

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ VE ÖRGÜTSEL MUTLULUK
ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEGÜM PAZAR

1302030450

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER

HAZİRAN 2021

T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ VE ÖRGÜTSEL MUTLULUK ARASINDAKİ
İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Begüm PAZAR

1302030450

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER

Tez Jüri Üyeleri: Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

Doç. Dr. Gazanfer ANLI

HAZİRAN 2021

ÖNSÖZ

Geçmiş yıllardan günümüze çoğu toplumlarda bilgi, değerli bir kavram olarak görülmüştür. Bunun yanı sıra bilgiyi gelecek nesillere aktarma gücü de en az bilgi kadar değerli bir beceri olarak kabul görmektedir. Bilginin nitelikli bireylerde bulunması bir toplum için en büyük değer olarak görülürken kendi niteliğinin farkında olmayan, kendini vasıflı bir birey olarak yetiştirmeyen kişilerde bulunan bilgi herhangi bir toplum veya kurum için etkisiz güç demektir.

Öğretmenler kaliteli eğitimin gerçekleştirilmesinde etkili olan en önemli faktörlerden biridir. Etkili ve nitelikli bir gelecek nesil yetiştirmek öğretmenlik mesleğinin önemli hedeflerindendir. Bu önemli görev öğretmenlere yüklenmişken günümüzde mesleğini icra etmekte olan öğretmenlere okullarda çeşitli sorumluluklar da yüklenmektedir. Kişilerin kendi görevlerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için kendisini rahatça ifade edebildiği, rahat hissedebildiği, kendini gerçekleştirebildiği ve mutlu hissettiği bir ortamda bulunması gereklidir. Öğretmenlik mesleğinin özerk bir kimlikle icra edilebilmesi için öğretmenler, kariyerleri açısından kendi kararlarını almakta özgür olabilme imkânına sahip olmalıdır. Eğitimde kalitenin artırılması için, nitelikli nesil yetiştirmek için, eğitim-öğretim faaliyetlerinin nitelikli öğretmenler, özerk öğretmenler tarafından yapılması önemli bir husustur. Fakat günümüzde öğretmen özerkliği ile ilgili yapılan araştırmalar bile sınırlı iken öğretmenlerin bütün sorumluluklarına rağmen okul idaresi, veliler ve öğrenciler tarafından özerklik davranışlarda bulunmaları beklenmektedir. Mutluluk insanların hayatının merkezinde olan bir duygu olarak düşünülebilir. Mutluluk duygusu olmadığı sürece kişi bulunduğu ortamdan, sürdürdüğü yaşamdan haz almadığı gibi yaptığı mesleğinden aldığı verim de düşük olacaktır.

Yaptığım araştırmanın her adımında bana destek olan, yorumlarını ve düşüncelerini benimle paylaşan değerli tez danışmanım Sn. Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER'e teşekkürlerimi borç bilirim. Tüm araştırma ve analiz süreci boyunca bana yol gösteren, fikirlerini aktaran tüm meslek arkadaşlarıma, yakın dostlarıma ve aileme teşekkürlerimi sunarım.

BEGÜM PAZAR, 2021

Enstitü	: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Dah	: Eğitim Bilimleri
Programı	: Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Tez Danışmanı	: Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER
Tez Türü ve Tarihi	: Yüksek Lisans- Haziran 2021

ÖZET

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ VE ÖRGÜTSEL MUTLULUK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Begüm PAZAR

Özerklik, öğretmenlerin ve eğitimcilerin önem verdiği konulardan biri olarak görülebilir. Öğretmenlerin belirli bir eğitim öğretim programına bağlı kalmamaları, öğrencilerin seviyelerine göre dersi planlamaları, öğrencilerin seviyelerine göre ölçme ve değerlendirme sağlamaları, ders materyalleri hazırlamaları özerklik davranışlarını ortaya çıkaracaktır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin özerklik davranışları ile örgütsel mutlulukları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koyarken iki kavram arasında anlamlı bir ilişkinin saptanması halinde bu anlamlı ilişkinin yorumlanması olacaktır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak Öğretmen Özerkliği Ölçeği, Örgütsel Mutluluk Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu tercih edilmiştir.

