesyonelleşmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin profesyonelleşmelerinin temel unsurlarından biri ise mesleki özerkliklerinin artırılmasıdır (Öztürk, 2011).

Öğretmen özerkliğine sahip olan eğitimciler, sınıf içi öğretim süreçlerinde, öğretim programlarının düzenlenmesinde, eğitimcilerin mesleki iletişim ve gelişimi noktasında serbest davranabilir ve eğitim öğretim sürecine yenilikler katabilir. Friedman'a (1999) göre yüksek düzeyde mesleki özerkliğe sahip olan bir birey bağımsız şekilde yeni faaliyetler başlatır ve mevcut çalışma işlemlerini değişen şartlara ve durumlara daha iyi adapte edebilir. Öte yandan, düşük derecede özerkliğe sahip olan eğitimciler hiçbir bağımsız karar alamazlar, sadece temel prensipleri veya çalışma işlemlerini etkilemeyen teknik konularda karar verebilirler.

Öğretmen özerkliğinin öğrenci başarısı üzerinde de etkisi bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama alanında özerk olabilmesi, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini bilerek ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda öğretim yapmasını sağlar ve bu durum öğrencinin başarısını arttırmaktadır (Rudolph, 2006). Ayrıl ve diğerleri (2014) öğretmenlerin özerklik düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında

özerklik kapsamında ele alınan ders kitaplarının seçimi, derslerin, disiplin politikalarının, değerlendirme politikalarının ve ders içeriklerinin belirlenmesi ile PISA sonuçları arasında pozitif, orta düzey ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İş doyumunu davranışının hem birey hem de örgüt için önemli olduğu söylenebilir. İş doyumunu davranışı örgüt içinde bireyin mutlu olmasını sağlarken aynı zamanda örgütün amaç ve hedeflerine ulaşabilme açısından kolaylık sağlar. Bu durumda örgütün verimliliğini arttırmaktadır.

Öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olması görevlerini daha olumlu tutum ve düşüncelerle yapmalarını ve okulda etkili olmalarını sağlayabilir. Altinkurt ve Yılmaz'a (2014) göre yüksek iş doyumuna sahip olan çalışanlar, iş doyum düzeyi düşük olanlara göre daha mutlu ve sağlıklıdırlar. İş doyumunu yüksek olan bireylerin örgüt içerisinde de olumlu etkiler oluşturduğu söylenebilir. İş doyumunu yüksek olan bireyler işe devamsızlığını azaltırken, gönüllü davranışlarını da arttırmaktadır. Ancak iş doyumunu düşük bireyler örgütte bir yabancılaşma, verimsizlik ve saldırgan tepkiler ortaya koymaktadır.

Eğitim örgütleri de diğer örgütler gibi hedeflerini gerçekleştirmek isterken verimliliklerini de yüksek seviyede tutmak isterler. Bu nedenle çalışanlarını sürekli teşvik ederler, çalışanlarının gereksinimlerini karşılamaya çalışırlar ve gruba bağlılığını teşvik etmeye çalışırlar (Güçlü, 2001). Çalışanın doyum sağlaması aynı zamanda örgütsel bağlılığını da etkileyecektir.

Öğretmen özerkliği kavramı ve öğretmen özerkliğine etki eden unsurlar Avrupa ve Amerika'da uzun zamandır üzerinde düşünülen bir kavramdır (Anderson, 1987; Brunetti, 2001; Friedman, 1999; Koustelios, Karabatzaki ve Kousteliou, 2004; Kuku ve Taylor, 2002; Liu, 2007; Pearson ve Hall, 1993; Pearson ve Moomaw, 2005; Porter, 1963). Türkiye de ise bu alanda yapılan araştırmaların sayısı artmakla beraber hala sınırlı sayıdadır.

İş doyumunu kavramı uzun bir süredir hem Türkiye'de hem de Avrupa ve Amerika'da araştırmalara konu olmuş bir kavramdır. İş doyumunu kavramı ile ilgili kuramsal düzeyde yapılan çalışmaların (Spector, 1997) yanı sıra çalışanların iş doyum düzeylerini belirleyen ve bireysel ve örgütsel unsurlara göre farklılıkları tespit eden araştırmalara rastlanmıştır (Ayan, Kocacık ve Karakuş 2009; Bernal ve diğerleri, 2005; Graham ve Messner, 1998; Hackman ve Oldham, 1975; Koruklu

ve diğeri, 2013; Oshagbemi, 2000; Sevimli ve İşcan, 2005; Şahin, 2013; Taşdan ve Tiryaki, 2008). Alanyazında aynı zamanda iş doyumunu kavramı ile eğitim yönetimine uygulanması (Balcı, 1983), tükenmişlik ve kişilik özellikleri (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001), örgütlerde süreç danışmanlığı (Silah, 2002), motivasyon ve stres (Özdevecioğlu ve diğeri, 2003), sosyal ve duygusal yalnızlık düzeyleri (Şişman ve Turan, 2004), ücret, kariyer ve yaratıcılık (İmamoğlu ve diğeri, 2004), yaşam doyumunu (Avşaroğlu ve diğeri, 2005), liderlik davranışları (Tengilimoğlu, 2005), duygusal zeka (Öztürk ve Deniz, 2008), örgütsel vatandaşlık davranışı (Yılmaz, 2012) ve mesleki profesyonellik (Altinkurt ve Yılmaz, 2014) gibi birçok değişken ile yapılan çalışmalara rastlamak mümkündür.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen özerkliği araştırmalarının çoğunun öğrenen özerkliği ile ilişkisi ve yabancı dil öğretimi açısından ele alındığı görülmüştür. Öğretmenlerin özerklik düzeylerini inceleyen araştırmaların yanı sıra öğretmen özerkliğinin kuramsal olarak incelendiği araştırmalar olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen özerkliğinin çeşitli değişkenler ile ilişkisini inceleyen araştırmalara rastlanmıştır. Öğretmenlerin özerklik düzeyleri ile iş doyumunu davranışlarını inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır (Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2017; Koustelios, Karabatzaki ve Kousteliou, 2004; Pearson ve Moomaw, 2005; Skaalvik ve Skaalvik, 2014; Skinner, 2008).

Türkiye’de öğretmenin rolleri geleneksel olarak belirlenmiştir. Öğretmene, öğretimin içerik, yöntem, materyallerinin seçilmesinde ve planlamada tanınan yetki ve sorumluluk alanları oldukça kısıtlıdır. Öğretmenlerin program geliştirebilmesi için teşvik eden şartlar yok denecek kadar azdır (Öztürk, 2011). Öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesi ile mesleklerindeki iş doyumunun yükseleceği böylece verimliliğin artabileceği düşünülmektedir. Türkiye’deki çalışmalar incelendiğinde öğretmen özerkliği ile iş doyumunu davranışlarını inceleyen bir tane çalışmaya rastlanılmıştır. Bu sebepten bu araştırmanın alanyazınına önemli katkılar getireceği söylenebilir.

Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Balıkesir il merkezi ve ilçelerinde görev yapan kamu ortaöğretim öğretmenlerinden toplanan verilerle sınırlıdır.



İkinci Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Öğretmen özerkliği ile öğretmenlerin iş doyumu davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2013). Araştırmada öğretmen özerkliği ile iş doyumu değişkenleri arasındaki birlikte değişimin varlığı ve derecesi belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Balıkesir il merkezi ve ilçelerindeki kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan 4535 ortaöğretim öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Evreni temsil edecek örneklem sayısı % 95 güven düzeyi için en az 354 olarak hesaplanmıştır. Uygulanan ölçme araçları çeşitli sebeplerle geri dönüşlerinde eksiklikler olabileceği düşüncesi ile 500 ortaöğretim öğretmenine uygulanmış ve ölçeklerin 415'i geri dönmüştür. Ancak geri dönen ölçeklerden eksik doldurma, okumadan doldurma gibi çeşitli sebeplerle 55 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmamıştır. Uç değerler incelendiğinde, 3 ölçeğin tek yönlü uç değer, 3 ölçeğin çok yönlü uç değer olduğu belirlenmiştir. Bu ölçekler değerlendirmeden çıkarılarak çalışmada kullanılabilir olan 354 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmıştır. Tablo 1'de örneklem grubunun özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1

Örneklem Grubunun Özellikleri

Değişken	Gruplar	Öğretmen Sayısı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	193	54.5
	Kadın	161	45.5
Çalışılan okul türü	Anadolu Lisesi	150	42.4
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	93	26.3
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	42	11.9
	Fen Lisesi	21	5.9
	Çok Programlı Anadolu Lisesi	12	3.4
	Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi	22	6.2
	Güzel Sanatlar Lisesi	8	2.3
	Sosyal Bilimler Lisesi	6	1.7
Eğitim durumu	Lisans	303	85.6
	Lisansüstü	51	14.4
Branş	Branş Öğretmeni	305	86.2
	Meslek Dersi Öğretmeni	49	13.8
Haftalık ders saati	1-21 saat	185	52.3
	22 saat ve üzeri	169	47.7
Kıdem	1-10 yıl	77	21.8
	11-20 yıl	121	34.2
	21 yıl ve üzeri	156	44.1
Okuldaki hizmet süresi	5 yıl ve daha az	189	53.4
	6 yıl ve üzeri	165	46.6
Yaş	21-30	42	11.9
	31-40	101	28.5
	41-50	131	37.0
	51 ve üstü	80	22.6

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin % 54.5’i erkek, % 45.5’i kadındır. Katılımcıların % 42.4’ü anadolu liselerinde, % 26.3’ü mesleki ve teknik anadolu liselerinde, % 11.9’u anadolu imam hatip liselerinde, % 5.9’u fen liselerinde, % 3.4’ü çok programlı anadolu liselerinde, % 6.2’si özel eğitim iş uygulama merkezlerinde, % 2.3’ü güzel sanatlar liselerinde ve % 1.7’si sosyal bilimler liselerinde çalışmaktadır. Katılımcıların % 85.6’sı lisans eğitimi %

14.4'ü lisansüstü eğitim görmüştür. Katılımcıların % 86.2'si branş öğretmeni, % 13.8'i meslek dersleri öğretmenidir. Katılımcıların % 52.3'ünün haftalık ders saati 1-21 saat aralığında, % 47.7'sinin 22 saat ve üzeridir. Katılımcıların % 21.8'inin kıdemi 1-10 yıl aralığında, % 34.2'sinin 11-20 yıl aralığında ve % 44.1'i 21 yıl ve üzeridir. Katılımcıların % 53.4'ünün okuldaki hizmet süresi 5 yıl ve daha az, % 46.6'sının 6 yıl ve üzerindedir. Katılımcıların % 11.9'unun yaşı 21-30 yaş aralığında, % 28.5'inin 31-40 yaş aralığında, % 37'sinin 41-50 yaş aralığında ve % 22.6'sı 51 yaş ve üzerindedir.

Verilerin Toplanması

Ölçekler, araştırmanın amacına etkin katkı sağlayabilmesi için örnekleme alınan okullara 2016-2017 eğitim öğretim yılı mart ve nisan aylarında bizzat araştırmacı tarafından götürülmüştür. Okul yönetimine araştırma için gerekli izin tebliğ edildikten sonra ölçeklerin uygulanmasına geçilmiştir.

Veri toplama araçları

Verilerin toplanmasında üç bölümden oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde cinsiyet, çalışılan okul türü, eğitim durumu, branş, haftalık ders yükü, kıdem, okuldaki hizmet süresi ve yaş değişkenlerine ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır.

