

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

İLKOKULLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK
DAVRANIŞLARI İLE İŞ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep KARATAŞ

2000001023

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Program: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Demet ZAFER GÜNEŞ

HAZİRAN 2023

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

İLKOKULLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK
DAVRANIŞLARI İLE İŞ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep KARATAŞ

2000001023

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Program: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı : Dr. Öğretim Üyesi Demet ZAFER GÜNEŞ

Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Sultan Bilge Keskinkılıç KARA

Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT

HAZİRAN 2023

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

“İlkokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki” isimli yüksek lisans çalışmamda konunun belirlenmesi safhasından çalışmanın sonuçlandığı safhaya kadar ki süreçte bilimsel etik ve akademik normlara uyduğumu, T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Tez Yazım Kılavuzu kurallarına uyduğumu doğrudan ya da dolaylı yapılan alıntılara kaynak göstermiş olduğumu, faydalandığım kaynakların kaynakçada gösterildiğini beyan ederim.

İmza

Zeynep KARATAŞ

ÖNSÖZ

İlkokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın profesyonel bir şekilde yürütülmesini sağlayan değerli hocam ve tez danışmanım Doktor Öğretim Üyesi Demet ZAFER GÜNEŞ'e, anket uygulama aşamasına katkı sağlayarak tezin tamamlanmasını sağlayan değerli meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Öğretmen olduğumu göremese de hep benimle olduğunu bildiğim, bugünlere gelmemde beni destekleyen, emeklerini esirgemeyen biricik anneme, belki de öğretmen olmamda en büyük katkısı olan, yüksek lisans çalışmalarında isteğimi kaybettiğimde beni destekleyen babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Haziran 2023

Zeynep KARATAŞ

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
KISALTMALAR	iv
TABLO LİSTESİ	v
ŞEKİL LİSTESİ.....	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Özerklik ve Öğretmen Özerkliğine Genel bir Bakış	7
2.1.1. Özerk Benlik Yönetimi Kuramı	8
2.1.2. Öğretmen Özerkliği Kavramının Kapsamı ve Alt Boyutları	8
2.1.2.1. Öğretme Süreci Özerkliği	9
2.1.2.2. Öğretim Programı Özerkliği	10
2.1.2.3. Mesleki Gelişim Özerkliği	10
2.1.2.4. Mesleki İletişim Özerkliği	10
2.1.3. Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri	11
2.1.3.1. Öğretmenliğin Uzmanlık Mesleği Olması	11
2.1.3.2. Öğretmenlerin Mesleki ve Sosyal Tutumları	11
2.1.3.3. Eğitim ve Öğretimin Geliştirilmesi	11
2.1.3. Öğretmen Özerkliğini Sınırlandıran Unsurlar.....	12
2.2. İş Doyumu.....	12
2.2.1. İş Doyumunun Önemi	13
2.2.2. İş Doyumunu Açıklayan Kuram ve Yaklaşımlar	13
2.2.2.1. Maslow'un ihtiyaçlar Hiyerarşisi Teoremi	14
2.2.2.2. Herzberg'in Motivasyon Teorisi	14
2.2.2.3. MC. Cleland'ın Başarı Teorisi	15
2.2.2.4. Vroom'un Beklenti Teorisi	15
2.2.2.5. Sosyal Referans Grubu Teorisi	15
2.2.2.6. Porter- Lawler'in Teorisi.....	16
2.2.2.7. Adams'ın Eşitlik Teorisi	16
2.2.2.8. Locke'un Hedef Belirleme Teorisi	16
2.2.2.9. Eğilim Teorisi / Özellik Teorisi	17
2.2.3. İş Doyumunun Boyutları.....	18
2.2.4. İş Doyumuna Yönelik Yaklaşımlar.....	20
2.2.4.1. Klasik Yaklaşım	20
2.2.4.2. Neoklasik Yaklaşım	20

2.2.4.3. Modern Yaklaşım.....	20
2.2.4. İş Doyumuna Etki Eden Faktörler.....	21
2.2.5. İş Doyumunun Sonuçları	22
2.2.6. İş Doyumu ile Özerklik Arasındaki İlişki	22
2.3. İlgili Araştırmalar.....	22
3. YÖNTEM.....	24
3.1. Araştırma Modeli	24
3.2. Evren ve Örneklem	24
3.3. Veri Toplama Araçları	25
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	25
3.3.2. Öğretmen Özerkliği Ölçeği	25
3.3.3. İş Doyumu Ölçeği	26
3.4. Veri Toplama Süreci	27
3.5. Verilerin Analizi.....	27
4. BULGULAR.....	29
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	29
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	30
4.2.1. Cinsiyet Değişkeni Bakımından Karşılaştırma	30
4.2.2. Mesleki Kıdem Değişkeni Bakımından Karşılaştırma.....	30
4.2.3. Okuldaki Çalışma Süresine Değişkeni Bakımından Karşılaştırma.....	31
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	31
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	37
4.4.1. Cinsiyete Değişkeni Bakımından Karşılaştırma	38
4.4.2. Mesleki Kıdeme Değişkeni Bakımından Karşılaştırma.....	38
4.4.3. Okuldaki Çalışma Süresine Değişkeni Bakımından Karşılaştırma.....	40
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	40
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	41
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	43
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	43
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	43
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	44
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	45
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	46
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	47
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	48
5.2. Öneriler	48
KAYNAKÇA	50
EKLER.....	55

KISALTMALAR

AKT	: Aktaran
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TEDMEM	: Türk eğitim Derneği
TIMMS	: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
VD	: Ve diğerleri

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	24
Tablo 3.2.	Araştırmada Kullanılan Öğretmen Özerkliği Ölçeği Güvenirlilik Analiz Sonuçları	26
Tablo 3.3.	Öğretmenler Üzerinde Uygulanmış, Geçerlik ve Güvenirlilik Analizleri ...	26
Tablo 3.4.	Araştırmada Kullanılan İş Doyumu Ölçeği Güvenirlilik Analiz Sonuçları.	27
Tablo 3.5.	Çoklu Bağlantı Problemi Testi Sonuçları	28
Tablo 3.6.	Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	28
Tablo 4.1.	İlkokullarda Çalışan İlkokul Öğretmenlerinin İş Doyumlarına İlişkin Bulgular.....	29
Tablo 4.2.	Cinsiyet Değişkenine Göre İlkokul Öğretmenlerinin İş Doyumu Puanları Arasında Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	30
Tablo 4.3.	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İlkokul Öğretmenlerinin İş Doyumlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	30
Tablo 4.4.	Okuldaki Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu Puanlarına ait ANOVA Testi Sonuçları.....	31
Tablo 4.5.	İlkokullarda Çalışan Öğretmenlerin Özerklik Davranışları.....	31
Tablo 4.6.	Çalıştığım okulda derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar veririm.	32
Tablo 4.7.	Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlerim.	32
Tablo 4.8.	Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçerim.	32
Tablo 4.9.	Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar veririm.	33
Tablo 4.10.	Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yaparım.....	33
Tablo 4.11.	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yaparım...	33
Tablo 4.12.	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yaparım.	34
Tablo 4.13.	Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanırım.....	34
Tablo 4.14.	Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer veririm.	34
Tablo 4.15.	Öğrencilere istediğim konularda ödev veririm.....	35
Tablo 4.16.	Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar veririm.....	35
Tablo 4.17.	Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirlerim. ..	35
Tablo 4.18.	Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar veririm.....	36
Tablo 4.19.	Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılırım.	36
Tablo 4.20.	Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade ederim.	36
Tablo 4.21.	Meslektaşlarımla ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.	37
Tablo 4.22.	Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.	37
Tablo 4.23.	Cinsiyet Değişkenine Göre İlkokul Öğretmenlerinin Özerklik Ölçeği ve Alt Boyutları Arasında Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	38

Tablo 4.24.	Mesleki kıdem değişkenine göre ilkokul öğretmenlerinin özerklik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları	39
Tablo 4.25.	Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre İlkokullarda Çalışan Öğretmenlerin Özerklik Ölçeği ve Alt Boyutları Arasında ANOVA Testi Sonuçları	40
Tablo 4.26.	İlkokul Öğretmenlerinin Özerklik Ölçeği ve Alt Boyutları İle İş Doyumları Arasında Pearson Korelasyon Testi Sonuçları	41
Tablo 4.27.	İlkokullarda Çalışan Öğretmenlerin Genel Özerklik Puanlarının İş Doyumu Puanlarına Olan Etkisine İlişkin Kurulan Doğrusal Regresyon Analizi	41
Tablo 4.28.	Özerklik Ölçeği Alt Boyutlarının İş Doyumu Toplam Puanlarına Olan Etkisine Göre Regresyon Analizi Sonuçları	42

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1. Örgütsel Özellikler.....	21
Şekil 2.2. İş Doyumunun Etkenleri.....	21

ÖZET

İLKOKULLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK DAVRANIŞLARI İLE İŞ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Zeynep Karataş

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Demet ZAFER GÜNEŞ

Haziran-2023

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemi İstanbul ilinin Bağcılar ilçesindeki kamu ilkokullarında çalışan 234 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, öğretmen özerkliği ölçeği ve iş doyumunu ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin özerklik davranışlarını ve iş doyumlarını belirlemek için betimsel istatistikler, karşılaştırmalar için t testi, ANOVA tek yönlü varyans analizi, bağımsız gruplar t testi, pearson korelasyon analizi, öğretmenlerin özerklik davranışlarının iş doyumlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin iş doyumları orta düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin iş doyumları demografik açıdan incelendiğinde ise kadın ve erkek öğretmenlerin iş doyumlarının orta düzeyde çıktığı, arada anlamlı bir fark olmadığı, mesleki kıdemin iş doyumuna etkisine bakıldığında ise en anlamlı fark 20 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerde görülmüştür. Okuldaki çalışma süresine değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur. İlkokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik davranışlarına bakıldığında öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeydedir. Öğretmen özerklik davranışları demografik değişkenlere göre incelendiğinde ise cinsiyete göre öğretmenlerin mesleki gelişim özerklik alt boyutuna ilişkin puanlar arasında anlamlı fark elde edilmiştir.

İlkokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiye bakıldığında iş doyum puanları ile genel özerklik ölçeği puanları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin genel özerklik puanları iş doyumlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: İş doyum, öğretmen özerkliği, ilkokul öğretmeni.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE AUTONOMOUS BEHAVIORS AND THE JOB SATISFIED OF TEACHERS WORKING IN PRIMARY SCHOOLS

Master's Thesis, Educational Administration and Supervision

Zeynep KARATAŞ

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ

June-2023

The aim of this study is to determine the relationship between teachers' autonomy behaviors and job satisfaction. The research is designed in a relational screening model. The sample of the study consists of 234 teachers working in public primary schools in the Bağcılar district of Istanbul. In the research, a personal information form, teacher autonomy scale, and job satisfaction scale were used as data collection tools. In the study, descriptive statistics were used to determine teachers' autonomy behaviors and job satisfaction, t-tests for comparisons, one-way ANOVA for variance analysis, independent groups t-tests, Pearson correlation analysis, and multiple linear regression analysis were performed to determine whether teachers' autonomy behaviors significantly predicted their job satisfaction. According to the findings obtained in the research, teachers' job satisfaction emerged at a medium level. When teachers' job satisfaction is examined demographically, it was found that there is no significant difference between male and female teachers' job satisfaction, which came out at a moderate level. The most significant difference in the effect of professional seniority on job satisfaction was seen in teachers who have worked for 20 years or more. There is no significant difference between teachers' opinions according to the variable of working time in school. Looking at the autonomy behaviors of teachers working in primary schools, teachers' general autonomy behaviors are at a moderate level. When teacher autonomy behaviors are examined according to demographic variables, a significant difference was found between

teachers' scores related to the sub-dimension of professional development autonomy according to gender. Looking at the relationship between the autonomy behaviors of teachers working in primary schools and job satisfaction, there is a low-level and statistically significant positive relationship between job satisfaction scores and general autonomy scale scores. Teachers' general autonomy scores significantly predict their job satisfaction.

Keywords: Job satisfaction, teacher autonomy, primary school teacher.

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, araştırmanın önemine, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumsal ihtiyaçların artması okullardan beklentileri de arttırmıştır. Okullardan beklentilerin artması ve toplumun ihtiyaçlarının değişmesi öğretmenlik mesleğinin de değişmesine sebep olmuştur. Öğretmene verilen sorumlulukların artması öğretmenin, eğitim süreçlerinde daha fazla söz sahibi olmasını sağlamıştır. Eğitim süreçlerinde daha fazla söz sahibi olan öğretmenin bu sorumluluk bilinci ile daha özerk hareket etmeleri gerekmektedir (Eurydice, 2008).

Öğretmenler etik çerçevede, bilimsel olarak ders içinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin seçiminde, programın seçiminde, sınıflarını yönetirken, okulla ilgili alınan kararlar sırasında ve mesleki, kişisel gelişimlerine yönelik özerklikler verilebilir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında geleneksel anlamda özerklik öğretmenlerin sınıflarında bağımsızca karar verebilmeleri, meslektaşlarından ve okul yöneticilerinin etkisi altında kalmaksızın aldığı kararları uygulayabilmesiye modern anlamda özerklik öğretmenlerin, hem yöneticileri hem de meslektaşları ile iş birliği içinde çalışabilmesi, karar alırken mesleki yeterliliklerine dayanabilmeleridir. Modern anlamda özerklikte öğretmen yaptığı çalışmalarla ilgili de hesap verebilir. Yani koşulsuz bir serbestlikten bahsedilmemektedir. Öğretmenler aldıkları kararlar ile hem öğrencilerin hem de okulun faydasına hareket etmesi beklenir ve bu sorumluluğu da alırlar.

Yaşanan değişim ve gelişimler, hızlı ilerleme, toplumu sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda bir değişimin içine sokmuştur. Toplumsal gelişmeler eğitim öğretim faaliyetlerinde de değişimi beraberinde getirmiştir. Öğretmenler anlatıcı rolünden çıkmış, rehber rolüne bürünmüştür. Aynı zamanda sınıf içerisinde öğrencinin daha özerk olduğu, kendi öğrenmesini gerçekleştirdiği, bilgiyi yapılandırdığı bir süreç girilmiştir. Öğretmenin sınıf içerisinde bu özerkliği sağlayabilmesi için kendi

alışmaları konusunda da özerk olması gerekir. Yani ğretmenin önce özerklik konusunda rol model olması gerekir (Gürsoy, 2020).

OECD tarafından hazırlanan PISA 2012 verileri üzerinden okulları başarıya götüren faktörlerin incelendiği raporda, Türkiye okullara en az kaynak ayırma özelliğine ve ğretim programı ve lme değerlendirme özerkliği veren ikinci ülke olarak yer almaktadır (TEDMEM). Okullarda çok sınırlı olan özerkliğin öğretmenlerin mesleklerinin gereklerini yerine getirirken de onları sınırlandırdığı dşnlmektedir. Mesleki alanda kısıtlanan ğretmen, örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek konusunda zorlanabilmektedir. Öğretmen zerkliği, öğretmene sınırsız bir g verilmesi demek değildir. Öğretmenin, sınıf içerisinde, ders programı konusunda, okul yönetimiyle ilgili konularda, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme konusunda mesleki etik, bilimsel ve pedagojik alanda özerk olması mesleğinin profesyonel olarak gerçekleştirmesine katkı sağlayabilir (olak, Altinkurt & Yılmaz, 2017).

Öğretmenin, ğretim süreçlerini yönlendirebilmesi, bu süreçleri kontrol edebilmesi ile de oldukça ilişkilidir (Maviş Sevim, vd. 2017). zerk ğretmenler, özerk olmayan öğretmenlerden farklı olarak öğrencilerin öğrenme süreçlerine kendi kendilerini yönlendirebilecekleri ortamları hazırlarlar. Öğrencileri strese sokan notla değerlendirme baskısını öğrencilerin üzerinden kaldırırılar, derslerini öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun şekilde biçimlendirerek işlerler ve öğrencilerin duygularına önem verirler (Kılınç, 2018).

Günümüzde yaşanan teknoloji ve bilimsel alandaki gelişmeler örgüt içi dinamiklerin önemini ortaya koymaktadır. Çalışanların örgütün verimliliğini arttırabilmek için kendilerinin belirlediği hedeflere ulaşabilmesi örgüt için de son derece önemlidir. Örgütler amaçları doğrultusunda etkin ve verimli olmaya önem verirlerken diğer taraftan da çalışanların örgütün bir parçası olduğunu hissettirmeli ve memnuniyet duymalarını sağlamalıdır (Yılmaz & Altinkurt, 2012). Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki iş doyumlarını, memnuniyetlerini etkileyen etmenlerden biri de zerkliklidir.