Yapılan araştırmada bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen özerklik davranışlarının cinsiyet, yaş, branş, toplam kıdem ve mevcut okuldaki kıdem değişkenlerine göre farklılaştığı görülürken medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Örgütsel mutluluk düzeylerinin de cinsiyet, yaş, branş, toplam kıdem ve mevcut okuldaki kıdem değişkenlerine göre farklılaştığı görülürken medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özerklik davranışları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmen özerklik davranışlarının örgütsel mutluluğu anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Özerk davranışlar sergileyen öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki mutluluk düzeyleri daha yüksektir yorumu yapılabilir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Özerkliği, Örgütsel Mutluluk, Öğretim Özerkliği, Mesleki Gelişim, Potansiyelin Gerçekleştirilmesi



University : Istanbul Kultur University
Instute : Instute of Graduate Studies
Department: : Education Sciences
Programme: : Educational Management and Planning
Supervisor: : Halime EKER
Degree Awarded and Date : MA- June 2021

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TEACHERS AUTONOMY AND ORGANIZATIONAL HAPPINESS

Begüm PAZAR

Autonomy can be seen as one of the issues that teachers and educators attach great importance to. The fact that teachers do not adhere to a certain education program, plan the lessons and provide measurement and evaluation according to the level of the students and prepare the course materials will reveal the autonomy behaviours.

The aim of this research is to reveal whether there is a relationship between teachers' autonomy and their organizational happiness level and to interpret this meaningful relationship if a significant relationship is detected between the two concepts. Correlational survey model was used in the research. Teachers Autonomy Scale, Organizational Happiness Scale and Demographic Information Form were preferred as data collection tool.

Unpaired t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson correlation analysis and multiple regression analysis were used in the research. As a result of the research, it was seen that while teacher autonomy behaviours differed according to gender, age, field of study, total seniority and seniority at the current school, it did not differ according to the marital status variable. While it was observed that organizational happiness level also differed according to the variables of gender, age, field of study, total seniority and seniority at the current school, it was determined that they did not differ according to the marital status variable. It was determined that there is a relationship between teachers' autonomy and their organizational happiness level. Based on the findings, it was determined that teacher autonomy behaviours predicted

organizational happiness significantly. It can be interpreted that teachers who show autonomous behaviours have higher level of happiness in the institutions they work.

Key Words: Teachers Autonomy, Organizational Happiness, Education Autonomy, Professional Development, Realization of Potential



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
TABLO LİSTESİ	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Problem Cümlesi ve Alt Problemler	4
1.3 Araştırmanın Amacı	4
1.4 Araştırmanın Önemi.....	5
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6 Sayıtlılar	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
İLGİLİ ALANYAZIN	8
2.1 Özerklik.....	8
2.2 Öğretmen Özerkliği.....	10
2.2.1 Öğretmen Özerkliğinin Boyutları	13
2.2.2 Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri	15
2.2.2.1 Eğitim ve Öğretimin Geliştirilmesi	15
2.2.2.2 Öğretmenliğin Uzman Meslek Olması	16
2.2.2.3 Öğretmenlerin Mesleki ve Sosyal Tutumları.....	17
2.2.3 Öğretmen Özerkliğinin Getirdiği Yetki ve Yükümlülükler.....	17
2.2.4 Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Faktörler	20
2.2.4.1 Okul Ortamı.....	20
2.2.4.2 Yöneticilerin Liderlik Stilleri	21
2.2.4.3 Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri.....	21

2.2.4.4 Eğitim Politikaları	21
2.2.5 Öğretmen Özerkliğini Sınırlayan Etmenler	22
2.2.6 Öğretmen Özerkliği Hakkında Yapılan Araştırmalar	24
2.2.6.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	24
2.2.6.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	27
2.3 Mutluluk.....	28
2.3.1 Örgütsel Mutluluk.....	30
2.3.2 Örgütsel Mutluğun Alt Boyutları.....	33
2.3.3 Öğretmen Özerklik Davranışları ve Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişki.....	34
2.3.4 Örgütsel Mutluluğa Etki Eden Ögeler ve Bireysel Ögeler	35
2.3.5 Örgütsel Mutluluk ve Çevresel Ögeler	36
2.3.6 Örgütsel Mutluluk ve İşe Adanmışlık.....	36
2.3.7 Eğitim Örgütlerinde Mutluluk	38
2.3.8 Öğretmen Mutluluğu	39
2.3.9 Örgütsel Mutluluk ile İlgili Yapılan Çalışmalar	40
2.3.9.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	40
2.3.9.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	43
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	45
YÖNTEM.....	45
3.1 Araştırmanın Deseni	45
3.2 Evren ve Örneklem	45
3.3. Veri Toplama Araçları	47
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	47
3.3.2 Öğretmen Özerkliği Ölçeği	47
3.3.3 Örgütsel Mutluluk Ölçeği.....	48
3.4 Verilerin Analizi	49
3.4.1. Veri Kontrol Analizleri	49