İkinci bölümde Çolak ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 17 maddeden oluşmakta ve her bir ifade Likert tipi beşli dereceleme üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçek, “1-Kesinlikle Katılmıyorum” ve “5-Kesinlikle Katılıyorum” aralığında puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde yoktur. Ölçekten alınan puanların artması öğretmenlerin özerklik davranışlarının artmasını ifade etmektedir. Ölçeğin dört faktörlü yapısının açıkladığı toplam varyans oranı % 63.84'dir. Ölçme aracının yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla elde edilen veriler üzerinden Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri Öğretme Süreci Özerkliği boyutu için .51 ile .77 arasında, Öğretim Programı Özerkliği boyutu için .60 ile .81 arasında, Mesleki Gelişim Özerkliği için .81 ile .85 arasında, Mesleki İletişim Özerkliği için .56 ile .86 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile elde edilen uyum iyiliği

indeksleri şöyledir: $\chi^2/sd = 2.23$, GFI = .90, AGFI = .86, RMSEA = .06, SRMR = .06, CFI = .97, IFI = .97, NFI = .94, NNFI = .96, PGFI = .66. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri, .47 ile .76 arasında değişmektedir. Öğretmen Özerkliği Ölçeği'nin 4 alt faktörü bulunmaktadır. Bu alt faktörler; öğretme süreci özerkliği (6 madde), öğretim programı özerkliği (5 madde), mesleki gelişim özerkliği (3 madde), mesleki iletişim özerkliğidir (3 madde). Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı; Öğretme Süreci Özerkliği için .82, Öğretim Programı Özerkliği için .82, Mesleki Gelişim Özerkliği için .85, Mesleki İletişim Özerkliği için .78 ve ölçeğin tümü için .89 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenilirlik katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Buna göre; Öğretme Süreci Özerkliği için .82, Öğretim Programı Özerkliği için .82, Mesleki Gelişim Özerkliği için .80, Mesleki İletişim Özerkliği için .71 ve ölçeğin tümü için .89 olarak bulunmuştur.

Üçüncü bölümde ise öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin belirlenmesi için; Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilmiş olan “İş Tatmini Ölçeği'nin”, Silah'ın (2002) “Sanayi işletmelerinde önemli ve çağdaş bir gereksinim: Süreç danışmanlığı uygulamaları” başlıklı çalışmada kullandığı Türkçe formundan da faydalanılarak Taşdan (2008) tarafından uyarlanan okul örgütleri ve öğretmenler için uygun olan “İş Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. “İş Doyum Ölçeği” inde yer alan toplam 14 maddenin faktör yük değerleri .69 ile .86 arasında, madde toplam korelasyonları ise .66 ile .84 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansın % 63.83'ünü açıkladığı ve tek faktörlü olduğu görülmüştür. Ölçeğin, güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .95 olduğu belirlenmiş ve ölçeğin güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenilirlik katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .88 olduğu belirlenmiştir. Ölçek, 14 maddeden oluşmakta ve her bir ifade Likert tipi beşli dereceleme üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçek, “1-Beni hiç tatmin etmez” ve “5-Beni çok tatmin eder” aralığında puanlanmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmaya yapılan istatistiksel çözümlerlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Dağılımın normalliği için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık katsayılarının okul türü, çalışma şekli ve kıdem değişkenleri dışındaki tüm değişkenlerde -.74 ile .28; basıklık katsayılarının ise -.80 ile .23 aralığında olduğu görülmüştür. Bu değerler kabul edilebilir düzey olan -1 ile +1 aralığında olduğu için dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, kişisel bilgilerin analizinde yüzde ve frekans kullanılmıştır. Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları düzeylerine ilişkin görüşlerinin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

Öğretmen özerkliği davranışları ile iş doyumlarının cinsiyet, eğitim durumu, branş, haftalık ders yükü ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için t testi; kıdem ve yaş değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ancak öğretmen özerkliği davranışının kıdem ve yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Çalışılan okul türü değişkeninde gruptan bazılarının kişi sayısının 30'un altında olması ve bu grubun normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Anlamli çıkan değerlerin kaynağını belirlemek amacıyla ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin özerklik düzeylerinin iş doyumlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi, yordayıcı değişkenler tarafından bağımlı değişkende açıklanan toplam varyansın yorumlanmasına, açıklanan varyansın istatistiksel anlamlılığına, yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin yönüne ilişkin yorum yapma olanağı verir (Büyüköztürk, 2016). Regresyon analizi öncesinde çok değişkenli normallik ve doğrusallık, çok yönlü uç değerler ve çoklu bağlantı problemleri incelenmiştir.

Çok değişkenli normallik ve doğrusallık için saçılma diyagram matrisleri oluşturulmuştur. Hair, Black, Babin ve Anderson'a (2010) göre matristeki noktaların oluşturduğu şekillerin dağılımı değişkenlerin tüm birleşimlerinde elips şeklinde ise çok değişkenli normallik ve doğrusallık varsayımının karşılandığı söylenebilir (Akt: Çolak ve Altinkurt, 2017). Matrislere bakıldığında dağılımların elips şekline yakın bir şekilde saçıldığı; çok değişkenli normallik ve doğrusallığın büyük bölümde sağlandığı görülmektedir (Ek-4).

Çok yönlü uç değerlerin belirlenmesi için Mahalanobis uzaklık değeri kullanılmıştır. Mahalanobis değerinin bağımsız değişken sayısını serbestlik derecesi alan χ^2 tablo değeriyle karşılaştırılmıştır. χ^2 tablo değerinin üzerindeki Mahalanobis değerleri .01 anlamlılık düzeyine göre uç değer olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2016).

Çoklu bağlantı problemi olup olmadığını anlamak amacıyla ilk olarak bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelenerek başlanabilir, .80 üzerindeki korelasyon çoklu bağlantı olabileceğini, .90 üzerindeki bir korelasyon ise ciddi bir çoklu bağlantı probleminin olabileceğini gösterir. Tolerans değerinin .20'den daha düşük olması, [Variance Inflation Factor (VIF)] değerinin 10'dan yüksek olması durumunda bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının olduğuna işaretler (Büyüköztürk, 2016). Araştırmada ikili korelasyon değeri .29 ile .34 aralığında bulunmuştur. Araştırmada en küçük tolerans değeri .41 ve en yüksek VIF değeri ise 2.43 olarak bulunmuştur.

Üçüncü Bölüm

Bulgular

Bu bölümde veri toplama araçları ile elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci amacı ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışlarının belirlenmesidir. Bu amaçla yapılan istatistiklere ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri

Boyutlar	\bar{X}	S
Öğretme Süreci Özerkliği	4.00	.70
Öğretim Programı Özerkliği	3.71	.89
Mesleki Gelişim Özerkliği	3.52	1.00
Mesleki İletişim Özerkliği	4.12	.74
Genel Özerklik	3.85	.64

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenlerin genel özerklik düzeyleri orta düzeyin üzerindedir ($\bar{X}=3.85$, $S=.64$). Katılımcıların verdikleri cevaplar “*Katılıyorum*” yanıtına yakındır. Öğretmenler özerklik boyutları arasında en çok mesleki iletişim sürecinde ($\bar{X}=4.12$, $S=.74$) özerk davranışlar sergilemektedirler. Ardından sırasıyla öğretme süreci özerkliği ($\bar{X}=4.00$, $S=.70$), öğretim programı özerkliği ($\bar{X}=3.71$, $S=.89$) ve son olarak en az özerk davranışlar sergilediklerini belirttikleri boyut mesleki gelişim özerkliğidir ($\bar{X}=3.52$, $S=1.00$).

Tablo 3’de araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği boyutuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Öğretme Süreci Özerkliğine İlişkin Görüşleri

Maddeler	\bar{X}	S
1. Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar verebilirim.	4.23	.88
3. Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçebilirim.	4.32	.77
4. Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar verebilirim.	4.01	.97
9. Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer verebilirim.	3.75	1.14
10. Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim.	3.59	1.11
11. Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar verebilirim.	4.06	.90
Öğretme Süreci Özerkliği	4.00	.70

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğinde orta düzeyin üzerinde ($\bar{X}=4.00$, $S=.70$) özerk davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplar “*Katılıyorum*” yanıtına yakındır. Öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğinde en çok katılım gösterdikleri madde “Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçebilirim (Madde 3, $\bar{X}=4.32$, $S=.77$)” maddesidir. Katılımcıların verdikleri cevaplar “*Katılıyorum*” yanıtına yakındır. Öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğinde en az katılım gösterdikleri madde ise “Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim (Madde 10, $\bar{X}=3.59$, $S=1.11$)” maddesidir. Katılımcıların verdikleri cevaplar “*Katılıyorum*” yanıtına yakındır.

Tablo 4’de araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programı özerkliği boyutuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Öğretim Programı Özerkliğine İlişkin Görüşleri

Maddeler	\bar{X}	S
2. Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilirim.	3.85	1.06
5. Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yapabilirim.	3.78	1.20
6. Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yapabilirim.	3.68	1.14
7. Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim.	3.36	1.24
8. Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim.	3.90	1.17
Öğretim Programı Özerkliği	3.71	.89

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programı özerkliğinde orta düzeyin üzerinde ($\bar{X}=3.71$, $S=.89$) özerk davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplar “*Katılıyorum*” yanıtına yakındır. Öğretmenlerin öğretim programı özerkliğinde en çok katılım gösterdikleri madde “Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim (Madde 8, $\bar{X}=3.90$, $S=1.17$)” maddesidir. Katılımcıların verdikleri cevaplar “*Katılıyorum*” yanıtına yakındır. Öğretmenlerin öğretim programı özerkliğinde en az katılım gösterdikleri madde ise “Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim (Madde 7, $\bar{X}=3.36$, $S=1.24$)” maddesidir. Katılımcıların verdikleri cevaplar “*Orta Derecede Katılıyorum*” yanıtına yakındır.

Tablo 5’de araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği boyutuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özerkliğine İlişkin Görüşleri

Maddeler	\bar{X}	S
12. Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim.	3.29	1.26
13. Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar verebilirim.	3.63	1.19
14. Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim.	3.65	1.08
Mesleki Gelişim Özerkliği	3.52	1.00

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğinde orta düzeyin biraz üzerinde ($\bar{X}=3.52$, $S=1.00$) özerk davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplar “*Katılıyorum*” yanıtına yakındır. Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğinde en çok katılım gösterdikleri madde “Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim (Madde 14, $\bar{X}=3.65$, $S=1.08$)” maddesidir. Katılımcıların verdikleri cevaplar “*Katılıyorum*” yanıtına yakındır. Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğinde en az katılım gösterdikleri madde ise “Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim (Madde 12, $\bar{X}=3.29$, $S=1.26$)” maddesidir. Katılımcıların verdikleri cevaplar “*Orta Derecede Katılıyorum*” yanıtına yakındır.

Tablo 6’da araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği boyutuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Mesleki İletişim Özerkliğine İlişkin Görüşleri

Maddeler	\bar{X}	S
15. Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim.	4.15	.90
16. Meslektaşlarımla ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.	4.29	.83
17. Veliler ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.	3.91	1.02
Mesleki İletişim Özerkliği	4.12	.74

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliğinde orta düzeyin üzerinde ($\bar{X}=4.12$, $S=.74$) özerk davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplar “*Katılıyorum*” yanıtına yakındır. Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliğinde en çok katılım gösterdikleri madde “Meslektaşlarımla ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz (Madde 16, $\bar{X}=4.29$, $S=.83$)” maddesidir. Katılımcıların verdikleri cevaplar “*Katılıyorum*” yanıtına yakındır. Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliğinde en az katılım gösterdikleri madde ise “Veliler ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz (Madde 17, $\bar{X}=3.91$, $S=1.02$)” maddesidir.