Çalışanların memnuniyet düzeylerini belirleyebilmek için iş doyum düzeyleri hakkında da bilgi sahibi olmak gerekir. İş doyumunu, çalışanların işleriyle ilgili beklentilerinin karşılanması sonucunda sahip oldukları olumlu duygulardır. Örgütlerin istenilen başarıyı göstermesinde en önemli etkenlerden birinin de çalışan

yani insanlar olduğu düşünölmektedir. Bu sebeple çalışanın iş yerinde işine karşı tutumu, işinin kendisi için tatmin edici yani iş doyumuna ulaşırması istenilen başarının elde edilmesi için oldukça önemli olabilmektedir. İş doyumunu örgütlerin özellikle üzerinde durması gereken bir konudur (Sarıkaya, 2019).

Öğretmenlerin gün boyu öğrencileriyle etkileşimde bulunmaları, onların öğrenim ihtiyaçlarını karşılamak durumunda olmaları öğretmenler üzerinde baskı ve strese yol açtığı, beceri, bilgi ve iş yeterlilikleri konusunda kendilerini geliştirememelerine, işle ilgili ihtiyaçlarının karşılanmamasının öğretmenlerin motivasyonlarının azalmasına sebep olduğuna ve tüm bu olumsuzlukların iş doyumunun eksikliğine ve tükenmişliğe neden olduğunu araştırmalar göstermektedir (Teltik, 24).

Sınıf ve okul içindeki çalışmalarında özerk olan öğretmenlerin çalışmalarında daha özerk oldukları için işlerinde doyuma daha kolay ulaşabileceği söylenebilir. Öğretmenler, eğitim faaliyetlerini yerine getirirken özerklikleri arttıkça iş doyumlarını da artırmaları beklenmektedir (Özaslan, 2015; Zencirkıran & Keser, 2018). Öğretmenlerin iş doyumlarının artmasıyla da üreticilikleri artabilir. Öğretmenler daha özerk davranabildikçe hem daha olumlu tutuma sahip olabilir hem de daha olumlu duygulara sebep olur. Özerklik davranışına sahip öğretmenlerin, hem çalıştıkları ortamda mutlu olacağı için daha olumlu bir okul ikliminin oluşmasına katkı sağlar hem de ders içi ve okul içi performansı artacağından çalıştığı örgüt için daha faydalı olacağı düşünölmektedir. Yüksek iş doyumunu ve özerklik davranışına sahip öğretmen, çalıştığı örgütü daha fazla benimseyeceği için kendisine verilen görevleri daha fazla sorumluluk bilinci ile yapabilir ve kendisini de okulun faydası için çalışmaya motive edebilir. Çalıştığı örgütte mutlu olan, özerk olduğu için kendisini daha iyi hisseden öğretmen kurumunu değiştirmek yerine kalmayı tercih ederek hem yeni gelen öğretmenlere yardımcı olabilir hem de okul ikliminin daha olumlu olması yönünde katkı sağlayabilir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin iş doyumlarının sağlanmasında özerklik davranışlarına sahip olmalarının etkili olacağı düşünölmektedir. Bu nedenle ilkokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin analiz edilmesi önemli olduğu söylenebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

İlgili araştırmanın temel amacını; resmi ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemek oluşturmaktadır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır.

- İlkokullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumları hangi düzeydedir?
- İlkokullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri demografik (cinsiyet, mesleki kıdem, okul kıdemi) değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik davranışları hangi düzeydedir?
- İlkokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik davranış düzeyleri demografik (cinsiyet, mesleki kıdem, okul kıdemi) değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İlkokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik davranışları, iş doyumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenler, çalıştıkları kurumlarda daha özerk olabildiklerinde hem sınıflarındaki planlama ve programlama sürecinde hem de mesleki ve gelişimsel olarak daha yenilikçi davranabilirler. Öğretmenler, özerk davranamadıklarında çalışmalarını sırasında bağımsız davranamaz ve sadece teknik konularda karar alma eğiliminde olabilirler.

Öğretmen özerkliği ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelendiği yabancı kaynaklardaki çalışmalara bakıldığında özellikle uluslararası sınavlarda başarı göstermiş ülkelerin okul ve öğretmen bağlamında daha özerk olduğu görülmüştür (TEDMEM, 2011). Moomaw tarafından 2005 yılında yapılan bir çalışmada öğretmenlerin daha özerk olduğu ortamlarda iş stresinin azaldığı ve öğretmenlerin iş doyumuna ulaşması için özerk davranışlar gösterebilmenin olumlu etkiler gösterdiği anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin bulundukları örgütlerde iş doyumlarının sağlanması için kararların alınmasına katkıda bulunması, çalışmalarında daha özgür hareket edebilmeleri, kendilerini bulundukları örgüte ait hissetmesine ve motive olmalarını sağlayabilir. Türkiye’de yapılmış olan araştırmalara bakıldığında öğretmen özerkliği ve iş doyumunu çalışan iki araştırma olduğu görülmüştür. Araştırma konusunu ele alan ilk çalışma 2017 yılında yayınlanmış bir makale olup İbrahim Çolak, Yahya Altinkurt ve Kürşad Yılmaz tarafından Muğla ilinde ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerle yapılmıştır. İkinci çalışma ise Caner Şentürken tarafından 2018 yılında Balıkesir ilindeki ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerle yapılmıştır. Araştırma, İstanbul ilinin Bağcılar ilçesinde ve sadece ilkokullarda çalışan öğretmenlerle yapılmış olması bakımından diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Hem alan yazındaki çalışmalar hem de ilkokullarda çalışan öğretmenlerle öğretmen özerkliğine iş doyumunun yeterince çalışılmamış olması bakımından çalışmanın alana kuramsal bir fayda getireceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Öğretmen Özerkliği ve İş Doyumu Ölçeği’nde yer alan soruları içtenlikle yanıtladığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

- *Özerklik (Autonomy)*: Türk Dil Kurumu, büyük Türkçe sözlüğüne göre özerklik: Bir topluluğun, bir kuruluşun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı, otonomi; bir kişinin, bir topluluğun kendi uyacağı yasayı kendisinin koyması anlamına gelmektedir.
- *Öğretmen Özerkliği*: Öğretmenlerin eğitim, öğretimle ilgili alanda yetki ve özgürlük sahibi olması demektir (Öztürk, 2011). Öğretmenlere verilen özerklikte kastedilen sınırsız bir özgürlük değildir. Öğretmenler ders programı, okulla ilgili alınan kararlarda, ders süresince seçtiği yöntem ve

teknikler bakımından etik kurallara ve yasalara uyarak, bilimin ışığından ilerleyerek seçimler yapabilmesi ve yönetimde söz sahibi olmasıdır.

- *İş Doyumu:* İş doyumunu genel olarak bireyin işinden aldığı haz olarak açıklanmıştır. Bireyin işine karşı gösterdiği genel tutumdur (Konuk, 2006). Bireyin işine karşı tutumu olumlu oldukça işin aldığı haz da artacak bu durum bireyin performansını etkileyecektir. Bu açıdan bakılacak olursa iş doyumunun örgütlerin başarısı bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğretmen özerkliği ve iş doyumu ile ilgili literatür taraması sonucunda edinilmiş bilgiler yer almaktadır.

2.1. Özerklik ve Öğretmen Özerkliğine Genel bir Bakış

Özerklik, kişinin özgürce karar alabilmesi, istek ve eylemlerinde baskı olmaksızın özyönetim sahibi olabilmesidir. Özerklik kavramı edebiyattan siyaset bilimine, felsefeden eğitime pek çok disiplin için araştırma konusu olmuştur. Özerklik kavramına anlam olarak bakıldığında bu disiplinlere göre farklılık göstermektedir.

Bilginin yapılandırıldığı günümüz eğitim anlayışında öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını üstlenmektedir. Öğretmen, öğretici rolünden çıkmış rehber rolünde öğrencisinin yeni bilgiler kazanma yolculuğunda yol göstericisi olmaya odaklanmıştır. Öğrencinin sürecin odağında yer aldığı yapılandırmacı eğitim anlayışı, öğrencinin ihtiyacını öncelikleyen ve değiştirilebilir ders içi planlamayı kabul eder (Arslan, 2009).

Özerklik ile ilgili üzerinde durulan kavramlardan bir diğeri de okul özerkliğidir. Okullarda daha kaliteli eğitimin yapılabilmesi adına öğrenciler, öğretmenler gibi okulların da özerk olması önemlidir. Pek çok ülke okul özerkliğini eğitimin niteliğini arttırmak konusunda bir etken olarak görmektedir. Ülkelerin eğitim metotları gösteriyor ki okulların özerkliği çalışmalarının arttığı yıllar olan 1900'li yılların başlangıcıdır. Nispeten farklılık gösterse de özerklik konusunda AB ülkeleri daha ileride olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye'de yapılan araştırmalar da özerk okulların daha başarılı olabileceği görüşünü doğrulayabilmektedir.

Öğretmen özerkliğini inceleyen çalışmalara bakıldığında özerklik kavramıyla ilgili klasik ve modern olmak üzere farklı iki yaklaşım olduğu görülmektedir. Klasik yaklaşımda öğretmenler diğerlerinden etkilenmeden kararlarını özgürce alabilirken modern yaklaşımlarda öğretmenin özgürce karar alabilmesi üzerine değil de karar alabilecek yeterlilikte olabilmesi üzerine eğilmiştir. Çağdaş yaklaşım özerkliği

öğretmenin özgürce her istediğini yapabilmesi olarak görmemiştir. Öğretmenler aldıkları kararların sonuçlarıyla ilgili sorumluluk sahibi olurlar. Öğretmenler, iş birliği ve paylaşım içinde, eğitim ortamına etki edebilme potansiyeli olan olumlu kararları alabilecek, aldıkları kararları uygulayabilecek aynı zamanda yönetsel kararların alımında hem söz sahibi hem de sorumluluk üstlenebilecek yeterlilikte olabilmelidir (Çolak, 2016; Kürkcü, 2019).

2.1.1. Özerk Benlik Yönetimi Kuramı

Özerk benlik kuramına göre öğrenme sürecindeki öğrencinin belli psikolojik ihtiyaçları bulunmaktadır. Kuram, kişinin işiyle ilgili psikolojik ihtiyaçlarını ve aynı zamanda da işiyle ilgili motivasyon süreçlerinin incelemektedir (Deci, Halvari & Olafsen, 2018:181). Özerk benlik kuramında her ne kadar insanlar doğuştan getirdikleri ihtiyaçları sebebiyle farklı gelen eylemlerde bulunmak istese de bazen kendilerine dayatılan eylemleri sergileyebilmektedirler. Bu sebeple bulunan çevre özerk karar verme sürecinde etkilidir. Eğitim sürecinde olan kişilerin daha yetkin olması gerekmektedir. Okullarda da öğrenci-veli iş birliğinin sağlanması için özerk karar verme düzeylerinin de belirlenmesi ciddi katkılarda bulunmaktadır (Ersoy, Güldü & Kart, 2008:194).

Öğretmenlerin, işlerinin yaparken meslektaşlarına bağlılığı özerklik çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu sebeple bağımlılığa dönüşmeden olumlu bir şekilde kullanılması ve özerk benlik kuramına göre mesleklerini düzenlemek için yasal düzenlemeler yapılması zorunludur (Üzüm, 2014).

2.1.2. Öğretmen Özerkliği Kavramının Kapsamı ve Alt Boyutları

Karabacak (2014) ve Çelik (2016)'in çalışmaları incelendiğinde öğretmen özerkliğinin boyutları ile ilgili olarak dört alt boyuttan söz edilebilir:

1. Öğretimsel özerklik
2. Yönetimsel özerklik
3. Ekonomik özerklik
4. Kişisel ve mesleki özerklik

Öğretimsel özerklik, öğretmenin eğitim ve öğretim çalışmalarını planlarken, uygularken ve değerlendirme sürecinde özerk olabilmesini savunur. Öğretmenlerin ders işleyişi sırasında kullanacakları yöntem, materyal, süreci planlama konusunda etki ve sorumluluk sahibi olmasıdır. Öğretmenlerin, öğretimsel özerkliklerinin de

farklı boyutları vardır. Öğretmenler, öğretimi planlar ve programlarken literatürde belirtilen üç husus dikkat çekmektedir, öğretim yöntem ve materyalin seçilmesi, öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretim içeriğinin seçilmesi ve planlanmasıdır (Öztürk, 2011).

Yönetimsel özerklik boyutunda ise öğretmenler karar alma sürecine aktif olarak katılırken bu kararların alınma ve uygulanması hususunda hem yetki hem de sorumluluk sahibi olurlar. Öğretmenler okul ortamını iyileştirme konusunda da söz sahibi olarak kendi yönetsel özerkliklerini arttıırırlar (Çelik, 2016).

Ekonomik özerklik konusunda okulun sahip olduğu kaynaklar merkezden değil de kendileri aracılığı ile sağlanır. Okullar sahip oldukları bu kaynakları kullanırken öğretmenler de kaynakların hangi yöne aktarılması gerektiği konusunda hem karar hem de yetki sahibi olabilirler. Okullar kaynaklarını amaçlarına uygun olarak kullanabilecek sorumluluğa sahip olabilmektedir (Karabacak, 2014).

Kişisel ve mesleki boyutta ise öğretmenlerin gelişen teknoloji ve yenilikleri takip ederek kendi güncelliklerini koruyabilmelerini içerir. Öğretmenlerin özerk olarak hareket edebilmesi için hem kendilerini geliştirmeleri hem de öğrencilerin ihtiyaçlarının farkında olması beklenir (Gürsoy, 2020).

Çolak ve Altinkurt (2017) da çalışmalarında öğretmen özerkliğini dört boyutta ele almıştır:

- 1) Öğretme süreci özerkliği
- 2) Öğretim programı özerkliği
- 3) Mesleki gelişim özerkliği
- 4) Mesleki iletişim özerkliği

2.1.2.1. Öğretme Süreci Özerkliği

Dersin işlenişi ve sınıf yönetimiyle ilgilidir. Dersin işlenişinde yararlanılacak yöntemler, kullanılacak materyaller, dersteki etkinliklere ayrılacak zaman, ölçme değerlendirme süreçlerinin yönetimi, ders içindeki iletişim ve sınıf düzeni bu özerklik alanına girmektedir (Pearson & Moomaw, 2005). Öğretmenler öğretim sürecini yönetecek ve bu noktada özgürce karar alıp uygulayacak yetki ve yetkinlikte olması gereken kişidir.

2.1.2.2. Öğretim Programı Özerkliği

Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlerin neyi, nasıl ve ne zaman öğretecekleri hususuyla ilgili bir özerklik alanıdır. Bu noktada öğretim programları öğretmenlere gerekli esneklik alanını tanımalıdır. Öğretim programı oluşturulurken öğretmenlerle işbirliği yapılması ve onların bu noktada söz sahibi olması özerkliğin bu boyutunda ele alınmaktadır. Öğretmenler değişen şartlar, öğrenci ihtiyaçları ve eğitim öğretimin amaçları doğrultusunda programda güncellemeler yapabilme, konu ve konuya uygun materyel seçiminde esnek hareket edebilmelidir (Çolak & Altinkurt, 2017).

2.1.2.3. Mesleki Gelişim Özerkliği

Öğretmenlerin profesyonel gelişimleriyle ilgilidir. Öğretmenler kendi alanları ve öğretmenlik becerileriyle ilgili hususlarda kendi mesleki gelişimlerini yönetebilmelidirler. Kendi ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlerin gerekli eğitimleri alabilmesi, bilimsel toplantılara katılabilmesi, hizmet içi eğitimlerden yararlanabilmesi ve bunları yaparken herhangi bir otorite baskısına maruz kalmaması mesleki gelişim özerkliğinin alanına girmektedir. Bu zamanın değişen ve gelişen devinimine ayak uydurabilmek için gerekli ve elzem olarak görünmektedir (Çolak & Altinkurt, 2017).

2.1.2.4. Mesleki İletişim Özerkliği

Öğretmenlerin meslektaşları, yöneticileri ve velilerle herhangi bir baskı ve kaygı taşımaksızın iletişim kurabilmesi anlamına gelir. Öğretmenler görüş ve düşüncelerini toplantılarda özgürce dile getirebilmeli ve kendini ifade etmede özerk davranabilmelidir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerini paylaşmaları açısından da rahat ve güvenilir bir ortamda görüşlerini paylaşabilmelidir. Mesleki iletişim özerkliği öğretmenlerin öğretim ortamında daha etkin katılımının sağlanması açısından oldukça önemlidir (Çolak, 2016).

Özerklik çalışmaları alanyazında genel olarak öğrenen özerkliği olarak verilmiş olsa da öğrenenin sınıf içerisinde özerk olabilmesi için de öğretmenin de özerk olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Özerkliğin boyutlarına bakıldığında bütün alanlarda özerk olmanın mümkün olmayabileceği düşünülebilir. Yine de okullarda öğretmenlere özerklik sağlanabildiğinde bu durumun hem öğretmen performansını hem de öğrenci performansını olumlu yönde etkileyeceği varsayılmaktadır.

2.1.3. Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri

Literatürde öğretmen özerkliğinin faydaları ve işlevleri ile ilgili pek çok hususa vurgu yapılmıştır. Öğretmen özerkliğinin işlevlerine şu başlıklar altında bakılabilir: Öğretmenliğin uzmanlık mesleği olması, öğretmenlerin mesleki ve sosyal tutumları, eğitim ve öğretimin geliştirilmesidir.