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	51
BULGULAR VE YORUM	51
4.1 Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular.....	51
4.2 Çalışmada Kullanılan Ölçeklere Yönelik Yapılan Güvenirlilik Analizleri ve Betimsel İstatistiklerin Dağılımı	52
4.3 Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi	55
4.3.1. Cinsiyet Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi	56
4.3.2. Yaş Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi.....	57
4.3.3 Branş Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi	59
4.3.4. Toplam Kıdem Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi	62
4.3.5. Mevcut Okuldaki Kıdem Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi	64
4.3.6. Medeni Durum Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi	65
4.4. Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi .	66
4.4.1. Cinsiyet Açısından Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin İncelenmesi	66
4.4.2. Yaş Açısından Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin İncelenmesi	67
4.4.3. Branş Açısından Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin İncelenmesi	68
4.4.4. Toplam Kıdem Açısından Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin İncelenmesi	70
4.4.5. Mevcut Okuldaki Kıdem Açısından Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin İncelenmesi	71
4.4.6. Medeni Durum Açısından Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin İncelenmesi.....	73
4.5. Öğretmen Özerklik Davranışları ile Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	74
4.6. Öğretmen Özerklik Davranışlarının Örgütsel Mutluluk Üzerindeki Yordayıcı Etkisinin Belirlenmesi	76
BEŞİNCİ BÖLÜM	80
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	80
5.1 Sonuç	80

5.2 Tartışma	80
5.2.1 Öğretmen Özerkliği	80
5.2.2 Örgütsel Mutluluk	85
5.3 Öneriler	88
5.3.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler	88
5.3.2 Araştırmacılar İçin Öneriler	89
KAYNAKÇA	90
EKLER.....	105
Ek 1. Anket Formu	105
Ek 2. Etik Kurul Kararı.....	110
Ek 3. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Yazısı.....	111

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımları.....	47
Tablo 2. Özerklik Davranışları ve Örgütsel Mutluluğa İlişkin Tanımlayıcı Analiz Sonuçları	51
Tablo 3. Öğretmen Özerkliği Ölçeğine Yönelik Betimsel İstatistikler	52
Tablo 4. Örgütsel Mutluluk Ölçeğine Yönelik Betimsel İstatistikler.....	54
Tablo 5. Öğretmen Özerkliği Ölçeğine Yönelik Fark Testlerinin Sonuçları – 1.....	56
Tablo 6. Öğretmen Özerkliği Ölçeğine Yönelik Fark Testlerinin Sonuçları – 2.....	56
Tablo 7. Cinsiyet Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi	57
Tablo 8. Yaş Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi	58
Tablo 9. Branş Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi	60
Tablo 10. Toplam Kıdem Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi..	62
Tablo 11. Mevcut Okuldaki Kıdem Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi.....	64
Tablo 12. Medeni Durum Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi.	65
Tablo 13. Cinsiyet Açısından Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin İncelenmesi.....	66
Tablo 14. Yaş Açısından Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin İncelenmesi.....	67
Tablo 15. Branş Açısından Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin İncelenmesi.....	69
Tablo 16. Toplam Kıdem Açısından Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin İncelenmesi....	70
Tablo 17. Mevcut Okuldaki Kıdem Açısından Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin İncelenmesi	72
Tablo 18. Medeni Durum Açısından Örgütsel Mutluluğun Ölçeğinin İncelenmesi	73
Tablo 19. Örgütsel Mutluluk Ölçeğine Yönelik Fark Testlerinin Sonuçları	74
Tablo 20. Öğretmen Özerkliği Ölçeği ile Örgütsel Mutluluk Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	75
Tablo 21. Öğretmen Özerkliği Ölçeği ile Örgütsel Mutluluk Ölçeği Arasındaki İlişki	76
Tablo 22. Öğretmen Özerklik Davranışlarının Örgütsel Mutluluk Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi	77
Tablo 23. Öğretmen Özerklik Davranışlarının Örgütsel Mutluluğu Yordamasına İlişkin Sonuçlar	79

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları ile ilgili bilgiler aktarılmıştır.

1.1 Problem Durumu

İnsanın dünyaya gelmesiyle birlikte öğrenme süreci de başlamış olmaktadır. Bu süreç öncelikle ailede başlar ve bilgiler geliştikçe sırf eğitim için ayrılan bir kurumda, vazifesi sadece öğretmek olan kişilerce yapılmaya başlanır (Oktay, 1991). Günümüzde eğitim kurumlarının ve öğretmenlik dalının geçmişi hakkında kesin veriler öne sürmek mümkün olmayacağından öğrenme-öğretme sürecinin de insanlıkla birlikte geliştiğini varsayarak öğretmenlik mesleğinin ilk meslek dallarından biri olduğu kanısına varılabilir. Önem teşkil eden kurumlardan biri olan eğitim, bütün ulusların temel meselelerinin başında gelmektedir. Bu temel meselenin öznesi de hiç şüphesiz öğretmenler olarak görülmektedir (Battal, 2003). Her toplumun gelişmişliğini artıran unsurların başında, himayesinde barındırdığı bireylere sundukları eğitimin kalitesi gelmektedir (İlğan, 2013).