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Araştırmanın ikinci amacı ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışlarının cinsiyet, çalışılan okul türü, eğitim durumu, branş, haftalık ders yükü, kıdem, okuldaki hizmet süresi ve yaşa göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu amaçla yapılan istatistiklere ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik davranışlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Erkek	193	4.00	.70	352	.20	.84
	Kadın	161	3.99	.71			
Öğretim Programı Özerkliği	Erkek	193	3.69	.85	352	.53	.59
	Kadın	161	3.74	.95			
Mesleki Gelişim Özerkliği	Erkek	193	3.56	.97	352	.78	.43
	Kadın	161	3.48	1.03			
Mesleki İletişim Özerkliği	Erkek	193	4.20	.68	352	2.17	.03*
	Kadın	161	4.03	.79			
Genel Özerklik	Erkek	193	3.87	.59	352	.51	.60
	Kadın	161	3.83	.69			

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin genel özerklik [$t_{(352)}=.51$; $p>.05$] davranışları cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ancak öğretmenlerin mesleki iletişim özerklik [$t_{(352)}=2.17$; $p<.05$] davranışları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenler ($\bar{X}=4.20$, $S=.68$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=4.03$, $S=.79$) göre mesleki iletişim süreçlerinde daha özerk davranışlar sergileyebilmektedir. Öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği [$t_{(352)}=.20$; $p>.05$], öğretim programı özerkliği [$t_{(352)}=.53$; $p>.05$] ve mesleki gelişim özerkliği [$t_{(352)}=.78$; $p>.05$] davranışları da anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik davranışlarının çalışılan okul türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili Kruskal Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Çalışılan Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Okul Türü	n	Sıra Ort. (SO)	sd	χ^2	p	Fark U Testi
Öğretme Süreci Özerkliği	1. Anadolu Lisesi	150	166.38	7	18.29	.01*	1-2
	2. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	93	172.70				1-5
	3. Anadolu İmam Hatip Lisesi	42	173.92				1-6
	4. Sosyal Bilimler Lisesi	6	158.00				1-8
	5. Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi	22	191.66				2-3
	6. Güzel Sanatlar Lisesi	8	153.19				3-5
	7. Çok Programlı Anadolu Lisesi	12	257.21				3-6
	8. Fen Lisesi	21	239.79				3-8
Öğretim Programı Özerkliği	1. Anadolu Lisesi	150	167.82	7	11.13	.13	
	2. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	93	181.09				
	3. Anadolu İmam Hatip Lisesi	42	165.20				
	4. Sosyal Bilimler Lisesi	6	169.67				
	5. Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi	22	205.14				
	6. Güzel Sanatlar Lisesi	8	133.44				
	7. Çok Programlı Anadolu Lisesi	12	220.75				
	8. Fen Lisesi	21	220.74				
Mesleki Gelişim Özerkliği	1. Anadolu Lisesi	150	171.31	7	16.26	.02*	1-2
	2. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	93	173.01				1-5
	3. Anadolu İmam Hatip Lisesi	42	198.14				1-7
	4. Sosyal Bilimler Lisesi	6	166.92				1-8
	5. Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi	22	148.91				2-3
	6. Güzel Sanatlar Lisesi	8	110.56				3-8
	7. Çok Programlı Anadolu Lisesi	12	231.29				6-8
	8. Fen Lisesi	21	228.05				
Mesleki İletişim Özerkliği	1. Anadolu Lisesi	150	178.72	7	13.09	.07	
	2. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	93	169.30				
	3. Anadolu İmam Hatip Lisesi	42	183.08				
	4. Sosyal Bilimler Lisesi	6	142.92				
	5. Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi	22	151.18				
	6. Güzel Sanatlar Lisesi	8	124.81				
	7. Çok Programlı Anadolu Lisesi	12	245.13				
	8. Fen Lisesi	21	212.86				
Genel Özerklik	1. Anadolu Lisesi	150	166.13	7	19.25	.00*	1-2
	2. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	93	175.39				1-5
	3. Anadolu İmam Hatip Lisesi	42	178.65				1-6
	4. Sosyal Bilimler Lisesi	6	157.33				1-8
	5. Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi	22	188.48				2-3
	6. Güzel Sanatlar Lisesi	8	118.19				3-5
	7. Çok Programlı Anadolu Lisesi	12	250.29				3-6
	8. Fen Lisesi	21	241.02				3-8

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin genel özerklik [$\chi^2=19.25$; $p<.05$] davranışları çalışılan okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla

yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre anadolu liselerinde (SO=166.13) görev yapan öğretmenler ile mesleki ve teknik anadolu liselerinde (SO=175.39), özel eğitim iş uygulama merkezlerinde (SO=188.48), güzel sanatlar liselerinde (SO=118.19) ve fen liselerinde (SO=241.02) görev yapan öğretmenler arasında fark bulunmuştur. Aynı zamanda anadolu imam hatip liselerinde (SO=178.65) görev yapan öğretmenler ile mesleki ve teknik anadolu liselerinde (SO=175.39), özel eğitim iş uygulama merkezlerinde (SO=188.48), güzel sanatlar liselerinde (SO=118.19) ve fen liselerinde (SO=241.02) görev yapan öğretmenler arasında fark bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretim süreci özerkliği [$\chi^2=18.29$; $p<.05$] ve mesleki gelişim özerkliği [$\chi^2=16.26$; $p<.05$] davranışları çalışılan okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretim süreci özerkliği boyutunda, anadolu liselerinde (SO=166.38) görev yapan öğretmenler ile mesleki ve teknik anadolu liselerinde (SO=172.70), özel eğitim iş uygulama merkezlerinde (SO=191.66), güzel sanatlar liselerinde (SO=153.19) ve fen liselerinde (SO=239.79) görev yapan öğretmenler arasında fark bulunmuştur. Aynı zamanda anadolu imam hatip liselerinde (SO=173.92) görev yapan öğretmenler ile mesleki ve teknik anadolu liselerinde (SO=172.70), özel eğitim iş uygulama merkezlerinde (SO=191.66), güzel sanatlar liselerinde (SO=153.19) ve fen liselerinde (SO=239.79) görev yapan öğretmenler arasında fark bulunmuştur. Mesleki gelişim özerkliği boyutunda, anadolu liselerinde (SO=171.31) görev yapan öğretmenler ile mesleki ve teknik anadolu liselerinde (SO=173.01), özel eğitim iş uygulama merkezlerinde (SO=148.91), çok programlı anadolu liselerinde (SO=231.29) ve fen liselerinde (SO=228.05) görev yapan öğretmenler arasında fark bulunmuştur. Aynı zamanda mesleki ve teknik anadolu liselerinde (SO=173.01) görev yapan öğretmenler ile anadolu imam hatip liselerinde (SO=198.14) görev yapan öğretmenler arasında fark bulunurken; fen liselerinde (SO=228.05) görev yapan öğretmenler ile anadolu imam hatip liselerinde (SO=198.14) ve güzel sanatlar liselerinde (SO=110.56) görev yapan öğretmenler arasında fark bulunmuştur. Öğretim programı özerkliği [$\chi^2=11.13$; $p>.05$] ve mesleki iletişim özerkliği [$\chi^2=13.09$; $p>.05$] davranışları ise çalışılan okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik davranışlarının eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Lisans	303	3.96	.72	352	3.04	.00*
	Lisansüstü	51	4.22	.54			
Öğretim Programı Özerkliği	Lisans	303	3.68	.89	352	1.73	.08
	Lisansüstü	51	3.92	.87			
Mesleki Gelişim Özerkliği	Lisans	303	3.48	1.00	352	2.13	.03*
	Lisansüstü	51	3.80	.96			
Mesleki İletişim Özerkliği	Lisans	303	4.10	.72	352	.95	.34
	Lisansüstü	51	4.21	.82			
Genel Özerklik	Lisans	303	3.82	.64	352	2.47	.01*
	Lisansüstü	51	4.06	.55			

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin genel özerklik [$t_{(352)}=2.47$; $p<.05$] davranışları eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Lisansüstü eğitime sahip öğretmenler ($\bar{X}=4.06$, $S=.55$) lisans eğitimine sahip öğretmenlere ($\bar{X}=3.82$, $S=.64$) göre daha fazla genel özerklik davranışları sergilemektedir. Öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği [$t_{(352)}=3.04$; $p<.05$] ve mesleki gelişim özerkliği [$t_{(352)}=2.13$; $p<.05$] davranışları ise eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Lisansüstü eğitime sahip öğretmenler ($\bar{X}=4.22$, $S=.54$), lisans eğitimine sahip öğretmenlere ($\bar{X}=3.96$, $S=.72$) göre daha fazla öğretme sürecinde özerk davranışlar sergilemektedir. Aynı şekilde lisansüstü eğitime sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.80$, $S=.96$), lisans eğitimine sahip öğretmenlere ($\bar{X}=3.48$, $S=1.00$) göre daha fazla mesleki gelişim sürecinde özerk davranışlar sergilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programı özerkliği [$t_{(352)}=1.73$; $p>.05$] ve mesleki iletişim özerklik [$t_{(352)}=.95$; $p>.05$] davranışları eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 10’da araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik davranışlarının branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Branşlarına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Branş	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Branş Öğretmeni	305	4.03	.67	352	2.17	.03*
	Meslek Dersi Öğretmeni	49	3.76	.84			
Öğretim Programı Özerkliği	Branş Öğretmeni	305	3.76	.88	352	2.49	.01*
	Meslek Dersi Öğretmeni	49	3.42	.92			
Mesleki Gelişim Özerkliği	Branş Öğretmeni	305	3.56	.97	352	1.88	.06
	Meslek Dersi Öğretmeni	49	3.27	1.12			
Mesleki İletişim Özerkliği	Branş Öğretmeni	305	4.15	.73	352	1.68	.09
	Meslek Dersi Öğretmeni	49	3.95	.75			
Genel Özerklik	Branş Öğretmeni	305	3.89	.61	352	2.90	.00*
	Meslek Dersi Öğretmeni	49	3.61	.73			

*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin genel özerklik [$t_{(352)}=2.90$; $p<.05$] davranışları branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Branş öğretmenleri ($\bar{X}=3.89$, $S=.61$), meslek dersi öğretmenlerine ($\bar{X}=3.61$, $S=.73$) göre daha fazla genel özerklik davranışları sergilemektedir. Öğretmenlerin öğretim süreci özerkliği [$t_{(352)}=2.17$; $p<.05$] ve öğretim programı özerklik [$t_{(352)}=2.49$; $p<.05$] davranışları ise branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Branş öğretmenleri ($\bar{X}=4.03$, $S=.67$), meslek dersi öğretmenlerine ($\bar{X}=3.76$, $S=.84$) göre daha fazla öğretim sürecinde özerk davranışlar sergilemektedir. Aynı şekilde branş öğretmenleri ($\bar{X}=3.76$, $S=.88$), meslek dersi öğretmenlerine ($\bar{X}=3.42$, $S=.92$) göre daha fazla öğretim programında özerk davranışlar sergilemektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği [$t_{(352)}=1.88$; $p>.05$] ve mesleki iletişim özerklik [$t_{(352)}=1.68$; $p>.05$] davranışları branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 11’de araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik davranışlarının haftalık ders yüküne göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Haftalık Ders Yüküne Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Haftalık Ders Yükü	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	1-21 saat	185	3.94	.71	352	1.53	.12
	22 saat ve üzeri	169	4.06	.68			
Öğretim Programı Özerkliği	1-21 saat	185	3.64	.86	352	1.58	.11
	22 saat ve üzeri	169	3.79	.92			
Mesleki Gelişim Özerkliği	1-21 saat	185	3.52	1.00	352	.14	.88
	22 saat ve üzeri	169	3.53	1.00			
Mesleki İletişim Özerkliği	1-21 saat	185	4.19	.68	352	1.77	.07
	22 saat ve üzeri	169	4.05	.79			
Genel Özerklik	1-21 saat	185	3.82	.63	352	.92	.35
	22 saat ve üzeri	169	3.88	.64			

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin genel özerklik [$t_{(352)}=.92$; $p>.05$] davranışları haftalık ders yüküne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğretim süreci özerkliği [$t_{(352)}=1.53$; $p>.05$], öğretim programı özerkliği [$t_{(352)}=1.58$; $p>.05$], mesleki gelişim özerkliği [$t_{(352)}=.14$; $p>.05$] ve mesleki iletişim özerklik [$t_{(352)}=1.77$; $p>.05$] davranışları da anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 12'de araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik davranışlarının kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili Kruskal Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Kıdem	n	Sıra Ort. (SO)	sd	χ^2	p	Fark U Testi
Öğretme Süreci Özerkliği	1. 1-10 yıl	77	221.34	2	19.49	.00*	1-2
	2. 11-20 yıl	121	173.30	2			1-3
	3. 21 yıl ve üzeri	156	159.12	2			
Öğretim Programı Özerkliği	1. 1-10 yıl	77	218.90	2	18.83	.00*	1-2
	2. 11-20 yıl	121	177.34	2			1-3
	3. 21 yıl ve üzeri	156	157.19	2			
Mesleki Gelişim Özerkliği	1. 1-10 yıl	77	182.80	2	.27	.87	
	2. 11-20 yıl	121	175.61	2			
	3. 21 yıl ve üzeri	156	176.35	2			
Mesleki İletişim Özerkliği	1. 1-10 yıl	77	184.05	2	.81	.66	
	2. 11-20 yıl	121	171.32	2			
	3. 21 yıl ve üzeri	156	179.06	2			
Genel Özerklik	1. 1-10 yıl	77	213.45	2	13.18	.00*	1-2
	2. 11-20 yıl	121	174.58	2			1-3
	3. 21 yıl ve üzeri	156	162.02	2			