2.1.3.1. Öğretmenliğin Uzmanlık Mesleği Olması

Öğretmenliği uzman olarak yapabilecek bir kişide çeşitli niteliklerin olması beklenmektedir bu nitelikler: Üst düzey mesleki beceri ve yetkinlik, işini yaparken dayandığı bilgi birikimi, işini yaparken bilgi ve becerisinden aldığı yetkinlikle özerk kararlar verebilmesidir (Webb, 2002).

2.1.3.2. Öğretmenlerin Mesleki ve Sosyal Tutumları

Özerklik, öğretmenlerin çevrelerinden ve öğrencilerinden gördükleri değer ve saygıyı etkileyen bir faktör olduğu üzerinde durulmuştur. Sorumlu olduğu konularda alınan kararlarda etkili olan ve yetki kullanabilen özerk öğretmenler, öğrencilerinden ve okul yönetiminden saygı görür. Tersisi durumda, öğretmen yetersiz ve güvenilir olarak görülebilir (Öztürk, 2011).

2.1.3.3. Eğitim ve Öğretimin Geliştirilmesi

Verimli ve kaliteli bir öğrenme ortamının sağlanmasında en önemli hususlardan biri de öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını layıkıyla yerine getirmeleridir. Eğitimin gelişmesi ve ilerlemesinde öğretmenin rolünün önemi yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenlerin bu önemli rolü gerçekleştirebilmeleri onlara sağlanan imkanlara ve çalışma ortamlarının şartlarına da bağlıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim ve öğretimin geliştirilmesi, üzerine düşen sorumlulukları gerçekleştirilmesi ile ilgili serbestlikler verilmesi öğretmen özerkliğinin önemini belirtmektedir (Freidman, 1999; İngersol, 2007). Yapılandırmacı eğitim felsefesinin de uygulandığı Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilere yeterli serbestlik ve sorumluluk verebilmeleri için öncelikle kendilerinin eğitim ve öğretimle ilgili alanlarda özerk olması gerektiği düşünülmektedir.

2.1.3. Öğretmen Özerkliğini Sınırlandıran Unsurlar

Öğretmen özerkliğini konu alan araştırmalar göstermiştir ki öğretmenlerin özerklik durumları birkaç noktada sınırlandırılmıştır. Bu sınırlandırmalar şu şekilde özetlenebilir:

Öğretmenler için alınan merkeziyetçi kararlar öğretmenleri mesleki özerklik yönünden sınırlandırmaktadır. Öğretmenlerin eğitim uzmanları tarafından oluşturulan programlara sıkı sıkıya bağlı kalmak zorunda olması öğretmenlerin özerkliğini olumsuz yönde etkilerken öğretmenlerin mesleklerine karşı motivasyonlarında da olumsuz bir duruma sebep olmaktadır (Bustingorry, 2008). Merkeziyetçi kararlar öğretmenlerin değerlendirme, programa yönelik süreç planlama ve ders akış sürecinde kullanacağı yöntem ve teknikler konusunda sınırlandırmalar ile öğretmen özerkliğini sınırlandırmaktadır. Öğretmenlerin karar alma süreçleri konusunda içerisinde bulundukları imkanlara göre yeniden değerlendirme yapılır ve şartları iyileştirilirse öğretmenler kendilerini daha özerk hissedebilir ve bu durum hem mesleki başarılarına hem de öğrencilerin başarılarına olumlu yönde etki edebilir. Eğitim öğretim sürecinin daha sağlıklı ilerlemesi sağlanabilir.

Benson tarafından 2010 yılında yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerin özerklik davranışlarını sınırlandıran çalışmalardan bir diğerinin ise evrak işi olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin hem okul içinde hem de okul dışında istenen evrakları hazırlamakla geçirdikleri süre öğretim için ayrılan sürenin azalmasına sebebiyet vermektedir.

2.2. İş Doyumu

Doyum, kişinin yaptığı eylemden ötürü aldığı hazken, iş doyumu kişinin işine ait tutumlarıdır. İş doyumunu oluşturan memnuniyet ise duygusal bir tepkidir. Bu nedenle çalışanları ele alırken onların zihinsel süreçlerini dışlamamak gerekir.

Locke (1976) yapılan açıklamaya iş doyumunu "zevkli veya olumlu bir kişinin iş veya iş deneyimlerinin değerlendirilmesinden kaynaklanan duygusal durum "olarak tanımlarken (Dunnette, 1976:1300). Hulin, Smith ve Kendall (1969) iş doyumunu bireyin işlerine karşı duyguları olarak tanımlamıştır. Dubrin (1974) "iş doyumu" işle ilgili memnuniyet duygularını ifade eder. Bu duygular nötr, son derece olumlu ya da

son derece olumsuz olabileceği gibi bunların arasında da yer alabilir” (s. 264). Kreitner ve Kiricki (2008), iş doyumunu kavramını yüksek olması çalışanın işi yapması ve desteklemesi olarak yorumlamıştır. Megginson, Mosley ve Pietri (1992) bu memnuniyet hissini bir görev yapıldıktan sonra tanınma ve başarı duygusunu tatma ile artırılabilir olduğunu açıklamıştır. Davis (1998) iş doyumunun çalışanların beklentilerinin karşılanması ile ilişkili olduğu üzerinde durdu. Schermerhorn (1994) iş doyumunu bireylerin işe karşı tutumu ve davranışı olarak tanımladı. Bireylerin işleriyle ilgili olabilecekleri olumlu ve olumsuz duyguları iş doyumunu etkilemektedir.

Sanayi devriminden sonra gelişen ve değişen dünyada bilim ve teknoloji anlamında pek çok örgüt birbirleriyle yarışır hale gelmiştir. Örgütlerin mevcudiyetlerini sürdürebilmeleri örgüt çalışanlarının etkili ve verimli çalışması gerekmektedir. Çalışanlar, takdir edilme, değer görme, çalışma şartları, görevlerinde yükselme ve ilerleme yaptıkları işin ilgilerini çekmesi gibi motive edici unsurlar bulunmaktadır. Bu motive edici unsurlar sağlandıkça çalışanların işlerindeki üretim gücü artacağı için örgütün verimliliği de artacaktır. İstenilen amaçlara ulaşabilmesi için çalışanların motive edilmesi, işlerini sevmesi yani yaptıkları işten doyum sağlamaları oldukça önemlidir (Akbulut, 2011).

2.2.1. İş Doyumunun Önemi

İş ve meslek bireyin hayatında önemli bir yer edinmektedir. Kişinin, gününü büyük bir kısmını çalıştığı işte geçirdiği düşünülürse yaşamı için de işinden aldığı doyum oldukça önemli hale gelebilmektedir. Kişinin işinde sağladığı doyum onun işinden memnun olmasına vesile olacak bu da çalışılan örgütün hedef ve amaçlara ulaşmasında daha verimli ve etkili çalışmasına olanak sağlayabilecektir (Polatcan, 2018).

2.2.2. İş Doyumunu Açıklayan Kuram ve Yaklaşımlar

Kavramın daha anlaşılabilir ve iyi olması için bir dizi teori ortaya konulmuştur. İş doyumunu ve öngörücülerinin doğasını anlamak iş doyumunu sağlamak noktasında da önemli olacaktır. İş doyumunu ile ilgili teoriler iki gruba ayrılabilir: içerik ve süreç teorileri olarak. Maslow’un ve Herzberg’in iş doyumunu modelleri içerik teorilerini oluşturur. Kişinin ihtiyaçların giderilmesinin öneminden bahsederken değerler konusuna da iş doyumunu sağlanmak isteniyorsa önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir (Scruton, 2013). Süreç teorilerine göre ise insan davranışları hem iç

hem de dış etkenler tarafından oluşturulduğu düşünülmektedir. Genel olarak, bu iş doyumu modelleri, kişinin beklentilerinin, değerlerinin ve ihtiyaçlarının memnuniyet yaratmada nasıl rol oynadığını inceler (Gruneberg, 1979). En önde gelen modellerden bazıları Vroom'un teorisidir. Teoriyi, Adams'ın eşitlik teorisi ve Locke'un hedef belirleme teorisi takip eder.

2.2.2.1. Maslow'un ihtiyaçlar Hiyerarşisi Teoremi

Maslow psikolog olarak klinik deneyimlerinden yararlanarak ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidini yarattı. Bu piramit beş basamaktan oluşmaktadır ve an alttaki basamak karşılanmadan bir üst basamağa çıkmak pek olası değildir. İhtiyaçlar hiyerarşisi aşağıdan yukarı doğru fizyolojik ihtiyaçlar (hayatta kalma, yeme içme, hava, uyku vb.) güvenlik ihtiyaçları, sevgi ve ait olma ihtiyacı, saygı ve kendini gerçekleştirmekten oluşmaktadır. Bu ihtiyaçlar giderildiğinde kişinin çalışma ortamında bireysel motivasyonunun oluşacağını savundu. Maslow'un teorisi Cianci ve Gambrel (2003), tarafından aşırı basit bulunarak eleştirildi. Savaş dönemi gibi zorlu dönemlerde teorinin etkililiğini sorguladılar.

2.2.2.2. Herzberg'in Motivasyon Teorisi

Bu teori 1959'da Herzberg, Mausner ve Snyderman tarafından ortaya konuldu. Herzberg teorisi üzerine çalışırken Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisinden faydalandı. Günün koşullarındaki ihtiyaçların çalışanlar için yeterli olmadığını gerçek bir iş için çalışanların doyumunun ve kendi kendisini gerçekleştirmesinin önemini savundu. Bu fikirlerine göre Herzberg "iki faktörlü teori" yi tanıttı. İş memnuniyeti olarak da bahsettiği bu teoriye göre çalışanların memnuniyetini etkileyen faktörlere motive edici faktörler dedi ve motivasyonunu olumsuz etkileyen faktörlerden ise hijyen faktörü olarak bahsetti. Çalışanları motive eden faktörler olarak başarı, tanınma, iş, sorumluluk, ilerleme ve büyüme olarak bahsetti. Çalışanlar başardıklarında kendini gerçekleştirmek hissedecek bu durum da çalışanların motivasyonu üzerinde olumlu yönde etki oluşturacaktır.

Hijyen faktörlerin ise daha çok fiziksel ihtiyaçlara ilişkin olduğunu belirtti. Şirket politikası, maaş, kişiler arası iletişim, çalışma koşulları, yönetim çalışanı etkileyen fiziksel koşullarken motivasyonla ilgili faktörlerin içsel ve psikolojik olduğunu dolayısıyla daha etkili olduğunu öne sürdü.

2.2.2.3. MC. Cleland'ın Başarı Teorisi

Bu teoride Mc. Cleland temel ihtiyaçları sınıflandırmıştır. İnsanları güç, başarı ve bağlılık olmak üzere önemli üç temel ihtiyacı olduğundan bahsetmiştir. Bu ihtiyaçlar doğuştan getirilmeyip öğrenilmiş ihtiyaçlardır. Teorinin ana odak noktasını ise başarı ihtiyacı oluşturmaktadır. Başarıya ihtiyacı olan bireyler hedeflerine ulaşmak için çaba sarf ederler. Misyon ve sahip oldukları vizyonları doğrultusunda hedeflerine ulaşacakları motivasyona sahiptirler. Zorlu görevleri almaktan çekinmez gerekli dönüşüme uğrayıp sorumluluk alırlar. Mc. Cleland başarı için motivasyonu etkileyen faktörlerin ırk, dil, çevre, aile ve yetiştirilme şeklinin etkili olduğunu teorisinde açıklamıştır.

2.2.2.4. Vroom'un Beklenti Teorisi

Teorisine göre insanlar rasyonel varlıklardır ve hedefleri doğrultusunda davranırlar. Bu teoriyi şekillendiren husus bireylerin davranış biçimlerinin neyi hedeflediğini saptamaktır. Vroom'a göre kişilerin alternatif davranışlar arasından seçmiş olduğu seçenek kişinin yaşamış olduğu psikolojik olaylarla ilintilidir. Kişiler inanç sistemleri ve psikolojik yaşantıları ile bağlantılı seçimler yaparlar (Pinder, 1984). Bu teori motivasyon belirleyicilerini araçsallık, beklenti ve değerlilik olarak saptamıştır. Vroom motivasyonu; hedef odaklı, kendi kendini yöneten bir seçim süreci olarak tanımlamıştır. Yapılan bazı araştırmalar motivasyon ve iş doyumu arasında da ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Hellriegel & Slocum, 2011; Lunenburg, 2011; Mitchell & Biglan, 1971). Vroom beklentiye ise şu şekilde tanımlamıştır: bireylerin eylemlerini etkilemeye yönelik inançlarının yoğunluğu. Bireyler birbirinden farklı olduğu için beklenti ve ihtiyaçları değiştiğinde bir görevi yapma durumları da değişebilir. Ayrıca Vroom'a göre değerlilik ve duygusal yön bireylerin bir sonuca ulaşmasına katkı sağlar. Değer ne kadar yüksek olursa sonuca daha çok duygusal yatırım yapar. Sonuç olarak araçsallık ise bireyin beklediği sonucu alıp almayacağına olan inancıdır. Eğer motivasyonu sağlayan diğer unsurlar kişide mevcutsa yeterince iyi bir performans gösterebilir.

2.2.2.5. Sosyal Referans Grubu Teorisi

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teoreminin aksine bireyin ihtiyaçlarının değil de grubun görüşlerinin önemli olduğunu söyler. Birey bir grupta yer almak ve grubun görüşlerini referans alması gerekir bu gruba da referans grubu denir. Orpen (1974) bu

teoriyi şöyle açıklamıştır: referans grubu teorisinin çıkış noktası bireyin ihtiyaçları değil referans aldığı grubun kendine özgü ihtiyaçları ve ilgi alanlarıdır. Bu teori açısından iş doyumunu büyük ölçüde iş durumunun iş koşullarını karşılama derecesine göre belirlenir. Bu referans grupları birey için de bir gereksinim ve standarttır. Referans grubunun standartları çalışanın da memnun olmasını sağlamaktadır.

2.2.2.6. Porter- Lawler'in Teorisi

Porter ve Lawler çaba ve performansın her zaman bağlantılı olmadığını belirterek Wroom'u eleştirir. Motivasyon ve çaba arasında Wroom'un belirttiğinden daha karmaşık bir ilişki olduğunu öne sürdüler. Çalışanlar motivasyona sahip olsa da o işi yapabilecek bilgi ve beceriye her zaman sahip olamayabileceği argümanını ortaya koydular. Böylelikle Porter ve Lawler (1967) Wroom'un teorisinde çalışanların becerilerinin rolünü yeterince önemsemediğini vurgulamışlardır.

2.2.2.7. Adams'ın Eşitlik Teorisi

Bir bireyin becerisi, uzmanlığı, bağlılığı, iş için harcadığı zaman girdileri oluştururken aldığı maaş, takdir ve yetenek çıktıları oluşturur. Bu teoride denge sağlandığında bireylerin işlerinde daha motive olduğunu savunur. Ancak girdilerin çıktılardan fazla olması bu dengeyi bozduğunda, bireyler motivasyonlarını kaybeder ve hoşnutsuzluk hisseder. Girdiler ve çıktılar arasındaki karşılaştırma bu teorinin merkezini oluşturur. Bireyler girdi ve çıkış düzeylerini diğer bireylerle karşılaştırdığında adaletsizlik hissederse bu durum kendilerinde işlerine yönelik daha az tatmin ve motivasyona sebep olur (Sahito & Vaisanen, 2017). Böylece bireyler girdiler ve çıktılar arasındaki dengeyi sürdürmeye çalışırlar.

2.2.2.8. Locke'un Hedef Belirleme Teorisi

Bu teoriye göre iş doyumunu oluşturan şey bir hedefe ulaşmanın ödül duygusunu yaratmasıdır. Böylelikle çalışanlar hedeflerine ulaşmak için daha fazla çalışırlar ve bu durumdan memnun olurlar. Çalışanlar hedeflerine ulaşamadıklarında ise memnuniyetsiz ve hoşnutsuz hissederler (Locke, 1969). Bu nedenle hedef belirleme çok önemlidir ve hedef belirlerken dikkat edilmesi gereken beş ana ilke vardır. İlk ilke hedef açık ve spesifik olmalı, ikinci ilke hedef yapılabilecek zorlukta olmalı hedefin çok kolay olması ya da yapılamayacak kadar zor olması motivasyonu azaltır. Hedefler ulaşılabilir ve gerçekçi olduğunda çalışanların görevi tamamlama ve yerine getirebilme ihtimali daha yüksektir. Ayrıca çalışanlar en başından beri hedefi kabul

etmeli. Geri bildirim ise sürecin başka bir ilkesidir. Düzenli olarak geri bildirim almak çalışanların yolda kalmasını sağlar. Sonuncu ilke ise görev karmaşıklığıdır. Görev kendisine ayrılan zaman diliminde ulaşılabilir olmalıdır (Locke, 1969).