Günümüz teknoloji dünyasında verimli işgücünün ve nitelikli elemanların artırılması noktasında eğitimin öneminin büyük olduğu söylenebilir. Bu açıdan okullarda daha kaliteli eğitim ve öğretim hizmeti verilmesi açısından sıkıntılar da doğabilir. Eğitim sisteminde öğrencinin öğrenmesine etki eden onlarca değişken içerisinde öğretmenin kalitesi ve öğretmene sunulan mesleki gelişim faaliyetleri büyük önem teşkil etmektedir. Öğretmenler; öğretme amacı taşıyan, sınav uygulayan, sınıf ikliminde düzeni sağlayan kişi olarak da görülebilir. Bununla birlikte geleceğin doktorunu, mühendisini, avukatını yetiştiren bir güç olarak da görülebilir.

Öğretmenlerin sağlamakta öncü olduğu nitelikli eğitimin amacı; kendini bilen, kendi kararlarını veren, fikir sahibi olan, değişimlere direnmeyen ve gelişimlere açık olan bir nesil olarak yorumlanabilir. Bütün bu amaçlar, nitelikli bir eğitim sistemine ilaveten nitelikli öğretmenler ile sağlanır (Battal, 2003). Dilaver'e göre (1996), öğretmenlerin nitelikli olması önemli bir faktörken tek başına yeterli bir etmen değildir. Dilaver (1996), öğretmen kadrosunun doğru orantıda ve etkili bir şekilde

istihdam edilmelerini ve öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesini de nitelikli eğitim için etkili unsurlardan birkaçı olarak görmüştür.

Öğretmenlik mesleği, çalışma süresinin sadece okul içerisinde öğrencilerle değil, okul dışında velilerle de iç içe olan bir meslek olarak görülür (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Konusunu iyi bilmek, kendini geliştirebilmek, etkili bir anlatım yapabilmek, bir öğretmende bulunması gereken temel nitelikler olarak sayılabilir. Öğrencilerine eşit ve nesnel davranabilme, öğrencilerin bireysel özelliklerini göz ardı etmeme, planlı ve programlı ve hevesli bir çalışma arzusuna sahip olabilme, sınıf düzenini sağlayabilme, sınıfta etkin güç olabilme, öğrencilere esnek davranabilme gibi özellikler günümüz öğretmeninde bulunması gereken temel özellikler olarak beklenebilir. Buradan hareketle, öğretmenlerin birtakım özelliklere sahip olmaları beklenirken onların da kişisel ve mesleki pek çok sorunları olacağı kulak arkası edilmemelidir.

Doğadaki varlıkların sebepsizce hareketsiz durumdan hareketli duruma geçemediği gibi, insanların da hareket edebilmesi, edimde bulunabilmesi için birtakım sebepler olmalıdır. Alanyazında güdülenme kavramı; maaş artırımını, gelecek güvencesi, kariyer olanağı, çalışma şartları, sorumluluk, başarı, kendini gösterme olanağı, adalet, eşitlik, örgüt iklimi, bağımsızlık, çalışma arkadaşlarıyla ilişkiler ile bağdaştırılmaktadır (Hopper, 1996; Lusthaus, Adrien, Anderson, Carden ve Montalvan, 2002; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003; Srivastava, 2005; Keser, 2006). Bu şartlardan hareketle ders saatleri, nöbet programları, ek dersler ve kurslar, eğitim ve öğretim programını düzenleme işleri, örgüt iklimi, çalışma arkadaşları, veliler ve öğrenciler gibi unsurlar da öğretmenlerin güdülenmesini etkileyen etmenler arasında sayılabilir.

Öğretmenlerin güdülenme seviyelerini son derece önemlidir çünkü öğretmenlerin güdülenmesi, öğrencilerin yüksek başarı ortaya koymalarını sağlayacaktır (Bishay, 1996). Türkiye’de eğitim sistemine bakıldığında ise öğretmenlerin güdülenmesini sağlayacak etmenlerin diğer gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında yetersiz kaldığı yorumu yapılabilir. Buradan da öğretmenlerin güdülenememesinden hareketle mesleklerinde sıradanlığa başvurmalarına sebep oldukları çıkarımı yapılabilir.