*p<.05

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin genel özerklik [$\chi^2=13.18$; p<.05] davranışları kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler ile 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler arasında fark bulunmuştur. 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin (SO=213.45), 11-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler (SO=174.58) ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere (SO=162.02) göre ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim süreci özerkliği [$\chi^2=19.49$; p<.05] ve öğretim programı özerkliği [$\chi^2=18.83$; p<.05] davranışları kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretim süreci özerkliği boyutunda, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler ile 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler arasında fark bulunmuştur. Öğretim süreci özerkliğindeki farklılık 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin (SO=221.34), 11-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler (SO=173.30) ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere (SO=159.12) göre ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretim programı özerkliği boyutunda, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler ile 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler arasında fark bulunmuştur. Öğretim programı özerkliğindeki farklılık ise 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin (SO=218.90), 11-20 yıl kıdeme sahip olan

öğretmenler (SO=177.34) ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere (SO=157.19) göre ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği [$\chi^2=.27$; $p>.05$] ve mesleki iletişim özerkliği [$\chi^2=.81$; $p>.05$] davranışları kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 13’de araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik davranışlarının okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Okuldaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Okuldaki Hizmet Süresi	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	5 yıl ve daha az	189	4.01	.74	352	.55	.58
	6 yıl ve üzeri	165	3.97	.65			
Öğretim Programı Özerkliği	5 yıl ve daha az	189	3.78	.91	352	1.37	.17
	6 yıl ve üzeri	165	3.64	.88			
Mesleki Gelişim Özerkliği	5 yıl ve daha az	189	3.49	1.01	352	.58	.56
	6 yıl ve üzeri	165	3.56	.99			
Mesleki İletişim Özerkliği	5 yıl ve daha az	189	4.06	.75	352	1.75	.08
	6 yıl ve üzeri	165	4.19	.71			
Genel Özerklik	5 yıl ve daha az	189	3.86	.66	352	.26	.79
	6 yıl ve üzeri	165	3.84	.61			

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin genel özerklik [$t_{(352)}=.26$; $p>.05$] davranışları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğretim süreci özerkliği [$t_{(352)}=.55$; $p>.05$], öğretim programı özerkliği [$t_{(352)}=1.37$; $p>.05$], mesleki gelişim özerkliği [$t_{(352)}=.58$; $p>.05$] ve mesleki iletişim özerklik [$t_{(352)}=1.75$; $p>.05$] davranışları da anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 14’te araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik davranışlarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili Kruskal Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ort. (SO)	sd	χ^2	p	Fark U Testi
Öğretme Süreci Özerkliği	1. 21-30	42	235.96	3	20.82	.00*	1-2
	2. 31-40	101	184.07				1-3
	3. 41-50	131	170.81				1-4
	4. 51 ve üstü	80	149.46				2-4
Öğretim Programı Özerkliği	1. 21-30	42	235.86	3	17.79	.00*	1-2
	2. 31-40	101	178.25				1-3
	3. 41-50	131	171.44				1-4
	4. 51 ve üstü	80	155.84				
Mesleki Gelişim Özerkliği	1. 21-30	42	207.33	3	4.41	.22	
	2. 31-40	101	171.03				
	3. 41-50	131	177.31				
	4. 51 ve üstü	80	170.31				
Mesleki İletişim Özerkliği	1. 21-30	42	183.37	3	1.89	.59	
	2. 31-40	101	165.86				
	3. 41-50	131	181.52				
	4. 51 ve üstü	80	182.53				
Genel Özerklik	1. 21-30	42	233.95	3	16.42	.00*	1-2
	2. 31-40	101	176.17				1-3
	3. 41-50	131	173.28				1-4
	4. 51 ve üstü	80	156.44				

*p<.05

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin genel özerklik [$\chi^2=16.42$; $p<.05$] davranışları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 ve üstü yaş aralığına sahip olan öğretmenler ile 21-30 yaş aralığına sahip olan öğretmenler arasında fark bulunmuştur. 21-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin (SO=233.95), 31-40 yaş aralığında olan öğretmenler (SO=176.17), 41-50 yaş aralığında olan öğretmenler (SO=173.28) ve 51 yıl ve üstü yaşa sahip olan öğretmenlere (SO=156.44) göre ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği [$\chi^2=20.82$; $p<.05$] ve öğretim programı özerkliği [$\chi^2=17.79$; $p<.05$] davranışları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretme süreci özerkliği boyutunda 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 ve üstü yaş aralığına sahip olan öğretmenler ile 21-30 yaş aralığına sahip olan öğretmenler arasında fark bulunmuştur. Ayrıca 31-40 yaş aralığına sahip olan öğretmenler ile 51 ve üstü yaş aralığına sahip olan öğretmenler arasında fark bulunmuştur. Öğretme süreci özerkliğindeki farklılık 21-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin (SO=235.96), 31-40 yaş aralığında öğretmenler (SO=184.07), 41-

50 yaş aralığında öğretmenler (SO=170.81) ve 51 yıl ve üstü yaşa sahip olan öğretmenlere (SO=149.46) göre ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretme süreci özerkliğindeki bir diğer farklılık ise 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin (SO=184.07) 51 yıl ve üstü yaşa sahip olan öğretmenlere (SO=149.46) göre ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretim programı özerkliği boyutunda 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 ve üstü yaş aralığına sahip olan öğretmenler ile 21-30 yaş aralığına sahip olan öğretmenler arasında fark bulunmuştur. Öğretim programı özerkliğindeki farklılık ise 21-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin (SO=235.86), 31-40 yaş aralığında olan öğretmenler (SO=178.25), 41-50 yaş aralığında olan öğretmenler (SO=171.44) ve 51 yıl ve üstü yaşa sahip olan öğretmenlere (SO=155.84) göre ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği [$\chi^2=4.41$; $p>.05$] ve mesleki iletişim özerkliği [$\chi^2=1.89$; $p>.05$] yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü amacı ortaöğretim öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaçla yapılan istatistiklere ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Tablo 15’de araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri

Boyut	\bar{X}	S
İş Doyumu	3.51	.60

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin orta düzeyin biraz üzerinde ($\bar{X}= 3.51$, $S=.60$) oldukları görülmüştür. Katılımcıların verdikleri cevaplar “*Beni oldukça tatmin eder*” yanıtına yakındır.

Tablo 16’da araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerine yer verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Maddeler	\bar{X}	S
1. İşimin bana sağladığı güvenliğin derecesi	3.56	.97
2. Aldığım maaş ve ücretin miktarı	2.96	1.01
3. İşimin sağladığı yükselme ve kişisel gelişme olanağı	3.00	.96
4. İş arkadaşlarım ve etkileşimde bulunduğum kişiler ile iletişimim	3.90	.78
5. Yöneticilerin bana gösterdiği adil davranış ve saygının derecesi	3.80	.89
6. İşimi yaparken hissettiğim takdir edilme duygusu	3.59	.96
7. İş sırasında birlikte çalıştığım arkadaşlarımı tanıma şansımın olması	3.94	.74
8. Yöneticiden gördüğüm destek ve rehberlik	3.71	.98
9. Yaptığım işin karşılığında aldığım paranın adaletlilik derecesi	3.03	1.18
10. İşimde kendime ait bağımsız düşünce ve davranışları uygulayabilme olanağımın olması	3.44	.99
11. Okulumun, geleceğe yönelik beklentilerimi gerçekleştirebilme derecesi	3.27	.96
12. Okulumdaki çalışma arkadaşlarıma yardım etme fırsatının olması	3.82	.76
13. Okuldaki rekabet fırsatı	3.27	.92
14. Okulumdaki yönetimin çalışanlara karşı tutumu	3.83	.94
Genel Ortalama	3.51	.60

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin en çok katılım gösterdikleri madde “İş sırasında birlikte çalıştığım arkadaşlarımı tanıma şansımın olması (Madde 7, \bar{X} =3.94, S=.74)” maddesidir. Katılımcıların verdikleri cevaplar “*Beni oldukça tatmin eder*” yanıtına yakındır. Öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin en az katılım gösterdikleri madde “Aldığım maaş ve ücretin miktarı (Madde 2, \bar{X} =2.96, S=1.01)” maddesidir. Katılımcıların verdikleri cevaplar “*Beni orta düzeyde tatmin eder*” yanıtına yakındır.

Öğretmenlerin İş Doyumlarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Araştırmanın dördüncü amacı ortaöğretim öğretmenlerinin iş doyumlarının cinsiyet, çalışılan okul türü, eğitim durumu, branş, haftalık ders yükü, kıdem, okuldaki hizmet süresi ve yaşa göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu amaçla yapılan istatistiklere ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo 17’de öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin İş Doyumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
İş Doyumu	Erkek	193	3.58	.55	352	2.59	.01*
	Kadın	161	3.42	.63			

*p<.05

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumları [$t_{(352)}=2.59$; $p<.05$] cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3.58$, $S=.55$) iş doyum düzeyleri kadın öğretmenlere ($\bar{X}=3.42$, $S=.63$) göre daha yüksektir.

Tablo 18'de öğretmenlerin iş doyumlarının çalıştığı okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili Kruskal Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin İş Doyumlarının Çalıştıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Boyut	Çalıştıkları Okul Türü	n	Sıra Ort. (SO)	sd	χ^2	p
İş Doyumu	1. Anadolu Lisesi	150	188.00	7	12.26	.09
	2. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	93	163.11			
	3. Anadolu İmam Hatip Lisesi	42	190.83			
	4. Sosyal Bilimler Lisesi	6	131.25			
	5. Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi	22	139.07			
	6. Güzel Sanatlar Lisesi	8	162.88			
	7. Çok Programlı Anadolu Lisesi	12	232.08			
	8. Fen Lisesi	21	167.40			

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumları [$\chi^2=12.66$, $p>.05$] çalıştığı okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 19'da öğretmenlerin iş doyumlarının eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin İş Doyumlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	S	sd	t	p
İş Doyumu	Lisans	303	3.52	.59	352	1.05	.29
	Lisansüstü	51	3.43	.64			

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumları [$t_{(352)}=1.05$; $p>.05$] eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 20’de öğretmenlerin iş doyumlarının branşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin İş Doyumlarının Branşlarına Göre Karşılaştırılması

Boyut	Branş	n	\bar{X}	S	sd	t	p
İş Doyumu	Branş Öğretmeni	305	3.52	.59	352	1.02	.30
	Meslek Dersi Öğretmeni	49	3.43	.63			

Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumları [$t_{(352)}=1.02$; $p>.05$] branşlara göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 21’de öğretmenlerin iş doyumlarının haftalık ders yüküne göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin İş Doyumlarının Haftalık Ders Yüküne Göre Karşılaştırılması

Boyut	Haftalık Ders Yüğü	n	\bar{X}	S	sd	t	p
İş Doyumu	1-21 saat	185	3.47	.59	352	1.36	.17
	22 saat ve üzeri	169	3.55	.60			

Tablo 21 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumları [$t_{(352)}=1.36$; $p>.05$] haftalık ders yüküne göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 22’de araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumlarının kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin İş Doyumlarının Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Boyut	Kıdem	n	\bar{X}	S	sd	F	p
İş Doyumu	1. 1-10 yıl	77	3.65	.53	2-351	2.82	.06
	2. 11-20 yıl	121	3.45	.65			
	3. 21 yıl ve üzeri	156	3.48	.58			

Tablo 22 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumları [$F_{(2-351)}=2.82$; $p>.05$] kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 23'te öğretmenlerin iş doyumlarının okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 23

Öğretmenlerin İş Doyumlarının Okuldaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Boyut	Okuldaki Hizmet Süresi	n	\bar{X}	S	sd	t	p
İş Doyumu	5 yıl ve daha az	189	3.48	.63	352	.87	.38
	6 yıl ve üzeri	165	3.54	.55			

Tablo 23 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumları [$t_{(352)}=.87$; $p>.05$] okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 24'te öğretmenlerin iş doyumlarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin İş Doyumlarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

Boyut	Yaş	n	\bar{X}	S	sd	F	p
İş Doyumu	1. 21-30	42	3.62	.50	3-350	1.11	.34
	2. 31-40	101	3.43	.65			
	3. 41-50	131	3.54	.60			
	4. 51 ve üstü	80	3.50	.57			