2.2.2.9. Eğilim Teorisi / Özellik Teorisi

Özellik teorisi olarak da adlandırılan eğilim teorisi, iş doyumu teorileri arasında önemli bir yere sahiptir. Ross ve Staw (1985) tarafından ortaya konulan bu teori, bireylerin doğal eğilimlerine odaklanan tek teoridir. Kişilik özellikleri ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi savunur. Staw ve Ross (1985) bireylerin tutum ve davranışlarını daha iyi anlamak için kişilik özelliklerinin belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu teoriyi ortaya atan araştırmacılar biyolojik olarak önceden belirlenmiş özelliklerin, bir kişinin hayatta karşılaştığı insanlara, olaylara ve durumlara karşı olumlu veya olumsuz bakış açısına sahip olmasını etkileyebileceğini belirtmektedir. Böylece, bireylerin öngörülebilir şekillerde çalışması sağlanabilir. Bu öngörülebilirlik, iş doyumu seviyeleri söz konusu olduğunda da mevcuttur. Özellik teorisi, bireylerin doğuştan gelen eğilimlerinin işin ne olduğu fark etmeksizin belirli bir doyuma ulaştıracağından bahseder. Bu şu anlama gelir, bir bireyin kişiliği, işlerine karşı tutumlarının bir göstergesidir (George, 1992; Locke & Judge, 1993; Ross & Staw, 1985; Watson & Slack, 1993).

Psikoloji alanındaki pek çok seçkin araştırmacının farklı kişiliklere ve bunların zeka ve bireylerin iş tutumlarıyla olan ilişkilerine dikkat etmesiyle, yatkınlıklarının incelenmesi yirminci yüzyılın başında oldukça popülerdi. Gordon Allport, Edward Thorndike, L.L. Thurstone, Fisher ve Hanna, kişilik ve eğilime odaklanan ilk araştırmacılardan bazılarıdır. Eğilim üzerine odaklanan ünlü Hawthorne çalışması da dahil olmak üzere birçok çalışma sosyal etki ve baskıların etkisinin iş doyumu üzerindeki etkisini kabul etti. Bu deneye katılan insanlar araştırmacılar ne yaparsa yapsın şikayet etmeye devam ettiler. Böylece araştırmacılar katılımcıların memnuniyetsizliklerinin mizaçlarından kaynaklandığı sonucuna vardılar. Bu nedenle yüksek düzeyde iş doyumuna sahip çalışanları işe almak genel iş tatminini yükseltmenin bir yoludur (Aamodt, 2004). Roethlisberger (1941) bu fikri şu sözlerle destekledi: memnuniyetsizliği daha derine kök salmış bireylerin bu durumu kişisel geçmişleriyle ilgilidir. Bu tür insanlar için şikayetin nesnesini değiştirmek gibi basit bir çare yeterli değildir (s.18). Bununla birlikte ikinci dünyadan sonra pek çok araştırmacı, insan davranışını etkileyen durumsal faktörlere odaklandı. Belki de bu

değişim şu teorilerin ortaya çıkmasını tetikledi: davranışçı teori (Skinner) ve alan teorisi (Lewin, 1951) olarak. Ask (1951) uygunluk üzerinde çalışmış, Milgram (1963) güç üzerinde çalışmış ve Festinger (1957) tutum ve değişimini araştırmış ve hepsi bu çevresel faktörlerin bireylerin tutum ve inançlarını yordadığı fikrini desteklemiştir. Birçok örgütsel psikolog da çoğunluğa katıldı ve durumsal faktörlerin rolünden daha fazla yararlandı (Fiedler, 1967; Hackman & Lawler, 1971; Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959; Ev, 1971; Likert, 1961; O'Reilly & Chatman, 1996; Schneider, 1987). Belki de doruk noktası durumsal faktörlerin çalışmasına, iş tutumlarının sosyal bilgi işleme modeli (Salancik & Pfeffer, 1978) piyasaya sürüldüğünde ulaşıldı. Bu yaklaşım iş tutumlarının sosyal belirleyicilerin bir sonucu olduğunu ve iş görevi veya kişisel özelliklerle ilgili olmadığını iddia etti. Sosyal çevreden çıkan en ufak bir kıvılcım bile kişinin göreve olan inancını etkilemeye yeterlidir (örneğin, Griffin, 1983; O'Reilly & Caldwell, 1979). Durumsal faktörlerin ve sosyal becerilerin etkisiyle ilgili varsayımları incelemeye yönelik bu eğilim nedeniyle kişilik ve bireysel belirleyiciler işe yönelik tutumlar üzerinde kenarda bırakılmıştır. Yine de sayıca az da olsa, kişilik araştırmacıları ateşi yakmaya devam etti. Bu bir avuç araştırmacı yatkınlık faktörlerinin rolünü, öngörü değerinin neden böyle olduğunu belirterek savundu.

Eğilim teorisini eleştirenleri de yok değildi. Davis - Blake ve Preffer (1989), birçoğunun eğilimsel çalışmaların bağlamsal değişkenleri kontrol edemedi ve eğilimsel sorular için ahlak sorusunu gündeme getirdi. Aamodt (2004) ayrıca, kişilik ve iş doyumu arasındaki ilişki üzerine araştırmalar sorgulanabilir ve böyle bir sonuca varmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Spector (1997) teorik bilgi eksikliğine dikkat çekmiştir (akt. Öksüzoğlu, 2022).

2.2.3. İş Doyumunun Boyutları

İş doyumu ile ilgili pek çok açıklama ve kuram olduğu gibi, bu açıklama ve kuramların ileri sürdüğü birden çok boyut da vardır, dolayısıyla iş doyumunu değerlendirmek için bu boyutlar dikkate alınmalıdır. İş doyumunun boyutlarının belirlenmesine yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Locke (1976) iş doyumunun boyutlarını terfi, ödeme, çalışma koşulları, işin kendisi, iş arkadaşları, işten sağlanan faydalar, çalışan ilişkileri ve kişisel değerler olarak tanımlar. Vroom (1964) tarafından da iş doyumunun boyutları ile ilgili çalışma yapılmış ve yaptığı çalışmada

iş doyumunun yedi boyutundan söz etmiştir: ortak işçi tazminatı, çalışma ortamı, nezaret, terfi, iş içeriği ve organizasyonun kendisi. Locke gibi Knicki ve Kreitner (2001) beş temel ilke modeli belirlemiştir. Bu ilkeler: değer elde etme, ihtiyaçların karşılanması, tutarsızlık, genetik bileşenler ve eşitliktir. Literatür incelendiğinde, literatürden çıkarılan iş doyumunun bazı yordayıcıları şu şekilde sınıflandırılabilir: işin doğası, eğitim, toplantı, eşitlik, yetki devri, güvenlik, kariyer gelişimi, maaş, genel çalışma ortamı, yan haklar, kariyerin örgütsel desteği, örgütsel bütünleşme, meslektaşlar ve diğer gruplar arasındaki iletişim, örgütsel bağlılık, baskı, işin doğası, bölüm ortamı, eğitim ve öğretim, takım çalışması ve iş birliği, iş güvenliği, rol belirsizliği, yönetim tarzı, yönetimle iletişim, stil, takdir, yönetim, görev çeşitliliği, iş yükü, ödüller, 16 terfi imkanı, çalışma saatleri, ücret, kişisel gelişim, fiziksel koşullar, işin içeriği, gruplar arası çatışma, algılanan örgütsel destek, rol çatışması, görev çeşitliliği, başarı duyguları, zamanlamalar, iş yorgunluğu, şirket kültürü, sorumluluk, performans değerlendirme sistemleri, iş güvenliği, ciro, tazminat, tanınma, üstlerin sayısı, şirketin imajı ve kurum kültürü, yükselme fırsatları, iş özellikleri, teknoloji, iş netliği, performans, iş içeriği, iş yükü, iş yerindeki atmosfer, ilerleme fırsatları, iş arkadaşlarıyla iyi ilişkiler ve devamsızlık (akt. Şentürken, 2018).

İş doyumunun kapsamı konusunda farklı görüşler olsa da iş doyumunun yordayıcıları iki ana başlık altında toplanabilir. Bunlar içsel ve dışsal etmenler, bu iş doyumunu terimleri oldukça uzun bir süredir literatürde yer almaktadır. Bu terimler iş doyumuna veya tam tersine iş doyumsuzluğuna yol açan faktörleri kategorize etmek için kullanılmaktadır. İş doyumunu belirleyen içsel ve dışsal faktörlerle ilgili birbiriyle çelişen bazı tanım ve sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bir örnek, 1969'da Saleh ve Grygier'dir (Dyer & Parker, 1975:455'te aktarılmıştır). "içsel faktörleri" işin gerçek performansıyla doğrudan ilgili olanlar olarak "dışsal faktörleri" işin yapıldığı ortam olarak tanımlamıştır. 1972'de Deci, içsel faktörleri "kişinin kendisi tarafından aracılık edilenler" ve dışsal faktörleri ise şu şekilde tanımladı: "çalışanın kendisi dışında biri tarafından aracılık edilenler" (Dyer & Parker, 1975).

İş doyumunun kategorileri gösteriyor ki içsel faktörler içseldir, içeriden gelir. Çalışanın kendisinden ödüllerin geldiğini yani içsel motivasyonun sonucudur. Bu faktörler daha üst düzey ihtiyaçlar olarak kabul edilebilir, başarı ve ilerleme duygularına yol açar. Dışsal faktörlere ise dışarıdan gelen ödüller olarak açıklanabilir

ve alt düzey ihtiyaçlardır. İçsel faktörler dışsal faktörlere kıyasla iş doyumunu üzerinde daha fazla etkilidir.

2.2.4. İş Doyumuna Yönelik Yaklaşımlar

İş doyumuna ait üç yaklaşımdan söz edilmektedir. Klasik yaklaşım, neoklasik yaklaşım ve modern yaklaşımdır.

2.2.4.1. Klasik Yaklaşım

İş uzmanlığı ve iş paylaşımı ile ilgili davranışları içinde barındıran yaklaşım klasik yaklaşımdır. Klasik yaklaşım verimlilik odaklıdır. Verimlilik ne kadar artarsa üretim o kadar artar. Önemli olan örgütün karıdır. Bireylerarası hiyerarşı baskındır. İnsanlar makine gibi düşünölür. En yüksek performans ve üretimin sağlanması birincil amaçtır. Tylor’a göre işçi aldığı ücretten ne kadar tatmin olursa o kadar çok çalışıp kendisine verilen görevleri eksiksiz yerine getirecektir (Dağdeviren & Gözen, 2017).

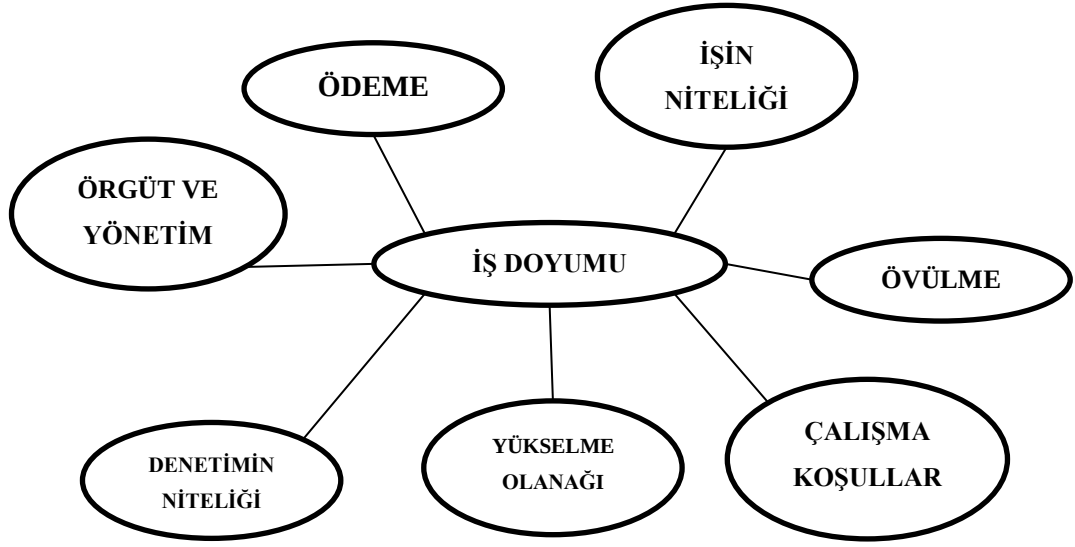
2.2.4.2. Neoklasik Yaklaşım

Elton Mayo tarafından geliştirilmiştir. Paradan ziyade insanların duygusal özelliklerine dikkat çekmiştir. İşçi ve patron arasında sadece maddi bir bağ yoktur duygusal bir bağ da mevcuttur. Çalışanların ruhsal olarak daha motive olmasını farklı kurumlarla duygusal bağ kurmaya yönelik bir yaklaşımdır. Kurum liderin çalışanların davranışlarını uzman bir şekilde analiz etmelidir (Hoş & Oksay, 2015).

2.2.4.3. Modern Yaklaşım

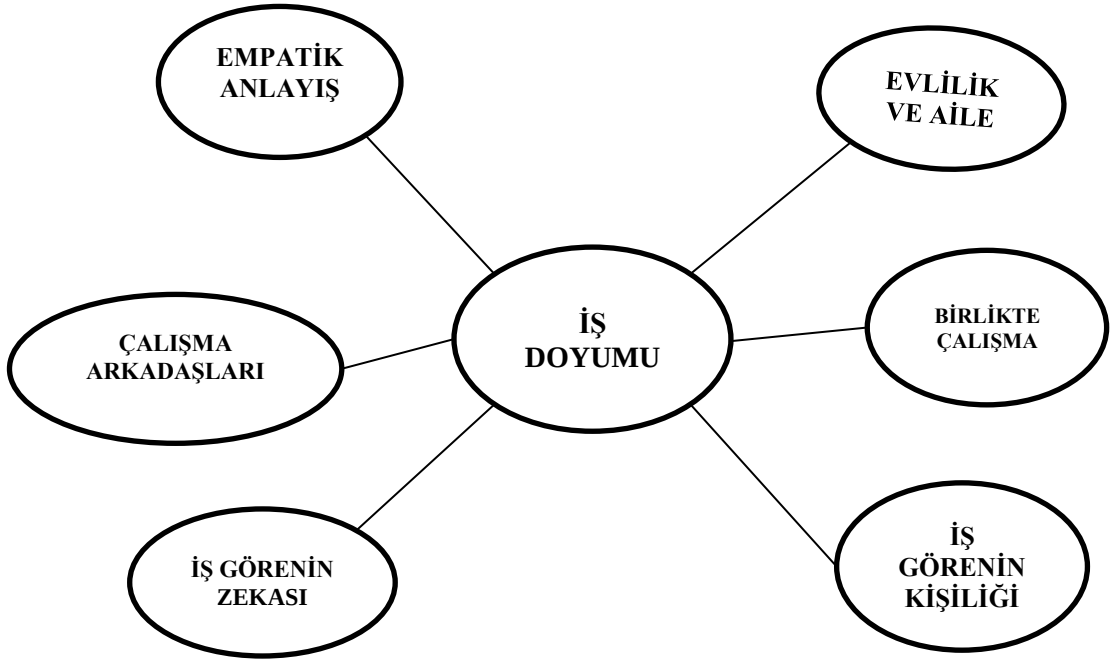
Bu yaklaşıma göre birey örgütün en esas ögesidir. Örgütteki işörenler kendilerine değeri verildiğinde üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirirler. Sorumluluk üstlenme, verilen görevleri yerine getirme iş doyumunu üzerinde önemli etkindir. Bireyin sahip olduğu öz kontrol bireyin üzerine düşen sorumlulukları bilmesi ve kontrol etmesinde en önemli faktördür. Bu yaklaşıma göre birey kendi öz kontrolünü sağladığı zaman performansı ve iş doyumunu artacaktır (Hoş & Oksay, 2015).

2.2.4. İş Doyumuna Etki Eden Faktörler



Şekil 2.1. Örgütsel Özellikler

İş Görenin Özellikleri



Şekil 2.2. İş Doyumunun Etkenleri

Kaynak: Başaran, 2000:219.

İş görenlerin iş doyumunu etkileyen etmenler düşünüldüğünde bunların genellikle örgütle ilintili faktörler olduğu görülmektedir.

2.2.5. İş Doyumunun Sonuçları

İş doyumunun sonuçları, işine ve iş yerine bağlılık, iş görenin verimliliğinde artış, iş yerinde daha güler yüzlü ve güvenilir olma, çalışanın sahip olduğu ilgi ve yetenekleri gösterebilmesi, örgütün hedefleri konusunda motive olma şeklinde söylenebilir. İş doyumsuzluğunun sonuçlarında ise kişi işine karşı ilgisiz olabilir, devam etmeme, işten şikayet etme, mutsuz ve sağlıklı olmayan çalışanlar, verimlilikte azalma, motivasyon düşüklüğü olarak gösterilebilir (Erdoğan, 1994:379).