Örgütler için mutluluğu önemli yapan ve iş hayatının vazgeçilmez bir parçası haline getiren durum ise örgütsel mutluluğun hem kişinin hem de örgütün hedeflerine ulaşmadaki yadsınamaz bir role sahip olmasıdır (Bulut, 2015). Bu durum göz önüne

alındığında örgütsel mutluluk, bir örgütün başarısı için de önemli bir faktör olarak sayılabilir.

Bütün bu etmenlerin yanı sıra öğretmenlerin hem kendilerine hem çevresinde ilişki kurdukları şahıslara, öğrencilerine, okul yönetimine, velilere, çalışma arkadaşlarına bakışlarının da olumlu olması gerektiği çıkarılabilir. Her ne kadar öğretmenler mutluluk duygusunu hissetseler de pozitif bakış açısına sahip olsalar da meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunlar, kendini gösterememe, atanma stresi, özel sektör baskısı, idarenin tutumu gibi faktörler öğretmenleri mutsuzluğa sürükleyen etmenlerin başında sayılabilir. Hayatın orta noktasında mutluluk kavramı vardır. Mutluluk, Gökdemir- Dumludağ (2011) tarafından insanın kendisini iyi hissetmesi, hayattan zevk alması, neşelenme, doyma, ısınma, sağlıklı bir hayat sürme, yaşadığı anındeğerini bilme şeklinde tanımlanmaktadır.

Örgütte mutlu ve huzurlu hisseden çalışanlar daha verimli hizmet sunabilir. Eğitim kurumlarında yüzlerce öğrencinin eğitim gördüğü bilinir. Bir örgüt olarak görülen okullarda çalışan öğretmenler mutlu olduğu sürece öğrencilerin motive olmaları artacağı için başarı kendini gösterecektir denilebilir.

Özerklik, kişinin ruh sağlığı için doyurulması gereken üç ihtiyaçtan biri olarak görülmektedir (Andersen, 2000; Coleman, 2000; Ryan ve Deci, 2000). Özerklik ihtiyacı, kişinin davranışlarının kontrol edildiği, o davranışlarda bulunmaya itildiğini düşünmesi değil, hangi davranışlarda bulunması gerektiğine kendi kendine karar verebilmesiyle ilişkilendirilir (Gagne ve Deci, 2005; Ingledew, Markland ve Sheppard, 2004; Kart ve Güldü, 2008; Kowal ve Fortier, 1999).

Günlük hayatta özerklik, insanı bir adım öne taşıyan unsurlardan biri olarak görülebilir. Günümüzde insanlar, başkalarının çeşitli düşünme tarzını benimsemeye değil, kendi düşünce stiline göre karar verme ve uygulamaya çalıştıkları söylenebilir. Örgüt olarak görülen okullarda ise öğretmenlerin özerklik davranışı sergileme durumları değişiklik gösterebilir. Değişiklik göstermesini sağlayan unsurlar olarak öğretim programlarının tek merkezden hazırlanıyor olması, merkezi sınavların yapılıyor olması, tek ders kitabına bağlı kalınacak olması, öğretmenlerin yeniliklerden ziyade bilinen yöntemlerden ilerlemeyi tercih etmeleri sayılabilir.

Alanyazında öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. İşgörenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri birçok etmenden etkilenmektedir (Çetin ve Polat, 2021). Bu etmenlerden biri de özerklik davranışlarını sergileme düzeyleri olarak görülür. Öğretmenlerin özerklik davranışları örgütsel mutluluk düzeylerine de etki edecektir. Dolayısıyla öğretmenlerin özerklik davranışlarının örgütsel mutluluk düzeylerini yordayıp yordamadığı bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2 Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Öğretmenlerin özerklik durumlarını tespit ederek hizmette bulundukları kurumdaki örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan bu araştırmada şu soruya cevap aranmıştır: “ Öğretmenlerin özerklik davranışları, örgütsel mutluluk düzeylerini ne derecede yordamaktadır?” Bu soruya cevap bulmak amacıyla aşağıdaki alt problem cümleleri oluşturulmuştur:

1. Öğretmenlerin özerklik davranışları demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin örgütsel mutlulukları demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen özerklik davranışları ve örgütsel mutluluk arasında ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin özerklik davranışları örgütsel mutluluğu ne derecede yordamaktadır?