Tablo 24 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumları [$F_{(3-350)}=1.11$; $p>.05$] yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının İş Doyumlarını Yordama Gücü

Araştırmanın beşinci amacı ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışlarının iş doyumlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Bu amaçla yapılan istatistiklere ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Tablo 25'te araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik davranışlarının iş doyumlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin İş Doyumlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişen	B	Standart Hata	β	t	p	İkili (r)	Kısmi (r)
Sabit	1.76	.19	-	8.90	.00*	-	-
Öğretme Süreci Özerkliği	.12	.06	.14	1.88	.06	.34	.10
Öğretim Programı Özerkliği	.03	.04	.04	.64	.51	.29	.03
Mesleki Gelişim Özerkliği	.10	.03	.17	3.21	.00*	.31	.17
Mesleki İletişim Özerkliği	.19	.04	.23	4.47	.00*	.34	.23
		R=.44	$R^2=.19$	$F_{(4,349)}=21.56, p=.00^*$			

*p<.05

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Mesleki iletişim özerkliği ($r=.34$), öğretim süreci özerkliği ($r=.34$) ve mesleki gelişim özerkliği ($r=.31$) ile iş doyumları arasında pozitif ve orta; öğretim programı özerkliği ($r=.29$) ile iş doyumları arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde mesleki iletişim özerkliği ($r=.23$), mesleki gelişim özerkliği ($r=.17$) ve öğretim süreci özerkliği ($r=.10$) ile iş doyumları arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Öğretim programı özerkliği ile iş doyumları arasında ($r=.03$) ise ihmal edilebilecek düzeyde ilişki belirlenmiştir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına (β) göre yordayıcı değişkenlerin, iş doyumları üzerindeki önem sırası; mesleki iletişim özerkliği ($\beta=.23$), mesleki gelişim özerkliği ($\beta=.17$), öğretim süreci özerkliği ($\beta=.14$) ve öğretim programı özerkliğidir ($\beta=.04$). Öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretmenlerin iş doyumları düzeylerinin %19'unu açıklamaktadır [$R=.44$; $R^2=.19$; $F_{(4,349)}=21.56$; $p<.05$].

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği öğretmenlerin iş doyumunun önemli yordayıcılarıdır. Ancak öğretim süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği iş doyumları üzerinde anlamlı düzeyde etkili değildir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin iş doyumları düzeylerine ilişkin regresyon eşitliği şöyledir:

Öğretmenlerin İş Doyumu=1.76 + .12 Öğretme Süreci Özerkliği + .03 Öğretim Programı Özerkliği + .10 Mesleki Gelişim Özerkliği + .19 Mesleki İletişim Özerkliği



Dördüncü Bölüm

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara, tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin özerkliği ile iş doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında ilk olarak; öğretmenlerin özerklik davranışları ve özerklik davranışlarının demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Ardından öğretmenlerin iş doyumları ve iş doyumlarının demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Son olarak da öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Öğretmenlerin, genel öğretmen özerkliği davranışları orta düzeyin üzerindedir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde Çolak ve Altınkurt (2017) ile Yazıcı ve Akyol'un (2017) araştırmalarında da benzer şekilde öğretmenlerin özerkliklerinin orta düzeyin üzerinde olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenler özerklik boyutları arasında en fazla mesleki iletişim boyutunda özerk davranışlar sergilemektedirler. Öğretmenlerin yapılan kurullarda görüş ve düşüncelerini özgür bir şekilde ifade edebilmeleri, okul yönetimi kararlarında daha katılımcı olduklarını göstermektedir. Aynı zamanda meslektaşlarıyla ve velilerle olan iletişimlerine okul yönetiminin müdahalede bulunmaması öğretmenin mesleki açıdan daha rahat iletişim kurabilmesini sağlamaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, Türkiye'de öğretmen özerkliği davranışının orta düzeyin üzerinde olması olumlu bir gelişmedir. Ancak bu özerkliğin eğitim sistemi tarafından öğretmenlere sağlanan bir özerklik olduğunu söyleyemeyiz. UNESCO'nun Küresel Eğitimi İzleme Raporu'nda (2017) Türkiye'nin, öğretmenlerin ders içeriğine karar vermede en az söz sahibi olan ülkelerden birisi olduğu ve öğretmenlerin ders içeriğine karar verme özerkliğinin azaldığı belirtilmiştir. OECD (2010) raporları incelendiğinde Türkiye'nin öğrenci değerlendirme

politikaları oluşturma, ders kitaplarına karar verme, ders içeriğini belirleme ve hangi derslerin verileceğine karar verme boyutlarında az özerklik sağlayan ülkelerden birisi olduğu belirtilmektedir. Bu bulgular öğretmenlerin işlerinde daha çok sorumluluk aldıkları ve işlerinde daha özverili çalışmalar ortaya koymak istedikleri sonucunu gösterir.

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliği davranışları cinsiyet değişkenine göre mesleki iletişim özerkliğine göre anlamlı farklılık gösterirken, öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliğine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre mesleki iletişim boyutunda daha özerk davranışlar sergileyebilmektedir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, Pearson ve Hall (1993) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin özerklik davranışları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Boz (2014) araştırmasında cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin özerklik algılarını etkilemediği sonucunu elde etmiştir. Şakar (2013) tarafından İngilizce öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada da cinsiyetin öğretmenlerin özerklik algılarını etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliği davranışları okul türleri değişkenine göre öğretim süreci özerkliğine ve mesleki gelişim özerkliğine göre anlamlı farklılık gösterirken; öğretim programı özerkliğine ve mesleki iletişim özerkliğine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Pearson ve Moomaw (2005) tarafından yapılan araştırmada öğretmen özerkliği davranışları, farklı öğretim seviyelerinden seçilen örnekleme göre karşılaştırıldığında genel öğretim özerkliği boyutunda ilkokul ve lise öğretmenleri arasında, program özerkliğinde ise ilkokul ile lise ve ortaokul ile lise arasında farklılıklar bulunmuştur. Şakar (2013) tarafından yapılan araştırmada ise ortaokul İngilizce öğretmenleri ile lise İngilizce öğretmenleri arasında öğretmen özerkliği davranışlarına göre farklılık göstermektedir. Liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin ortaokullarda çalışan İngilizce öğretmenlerine göre daha yüksek özerklik algısına sahip oldukları sonucu bulunmuştur. Elde edilen puan ortalamalarına göre anadolu liselerinde çalışan öğretmenler güzel sanatlar liselerinde çalışan öğretmenlerden öğretim sürecinde daha özerk davranışlar sergilerken, mesleki ve teknik anadolu liselerinde, özel eğitim iş uygulama merkezlerinde ve fen liselerinde çalışan öğretmenlere göre öğretim sürecinde daha az özerk davranışlar sergilemektedirler. Aynı zamanda anadolu

imam hatip liselerinde çalışan öğretmenler mesleki ve teknik anadolu liselerinde ve güzel sanatlar liselerinde çalışan öğretmenlere göre öğretme sürecinde daha özerk davranışlar sergilerken, özel eğitim iş uygulama merkezlerinde ve fen liselerinde çalışan öğretmenlere göre öğretme sürecinde daha az özerk davranışlar sergilemektedirler. Elde edilen puan ortalamaları incelendiğinde anadolu liselerinde çalışan öğretmenler özel eğitim iş uygulama merkezlerinde çalışan öğretmenlere göre mesleki gelişim boyutunda daha özerk davranışlar sergilerken, mesleki ve teknik anadolu liselerinde, çok programlı anadolu liselerinde ve fen liselerinde çalışan öğretmenlere göre mesleki gelişim boyutunda daha az özerk davranışlar sergilemektedirler. Anadolu imam hatip liselerinde çalışan öğretmenler mesleki ve teknik anadolu liselerinde çalışan öğretmenlere göre mesleki gelişim boyutunda daha özerk davranışlar sergilemektedirler. Aynı zamanda fen liselerinde çalışan öğretmenler anadolu imam hatip liselerinde ve güzel sanatlar liselerinde çalışan öğretmenlere göre mesleki gelişim boyutunda daha özerk davranışlar sergileyebilmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliği davranışları eğitim durumları değişkenine göre öğretme süreci özerkliği ve mesleki gelişim özerkliğine göre anlamlı farklılık gösterirken, öğretim programı özerkliği ve mesleki iletişim özerkliğine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Lisansüstü eğitimi olan öğretmenler lisans eğitimi olan öğretmenlere göre öğretme sürecinde daha özerk davranışlar sergileyebilmektedir. Lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ve farkındalıkları daha yüksek olduğundan daha fazla özerklik davranışları sergileyebilmiş olabilirler. Aynı zamanda mesleki bilgi ve öğretim yöntemleri noktasında farkındalıkları daha yüksek oldukları için öğretme sürecinde daha özerk olabilmektedirler. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde Boz (2014), Çolak ve Altınkurt (2017) ve Koçak (2011) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen özerkliği ile eğitim durumu değişkeni arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan araştırma bulgularındaki bu farklılıklara sebep olan etkenin örneklem seçimi olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliği davranışları branş değişkenine göre öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliğine göre anlamlı farklılık gösterirken, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliğine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Branş öğretmenleri meslek dersi öğretmenlerine göre

öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği boyutlarında daha özerk davranışlar sergilemektedirler. Branş öğretmenlerinin meslek dersi öğretmenlerine göre öğretme sürecinde ve öğretim programında daha özerk davranışlar sergilemesinin sebebi meslek dersi öğretmenlerinin çalışma atölyelerinde belirli kurallara uymak zorunda kalarak öğretim süreçlerini devam ettirmeleri özerkliklerini kısıtlıyor olabilir. Koçak (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmen özerkliği ile branş değişkeni arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan araştırma bulgularındaki bu farklılıkların örneklemelerin gruplanmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliği davranışları haftalık ders yükü değişkenine göre öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliğine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin, öğretmen özerkliği davranışları haftalık ders yüküne göre farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlara göre haftalık ders yükünün öğretmenlerin özerklikleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin öğretmen özerkliği davranışları kıdem değişkenine göre öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliğine göre anlamlı farklılık gösterirken, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliğine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği boyutlarında daha özerk davranışlar sergileyebilmektedir. Elde edilen bulgular sonucu öğretmenlerin ilerleyen kıdemleri düşünüldüğünde, mesleklerinde daha tecrübeli ve deneyimli olacakları böylece öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği boyutlarında daha özerk olmaları beklenirken ilerleyen kıdemleri sonucu öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği davranışlarının azaldığı görülmektedir. Öğretmenlerin kıdemleri ilerledikçe okul yöneticilerinin, velilerin veya meslektaşlarının olumsuz tutumları özerklik davranışlarının azalmasına neden olabilir. Aynı zamanda sistemin özerkliği sınırlayıcı uygulamaları, öğretmenlerin kıdemleri ilerledikçe özerklik davranışlarının azalmasına sebep olabilir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde Çolak ve Altınkurt (2017), Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017), Yazıcı ve Akyol (2017) ve Şakar (2013)

tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleki kademeleri ilerlerken özerklik davranışlarının azaldığı görülmektedir. Pearson ve Hall (1993) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin, öğretmen özerkliği davranışları kademelerine göre farklılık göstermemektedir. Boz'un (2014) araştırmasında ise öğretimsel özerklik boyutunu en az benimseyen ve uygulanabilir bulan öğretmenler, kıdemi 1-6 yıl arasında olan öğretmen grubudur. Liu (2007) tarafından yapılan araştırmada ise mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin okul politikalarına katılmalarının mesleklerinden ayrılma olasılıklarını azalttığı sonucunu elde etmiştir. Öğretmenlerin okul politikalarına katılabilmesi, görüş ve düşüncelerini kurullarda özgürce ifade edebilmesi mesleğinden ayrılma olasılığını azaltabilmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliği davranışları okuldaki hizmet süreleri değişkenine göre öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliğine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde farklılık anlamlı olmasa da, okulda 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenler 6 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere göre öğretme sürecinde ve öğretim programında daha özerk davranışlar sergileyebilmektedirler. Öğretmenlerin aynı okulda uzun süre görev yapmaları sonucu okulun var olan kültürünü benimsemeleri öğretmenlerin özerkliklerini olumsuz yönde etkiliyor olabilir.