İş doyumunun sonuçları hem çalışanlar için hem de örgüt için oldukça önemlidir. Çalışanların ruhen ve bedenen iyi olma hali iş yeri verimliliğini, motivasyonu, gelir durumunu, toplumsal huzur, tasarruf ve israf etmeme durumu bakımından önem arz etmektedir. Kurumsal olarak ise iş görenin doyumunu hem ahlaki bir gereklilik hem de sosyal bir sorumluluk olarak değerlendirilmelidir (Erdoğan, 1996:378).

2.2.6. İş Doyumu ile Özerklik Arasındaki İlişki

Özerk öğretmenlerin, daha fazla iş doyumunu yaşayacağı için işlerini daha profesyonel yapacağı düşünülmektedir. İşlerini yaparken daha az stres içerisinde olmaları kendilerini çalıştıkları ortamlarda daha çok desteklendiğini hissettirebilecektir. Öğretmenlerin genel özerkliği arttıkça kendilerini daha güçlü ve profesyonel hissedeceği düşünülmektedir (Pearson & Moomaw, 2005). Eğitim-öğretim faaliyetlerini kendi karar ve yaklaşımlarını kullanarak yürüten, eğitime yönelik yetkilerini kullanarak sorumluluk alabilen öğretmenler yüksek düzeyde motive olabilmekte ve bu öğretmenlerin iş doyumları da yüksek olmaktadır (Öztürk, 2011). Sınıf içinde farklı özellikteki bireyler olmasına rağmen merkezden gelen planları uygulayıp sınıftaki öğrencilerin durumuna göre programda değişiklikler yapamayan öğretmenin öğrencileri başarısız olacak ve bu durum öğretmenin de işinde istediği sonucu alamayarak tatminsizlik yaşamasına sebep olabilecektir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin sınıf ve okul içerisinde özerk oluşu ile iş doyumları arasında yakından ilişki olduğu düşünülmektedir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Öğretmen özerkliği ve iş doyumunu birlikte ele alan iki araştırma vardır. Bunlardan ilki Çolak, Altinkurt ve Yılmaz (2017) tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin iş doyumları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmadır.

Çalışmanın örneklemini Muğla ilindeki ilk ve ortaöğretim öğretmenlerindeki 380 kişidir.

Öğretmen özerkliği ve iş doyumu ile ilgili en güncel araştırma ise 2018 yılında Caner Şentürken tarafından yapılmıştır. Araştırma örneklemini Balıkesir ilindeki kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 354 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özerklik düzeyleri orta düzeyin üzerinde iken iş doyumu düzeyleri ise orta düzeyin biraz üzerinde çıkmıştır ve çalışmada değişkenler arasında anlamlı derecede ilişki saptanmıştır (Şentürken, 2018).

Öztürk ise 2011 yılında yaptığı çalışmasında öğretmen özerkliğine teorik açıdan bakmıştır. Öğretmen özerkliği kavramının eğitim – öğretim sürecindeki yeri, boyutları ve kapsamı bakımından ele almıştır. 2012 yılında yaptığı diğer çalışmasında ise yıllık planların hazırlanma ve uygulanma sürecinde nitel bir araştırma yapmış ve 11 Tarih öğretmeni ile çalışmasını yürütmüştür.

Qahramanova ve Uğurlu (2015) araştırmalarında, Azerbaycan ve Türkiye’deki okullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin öğretmen özerkliğine ilişkin fikirleri incelemişlerdir. Yapılan araştırmanın sonuçları şu şekildedir: öğretmenler ve idarecilerin özerklik anlayışı sınıf içinde yapılan çalışmalarla sınırlıyken okul içinde alınan kararlara katılım ise düşük seviyededir.

2016 yılında Yazıcı tarafından yapılan benzer çalışmada öğretmen özerliği ile öğrenen özerkliğini destekleme durumu arasındaki korelasyona bakılmıştır. Örneklem olarak Muğla’da çalışan 428 öğretmen ile çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özerklik davranışları orta düzeyin üzerinde çıkarken öğrenen özerkliğini destekleme davranışı ile öğretmen özerkliği arasında anlamlı seviyede korelasyon olduğu elde edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinin kullandığı ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişim etkisini ve/veya düzeyini bulmayı amaçlayan araştırma modelidir. Bu araştırmalarda elde edilen sonuçlar gerçek bir “neden-sonuç” ilişkisi şeklinde yorumlanamaz (Karasar, 2020:114). Araştırmada öğretmen özerkliği ile iş doyumu değişkenleri arasındaki birlikte değişimin varlığı ve derecesi belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul’un Bağcılar ilçesindeki ilkokullarında 2021 – 2022 yıllarında görev yapmakta olan 1475 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemen belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme ise tüm birimlerin seçilmek için eşit ve bağımsız şansa sahip olduğu, bir bireyin seçiminin diğer bireyi etkilemediği örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, vd., 2020:88). Örneklem sayısı 234 olarak hesaplanmıştır. Ancak uygulanan ölçeklerden uygun doldurulmayan olacağı düşünülerek 300 öğretmene ulaşmak hedeflenmiştir. Araştırmaya katılan Bağcılar ilçesindeki ilkokullarda çalışmakta olan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 3.1’de verilmiştir

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	Grup	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	156	61,2
	Erkek	99	38,8
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	59	23,1
	5-10 yıl	70	27,5
	11-15 yıl	54	21,2
	16-20 yıl	33	12,9
	20 yıl ve üzeri	39	15,3

Tablo 3.1. (devamı) Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	Grup	Frekans	Yüzde
Okuldaki Kıdem Süreniz	1-5 yıl	115	45,1
	5-10 yıl	86	33,7
	10 yıl üzeri	54	21,2
Toplam		255	100

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya 255 öğretmen katılım göstermiştir. Öğretmenlerin %61,2'si kadın ve %38,8'i erkektir. Mesleki kıdeme göre dağılımları sırasıyla 5-10 yıl (%27,5), 1-5 yıl (%23,1), 11-15 yıl (%21,2), 20 yıl üzeri (%15,3) ve 16-20 yıl (%12,9) olarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin okuldaki kıdem süresine göre dağılımları ise 1-5 yıl (%45,1), 5-10 yıl (%33,7) ve 10 yıl üzeri (%21,2) olarak elde edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki araştırmacı tarafından katılımcıların demografik özelliklerinin tespit edilmesi amacıyla hazırlanan Kişisel Bilgi Formu(KBF) ikincisi “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” üçüncüsü ise “İş Doyumu Ölçeği”dir. Ölçeklere ekler kısmında yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin demografik özelliklerini öğrenmek için 3 sorudan oluşan (cinsiyet, mesleki kıdem, okul kıdemi) kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.2. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Araştırmada Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Likert tipi 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler (1) kesinlikle katılmıyorum ve 5 (kesinlikle katılıyorum) aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçeğin öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği olmak üzere 4 faktörü vardır.

Tablo 3.2. Araştırmada Kullanılan Öğretmen Özerkliği Ölçeği Güvenirlik Analiz Sonuçları

Ölçek	Bu Araştırma kapsamında Cronbach Alfa Değeri	Çolak ve Altınkurt (2017)
Genel Özerklik	0,841	0,89
Öğretme Süreci	0,72	0,82
Öğretim Program	0,733	0,82
Mesleki Gelişim	0,753	0,85
Mesleki İletişim	0,719	0,78

Tablo 3.2’de yer alan bulgular incelendiğinde bu araştırma kapsamında elde edilen bilgilere göre Öğretmen Özerkliği Ölçeği cronbach alfa değerleri şu şekildedir: Genel Özerklik, 0,84, Öğretme Süreci Özerkliği 0, 72, Öğretim Programı Özerkliği 0,73, Mesleki Gelişim Özerkliği 0, 75 ve Mesleki İletişim Özerkliği ise 0, 71’dir.

Çolak ve Altınkurt’un araştırmasında elde edilen bilgilere göre ise ölçeğin cronbach alfa değerleri: Genel Özerklik 0,89, Öğretme Süreci Özerkliği 0,82, Öğretim Programı Özerkliği 0,82, Mesleki Gelişim Özerkliği 0,85 ve Mesleki İletişim Özerkliği ise 0,78 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda bu araştırma kapsamında öğretmen özerkliği ölçeği ve alt boyutlarının oldukça güvenilir olduğu belirlenmiştir.

3.3.3. İş Doyumu Ölçeği

Hackman ve Oldman (1975) tarafından geliştirilmiş, Silah (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Bu ölçek Taşdan (2008) tarafından öğretmenler üzerinde uygulanmış, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Tablo 3.3. Öğretmenler Üzerinde Uygulanmış, Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
1	,80	,76
2	,69	,65
3	,81	,77
4	,72	,68
5	,86	,83
6	,81	,78
7	,76	,72
8	,84	,81
9	,73	,69
10	,80	,76
11	,86	,84
12	,86	,83
13	,71	,66
14	,84	,80

Öğretmenlere işlerinden tatmin olma durumlarını belirlemek amacıyla beni oldukça tatmin ederden hiç tatmin etmezse doğru değişen beşli likert tipinde sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin iş doyumları seviyesini aldıkları puanın değeri belirlemektedir.

Tablo 3.4. Araştırmada Kullanılan İş Doyumu Ölçeği Güvenirlik Analiz Sonuçları

Bu Araştırma Kapsamında Cronbach Alfa Değeri	Taşdan (2008)
0,899	.95

Bu araştırma kapsamında kullanılmış olan Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve İş Doyumu Ölçeği için güvenirlik kat sayıları 0.70'den yüksektir. Dolayısı ile her iki ölçek de güvenilirirdir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak ölçekleri uygulamak için öncelikle ölçek sahipleriyle iletişime geçerek izin alındı sonra İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğüne başvuruldu ve gerekli izinler alındı. Daha sonra Etik Kurul onayı alındı ve çalışmaya başlandı. Gerekli izinler alındıktan sonra 2021/2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar ilçesinde yer alan resmi ilkokullarda çalışan öğretmenlere gönüllülük ilkesi dikkate alınarak ölçekler uygulandı ve veriler toplandı.

3.5. Verilerin Analizi

Veri analizinde SPSS 26 programı kullanılmıştır. Hatalı ve eksik veri kontrol edilmiştir. Uç değer için ölçek puanlarının z standart puan dönüşümü yapılmış ve ± 3.30 aralığı dışında olanlar uç değer olarak ele alınmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Genel özerklik puanları için 4 katılımcının z değeri bu aralık dışında olduğunda çıkarılmıştır. Ölçek puanlarının normallğinde basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmış olup bu değerler ± 1.5 arasında ise puanlar normaldir (Tabachnick & Fidell, 2013). İlk olarak frekans ve yüzde dağılımı verilmiş olup sonrasında ölçek alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Demografik değişkenler için gruplar arasında ölçek puanlarının karşılaştırılmasında parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız gruplar t testi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem parametrik bir yöntem olup iki kategoriye

sahip bağımsız bir değişkene ilişkin sürekli ve normal puanların karşılaştırılmasında kullanılır. Bağımsız değişkenin her bir kategorisinde veri sayısı yeterli olması ($N>30$) gerekir. Her bir yöntem için varsayımlar bulgular kısmında açıklanmıştır. Ölçek puanları arasında ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Özerklik ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin iş doyumlarına olan etkisinde çoklu doğrusal regresyon analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin temel varsayımları vardır. Öncelikle birden fazla bağımsız değişken ve tek bir tane sürekli normal dağılım gösteren bağımlı değişken olması gerekir. Ayrıca bağımsız değişkenler sürekli ise normal dağılmalıdır. Son olarak bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmaması gerekir (Pallant, 2007). Çoklu bağlantı problemi için tolerans ve VIF değerlerine bakılır. VIF değerleri ise 10'dan küçük ve tolerans değerleri 0.10'dan büyük ise çoklu bağlantı yoktur (Tabachnick & Fidell, 2013).

Tablo 3.5. Çoklu Bağlantı Problemi Testi Sonuçları

	Tolerans	VIF
Öğretme Süreci	0,483	2,072
Öğretim Program	0,477	2,098
Mesleki Gelişim	0,819	1,221
Mesleki İletişim	0,787	1,271

Tolerans değeri ile VIF değerine göre çoklu bağlantı problemi yoktur. Yani, bağımsız değişkenler arasında çok yüksek düzeyde ($r>0.90$) ilişki yoktur (Bkz. Tablo 3.6).

Tablo 3.6. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek Puanları	Çarpıklık	Basıklık
Öğretme Süreci	-1,216	0,99
Öğretim Program	-0,934	-0,066
Mesleki Gelişim	-0,303	-0,478
Mesleki İletişim	-0,598	0,29
Genel Özerklik	-0,372	-0,538
İş Doyum	0,22	-0,216

Çarpıklık ile basıklık değerleri ± 1.5 arasında olduğunda puan dağılımı normal olarak kabul edilmiştir. Ayrıca her bir grupta veri sayısı da yeterli sayıda olduğunda ($N>30$) parametrik yöntemler kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sürecinde toplanan veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlıkta araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin iş doyumlarının hangi düzeyde olduğu incelenmiştir.

Tablo 4.1. İlkokullarda Çalışan İlkokul Öğretmenlerinin İş Doyumlarına İlişkin Bulgular

Ölçek Puanları	En Küçük	En Büyük	$\bar{x}$	ss
İş Doyum	24	70	48,92	8,94

İlkokullarda çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri tablo 4.1’de yer almaktadır. İş doyum ölçeği puanları 24-70 arasında, değişirken $\bar{x} = 48.92$ ve standart sapması 8,94 olarak elde edilmiş olup iş doyum ölçeği için ise puanlar maddelerin toplanmasıyla elde edilmiştir. Tablodaki bilgilere bakılarak öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin orta düzeye yakın olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin iş doyum anketine verdikleri yanıtlar ise şu şekildedir:

Madde	Ortalama	ss
1.İşimin bana sağladığı güvenliğin derecesi...	3,23	1,17
2.Aldığım maaş ve ücretin miktarı...	2,35	0,98
3.İşimin sağladığı yükselme ve kişisel gelişme olanağı...	2,93	1,13
4.İş arkadaşlarım ve etkileşimde bulunduğum kişiler ile iletişimim...	4,03	0,79
5.Yöneticilerin bana gösterdiği adil davranış ve saygının derecesi...	3,76	0,91
6.İşimi yaparken hissettiğim takdir edilme duygusu...	3,73	0,94
7.İş sırasında birlikte çalıştığım arkadaşlarımı tanıma şansının olması...	4,23	0,69
8.Yöneticiden gördüğüm destek ve rehberlik...	3,7	1,02
9.Yaptığım işin karşılığında aldığım paranın adaletlilik derecesi...	2,54	1,19
10.İşimde kendime ait bağımsız düşünce ve davranışları uygulayabilme olanağının olması...	3,72	0,95
11.Okulumun, geleceğe yönelik beklentilerimi gerçekleştirebilme derecesi...	3,52	1,03
12.Okulumdaki çalışma arkadaşlarıma yardım etme fırsatının olması...	4,25	0,74
13.Okuldaki rekabet fırsatı...	3,22	0,98
14.Okulumdaki yönetimin çalışanlara karşı tutumu...	3,71	0,93

Öğretmenlerin iş doyumu ölçeği maddelerine ilişkin görüşlerine bakıldığında en yüksek doyumun iş sırasında birlikte çalıştığı arkadaşlarını tanıma şansının olmasıdır. Öğretmenler yaptıkları iş karşısında aldıkları paranın adaletlilik derecesinin ise çok düşük düzeyde (2,54) olduğu görüşünü belirtmişlerdir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci problemde yer alan “İlkokullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının demografik değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem ve okul kıdemi) göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ait bulgular yer almaktadır.

4.2.1. Cinsiyet Değişkeni Bakımından Karşılaştırma

Cinsiyet değişkenine göre ilkokul öğretmenlerinin iş doyumu puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre İlkokul Öğretmenlerinin İş Doyumu Puanları Arasında Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Kadın	156	49,29	9,37	0,838	253	0,403
Erkek	99	48,33	8,22			

* $p < .05$

Cinsiyet değişkenine göre ilkokul öğretmenlerinin iş doyumu puanları arasında anlamlı fark yoktur ($t_{(253)}=0.838$, $p>.05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin iş doyum puan ortalaması benzerdir.

4.2.2. Mesleki Kıdem Değişkeni Bakımından Karşılaştırma

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumu puanlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 4.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İlkokul Öğretmenlerinin İş Doyumlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	F	p
1-5 yıl	59	48,92	7,80		
5-10 yıl	70	49,36	9,52		
11-15 yıl	54	47,48	8,85	0,927	0,449
16-20 yıl	33	48,03	8,67		
20 yıl ve üzeri	39	50,85	9,80		

* $p < .05$

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumu puanları arasında anlamlı fark yoktur ($F_{(4,250)}=0.927$, $p>.05$). Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin iş doyum puan ortalaması benzerdir.