1.3 Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını eksiksiz gerçekleştirebilmelerinin en önemli şartlarından birisi, onlara mesleki faaliyetlerinde gerekli gücün ve yetki serbestliğinin sağlanması olarak düşünülebilir. Ancak Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı eğitim konusunda sıklıkla denetim yaptığı için merkeziyetçi bir yapının olduğu görülmektedir. Öğretmenler sınıf içinde özerk hissetseler bile politik açıdan fazla etkili olamamakta ve kendilerini özerk hissedememektedir (Üzüm ve Karşlı, 2013).

Öğretmen özerkliği kavramına Türk eğitim sistemi açısından detaylı bakıldığında ülkemizde geleneksel olarak öğretmenlere görev alanlarında verilen yetkilerin ve serbestlik düzeylerinin oldukça sınırlı olduğu söylenebilir (Öztürk, 2011). Örgütlerde kendi kararlarını arada sırada da olsa uygulayabilen kişiler kendilerini daha mutlu

hissedecektir. Mutlu olan kişilerin de iş başarısının yüksek ve verimli olduğu kanısına varılabilir. Öğretmenler de günün 6-7 saatini okullarda geçirdiklerinden ötürü mutlu bir ortamda bulunmak onların güdülenme ihtiyacını büyük oranda karşılayabilir. Ancak ülkemizde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların ve çalışma şartlarının büyük ölçüde özerkliklerini etkilediği söylenebilir. Öğretmenler için mesleki özerkliğin anlamını net bir şekilde sunabilmek, okul yönetimine veya yetki sahiplerine bu alanda geliştirecekleri politikalarda önemli bir referans sağlayabilir. Öğretmenlerin yaşadıkları bu sorunların başlıcaları; öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki saygınlığı, siyasi iradenin öğretmen sorunlarına duyarsız kalması, öğretmene yönelik politikaların tutarsızlığı, öğretmen üzerindeki veli baskısı, öğretmenin katkı ve çabalarının veli ve toplum tarafından yeterince fark edilmemesi, takdir edilmemesi gibi sorunlardır. (Tekışık, 1986; Gündüz, 2000; Okçabol, 2004; Celep, 2004; Gedikoğlu, 2005; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Yılmaz, 2005; Sağlam ve Sağlam, 2005; Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen, 2007; Akyüz, 2008; Aydın, 2009; Yazıcı, 2009). Bu sorunların da öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını etkilediği yorumu yapılabilir.

Bu düşüncelerden hareketle bu araştırmada öğretmenlerin, çalıştıkları kurumdaki özerklik davranışları ve örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Türkiye’de öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki rolü, sınıf yönetimindeki önemi, öğretmen gelişimi ile ilgili geniş bir alanyazın oluşturulmuştur. Ancak öğretmenlerin özerklik davranışları ve örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi konu edinen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu iki kavramın birbiriyle ilişkisi incelenerek alanyazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.4 Araştırmanın Önemi

Türk toplumunun geleceği için öğretmenlik mesleğine ve şartlarına dikkat çekilmesi gereklidir. Eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir ve nitelikli eğitimin başlangıç noktasıdır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Eğitim örgütlerinde verim makine ile değil insan gücü ile sağlanmaktadır. Bu verimin sağlanmasında insanların emeği, duygusu, coşkusu ve heyecanı rol oynamaktadır. Yorgun, kırgın, tükenmiş kişiler çalıştıkları örgüte verim sağlayamazlar. Çünkü verim bir mutluluk işidir. Örgütlerde moralin eksikliği, tıpkı kişi sağlığındaki eksiklik gibi kendini hissettirir. Sağlıkla ilgili meydana gelen problemler için organizmayı tedavi etmek gerekiyorsa, örgütlerde de insanların duygu durumlarında bir problem görüldüğü takdirde o örgütü

sağlıklı hâle getirmek gereklidir (Alıç, 1996: 17). İşyerinin mesai saatleri, verilen maaş, çalışanlar üzerindeki denetimin niteliği, örgütün çalışanlara uygulanan politikası ve uygulamaları ile diğer şartlar da çalışanın morali üzerinde rol oynamaktadır (Bingöl, 1984: 29)

Bir eğitim örgütü kabul edilen okullarda; okul yönetimi ile öğretmen kadrosu arasındaki iletişim şeklinin, kişilerin moralini ve duygu durumlarını büyük ölçüde etkilediği söylenebilir. Öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin yüksek olmasını ve gerçekleştirdikleri eğitimin verimli olmasını isteyen yöneticiler, onları motive edici davranışlarda bulunacak adımlar atabilir. Bireyler, davranışlarından ve yaptıkları işlerden dolayı takdir edilmekten hoşlanırlar. Sunulan bir beğeni ve takdir, kişilerin duygusal olarak yükselmesine katkıda bulunacaktır. İnsanların yaptıklarının yöneticiler tarafından fark edilmesi, onların kendilerini önemli hissetmelerine etki edecektir.