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliği davranışları yaş değişkenine göre öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliğine göre anlamlı farklılık gösterirken, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliğine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. 21-30 yaş aralığında olan öğretmenler diğer yaş gruplarında olan öğretmenlere göre, öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği boyutlarında daha özerk davranışlar sergileyebilmektedir. Aynı zamanda 31-40 yaş aralığında olan öğretmenler 51 ve üstü yaş aralığında olan öğretmenlere göre öğretme sürecinde daha özerk davranışlar sergileyebilmektedir. Türkiye'de 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından değişen öğretim programı sonrası öğrencinin bilgiyi aktif olarak kendisinin yapılandırıldığı öğretim süreçlerine yönelim başladı. Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler ise çalışan öğretmenleri ve öğretmen adaylarını bu yaklaşıma uygun şekilde yetiştirmek amacıyla gereken düzenlemeleri yaparak bu

konuda eğitim vermeye başladılar (Gür, Dilci ve Arseven, 2013). Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında daha özerk davranışlar sergilemelerinin sebebi, hizmet öncesi aldıkları eğitim dolayısıyla öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine rehberlik edebilmeleri için öğretme sürecinde ve öğretim programlarında özerk davranışlar sergilemeleri gerektiğinden olabilir. Şakar (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Pearson ve Hall (1993) tarafından yapılan çalışmada öğretmen özerkliği ile yaş değişkeni arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Boz (2014) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin yaşları ilerledikçe öğretimsel özerkliği, mali özerkliği, kişisel ve mesleki gelişimi uygulanabilir bulma düzeyleri artarken yönetsel özerkliği uygulanabilir bulma düzeyleri azalmaktadır.

Öğretmenlerin, iş doyumları orta düzeyin biraz üzerindedir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin iş doyumunun (Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Ayan, Kocacık ve Karakuş, 2009; Çanak, 2014; Savaş, 2012; Şahin, 2013; Yıldız, 2010) araştırmalarında orta düzeyde oldukları; Yıldırım (2015) ise yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin genel iş doyumunun ortalamanın biraz üzerinde olduğu sonucunu elde etmiştir. Öğretmenlerin memnuniyet ve motivasyonlarının yüksek olması işlerini severek yapmalarını yani iş doyumlarının yüksek olması eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşabilmesini sağlayabilir. Bu nedenle öğretmenlerin iş doyumlarının orta düzeyde olmasıyla yetinilmeyip daha üst düzeylere çıkarılması için gerekli çabalar gösterilmelidir.

Öğretmenlerin iş doyumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla iş doyumuna sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde (Çanak, 2014; Kumaş ve Deniz, 2010) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyetlerine göre farklılaştığı görülmektedir. Alanyazındaki farklı araştırmalar incelendiğinde (Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu Kiremit ve Aladağ 2013; Şahin 2013; Taşdan ve Tiryaki 2008; Yavuzkurt, 2017; Yılmaz 2012; Yılmaz ve Ceylan 2011) ise öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Alanyazındaki araştırmaların büyük çoğunluğunda cinsiyet değişkeni öğretmenlerin iş doyumlarını yordama noktasında yetersiz kalmaktadır. Elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin iş doyumlarını etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin iş doyumları çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Koruklu ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin iş doyumlarının çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin iş doyumları eğitim durumları değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Elde edilen puan ortalamalarına göre lisans eğitimi alan öğretmenler lisansüstü eğitim alan öğretmenlere göre biraz daha fazla iş doyumuna sahiptirler. Ancak farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde (Ayan, Kocacık ve Karakuş, 2009; Çınarcı, 2015; Öztürk ve Deniz, 2008; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Yılmaz, 2012) benzer şekilde öğretmenlerin iş doyumlarının eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin aldıkları eğitim düzeylerinin farklı olmasının iş doyumlarını etkilemediği söylenebilir. Ancak, Yılmaz ve Izgar (2009) tarafından yapılan araştırmada ise eğitim durumu ile iş doyumunu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin iş doyumları branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Elde edilen puan ortalamalarına göre branş öğretmenleri meslek dersi öğretmenlerine göre daha fazla iş doyumuna sahiptirler. Ancak farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yıldız (2010) meslek liselerinde çalışan öğretmenler üzerine yapmış olduğu çalışmada, meslek dersi öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında iş doyumunu düzeylerini karşılaştırdığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu sonucunu elde etmiştir. Yapılan araştırmalardaki farklılıkların örneklem seçiminden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde (Akbulut, 2015; Aydın, 2006; Tunacan ve Çetin, 2009) tarafından yapılan ortaöğretim öğretmenleri üzerindeki araştırmalarda öğretmenlerin iş doyumları branş değişkeniyle karşılaştırıldığında aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin iş doyumları haftalık ders yükü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Elde edilen puan ortalamalarına göre haftalık 22 saat ve üzeri ders yükü olan öğretmenler 1-21 saat arasında ders yükü olan öğretmenlere göre daha fazla iş doyumuna sahiptirler. Ancak farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Akkaya (2015) araştırmasında, öğretmenlerin iş

doyumlarının haftalık ders yüküne göre farklılık gösterdiği sonucunu elde etmiştir. Aynı zamanda haftalık ders yükü arttıkça öğretmenlerin daha fazla iş doyumuna sahip olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin haftalık ders yükü arttıkça elde ettiği ücrette artacağından dolayı iş doyumunu düzeylerinin artması bu durumun sebebi olabilir.

Öğretmenlerin iş doyumları kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla iş doyumuna sahiptirler. Ancak farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde (Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Avşaroğlu ve diğerleri, 2005; Çanak, 2014; Karaköse ve Kocabaş, 2006) benzer şekilde öğretmenlerin iş doyumlarının kıdemlerine göre farklılık göstermediği görülmektedir. Akbulut (2015) tarafından yapılan araştırmada meslekte yeni olan öğretmenlerin, meslekteki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha fazla iş doyumuna sahip oldukları görülmüştür. Akın ve Koçak (2007) öğretmenlerin mesleklerini icra etmeye başladıklarında en çok sınıf yönetiminin zor olması dolayısıyla mesleklerine karşı olumsuz tutumlar edindiklerini ve bu durumda iş doyumunu azalttığı görüşünü öne sürmektedirler. Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında daha idealist beklentilerle mesleklerini icra etmeleri iş doyumlarını arttırabilir.

Öğretmenlerin iş doyumları okuldaki hizmet süreleri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Elde edilen puan ortalamalarına göre okulda 6 yıl ve üzeri süresince görev yapan öğretmenler 5 yıl ve daha az süreyle görev yapan öğretmenlere göre daha fazla iş doyumuna sahiptirler. Ancak farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde (Çınarcı, 2015; Yavuzkurt, 2017; Yıldız, 2010) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları da elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Oshagbemi (2000) ise akademisyenler üzerinde yapmış olduğu çalışma sonucu aynı kurumda çalışanların hizmet süreleri daha uzun olanların iş doyumlarının da daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir.

Öğretmenlerin iş doyumları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Elde edilen puan ortalamalarına göre 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla iş doyumuna sahiptirler. Ancak farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Mesleğe yeni

başlayan öğretmenlerin, mesleklerine karşı daha duyarlı olmaları ve çeşitli beklentilerin içinde olmaları iş doyumlarını daha yüksek seviyelere getirebilir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde (Avşaroğlu ve diğerleri, 2005; Öztürk ve Deniz, 2008; Şahin, 2013) benzer şekilde öğretmenlerin iş doyumlarının yaşlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliği davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Öğretme süreci özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde; öğretim programı özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde mesleki iletişim özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve öğretme süreci özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçlarına göre mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği öğretmenlerin iş doyumunun önemli yordayıcılarıdır. Öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği ise öğretmenlerin iş doyumunu yordamamaktadır. Öğretmenin derslerde hangi konulara ne kadar zaman ayırabileceği, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi ve değerlendirme yöntemlerine karar verebilmesi, öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerde yer verememesi, öğrencileri ödüllendirme ve istediği konularda ödev verememesi öğretmenlerin iş doyumlarını yordamamaktadır. Öğretmenin, öğretim programında düzenlemeler yapabilmesi, öğretim programında eksiltmeler ve eklemeler yapabilmesi, ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilmesi öğretmenlerin iş doyumlarını yordamamaktadır. Öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretmenlerin iş doyumlarının %19'unu açıklamaktadır. Öğretmenlerin katılacakları hizmet içi eğitimin konularını ve zamanını belirleyebilmeleri ve alanlarıyla ilgili istedikleri bilimsel toplantılara katılabilmeleri iş doyumlarını arttırabilir. Aynı zamanda öğretmenler kurulunda düşüncelerini özgür şekilde ifade etmeleri ve meslektaşlarıyla ve veliler ile olan iletişimlerine okul yönetiminin karışmaması iş doyumlarını arttırabilir. Alanyazındaki araştırmalara da bakıldığında daha fazla özerk davranışlar sergileyen öğretmenlerin daha fazla iş doyumuna sahip olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır. Skaalvik ve Skaalvik (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmen özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Pearson

ve Moomaw (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmen özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Kim ve Loadman (1994) araştırmasında öğretmenlerin iş doyumunu için gerekli değişkenlerden birinin de özerklik olduğunu belirtmiştir. Perie ve Baker (1997) çalışmasında mesleki özerlik ile öğretmen memnuniyetinin pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Al-Siyabi (2016) tarafından yapılan çalışmada ise mesleki özerklik ile mesleki doyum arasında pozitif yönde ve orta düzey ilişki bulunmuştur. Koustelios, Karabatzaki ve Kousteliou (2004) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin iş doyumları ile özerklikleri arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin özerkliklerinin iş doyumları etkileyen değişkenlerden birisi olduğu görülmektedir. Öğretmenlere özerk davranışlar sergileme olanakları verildiğinde iş doyumlarının da artabileceği söylenebilir.

Öneriler

Balıkesir il merkezi ve ilçelerindeki kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine bağlı olarak öğretmen özerkliği ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi araştıran bu çalışmada aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Araştırmada öğretmenlerin, Öğretmen Özerkliği Ölçeği Öğretme Süreci Özerkliği boyutunda en düşük katılım gösterdikleri madde “Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim” maddesidir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerinin ders içi gereksinimlerini en iyi bilen kişiler olduğundan dolayı istediği konularda ödev verebilmeleri noktasında kolaylıklar sağlanmalıdır.
- Araştırmada öğretmenlerin, Öğretmen Özerkliği Ölçeği Öğretim Programı Özerkliği boyutunda en düşük katılım gösterdikleri madde “Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim” maddesidir. Bu nedenle öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanması esnasında öğretmenlerin sürece dahil olması programın öğrencilerin gereksinimlerine göre revize edilebilmesini ve programda eksiltmeler yapılabilmesini sağlayacaktır.
- Araştırmada öğretmenlerin, Öğretmen Özerkliği Ölçeği Mesleki Gelişim Özerkliği boyutunda en düşük katılım gösterdikleri madde “Katılacağım

hizmet içi eğitimler için en uygun zamanı kendim belirleyebilirim” maddesidir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde hizmet içi eğitimler için uygun zamanları kendilerinin belirleyebilmeleri noktasında kolaylıklar sağlanabilir.

- Araştırmada öğretmenlerin, Öğretmen Özerkliği Ölçeği Mesleki İletişim Özerkliği boyutunda en düşük katılım gösterdikleri madde “Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışamaz” maddesidir. Bu nedenle öğretmenlerin veliler ile iletişim kurmasında okul yönetiminin olumlu yaklaşım sergilemesi için geri dönütler verilebilir.
- Araştırmada öğretmenlerin, İş Doyum Ölçeğinde en düşük doyum sağladıkları madde “Aldığım maaş ve ücretin miktarı” maddesidir. Öğretmenlerin işlerinden doyum sağlamaları eğitim öğretim süreçlerine olumlu bir dönüt olarak yansiyacaktır. Bu noktada öğretmenlerin aldıkları maaş ve ücretler doyum sağlayıcı noktalara gelebilir.
- Araştırma Balıkesir ili ile sınırlı olduğu için benzer bir çalışma farklı şehirlerde de yapılabilir ve görüşleri alınabilir.
- Okul yöneticilerinin öğretmen özerkliği ve iş doyumunu algılarını ortaya çıkaran çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma örneklemini ortaöğretim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerinde görüşleri alınabilir.
- Öğretmen özerkliği konusuyla ilgili farklı değişkenleri içeren çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Ada, Ş. ve Şahin, C. (2007). Özerk ilköğretim okul modeli. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 341-355.
- Akbulut, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumunu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2010). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Akkaya, R. (2015). *Öğretmenlerin kontrol odağı ile iş doyumunu arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Alparslan, A. M. ve Kayalar, M. (2012). Örgütsel sessizlik: Sessizlik davranışları ve örgütsel ve bireysel etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 136-147.
- Al-Siyabi, N. S. (2016) Job autonomy and job satisfaction of English instructors in the language centers of some private colleges in Muscat, Oman. *International Journal of Psychology & Behavior Analysis*, 2(111), 1-6.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education*, 33(3), 357-373.