4.2.3. Okuldaki Çalışma Süresine Değişkeni Bakımından Karşılaştırma

Okuldaki çalışma süresin değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumu puanlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 4.4. Okuldaki Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu Puanlarına ait ANOVA Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	ss	F	p
1-5 yıl	115	48,72	9,14	0,056	0,946
5-10 yıl	86	49,13	8,37		
10 yıl üzeri	54	49,00	9,52		

* $p<.05$

Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumu puanları arasında anlamlı fark yoktur ($F_{(2,252)}=0.056$, $p>.05$). Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin iş doyum puan ortalaması benzerdir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlgili başlıkta ilkokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik davranışlarının hangi düzeyde olduğu ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4.5. İlkokullarda Çalışan Öğretmenlerin Özerklik Davranışları

Ölçek Puanları	En Küçük	En Büyük	$\bar{x}$	Ss
Öğretme Süreci	2,8	5	4,64	0,44
Öğretim Program	2,6	5	4,42	0,61
Mesleki Gelişim	1	5	3,64	0,93
Mesleki İletişim	1,67	5	4,04	0,75
Genel Özerklik	3	5	4,28	0,47

Özerklik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ölçek puanları 1-5 arasında yer almaktadır ve puanlar maddelerin $\bar{x}$ alınarak elde edilmiştir. Genel özerklik ölçeği $\bar{x}= 4.28$ ve standart sapması ise 0.47'dir. Özerklik ölçeği alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde ise öğretim süreci özerklik alt boyutu için puan $\bar{x}= 4.64$, öğretim programı özerklik alt boyutu için $\bar{x}= 4.42$, mesleki gelişim özerklik alt

boyutu için $\bar{x}$ = 3.64 ve mesleki iletişim özerklik alt boyutu için $\bar{x}$ = 4.04 olarak hesaplanmıştır.

Özerklik ölçeğine ilkokullarda çalışan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ise şu şekildedir:

Tablo 4.6. Çalıştığım okulda derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar veririm.

		Frekans	Yüzde (%)	Seçenek Yüzde	Kümülatif Yüzde
Seçenek	1	3	1,1	1,2	1,2
	2	3	1,1	1,2	2,3
	3	10	3,8	3,9	6,2
	4	60	23,0	23,2	29,3
	5	183	70,1	70,7	100,0
	Toplam	259	99,2	100,0	
Eksik Değer		2	0,8		
Toplam		261	100,0		

Özerklik analizi ölçeği 1. Seçeneğe bakıldığında katılımcılar 1. Seçeneği %1,1, 2. Seçeneği %1,1, 3. Seçeneği %3,8, 4. Seçeneği %23, 5. Seçeneği %70,1 oranında işaretlemiştir. Katılımcılardan 2 kişi bu seçeneklerden birini cevaplamamıştır.

Tablo 4.7. Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlerim.

		Frekans	Yüzde (%)	Seçenek Yüzdesi	Kümülatif Yüzde
Seçenek	1	3	1,1	1,2	1,2
	2	7	2,7	2,7	3,8
	3	11	4,2	4,2	8,1
	4	55	21,1	21,2	29,2
	5	184	70,5	70,8	100,0
	Toplam	260	99,6	100,0	
Eksik Değer		1	0,4		
Toplam		261	100,0		

Özerklik analizi ölçeği 2. Seçeneğe bakıldığında katılımcılar 1. Seçeneği %1,1, 2. Seçeneği %2,7, 3. Seçeneği %4,2, 4. Seçeneği %21,1, 5. Seçeneği %70,5 oranında işaretlemiştir. Katılımcılardan 1 kişi bu seçeneklerden birini cevaplamamıştır.

Tablo 4.8. Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçerim.

		Frekans	Yüzde (%)	Seçenek Yüzde	Kümülatif Yüzde
Seçenek	2	1	0,4	0,4	0,4
	3	5	1,9	1,9	2,3
	4	43	16,5	16,5	18,8
	5	211	80,8	81,2	100,0
	Toplam	260	99,6	100,0	
Eksik Değer		1	0,4		
Toplam		261	100,0		

Özerklik analizi ölçeği 3. Seçeneğe bakıldığında katılımcılar 1. Seçeneği %0, 2. Seçeneği %0,4, 3. Seçeneği %1,9, 4. Seçeneği %16,5, 5. Seçeneği %80,8 oranında işaretlemiştir. Katılımcılardan 1 kişi bu seçeneklerden birini cevaplamamıştır.

Tablo 4.9. Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar veririm.

		Frekans	Yüzde (%)	Seçenek Yüzde	Kümülatif Yüzde
Seçenek	2	2	0,8	0,8	0,8
	3	9	3,4	3,5	4,2
	4	59	22,6	22,8	27,0
	5	189	72,4	73,0	100,0
	Toplam	259	99,2	100,0	
Eksik Değer		2	0,8		
Toplam		261	100,0		

Özerklik analizi ölçeği 4. Seçeneğe bakıldığında katılımcılar 1. Seçeneği %0, 2. Seçeneği %0,8, 3. Seçeneği %3,4, 4. Seçeneği %22,6, 5. Seçeneği %72,4 oranında işaretlemiştir. Katılımcılardan 2 kişi bu seçeneklerden birini cevaplamamıştır.

Tablo 4.10. Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yaparım.

		Frekans	Yüzde (%)	Seçenek Yüzde	Kümülatif Yüzde
Seçenek	1	3	1,1	1,2	1,2
	2	5	1,9	1,9	3,1
	3	17	6,5	6,5	9,6
	4	59	22,6	22,7	32,3
	5	176	67,4	67,7	100,0
	Toplam	260	99,6	100,0	
Eksik Değer		1	0,4		
Toplam		261	100,0		

Özerklik analizi ölçeği 5. Seçeneğe bakıldığında katılımcılar 1. Seçeneği %1,1, 2. Seçeneği %1,9, 3. Seçeneği %6,5, 4. Seçeneği %22,6, 5. Seçeneği %67,4 oranında işaretlemiştir. Katılımcılardan 1 kişi bu seçeneklerden birini cevaplamamıştır.

Tablo 4.11. Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yaparım.

		Frekans	Yüzde (%)	Seçenek Yüzde	Kümülatif Yüzde
Seçenek	1	1	0,4	0,4	0,4
	2	3	1,1	1,2	1,5
	3	21	8,0	8,1	9,6
	4	61	23,4	23,5	33,1
	5	174	66,7	66,9	100,0
	Toplam	260	99,6	100,0	
Eksik Değer		1	0,4		
Toplam		261	100,0		

Özerklik analizi ölçeği 6. Seçeneğe bakıldığında katılımcılar 1. Seçeneği %0,4, 2. Seçeneği %1,1, 3. Seçeneği %8, 4. Seçeneği %23,4, 5. Seçeneği %66,7 oranında işaretlemiştir. Katılımcılardan 1 kişi bu seçeneklerden birini cevaplamamıştır.

Tablo 4.12. Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yaparım.

		Frekans	Yüzde (%)	Seçenek Yüzde	Kümülatif Yüzde
Seçenek	1	16	6,1	6,2	6,2
	2	16	6,1	6,2	12,3
	3	29	11,1	11,2	23,5
	4	51	19,5	19,6	43,1
	5	148	56,7	56,9	100,0
	Toplam	260	99,6	100,0	
Eksik Değer		1	0,4		
Toplam		261	100,0		

Özerklik analizi ölçeği 7. Seçeneğe bakıldığında katılımcılar 1. Seçeneği %6,1, 2. Seçeneği %6,1, 3. Seçeneği %11,1, 4. Seçeneği %19,5, 5. Seçeneği %56,7 oranında işaretlemiştir. Katılımcılardan 1 kişi bu seçeneklerden birini cevaplamamıştır.

Tablo 4.13. Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanırım.

		Frekans	Yüzde (%)	Seçenek Yüzde	Kümülatif Yüzde
Seçenek	1	5	1,9	1,9	1,9
	2	19	7,3	7,3	9,2
	3	49	18,8	18,8	28,1
	4	61	23,4	23,5	51,5
	5	126	48,3	48,5	100,0
	Toplam	260	99,6	100,0	
Eksik Değer		1	0,4		
Toplam		261	100,0		

Özerklik analizi ölçeği 8. Seçeneğe bakıldığında katılımcılar 1. Seçeneği %1,9, 2. Seçeneği %7,3, 3. Seçeneği %18,8, 4. Seçeneği %23,4, 5. Seçeneği %48,3 oranında işaretlemiştir. Katılımcılardan 1 kişi bu seçeneklerden birini cevaplamamıştır.

Tablo 4.14. Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer veririm.

		Frekans	Yüzde (%)	Seçenek Yüzde	Kümülatif Yüzde
Seçenek	1	4	1,5	1,6	1,6
	2	5	1,9	1,9	3,5
	3	36	13,8	14,0	17,4
	4	65	24,9	25,2	42,6
	5	148	56,7	57,4	100,0
	Toplam	258	98,9	100,0	
Eksik Değer		3	1,1		
Toplam		261	100,0		

Özerklik analizi ölçeği 9. Seçeneğe bakıldığında katılımcılar 1. Seçeneği %1,5, 2. Seçeneği %1,9, 3. Seçeneği %13,8, 4. Seçeneği %24,9, 5. Seçeneği %56,7 oranında işaretlemiştir. Katılımcılardan 3 kişi bu seçeneklerden birini cevaplamamıştır.

Tablo 4.15. Öğrencilere istediğim konularda ödev veririm.

		Frekans	Yüzde (%)	Seçenek Yüzde	Kümülatif Yüzde
Seçenek	1	6	2,3	2,3	2,3
	2	14	5,4	5,4	7,8
	3	21	8,0	8,1	15,9
	4	67	25,7	26,0	41,9
	5	150	57,5	58,1	100,0
	Toplam	258	98,9	100,0	
Eksik Değer		3	1,1		
Toplam		261	100,0		

Özerklik analizi ölçeği 10. Seçeneğe bakıldığında katılımcılar 1. Seçeneği %2,3, 2. Seçeneği %5,4, 3. Seçeneği %8, 4. Seçeneği %25,7, 5. Seçeneği %57,5 oranında işaretlemiştir. Katılımcılardan 3 kişi bu seçeneklerden birini cevaplamamıştır.

Tablo 4.16. Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar veririm.

		Frekans	Yüzde (%)	Seçenek Yüzde	Kümülatif Yüzde
Seçenek	1	2	0,8	0,8	0,8
	2	2	0,8	0,8	1,6
	3	11	4,2	4,3	5,8
	4	64	24,5	24,8	30,6
	5	179	68,6	69,4	100,0
	Toplam	258	98,9	100,0	
Eksik Değer		3	1,1		
Toplam		261	100,0		

Özerklik analizi ölçeği 11. Seçeneğe bakıldığında katılımcılar 1. Seçeneği %0,8, 2. Seçeneği %0,8, 3. Seçeneği %4,2, 4. Seçeneği %24,5, 5. Seçeneği %68,6 oranında işaretlemiştir. Katılımcılardan 3 kişi bu seçeneklerden birini cevaplamamıştır.

Tablo 4.17. Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirlerim.

		Frekans	Yüzde (%)	Seçenek Yüzde	Kümülatif Yüzde
Seçenek	1	14	5,4	5,4	5,4
	2	44	16,9	17,0	22,4
	3	63	24,1	24,3	46,7
	4	62	23,8	23,9	70,7
	5	76	29,1	29,3	100,0
	Toplam	259	99,2	100,0	
Eksik Değer		2	0,8		
Toplam		261	100,0		

Özerklik analizi ölçeği 12. Seçeneğe bakıldığında katılımcılar 1. Seçeneği %5,4, 2. Seçeneği %16,9, 3. Seçeneği %24,1, 4. Seçeneği %23,8, 5. Seçeneği %29,1 oranında işaretlemiştir. Katılımcılardan 2 kişi bu seçeneklerden birini cevaplamamıştır.

Tablo 4.18. Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar veririm.

		Frekans	Yüzde (%)	Seçenek Yüzde	Kümülatif Yüzde
Seçenek	1	9	3,4	3,5	3,5
	2	19	7,3	7,3	10,8
	3	49	18,8	18,9	29,7
	4	81	31,0	31,3	61,0
	5	101	38,7	39,0	100,0
	Toplam	259	99,2	100,0	
Eksik Değer		2	0,8		
Toplam		261	100,0		

Özerklik analizi ölçeği 13. Seçeneğe bakıldığında katılımcılar 1. Seçeneği %3,4, 2. Seçeneği %7,3, 3. Seçeneği %18,8, 4. Seçeneği %31, 5. Seçeneği %38,7 oranında işaretlemiştir. Katılımcılardan 2 kişi bu seçeneklerden birini cevaplamamıştır.

Tablo 4.19. Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılırım.

		Frekans	Yüzde (%)	Seçenek Yüzde	Kümülatif Yüzde
Seçenek	1	8	3,1	3,1	3,1
	2	64	24,5	24,8	27,9
	3	77	29,5	29,8	57,8
	4	54	20,7	20,9	78,7
	5	55	21,1	21,3	100,0
	Toplam	258	98,9	100,0	
Eksik Değer		3	1,1		
Toplam		261	100,0		

Özerklik analizi ölçeği 14. Seçeneğe bakıldığında katılımcılar 1. Seçeneği %3,1, 2. Seçeneği %24,5, 3. Seçeneği %29,5, 4. Seçeneği %20,7, 5. Seçeneği %21,1 oranında işaretlemiştir. Katılımcılardan 3 kişi bu seçeneklerden birini cevaplamamıştır.

Tablo 4.20. Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade ederim.

		Frekans	Yüzde (%)	Seçenek Yüzde	Kümülatif Yüzde
Seçenek	1	10	3,8	3,9	3,9
	2	24	9,2	9,3	13,1
	3	64	24,5	24,7	37,8
	4	88	33,7	34,0	71,8
	5	73	28,0	28,2	100,0
	Toplam	259	99,2	100,0	
Eksik Değer		2	0,8		
Toplam		261	100,0		

Özerklik analizi ölçeği 15. Seçeneğe bakıldığında katılımcılar 1. Seçeneği %3,8, 2. Seçeneği %9,2, 3. Seçeneği %24,5, 4. Seçeneği %33,7, 5. Seçeneği %28 oranında işaretlemiştir. Katılımcılardan 2 kişi bu seçeneklerden birini cevaplamamıştır.

Tablo 4.21. Meslektaşlarımla ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.

		Frekans	Yüzde (%)	Seçenek Yüzde	Kümülatif Yüzde
Seçenek	1	9	3,4	3,5	3,5
	2	3	1,1	1,2	4,7
	3	19	7,3	7,4	12,0
	4	118	45,2	45,7	57,8
	5	109	41,8	42,2	100,0
	Toplam	258	98,9	100,0	
Eksik Değer		3	1,1		
Toplam		261	100,0		

Özerklik analizi ölçeği 16. Seçeneğe bakıldığında katılımcılar 1. Seçeneği %3,4, 2. Seçeneği %1,1, 3. Seçeneği %7,3, 4. Seçeneği %45,2, 5. Seçeneği %41,8 oranında işaretlemiştir. Katılımcılardan 3 kişi bu seçeneklerden birini cevaplamamıştır.

Tablo 4.22. Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.

		Frekans	Yüzde (%)	Seçenek Yüzde	Kümülatif Yüzde
Seçenek	1	10	3,8	3,9	3,9
	2	4	1,5	1,5	5,4
	3	29	11,1	11,2	16,6
	4	128	49,0	49,4	66,0
	5	88	33,7	34,0	100,0
	Toplam	259	99,2	100,0	
Eksik Değer		2	0,8		
Toplam		261	100,0		

Özerklik analizi ölçeği 17. Seçeneğe bakıldığında katılımcılar 1. Seçeneği %3,8, 2. Seçeneği %1,5, 3. Seçeneği %11,1, 4. Seçeneği %49,9, 5. Seçeneği %33,7 oranında işaretlemiştir. Katılımcılardan 2 kişi bu seçeneklerden birini cevaplamamıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Başlıkta “İlkokullarda Çalışan Öğretmenlerin Özerklik Davranış Düzeyleri Demografik Değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, okul kıdemi) Göre Farklılık Göstermekte Midir?” problemine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4.4.1. Cinsiyete Değişkeni Bakımından Karşılaştırma

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin özerklik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 4.23. Cinsiyet Değişkenine Göre İlkokul Öğretmenlerinin Özerklik Ölçeği ve Alt Boyutları Arasında Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Ölçek Puanları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	Sd	P
Öğretme Süreci	Kadın	156	4,62	0,46	-0,693	253	0,489
	Erkek	99	4,66	0,40			
Öğretim Program	Kadın	156	4,40	0,64	-0,896	253	0,371
	Erkek	99	4,47	0,56			
Mesleki Gelişim	Kadın	156	3,53	0,92	-2,335	253	0,020*
	Erkek	99	3,81	0,91			
Mesleki İletişim	Kadın	156	3,97	0,75	-1,786	253	0,075
	Erkek	99	4,14	0,74			
Genel Özerklik	Kadın	156	4,23	0,47	-1,836	253	0,068
	Erkek	99	4,34	0,45			

* $p < .05$

Cinsiyet değişkenine göre ilkokul öğretmenlerinin mesleki gelişim özerklik alt boyutuna ilişkin puanlar arasında anlamlı fark elde edilmiştir ($t_{(253)} = -2.335$, $p < .05$). Erkek öğretmenlerin mesleki gelişim özerklik puan ortalaması ($\bar{x} = 3,81$) kadın öğretmenlerin mesleki gelişim puan ortalamasına ($\bar{x} = 3,53$) göre daha yüksektir. Ancak cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öğretme süreci özerklik ($t_{(253)} = -0.693$, $p > .05$), öğretim programı özerklik ($t_{(253)} = -0.896$, $p > .05$) ve mesleki iletişim özerklik ($t_{(253)} = -1.786$, $p > .05$) ile genel özerklik ($t_{(253)} = -1.836$, $p > .05$) puanları arasında anlamlı fark yoktur.