Bu his, doğrudan onaylanma, saygı ve güveni artıracaktır. Bu kavramlar, gelecek için güçlü motivasyon etmenleridir (Bentley, 1999: 179). Bu düşünceden hareketle eğitimin kalitesinin ve örgüt çalışanlarının mutluluk seviyeleri ile birlikte özerklik seviyelerinin de olumsuz yönde etkilendiği düşünülebilir. Dolayısıyla nitelikli öğretmenlerin verimli bir eğitim sağlayabilmesi amacıyla, yöneticilerin etkili liderlik özelliklerini bünyelerinde barındırmaları; öğretmenin yetiştirilmesi ve yönlendirilmesi amacıyla çalışanları motive etmeye özen göstermeleri gerekmektedir (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Örgütlerde öğretmenlerin özerklik davranışlar sergilemesi öğretmenlerin mutluluklarına olumlu yönde etki edeceği yorumu yapılabilir.

Öğretmenin özerklik davranışlarını ve mutluluk seviyelerini kalabalık sınıflar, disiplin sorunları, öğrencilerin alkol ve madde kullanmaları, şiddet, düşük maaşlar, ilgisiz ebeveynler, olumsuz yönetici tutumları ve benzeri pek çok sorunla karşı karşıya kalmaları etkilerken bu faktörler aynı zamanda öğretmenlerin stres ve tükenmişlik sendromu yaşamalarına yol açmaktadır (Russell, Altmaier ve Vanvelzen, 1987). Öğretmen sorunları ülkemizde genel olarak ekonomik nedenlere, toplumsal statüye, eğitim öğretim programlarının değişmesine ve fiziki şartların uygun olmaması şeklinde ortaya çıkmasına rağmen gelişmiş ülkelerde öğretmen sorunlarının daha farklı nedenlere dayandığı görülmektedir. Örneğin Metropolitan Life Company (1986), yapmış olduğu araştırmada Amerika Birleşik Devletlerinde öğretmenlerin

istifa nedenlerini sırasıyla; öğrenci sorunları ve disiplin (%26), iş doyumu yetersizliği (%24), çalışma şartları (%14), mesleki saygının yetersizliği (%9) ve maaş (%8) şeklinde sıralamıştır. Araştırmadan çıkarılan sonuçlara göre, gelişmiş ülkelerde görülen öğretmen sorunları ile ülkemizde görülen öğretmen sorunlarının öncelikli olarak sıraladığı sorunlar farklılık göstermektedir. Gelişmiş ülkelerin seviyelerine ulaşabilmek adına ilk olarak temel sıkıntıların giderilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Günümüz Türkiye’inde öğretmenlik mesleğinin her geçen gün kan kaybettiği söylenebilir. En önemli sebep olarak da 1970 yıllardan sonra öğretmen maaşlarında uygun seviyede bir artışın sağlanamamış olması gelmektedir (Demir ve Arı, 2013). Bunun sonucu olarak da öğretmenlerin verimlilik, özerklik ve mutluluk seviyelerinin düştüğü kanısına varılabilir. Yapılan bu çalışma bu bakış açısıyla gerçekleştirilmiştir.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

-2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul il merkezi ve ilçelerinde görevde bulunan branş öğretmenlerinden toplanan veriler,

-Öğretmenlerin özerklik davranışları “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” ile elde edilen veriler,

-Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri “Örgütsel Mutluluk Ölçeği” ile elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

1.6 Sayıtlar

-Bu çalışmada, araştırmaya katkıda bulunan öğretmenlerin veri toplama aracını ve araştırmaya uygun olan ölçeği gönüllü olarak ve içten bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde özerklik, öğretmen özerkliği, öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretmen özerklik davranışlarının işlevleri, öğretmen özerklik davranışlarını etkileyen faktörler, öğretmen özerklik davranışları mutluluk, örgütsel mutluluk ve öğretmen özerklik davranışlarının mutluluk düzeyi üzerindeki etkisine sebep olabilecek etmenler ve çalışma konusuna ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.1 Özerklik

Özerklik; Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünce bir kişinin, bir toplumun kendi uyacağı yasayı kendisinin koymasına veya bir kişinin ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı olarak tanımlanmıştır. (TDK, 2020). Özerklik kavramı siyaset, felsefe, psikoloji gibi alanları da ilgilendiren konuların başında gelmektedir. Özerklik kavramının değişik bilimlerle ilişkisinin olması, özerklik hakkında farklı düşüncelere sahip olmamızı sağlamıştır (Gül, 2015). Özerklik kelimesinin tanımı çoğunlukla bir grubun, topluluğun, kuruluşun veya bölgenin siyasi olarak kendi kendine yetebilmesi olarak yapılmaktadır.