- Archbald, D. A., & Porter, A. C. (1994). Curriculum control and teachers' perceptions of autonomy and satisfaction. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(1), 21-39.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.
- Ataay, İ. D. (1988). *İşletmelerde insangücü verimliliğini etkileyen faktörler: Verimlilik, çalışma zamanı ve ücret tatmini*. Ankara: MESS Yayını.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Ayan, S., Kocacık, F. ve Karakuş, H. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyi ile bunu etkileyen bireysel ve kurumsal etkenler: Sivas merkez ilçe örneği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(1), 18-25.
- Aydın, D. (2006). *Eğitim kurumları çalışanlarında iş doyumunu* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aynal Kilimci, S. (2011). Türkiye’de öğretmen olmak. İçinde S. Aynal Kilimci (Ed.), *Türkiye’de öğretmen yetiştirme* (s. 117-133). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S. vd. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 207-218.
- Aytaç, T. (1999). Okul merkezli yönetim. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 69-75.
- Balcı, A. (1983). İş doyumunu ve eğitim yönetimine uygulanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 575-586.
- Balçıkanlı, C. (2008). İngilizce’nin yabancı dil olarak öğrenildiği ortamlarda öğrenen özerkliği. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 1-16.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış (İnsanın üretim gücü)*. Ankara: Umud Yayın.

- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (Basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40.
- Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research*, 14(3), 259–275.
- Bernal, J. G., Castel, A. G., Navarro, M. M., & Torres, P. R. (2005). Job satisfaction: Empirical evidence of gender differences. *Women in Management Review*, 20(4), 279-288.
- Bingöl, D. (1990). *Personel yönetimi ve beşeri ilişkiler*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Boz, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik alguları ile özyeterlik alguları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development Press.
- Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among longterm high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49–74.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caldwell, B. J. (2005). *School-based management: Educational policy series*. Paris: UNESCO.

- Campion, M. A., & Thayer, P. W. (1987). Job design: Approaches, outcomes, and trade-offs. *Organizational Dynamics*, 15(3), 66-79.
- Can, N. (1998). Öğretmen ve yöneticinin etkililiğinin öğretimdeki rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(13), 55-69.
- Can, T. (2012). Yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenen özerkliğinin sanal öğrenme ortamları yoluyla desteklenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 72-85.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3-10.
- Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 600-623.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U. S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 32, 618- 635.
- Crookes, G. (1997). What influences what and how second and foreign language teachers teach?. *The Modern Language Journal*, 81(1), 67-79.
- Çanak, M. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi, *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 7-26.
- Çankaya, Z. Ç. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31.
- Çarıkçı, İ. H. (2000). Çalışanların iş tatminlerini etkileyen kişisel özellikler-süpermarket çalışanları üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 155-168.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2005). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: Bir araştırma. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2), 23-39.

- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207–237.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çınarcı, P. (2015). *Okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Çolak, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(17), 189-208.
- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: Examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41(6), 603-627.
- Deniz, M., Avşaroğlu, S. ve Fidan, Ö. (2006). İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 120-135.
- Doğan, H. ve Can, A. (2009). Örgütlerde mesleki özerklik sorunu ve Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde ampirik bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 133-148.
- Eğimli, A. T. (2009). Çalışanlarda iş doyumunu: Kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 35-52.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2008). *Eğitim izleme raporu 2007*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayınları.

- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Ergür, D. O. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. İçinde Z. Kaya (Ed.), *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November, Antalya Turkey, 354-359.
- Eroğlu, F. (2000). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eurydice. (2007). *Avrupa'da okul özerkliği: Politikalar ve önlemler*. Brussels: European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA).
- Eurydice. (2008). *Avrupa'daki öğretmenlerin sorumluluk ve özerklik düzeyleri*. Brussels: European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA).
- Fidan, T. (2007). *Ankara ili ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel özerkliğe ilişkin görüş ve önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Graham, M. W., & Messner, P. E. (1998). Principals and job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 12(5), 196-202.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037- 1054.
- Göçer, A. (2016). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1). 188-201.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *Journal of World of Turks*, 4(3), 95-114.
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 91-109.

- Gümüş, A. (2015). Küreselleşme bağlamında değişen eğitim politikaları. İçinde A. Gümüş (Ed.) *Türkiye’de eğitim politikaları* (s. 167-186). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Günay, D. (2016). Öğrenen özerkliği, İngilizce öğretimine yansımaları ve Hayef örneğinde öğretmen adaylarının değişen öğretmen rolleri algısı. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 17-30.
- Güneş, F. (2010). Eğitimde yapılandırıcı yaklaőımla gelen yenilikler. *Eğitime Bakış. Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6(16), 3-9.
- Gür, T., Dilci, T. ve Arseven, A. (2013). Geleneksel yaklaőımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçiőte öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmeleri: Bir söylem analizi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 18, 123-135.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Güvenç, E. ve Güvenç, H. (2014). İlköğretim matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemleri ve özerklik desteği algıları. *NWSA-Education Sciences*, 9(3), 311-322.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (ev. S. Turan). Ankara: Nobel Dağıtım.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- Işıklar, A. (2002). *Lise dengi ve ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin iş doyumunu, tükenmişlik ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkilerin bazı deęiőkiler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Izgar, H. (2000). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri (bornout) nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi (Orta Anadolu örneği)* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- İmamoğlu, S. Z., Keskin, H. ve Erat, S. (2004). Ücret, kariyer ve yaratıcılık ile iş tatmini arasındaki ilişkiler: Tekstil sektöründe bir uygulama. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 167-176.
- İncir, G. (1990). *Çalışanların iş doyumu üzerine bir inceleme*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.
- Karaköse T. ve Kocabaş İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(1), 3-14.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.
- Kıroğlu, K. (2009). Bir meslek olarak öğretmenlik. İçinde Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.) *Eğitim bilimine giriş* (s. 345-372). Ankara: Pegem Akademi.
- Kim, I., & Loadman, W. (1994). *Predicting teacher job satisfaction*. (Report No: 383 707). Washington: U.S. Department of Education.
- Koçak, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Koçel, T. (1989). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Yön Ajans.

- Koustelios, A. D., Karabatzaki, D., & Kousteliou, I. (2004). Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports, 95*(3), 883-886.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H. ve Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(25), 119-137.
- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 36-46.
- Köroğlu, Ö. (2011). *İş doyum ve motivasyon düzeylerini etkileyen faktörlerin performansla ilişkisi: Turist rehberleri üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Köroğlu, Ö. (2012). İçsel ve dışsal iş doyum düzeyleri ile genel iş doyum düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Turist rehberleri üzerinde bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 13*(2), 275-289.
- Kuku, S. M., & J. W. Taylor. (2002). Teachers' participating in decision making: A comparative study of school leader and teacher perceptions in north Philippine academies. *International Forum Journal 5*(1), 19-46.
- Kumaş, V. ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32*, 123-139.
- Lamb, T. E. (2008). Learner autonomy and teacher autonomy, synthesising an agenda. In T.E. Lamb and H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 269-284). Amsterdam: John Benjamins.
- Lawson, T. (2004). Teacher autonomy: Power or control?. *Education 3-13, 32*(3), 3-18.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System, 23*(2), 175-181.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System, 24*(4), 427-435.

- Liu, X. S. (2007). The effect of teacher influence at school on first-year teacher attrition: A multilevel analysis of the Schools and Staffing Survey for 1999–2000. *Educational Research and Evaluation*, 13(1), 1-16.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior*. New York, NY: McGraw-Hill Irwin.
- Maslow, A. (2018). *İnsan olmanın psikolojisi*. (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mustafa, M., & Cullingford, C. (2008). Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development*, 28(1), 81-88.
- Oğuz, A. (2013a). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297.
- Oğuz, A. (2013b). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Oğuzkan, A. F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Olafsen, A. H., Deci, E. L., & Halvari, H. (2018). Basic psychological needs and work motivation: A longitudinal test of directionality. *Motivation and Emotion*, 42(2), 178-189.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2010). *PISA 2009 results: What makes a school successful? – Resources, policies and practices (Volume IV)*. Paris, France: Author.

- Oshagbemi, T. (2000). Is length of service related to the level of job satisfaction?. *International Journal of Social Economics*, 27(3), 213-226.
- Öksüz Gül, F. (2015). *Eğitimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen özerkliğinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özçelik, N. (2015). Üniversitede Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak öğretimi/öğreniminde öğrenen özerkliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 102-115.
- Özdemir, S. (1996). Okula dayalı yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(3), 421- 426.
- Özdevecioğlu, M., Bulut, A., Tekçe, E. A., Çirli, Y., Gemici, T., Tozal, M. vd. (2003). Kadın ve erkek yöneticilerin yönetimi altındaki personelin motivasyon, stres ve iş tatmini farklılıklarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 125-138.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Özgüven, İ. E. (2003). *Endüstri psikolojisi*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye'nin öğretmen "yetiştirme" politikası. İçinde M. Orçhan (Ed.), *21. yüzyılda Türkiye'nin eğitim ve bilim politikaları sempozyumu* (ss. 143-156). Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Öztürk, A. ve Deniz, M. E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 578-599.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.

- Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4(2), 17-23.
- Perie, M., & Baker, D.P. (1997). Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation. Statistical analysis report. (Report No: 412 181). Washington: U.S. Department of Education.
- Ponton, M. K., & Carr, P. B. (2000). Understanding and promoting autonomy in self-directed learning. *Current Research in Social Psychology*, 5(19), 271-284.
- Porter, L. W. (1961). A study of perceived need satisfaction in bottom and middle management jobs, *Journal of Applied Psychology*, 45(1), 1-10.
- Porter, L. W. (1963). Job attitudes in management: IV. Perceived deficiencies in need fulfillment as a function of size of company. *Journal of Applied Psychology*, 47(6), 386-397.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183-202.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Riggio, R. E. (2014). *Endüstri ve örgüt psikolojisine giriş*. (Çev. Belkıs Özkara). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış*. (Çev. İnci Erdem). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*, 63(4), 241-257.

- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2003). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Furkan Ofset.
- Savaş, A. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* (Doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Education Research*, 92(2), 67-73.
- Shaw, J. (2008). Teachers working together: what do we talk about when we talk about autonomy. In Terry Lamb and Hayo Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 187-204). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-493.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68.
- Silah, M. (2005). *Endüstride çalışma psikolojisi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68-77.
- Skinner, R. R. (2008). *Autonomy, working conditions, and teacher satisfaction: Does the public charter school bargain make a difference?* (Doctoral dissertation). The George Washington University, USA.

- Smith, R. C. (2003). *Teacher education for teacher-learner autonomy*. 15 Mayıs 2017 tarihinde http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf adresinden erişildi.
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler: Psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, assessment, cause, and consequences*. California: SAGE Publications.
- Steh, B., & Pozarnik B. M. (2005), Teachers' perception of their professional autonomy in the environment of systemic change. In D. Beijaard et al. (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 349-363). Dordrecht: Springer.
- Sünbül, A. M. (2000). Yaratıcılık ve sınıfta yaratıcılığın geliştirilmesi. *NE Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 82-94.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Şakar, A. S. (2013). *English teachers' self-perceptions of teacher autonomy in middle schools and high schools: The case of Sakarya* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Bazı örgütsel değişkenler açısından çalışanların iş doyumunu ve sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri (MEB şube müdür adayları üzerinde bir araştırma). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 117-128.
- Taşdan, M. (2008). *Kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değer, iş doyumunu ve öğretmene mesleki sosyal destek ile ilgili görüşleri* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.