4.4.2. Mesleki Kıdeme Değişkeni Bakımından Karşılaştırma

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin özerklik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem parametrik bir yöntem olup en az üç kategoriye sahip bağımsız bir değişkene ilişkin sürekli ve normal puanların karşılaştırılmasında kullanılır. Bağımsız değişkenin her bir kategorisinde veri sayısı yeterli olması ($N > 30$) gerekir.

Tablo 4.24. Mesleki kıdem değişkenine göre ilkökul öğretmenlerinin özerklik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Ölçek Puanları	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark**
Öğretme Süreci	1-5 yıl	59	4,68	0,45	0,462	0,764	
	5-10 yıl	70	4,63	0,42			
	11-15 yıl	54	4,66	0,40			
	16-20 yıl	33	4,56	0,45			
	20 yıl ve üzeri	39	4,61	0,48			
Öğretim Program	1-5 yıl	59	4,62	0,46	4,094	0,003*	4 ile 1,2,3 1 ile 5
	5-10 yıl	70	4,43	0,57			
	11-15 yıl	54	4,47	0,56			
	16-20 yıl	33	4,14	0,68			
	20 yıl ve üzeri	39	4,29	0,79			
Mesleki Gelişim	1-5 yıl	59	3,58	0,93	1,314	0,265	
	5-10 yıl	70	3,54	1,00			
	11-15 yıl	54	3,82	0,78			
	16-20 yıl	33	3,47	0,82			
	20 yıl ve üzeri	39	3,79	1,06			
Mesleki İletişim	1-5 yıl	59	3,97	0,66	0,369	0,831	
	5-10 yıl	70	4,01	0,74			
	11-15 yıl	54	4,13	0,65			
	16-20 yıl	33	4,08	0,67			
	20 yıl ve üzeri	39	4,04	1,05			
Genel Özerklik	1-5 yıl	59	4,34	0,39	1,278	0,279	
	5-10 yıl	70	4,24	0,47			
	11-15 yıl	54	4,35	0,41			
	16-20 yıl	33	4,15	0,43			
	20 yıl ve üzeri	39	4,26	0,64			

1: 1-5 yıl; 2: 5-10 yıl; 3: 11-15 yıl; 4: 16-20 yıl; 5: 21 yıl üzeri

* $p < .05$; ** LSD fark sonucu

Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin öğretme süreci özerklik ($F_{(4,250)}=0.462$, $p>.05$), mesleki gelişim özerklik ($F_{(4,250)}=1.314$, $p>.05$) ve mesleki iletişim özerklik ($F_{(4,250)}=0.369$, $p>.05$) ile genel özerklik ($F_{(4,250)}=1.278$, $p>.05$) puanları arasında anlamlı fark yoktur. Ancak mesleki kıdeme göre öğretmenlerin öğretim programı özerklik alt boyutuna ilişkin puanlar arasında anlamlı fark elde edilmiştir ($F_{(4,250)}=4.094$, $p<.05$). Farkın hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğu çoklu karşılaştırma yöntemlerinden LSD ile ikili olarak karşılaştırılmış ve anlamlı çıkan ikililer fark sütununda belirtilmiştir. Buna göre 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 20 yıl altında kıdeme sahip tüm gruptaki öğretmenlerin öğretim programı özerklik puanları arasında anlamlı fark vardır ($p<.05$) ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğretim programı özerklik puanları 20 yıl altında kıdeme sahip tüm gruptaki öğretmenlerden daha düşüktür. Ayrıca 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 20 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öğretim programı özerklik puanları arasında anlamlı fark vardır ($p<.05$) ve 1-5 yıl mesleki kıdeme

sahip öğretmenlerin öğretim programı özerklik puanları 20 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksektir.

4.4.3. Okuldaki Çalışma Süresine Değişkeni Bakımından Karşılaştırma

Okuldaki çalışma süresine göre ilkokulda çalışan öğretmenlerin özerklik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 4.25. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre İlkokullarda Çalışan Öğretmenlerin Özerklik Ölçeği ve Alt Boyutları Arasında ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek Puanları	Grup	N	ccc̄	ss	F	p
Öğretme Süreci	1-5 yıl	115	4,61	0,44	0,554	0,575
	5-10 yıl	86	4,67	0,43		
	10 yıl üzeri	54	4,66	0,45		
Öğretim Program	1-5 yıl	115	4,44	0,59	0,421	0,657
	5-10 yıl	86	4,44	0,57		
	10 yıl üzeri	54	4,36	0,72		
Mesleki Gelişim	1-5 yıl	115	3,57	0,95	1,36	0,259
	5-10 yıl	86	3,61	0,92		
	10 yıl üzeri	54	3,82	0,88		
Mesleki İletişim	1-5 yıl	115	3,94	0,74	3,123	0,046
	5-10 yıl	86	4,04	0,65		
	10 yıl üzeri	54	4,25	0,87		
Genel Özerklik	1-5 yıl	115	4,24	0,44	0,935	0,394
	5-10 yıl	86	4,29	0,45		
	10 yıl üzeri	54	4,34	0,54		

* $p < .05$

Okuldaki çalışma süresine göre ilkokullarda çalışan öğretmenlerin öğretim süreci özerklik ($F_{(2,252)}=0.554$, $p>.05$), öğretim programı özerklik ($F_{(2,252)}=0.421$, $p>.05$), mesleki gelişim özerklik ($F_{(2,252)}=1.36$, $p>.05$) ve mesleki iletişim özerklik ($F_{(2,252)}=3.123$, $p>.05$) ile genel özerklik ($F_{(2,252)}=0.935$, $p>.05$) puanları arasında anlamlı fark yoktur. Yani okuldaki çalışma süresine göre öğretmenlerin genel özerklik puanları ile alt boyutlarına ilişkin puanlar benzer düzeydedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “İlkokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?” alt problemiyle ilgili bulgular bulunmaktadır. Özerklik ölçeği ve alt boyutları ile iş doyumları arasında ilişki Pearson korelasyon yöntemi ile incelenmiştir (bkz. Tablo 5). Bu yöntem parametrik ve normal dağılım gösteren sürekli puanlar arasındaki ilişki de kullanılır. Baykul (2010) korelasyon katsayısı için eğer 0.40’dan küçükse düşük

düzeyde, 0.40-0.70 arasında ise orta düzeyde ve 0.70'den büyükse yüksek düzeyde ilişki olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.26. İlkokul Öğretmenlerinin Özerklik Ölçeği ve Alt Boyutları İle İş Doyumları Arasında Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Özerklik Ölçeği		İş Doyum
Öğretme Süreci	r	0,08
	p	0,201
Öğretim Program	r	,146*
	p	0,020
Mesleki Gelişim	r	,303**
	p	,000
Mesleki İletişim	r	,353**
	p	,000
Genel Özerklik	r	,294**
	p	,000

** $p < .01$; * $p < .05$

İş doyum puanları ile genel özerklik ölçeği toplam puanları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki elde edilmiştir ($r=0.294$, $p<.01$). İş doyum puanları arttıkça genel özerklik toplam puanları da artmakta ya da tam tersidir. İş doyum puanları ile genel özerklik ölçeği öğretim programı alt boyutu özerklik ($r=0.146$, $p<.05$), mesleki gelişim alt boyutu özerklik ($r=0.303$, $p<.01$) ve mesleki iletişim alt boyutu özerklik ($r=0.353$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki elde edilmiştir. İş doyum puanları arttıkça öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim alt boyutu özerklik puanları artmakta ya da tam tersidir. Ancak iş doyum puanları ile öğretme süreci alt boyutu özerklik puanları arasında anlamlı ilişki yoktur ($p>.05$).

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlıkta “İlkokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik davranışları iş doyumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” alt problemine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 4.27. İlkokullarda Çalışan Öğretmenlerin Genel Özerklik Puanlarının İş Doyumu Puanlarına Olan Etkisine İlişkin Kurulan Doğrusal Regresyon Analizi

Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	24,904	4,937		5,044	0
Genel Özerklik	5,614	1,147	0,294	4,893	,000

$F_{(1,253)}=23.94$; $p<0,001$

$R=0,294$; $R^2=0,086$

İlkokullarda çalışan öğretmenlerin genel özerklik puanlarının iş doyum puanlarına olan etkisine ilişkin kurulan basit doğrusal regresyon modeli anlamlıdır

($F_{(1,253)}=23.94$, $p<.001$). İş doyumu puanlarındaki değişkenliğin %8,6'sı genel özerklik puanları tarafından açıklanır. Genel özerklik puanları iş doyumlarını pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordamaktadır ($B=5.614$, $t=0.294$, $p<.05$). Genel özerklik puanlarında 1 birimlik artış olduğunda iş doyumu puanlarında 5.614 birimlik artış olur. Kurulan regresyon denklemi şu şekilde yazılabilir:

$$\text{İş doyumu}=24.904+5.614*\text{Genel Özerklik Puan}$$

Tablo 4.28. Özerklik Ölçeği Alt Boyutlarının İş Doyumu Toplam Puanlarına Olan Etkisine Göre Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	33,829	5,665		5,972	,000
Öğretme Süreci	-2,405	1,708	-0,117	-1,408	0,16
Öğretim Program	1,204	1,222	0,083	0,985	0,325
Mesleki Gelişim	1,847	0,615	0,192	3,004	0,003
Mesleki İletişim	3,513	0,781	0,293	4,497	,000

$F_{(4,250)}=12.277$; $p<.001$
 $R=0,405$; $R^2=0,164$

Özerklik ölçeği alt boyutlarının iş doyumu toplam puanlarına olan etkisine göre test edilen çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(4,250)}=12.277$, $p<.001$). R kare değeri bağımlı değişkende olan değişkenliğin ne kadarının bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını gösteren belirtke katsayısıdır (Pallant, 2007). İş doyumu ölçeği puanlarında olan değişkenliğin %16,4'ü özerklik ölçeği alt boyutları ile açıklanır. Mesleki gelişim özerklik ($B=1.847$, $t=3.004$, $p<.05$) ve mesleki iletişim özerklik ($B=3.513$, $t=4.497$, $p<.05$) alt boyutları öğretmenlerin iş doyumlarını pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordamaktadır. Mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerklik alt boyutlarının her birinde olan 1 birimlik artış öğretmenlerin iş doyum puanlarında sırasıyla 1.847 ve 3.513 birimlik artış sağlar. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı (β) ise bağımsız değişkenlerin önem derecesini gösterir. Buna göre en çok etkileyen değişken mesleki iletişim özerklik alt boyutu puanlarıdır. Ancak öğretme süreci özerklik ile öğretim programı özerklik alt boyutu puanlarının öğretmenlerin iş doyumlarına etkisi anlamlı değildir ($p>.05$). İş doyumları için kurulan regresyon denklemi ise;

$$\text{İş doyumu}=33.829+1.847*\text{Mesleki Gelişim}+3.513*\text{Mesleki İlet}$$

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara göre tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Resmi ilkokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilk olarak ilkokul öğretmenlerinin özerklik davranışları ve özerklik davranışlarının demografik değişkenlere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Sonra öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve iş doyum düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Daha sonra ise öğretmen özerkliği ile iş doyumları arasındaki anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiş en sonunda ise öğretmenlerin özerklik davranışları iş doyumlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığı araştırılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmada örneklem olarak seçilen öğretmenlerin iş doyumları orta düzeye yakın çıkmıştır. Literatürdeki ilgili çalışmalar incelendiğinde (Çevik, 2022; Altinkurt & Yılmaz, 2014; Çanak, 2014; Şahin, 2013; Çubuk, 2018; Erdoğan, 2017) öğretmenlerin iş doyumları orta düzeye yakın çıkmıştır. Araştırmada elde edilen sonuç ile literatürdeki çalışmalar bu yönüyle benzerdir. Başka bir çalışma olan Kumaş ve Deniz tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin iş doyum düzeyleri orta düzeyin çok az üstünde çıkmıştır. Bu sonucun elde edilmesinde ölçek maddelerine verilen cevaptan da anlaşıldığı üzere mesleğin verdiği güven hissi ve aldıkları ücreti yetersiz bulmalarının öğretmenlerin iş doyum düzeyleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin işlerinden sağladığı doyum arttıkça kendilerini daha mutlu ve daha tatmin olmuş hissedeceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin iş doyumları arttıkça eğitim örgütünün belirlediği amaçlara ulaşabilmesini sağlayabilir. Bu nedenle öğretmenlerin iş doyumlarının artırılmasının önemli olabileceği söylenebilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

İlkokullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde;

- *Cinsiyet Değişkeni*

Kadın öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri ile erkek öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüş arada belirgin bir farklılık görülmemiştir. Hem erkek öğretmenlerin hem de kadın öğretmenlerin iş doyumları orta düzeye oldukça yakındır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde 2001 yılında Feyzioğlu, Koruklu ve Kiremit tarafından yapılan; 2013 yılında Şahin; 2008 yılında Tiryaki ve Taşdan; 2011 yılında ise Ceylan ve Yılmaz tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyete göre değişmediği görülmektedir. Araştırmada da elde edilen sonuç benzer şekildedir. Alan yazındaki çalışmalar bu araştırmayı cinsiyet değişkeni bakımından destekler niteliktedir. Bu bulguların ışığında, öğretmenlerin iş doyumunu belirleyen faktörlerin daha çok mesleki ve organizasyonel değişkenler olabileceği düşünülebilir. Bu değişkenler arasında öğretmenlerin özerklik seviyeleri, mesleki gelişim fırsatları, iş yükü, sınıf büyüklükleri, maaş ve ödüllendirme sistemleri, idari destek ve okul kültürü gibi faktörler yer alabilir (Meredith, 2023).

Ayrıca, cinsiyetin iş doyumuna etkisinin sınırlı olduğu sonucu, öğretmenlerin iş doyumunu artırmak için geliştirilen politika ve uygulamaların cinsiyete özgü olmak yerine, tüm öğretmenleri kapsayan geniş kapsamlı yaklaşımlara odaklanması gerektiğini gösteriyor olabilir (Muyidi, 2023; Toprak, 2022). Bu yaklaşımların, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek, iş yükünü yönetmek, öğretmenlerin özerkliklerini güçlendirmek ve olumlu bir okul kültürü yaratmak üzerinde durması önemlidir.

- *Mesleki Kıdem Değişkeni*

Mesleki kıdemin iş doyumuna etkisi incelendiğinde ise en yüksek değerin 20 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerde olduğu görülse de mesleki kıdeme göre çok büyük farklılıklar görülmemiştir. Mesleki kıdeme göre ilkokullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumları puan ortalamaları benzerdir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde Karaköse ve Kocabaş tarafından 2006 yılında, Gündoğdu tarafından 2013 yılında,

Yılmaz ve Altinkurt tarafından 2014 yılında, Gündüz tarafından 2016'da yapılan çalışmaların sonuçlarının da araştırmayı destekler niteliktedir.

- *Çalışma Süresi Değişkeni*

Okuldaki çalışma süresine göre ilkokullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumu puanları arasında anlamlı fark yoktur. Okuldaki çalışma sürelerine göre öğretmenlerin iş doyum puan ortalamaları benzerdir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde 2010 yılında Yıldız, 2015 yılında Çınarcı, 2017 yılında Yavuzkurt'un yaptığı çalışmaların da benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

İlkokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik davranışlarına bakıldığında öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeydedir. Özerklik ölçeği alt boyutlarına bakıldığında ise ilkokullarda çalışan öğretmenler kendilerini en çok öğretim süreci sırasında özerk hissetmektedir. Bu sıralamayı öğretim programı özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği şeklinde ilerlemektedir. Örnek olarak öğretmenler; ders kitabına farklı olarak ek kaynaklar kullanırım sekmesine %23,4 oranında 4 (sık sık), %48,3 ise 5 (her zaman) seçeneğini işaretlemişlerdir. Yani öğretmenleri %71,7 gibi yüksek orandaki bir bölümü ek kaynak kullandıklarını ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin ders kitabının yanı sıra ek kaynaklar kullanma oranlarının yüksek olmasının çeşitli nedenleri bulunabilir. Öncelikle, mevcut eğitim paradigması, öğrencilere farklı öğrenme stillerine ve yeteneklere uyum sağlama konusunda daha fazla esneklik sunmayı gerektirir. Bu nedenle, öğretmenler genellikle ders materyallerini çeşitlendirmekte ve öğrenme sürecini zenginleştirmek için ders kitabının ötesine geçmekte olup, bu durum ek kaynak kullanımını gerekli kılar.

İkincil olarak, devlet tarafından sağlanan ders kitapları genellikle standartlaştırılmış ve genel öğrenci popülasyonunu hedefler. Ancak, bu kitaplar her zaman belirli bir sınıftaki öğrencilerin özgül ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını veya öğrenme stillerini tam olarak karşılamayabilir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini karşılamak için ek kaynaklara başvurma ihtiyacını artırabilir.

Üçüncü olarak, ek kaynaklar, öğretmenlere daha güncel ve çeşitli bilgi kaynaklarına erişim sağlar. Bu, özellikle hızla değişen ve gelişen bilgi alanlarında önemlidir. Ek materyaller, öğretmenlerin konuları güncel örneklerle ve farklı bakış açılarıyla anlatmasını sağlar, bu da öğrenmeyi daha canlı ve ilgi çekici hale getirir.

Sonuç olarak, ek kaynak kullanımı, öğretmenlerin öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak, dersleri daha ilgi çekici ve anlamlı hale getirmek ve en güncel bilgilere dayalı öğretim sağlamak için önemli bir strateji olabilir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Öğretmen özerklik davranışları demografik değişkenlere göre incelendiğinde ise elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- *Cinsiyet Değişkeni*

Bu araştırmada cinsiyet değişkenine göre ilkokullarda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim özerklik alt boyutuna ilişkin puanlar arasında anlamlı fark elde edilmiştir. Erkek öğretmenlerin mesleki gelişim özerklik puan ortalaması kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Ancak cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öğretim programı özerkliği, öğretme süreci özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutları ile genel özerklik puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında Yolcu (2021), Üzümlü (2014), Çelik (2016), Şentürk (2018)'in çalışmaları da bu araştırmada elde edilen verileri destekler niteliktedir. Araştırmanın bu sonucunu toplumsal yapıya da bakıp anlamak mümkün olabilir diye düşünülmektedir. Boz tarafından 2014 yılında yapılan araştırmasında ise çalışmanın sonucundan farklı olarak öğretmenlerin özerklik algılarının cinsiyet değişkeni açısından değişiklik göstermediği sonucunu elde etmiştir.

- *Mesleki Kıdem Değişkeni*

Mesleki kıdeme değişkenine göre ilkokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanların karşılaştırılmasında ilkokullarda çalışan öğretmenlerin öğretme süreci, özerklik, mesleki gelişim özerklik, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutları ile genel özerklik puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öğretim programları özerklik alt boyutuna ait puanları arasında anlamlı fark elde edilmiştir. Mesleki kıdem açısından mesleğe yeni başlayan 1-5 yıl

arasında görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki kıdemin alt boyutlarına göre özerklik davranışları daha yüksektir. Bu sonuçta öğretmenlerin yeni başlamasının vermiş olduğu idealistlik, yıpranmanın daha az oluşu, bir şeyleri değiştirebileceğine olan inancın etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin kıdemleri ilerledikçe okul yöneticilerin ve velilerin olumsuz davranışları, sistemin öğretmenleri kısıtlayıcılığı, meslektaşlarının olumsuz tutumları öğretmenlerin özerklikleri üzerinde negatif etki oluşturabilir. Alan yazındaki ilgili çalışmalar da incelendiğinde 2014'te Üzüm tarafından, 2016'da Çelik tarafından, 2017'de Akyol ve Yazıcı tarafından, yine 2017'de Altınkurt, Çolak ve Yılmaz'ın yaptığı çalışmalar da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

- *Çalışma Süresi Değişkeni*

Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin özerklik davranışları ve alt boyutlarına bakıldığında öğretme süreci özerklik, öğretim programı özerklik, mesleki gelişim özerklik ve mesleki iletişim özerklik ile genel özerklik puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

İlkokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiye bakıldığında iş doyum puanları ile genel özerklik ölçeği toplam puanları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır. İş doyum puanları arttıkça genel özerklik toplam puanları da artmakta ya da tam tersi olmaktadır. İş doyum puanları ile genel özerklik ölçeği öğretim puanları özerklik, mesleki gelişim özerklik ve mesleki iletişim özerklik arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki elde edilmiştir. İş doyum puanları arttıkça öğretim programı, mesleki iletişim ve mesleki gelişim özerklik puanları artmakta ya da tam tersidir. Ancak iş doyum puanları ile öğretme süreci özerklik puanları arasında anlamlı ilişki yoktur. Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında daha özerk olan öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna sahip olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. 2005 yılında Pearson ve Moomaw ve 2018 yılında Şentürken'in yaptığı araştırmada öğretmen özerkliği ile iş doyumunu arasında düşük düzeyde olumlu yönlü korelasyon bulunmaktadır.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma

İlkokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik davranışlarının iş doyumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır diye bakıldığında ise mesleki iletişim özerklik ve mesleki gelişim özerklik alt boyutları öğretmenlerin iş doyumlarını olumlu ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Ancak öğretme süreci özerklik ile öğretim programı özerklik alt boyutu puanlarının öğretmenlerin iş doyumlarına etkisi anlamlı değildir. Genel özerklik puanları ile iş doyumlarını ise anlamlı düzeyde yordamaktadır ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Özetle öğretmenler işlerinde daha özerk davranışlar sergilediğinde, kendilerini daha rahat ifade ettiklerinde daha yüksek iş doyumuna sahip olabileceği söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına göre, araştırmacılara ve uygulamaya yönelik bazı önerilerde bulunulabilir. Bu öneriler;

- Araştırma sonuçlarına göre ilkokullarda çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri orta düzeye yakın çıkmıştır, öğretmenlerin iş doyum düzeylerini ölçmek amacıyla yapılan ankette verilen cevaplara bakıldığında en düşük ortalamanın alınan ücretlerle ilgili olduğu görülmüş, maaşın tatmin edici şekilde artırılması için çalışmalar yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. İşimin sağladığı yükselme ve kişisel gelişim imkanı maddesine verilen cevaplara bakıldığında ortalamanın bu maddede de düşük çıktığı öğretmenlerin kendilerini geliştirmesine daha fazla imkan tanınacağı şekilde düzenleme yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.
- İlkokullarda çalışan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre özerklik puanlarında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde meslekte uzun yıllar çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir. Meslekte uzun yıllar çalışmakta olan öğretmenlerin kendilerini neden daha az özerk hissettiği ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre öğretmen özerkliğinin iş doyumunu anlamlı şekilde yordadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna sahip olması için daha özerk olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

- Araştırma sadece Bağcılar ilçesindeki ilkokullarda çalışan 255 şretmen ile sınırlıdır. Çalışmanın daha da geliştirilebilmesi adına daha farklı illerde farklı kademelerde yapılabilmesi önerilmektedir.
- şretmen özerkliği farklı değişkenler açısından da incelenecek çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Akbulut, B. (2015). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumları düzeyleri arasındaki ilişki (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143- 154.
- Aydin, A., S. Uysal, & Y. Sarier. (2012). “The Effect of Gender on Job Satisfaction of Teachers: A Meta-analysis Study.” *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 46: 356–362. doi:10.1016/j.sbspro.2012.05.122
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S. vd. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarıları arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 207-218.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- 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
- Boz, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlilik algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çevik, D. (2022). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki* (İğdır ili örneği)
- Chen, C. (2017). *An Empirical Study on the Influencing Factors of Teachers' Job Satisfaction in Secondary Schools: Evidences from PISA 2015 Survey*. *Teacher Education Research* 29 (2): 84–91.
- Çolak, İ. Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2017) Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki, *KSBD, Sonbahar 2017*, Y. 9, C. 9, S. 2, s. 189-208
- Çolak, İ. & Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ve öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1),33-71

- Dağdeviren Gözen, E. (2007). *İş tatmini ve örgütsel bağlılık sigorta şirketleri üzerine bir uygulama*. Atılım Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Davis-Blake, A., & Pfeffer, J. (1989). Just a Mirage: The Search for Dispositional Effects in Organizational Research. *The Academy of Management Review*, 14(3), 385–400. <https://doi.org/10.2307/258174>
- De Nobile, J. J., & J. McCormick. (2008). “*Organizational Communication and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary Schools.*” *Educational Management Administration & Leadership* 36 (1): 101–122. doi:10.1177/1741143207084063.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining “teacher professionalism” from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Deniz, L. & Kumaş, V. (2010) Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* Yıl: 2010, Sayı: 32, Sayfa: 123 – 139.
- Dyer, L. & Parker, D. F. (1975). Classifying outcomes in work motivation research: An examination of the intrinsic-extrinsic dichotomy. *Journal of Applied Psychology*, 60(4), 455–458. <https://doi.org/10.1037/h0076914>
- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erdoğan, İ. (1994). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayını.
- Erkuş, N. (2019). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Nobel.
- Ersoy Kart, M., & Güldü, Ö. (2008). Özerk Benlik Yönetimi Ölçeği: Uyarlama Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2): 187- 207.
- Ertük, R. Ulusal Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU, 2020) (S.450-464)
- García Torres, D. (2019). “*Distributed Leadership, Professional Collaboration, and Teachers’ Job Satisfaction in U. S. Schools.*” *Teaching and Teacher Education* 79: 111–123. doi:10.1016/j.tate.2018.12.001.
- Ghavifekr, S., & N. S. Pillai. (2016). “*The Relationship between School’s Organizational Climate and Teacher’s Job Satisfaction: Malaysian Experience.*” *Asia Pacific Education Review* 17 (1): 87–106. doi:10.1007/s12564-015-9411-8.
- Göçer, A. (2016). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1). 188-201.
- Gündoğdu, G.B. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyum ve mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerine bir çalışma: Mersin İli Örneği*. Çağ Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Gürsoy, Fadime. (2020). *Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri* (yayınlanmış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Hoş, C. & Oksay, A. (2015). Hemşirelerde örgütsel bağlılık ile iş tatmini ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20 (4),1-24.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Kara, S. (2020). *Investigation of job satisfaction and burnout of visual arts teachers*. International Journal of Research in Education and Science, 6(1), 160-171.
- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katıtaş, S., Doğan, S., & Yıldız, S. (2022). *The Effect of Servant Leadership Behaviors of School Principals on Teachers’ Job Satisfaction*. Journal of Education and Recreation Patterns, 3(2), 01-20.
- Kılınç, A. Bozkurt, E. & İlhan, H. (2018) Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi* (9) s:18.
- Konuk, M. (2006) *İşletmelerde örgüt kültürünün iş tatmini üzerindeki etkisi ve önemi-Konya Şeker Fabrikasında Bir Uygulama*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H. & Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 119-137.
- Kreitner, R., & Kinicki, A. (2001). *Organizational Behaviour*. Irwin/McGraw Hill.
- 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
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175–181.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior & Human Performance*, 4(4), 309–336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)
- Lu, T. P., & Chen, J. (2023). *The effects of teacher’s emotional intelligence on team-member exchange and job performance: the moderating role of teacher seniority*. *Current Psychology*, 1-14.
- Mahmood, A., S. Nudrat, & M. M. Asdaque. (2011). “*Job Satisfaction of Secondary School Teachers: A Comparative Analysis of Gender, Urban and Rural Schools*.” *Asian Social Science* 7 (8): 203–208. doi:10.5539/ass.v7n8p203.
- Maviş Sevim, F. Ö., Yazıcı, L., & Maviş, R. (2017). Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de okul ve öğretmen özerkliğinin karşılaştırılması. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 1-12.

- Menon, M. E., & A. Athanasoula-Reppa. (2011). "Job Satisfaction among Secondary School Teachers: The Role of Gender and Experience." *School Leadership & Management* 31 (5): 435–450. doi:10.1080/13632434.2011.614942
- Meredith, C., Moolenaar, N., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., & Kyndt, E. (2023). *The importance of a collaborative culture for teachers' job satisfaction and affective commitment*. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 43-62.
- Muyidi, A., Zhang, Y. B., & Gist-Mackey, A. (2023). *The influence of gender discrimination, supervisor support, and government support on Saudi female journalists' job stress and satisfaction*. *Management Communication Quarterly*, 37(2), 207-224.
- OECD (2013). PISA 2012 Results: What makes schools successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV). Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- Orpen, C. (1974). The effect of reward contingencies on the job satisfaction-task performance relationship: An industrial experiment. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 11(3).
- Öksüzöğlü, M. (2022). *Predictors of efl teachers' job satisfaction in thertior education*, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, İ. H. (2020). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Öğretmen Özerkliği ve Okul Özerkliği Üzerine | TEDMEM, <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine>
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows (Version 12)* 2nd ed. New York: Open University Press.
- Pearson, C. & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism, University of Arkansas at Little Rock, Educational Research Quarterly, vol.29.1, 37 – 53
- Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178.
- Polatcan, M. (2018). Examining studies on the factors predicting teacher's job satisfaction: a systematic review. *International Online Journal of Education and Teaching*, 6(1), 116-134.
- Roethlisberger, F. J. (1941). *Management and Morale*. Harvard University Press.
- Saiti, A., & Y. Papadopoulos. (2015). "School Teachers' Job Satisfaction and Personal Characteristics: A Quantitative Research Study in Greece." *International Journal of Educational Management* 29 (1): 73–97. doi:10.1108/IJEM-05-2013-0081.

- Sahito, Z., & Väisänen, P. (2017). *The Diagonal Model of Job Satisfaction and Motivation: Extracted from the Logical Comparison of Content and Process Theories*. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 209-230.
- Smith, R. C. (2003). *Teacher education for teacher-learner autonomy*.
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, assessment, causes and consequences*. New York: Harper & Row
- Staw, B. M., & Ross, J. (1985). Stability in the midst of change: A dispositional approach to job attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 70(3), 469– 480. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.70.3.469>
- Sypniewska, B. A. (2014). *Evaluation of Factors Influencing Job Satisfaction*. *Contemporary Economics* 8(1), 57-72.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Toprak, A. (2022). The Effect of Bureaucratic Practices in Education on Teachers' Job Satisfaction. *Political Economy and Management of Education*, 3(1), 1-19.
- 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.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algıları [Teachers perceptions of the level of their professional autonomy]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi [Journal of Qualitative Research in Education]*, 3(2), 25-39. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s2m
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99
- Van Saane, N., Sluiter, J. K., Verbeek, J. H. A. M., & Frings-Dresen, M. H. W. (2003). Reliability and validity of instruments measuring job satisfaction—a systematic review. *Occupational medicine*, 53(3), 191-200.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley
- Yazıcı, A. Ş. (2016). The relationship between the teacher autonomy and learner autonomy support behaviors. *Journal of Educational Sciences Research*, 6(2), 1-23.
- Webb, P. T. (2002) Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62.
- Zang, N., Cao, H., Zhou, N., Jiang, L., & Li, B. (2022). *Job load, job stress, and job exhaustion among Chinese junior middle school teachers: Job satisfaction as a mediator and teacher's role as a moderator*. *Social Psychology of Education*, 25(5), 1003-1030.
- Zencirkıran, M., & Keser, A. (2018). *Örgütsel davranış [Organizational behavior]*. Bursa: Dora Yayıncılık.

EKLER

Ek. 1. Veri Toplama Araçları

Sayın meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı: İlkokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümde “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” üçüncü bölümde “İş Doyumu Ölçeği” yer almaktadır.

Araştırma sonuçları bilimsel amaçlı kullanacağından, ölçeğe lütfen adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Ölçek maddelerinde uygun gördüğünüz cevaplara (x) işareti koyunuz. Ölçek maddelerini boş bırakmadan, maddelere doğru ve içten vereceğiniz cevaplar araştırmaya katkı sağlayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı TEŞEKKÜR EDERİM.

İstanbul Kültür Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Zeynep KARATAŞ

BÖLÜM 1: Kişisel Bilgiler Formu

Cinsiyet () Kadın () Erkek

Mesleki Kıdem..... ()

Okuldaki Kıdemi (görev süresi) ()

BÖLÜM 2: Öğretmen Özerkliği Ölçeği

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ

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

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

Çalıştığım okulda,

1 2 3 4 5
— — — — —

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

14	Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılırım.						14
15	Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade ederim.						15
16	Meslektaşlarımla ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.						16
17	Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.						17

BÖLÜM 3: İş Doyumu Ölçeği

BÖLÜM III İş Doyumu Ölçeği

Açıklama: Aşağıda mesleğinizin çeşitli yönleriyle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeleri dikkatle okuyunuz ve her ifadeyi okurken, “beni ne kadar tatmin ediyor?” sorusunu kendinize sorunuz. Mesleğinizden ne derece doyum aldığınızı, “beni hiç tatmin etmez” düzeyinden “beni çok tatmin eder” düzeyine kadar uzanan aralık üzerinde, sizce uygun olan rakamın altındaki **kutucuğu** işaretleyerek belirtiniz. Ölçme aracının, amacına tam olarak hizmet etmesi için **lütfen tüm soruları cevaplayınız**.

İFADELER	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 iletişimim.....						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 şansımın 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 tutumu.....						14