- Tengilimoğlu, D. (2005). Hizmet işletmelerinde liderlik davranışları ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin belirlenmesine y6nelik bir araştırma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fak6ltesi Dergisi*, 1, 23-45.
- Tunacan S. ve etin C. (2009). Lise 6đretmenlerinin iş doyumunu etkileyen fakt6rlerin tespitine ilişkin bir araştırma. *M. . Atat6rk Eğitim Fak6ltesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 155-172.
- Tutar, H. (2007). Erzurum'da devlet ve 6zel hastanelerde çalışan sağlık personelinin işlem adaleti, iş tatmini ve duygusal bağlılık durumlarının incelenmesi. *S6leyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fak6ltesi Dergisi*, 12(3), 97-120.
- T6rk, M. S., Aydoğan, E. ve Kansu, N. (2003). İçsel motivasyonun iş tatmini 6zerindeki etkisi, T6rk Tarih Kurumu Matbaası ve Nurok Matbaası'nda yapılan bir araştırma. İçinde E. K6se (Ed.), *1. Matbaa Teknolojileri Sempozyumu* (s. 178-192). Ankara: Gazi Üniversitesi Basımevi.
- Uğurlu, Z. ve Qahramanova, K. (2016). Opinions of school administrators and teachers on the teacher autonomy in Azerbaijan and Turkey educations system. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fak6ltesi Dergisi*, 16(2), 637-658.
- Ulaş, J. ve Aksu, M. (2015). Development of teacher autonomy scale for Turkish teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 344-349.
- Ulriksen, J. J. (1996). *Perceptions of secondary school teachers and principals concerning factors related to job satisfaction and job dissatisfaction*. (Report No: 424 684). Washington: U.S. Department of Education.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). *Global education monitoring report 2017/8 - Accountability in education: Meeting our commitments*. Paris: UNESCO Publishing.
- Uşun, S., Yakar, A. ve Kahya, O. (2016). Sınıf 6đretmenlerinin ve ortaokul branş 6đretmenlerinin 6đrenen 6zerkliğini destekleme davranışlarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(5), 72-81.

- Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)* (Doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 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, P. T. (2002). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62.
- Weiss, D.J., Dawis, R.V., England, G.W., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the minnesota satisfaction questionnaire*. Minneapolis: University of Minnesota.
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under “ideal” school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69-82.
- Yavuzkurt, T. (2017). *Ortaöğretim öğretmenlerinin iş yeri arkadaşlık algısı ve iş doyumunu ile ilişkisi (Aydın ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı*, 25-40.
- Yazıcı, A. Ş. (2016). The relationship between the teacher autonomy and learner autonomy support behaviors. *Journal of Educational Sciences Research*, 6(2), 1-23.
- Yazıcı, A. Ş. ve Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 189-208.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Yıldız, Ö. (2010). *İzmir il merkezindeki mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 66, 277-394.
- Yılmaz, E. ve Izgar, H. (2009). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının okullardaki örgütsel yaratıcılık açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 943-951.
- Yılmaz, K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 1-14.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402.
- Yüksel, S. (1998a). Okula dayalı program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 513-525.
- Yüksel, S. (1998b). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(1), 99-106.

Ekler

Ek-1: İzin Belgesi



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.2038812
Konu : Araştırma İzni

16.02.2017

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 2012/13 sayılı genelgesi.
b) Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 07/02/2017 tarih ve 45295868-300-E.1096 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Caner ŞENTÜRKEN		
Danışmanı	Doç. Dr. Aytunga OĞUZ		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Dumlupınar Üniversitesi		
Alan/Bölüm	Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve planlaması		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	Ortaöğretim Öğretmenlerinin İş Doyumları ile Öğretmen Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki		
Başvuru Tarihi	13/02/2017	Başvuru Sayısı	1780842
Çalışma Başlama Tarihi	18/02/2017		
Çalışma Bitiş Tarihi	23/06/2017		
Veri Toplama Araçları	Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Özerkliği Ölçeği, İş Doyum Ölçeği		
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi		

ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ

S.No	Okulun Adı	S.No	Okulun Adı
1	Balıkesir İlindeki (20 ilçe) Resmi Özel Ortaöğretim Kurumları		

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Fahri ACAR
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
16.02.2017
Yakup YILDIZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek-2: Anket Formu

Değerli Meslektaşım,

Yüksek lisans tez çalışmam kapsamında ortaöğretim öğretmenlerinin iş doyumları ile öğretmen-özerklik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Sizden istenen aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okumanız ve karşınızdaki seçeneklerden size uygun olan birisini işaretlemenizdir. Maddelerin her birisini içtenlikle ve kendi düşüncelerinizle cevaplamamız araştırmanın geçerliliği açısından önem taşımaktadır. *Elde edilen veriler toplu değerlendirilecek ve sadece araştırma için kullanılacaktır. Bu yüzden anketlere isim yazmanıza gerek yoktur.* Gösterdiğiniz ilgi, ayrıldığınız zaman ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Doç. Dr. Aytunga OĞUZ
Tez Danışmanı

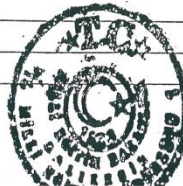
Caner ŞENTÜRKEN
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER	
Cinsiyet	<input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Kadın
Okul türü	<input type="checkbox"/> Devlet Okulu <input type="checkbox"/> Özel Okul
Çalıştığınız kurum türü	<input type="checkbox"/> Fen Lisesi <input type="checkbox"/> Anadolu Lisesi <input type="checkbox"/> Çok Programlı Anadolu Lisesi <input type="checkbox"/> Sosyal Bilimler Lisesi <input type="checkbox"/> Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi <input type="checkbox"/> Anadolu İmam Hatip Lisesi <input type="checkbox"/> Temel Lise <input type="checkbox"/> Diğer.....
Eğitim durumunuz	<input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü
Yaş	<input type="checkbox"/> 21-30 <input type="checkbox"/> 31-40 <input type="checkbox"/> 41-50 <input type="checkbox"/> 51-60 <input type="checkbox"/> 61 ve üstü
Mezun olduğunuz okul türü	<input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi <input type="checkbox"/> Fen Edebiyat Fakültesi <input type="checkbox"/> Diğer.....
Çalışma şekliniz	<input type="checkbox"/> Kadrolu <input type="checkbox"/> Sözleşmeli <input type="checkbox"/> Dışarıdan Ücretli
Branş (Lütfen belirtiniz)
Haftalık girdiğiniz ders saati
Toplam hizmet süresinizyıl
Şu an görev yaptığınız okuldaki hizmet sürenizyıl

ÖĞRETMEN ÖZERKLİK ÖLÇEĞİ	Ölçek
Açıklama: Lütfen aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşınızdaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.	1. Kesinlikle Katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Orta Derecede Katılmıyorum 4. Katılıyorum 5. Kesinlikle Katılıyorum

Çalıştığım okulda,

	1	2	3	4	5	
1						1
2						2
3						3
4						4
5						5
6						6
7						7
8						8
9						9
10						10
11						11
12						12
13						13
14						14
15						15
16						16
17						17






Lütfen arka sayfaya geçiniz.

İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ	
<p>Açıklama: Aşağıda mesleğinizin çeşitli yönleriyle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeleri dikkatle okuyunuz ve her ifadeyi okurken, "beni ne kadar tatmin ediyor?" sorusunu kendinize sorunuz. Mesleğinizde ne derece doyum aldığınızı, "beni hiç tatmin etmez" düzeyinden "beni çok tatmin eder" düzeyine kadar uzanan aralık üzerinde, size uygun olan rakamın altındaki kutucuğu işaretleyerek belirtiniz. Ölçme aracının, amaçna tam olarak hizmet etmesi için lütfen tüm sorulara cevaplayınız.</p> <p><i>Anketi yanıtlamak için zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.</i></p>	<p>Ölçek</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Beni hiç tatmin etmez. 2. Beni yeterince tatmin etmez. 3. Beni orta düzeyde tatmin eder. 4. Beni oldukça tatmin eder. 5. Beni çok tatmin eder.

	1	2	3	4	5	
1. İşimin bana sağladığı güvenliğin derecesi.....						1
2. Aldığım maaş ve ücretin miktarı.....						2
3. İşimin sağladığı yükselme ve kişisel gelişme olanağı.....						3
4. İş arkadaşlarım ve etkileşimde bulunduğum kişiler ile iletişimlerim.....						4
5. Yöneticilerin bana gösterdiği adil davranış ve saygının derecesi.....						5
6. İşimi yaparken hissettiğim takdir edilme duygusu.....						6
7. İş sırasında birlikte çalıştığım arkadaşlarımı tanıma şansının olması.....						7
8. Yöneticiden gördüğüm destek ve rehberlik.....						8
9. Yaptığım işin karşılığında aldığım paranın adaletlilik derecesi.....						9
10. İşimde kendime ait bağımsız düşünce ve davranışları uygulayabilme olanağımın olması.....						10
11. Okulumun, geleceğe yönelik beklentilerimi gerçekleştirebilme derecesi.....						11
12. Okulumdaki çalışma arkadaşlarıma yardım etme fırsatının olması.....						12
13. Okuldaki rekabet fırsatı.....						13
14. Okulumdaki yönetimin çalışanlara karşı tutumunu.....						14






Ek-3: Öğretmen Özerklik Ölçeği İzni

 **CANER ŞENTÜRKEN ŞENTÜRKEN** <caner.senturken@ogr.dpu.edu.tr> 25.12.2016 ☆  

Alıcı: ibrhmcolak ▾

İbrahim Çolak Bey merhabalar,
Adım Caner Şentürken Dumlupınar Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması alanında Doç. Dr. Aytunga Öğuz danışmanlığında tezli yüksek lisans çalışması yürütmekteyim. Tez çalışmamda eğer sizinde izniniz olursa sizin tarafınızdan geliştirilen "Öğretmen Özerklik Ölçeğini" kullanmak istiyorum. Şimdiden çok teşekkür ediyorum çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

Caner Şentürken
Yüksek Lisans Öğrencisi

 **İbrahim Colak** <ibrhmcolak@gmail.com> 25.12.2016 ☆  

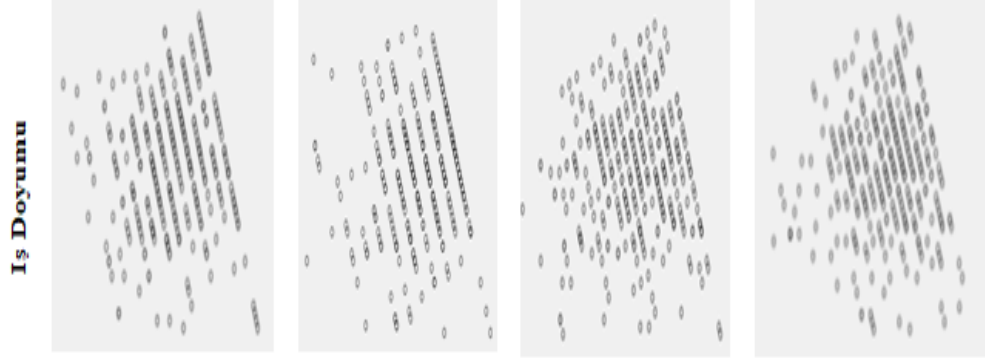
Alıcı: bana ▾

Merhabalar Caner Bey,
Ölçeği tez çalışmanız için kullanabilirsiniz. Ölçeğe ekte ulaşabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.
İbrahim ÇOLAK

25 Aralık 2016 22:40 tarihinde CANER ŞENTÜRKEN ŞENTÜRKEN <caner.senturken@ogr.dpu.edu.tr> yazdı:



Ek-4: Saçılma Grafiği



Mesleki gelişim özzerklığı

Mesleki iletişim özzerklığı

Öğretim programı özzerklığı

Öğretme süreci özzerklığı



Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı: Caner ŞENTÜRKEN

Doğum tarihi: 18.08.1992

Doğum yeri: Bursa

Adres: Ferah Mahallesi Üzümlü Sokak No:13 Daire:1 Dursunbey/Balıkesir

E-Posta: caner-senturken@hotmail.com

Öğrenim Durumu

Yüksek Lisans: 2015-2018. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.

Lisans: 2010-2014. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İlköğretim Matematik Öğretmenliği.

İş Deneyimi

2014-... İlköğretim Matematik Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı.