Özerklik kavramı araştırmalara konu edildikçe ve literatürde daha sık yer aldıkça tanımı değişikliklere uğramıştır. Oshana (2003), özerkliği kişinin kendi hayatını kendi isteklerine göre yönetmesi, kendi kararlarında otorite sahibi olarak davranması şeklinde tanımlamıştır. Piaget (1932) ise özerklik kavramını kişinin kendisini öz benliği aracılığıyla yönlendirmesi olarak görürken dış dünyada yer alan herhangi bir etmenden veya iç etmenlerden etkilenmemesi olarak tanımlamıştır. Piaget'in bu tanımından hareketle özerkliğin sınırsız bir özgürlüğe ortam sağladığı düşünülmemelidir. Eker (2010) için özerklik, tarafsızlık ve bağımsız karar verebilmek anlamına gelmektedir. Demirtaş ve Güneş (2002) ise özerklik kavramını; bireylerin, kurumların veya devletlerin kimsenin hakkını ihlal etmeden kendi ilgi alanlarında, kendi hedeflerini belirlemesi ve kararlarını alabilme gücü şeklinde ifade etmektedir. Erikson, özerklik sözcüğünü ilk kavrama döken kuramcı olarak kabul edilmektedir. (Calp, 2013). Özerlik kavramını ise bebeklikte, özgür bir şekilde yürüyebilme ve

yemek ihtiyacını giderebilme gibi çeşitli davranışlar halinde tanımlamaktadır (Özdemir ve Çok, 2011).

Özerklik kavramını, bireyin özgürce, tek başına karar vermesi olarak özetlemek mümkündür. Özerk bireylerin özellikleri arasında kendi kendilerine yetebilmeleri, eleştirel düşünebilmeleri, risk alabilmeleri ve vizyon sahibi olabilmeleri vardır. Bu duruma ek olarak başta Türkiye olmak üzere demokrasi yönetim biçiminin yaygın olduğu ülkelerde bazen demokratik insanın yetişmesi ve güçlendirilmesi konusunda sorunlar yaşanabilmektedir (Tütüncü, 2013). Bu da özerklik kavramını olumsuz yönde etkileyecektir.

Özerklik kavramı, kişinin kendi kararlarını alanında kendisinin uygulamasıdır diye tanımlansa da bu, kişiye sınırsız bir yetki vermek anlamına gelmemektedir. Bu anlamda özerklik, kişinin belirli sınırlar içinde sağduyulu davranarak eylemlerinde özgür olmaları demektir (Wilches, 2007).

Bu tanımlardan hareketle özerklik; kişilerin hareketlerini yönlendirebilmeleri, kendi düşüncelerine göre, kendi seçtikleri doğru ve yanlışlara göre seçimlerini uygulayabilmeleri ve bu seçimlerden dolayı çıkabilecek her türlü sonucu göze alabilmeleri olarak tanımlanabilir. Ancak literatürde özerklik kavramı harfiyen özgürlük anlamına da gelmemektedir. Çünkü insanın iletişim kuran ve etkin bir varlık olması sebebiyle sergilediği tutumlar sadece kendisini değil çevresini de etkilemektedir. Özerklik, karar verebilme yetisinin yanı sıra karar verme özgürlüğü olarak da tanımlanabilir. Özgürlüğün görülmediği kuruluş veya toplumlarda özerklikten de bahsedilemez. Buradan hareketle özerklik ve özgürlük birbirinin ön koşulu olan durumlar olarak görülebilir (Kürkçü, 2019).

Şahin, Ulusoy ve Şahin (1993) yapmış oldukları araştırmada, özerkliğin psikolojik açıdan üç boyutta incelendiğini söylemişlerdir:

- 1) Subjektif özerklik: Kişinin kendi kararlarına ve çabalarına güvenmesi durumu.
- 2) İşlevsel özerklik: Kişinin karşılaştığı olumsuz durumlarda çözüm üretebilmesi ve problem çözme yetisine sahip olması
- 3) Duygusal özerklik: Kişinin mantığıyla değil duygularıyla yeni kararlar alabilme yetisi.

Özerklik kavramını iş hayatında detaylandırmak gerektiğinde; işgörenlerin meslekleri ile ilgili orijinal fikir, duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmalarını sağlayan özgürlükler olarak tanımlanabilir. Ancak bu özgürlüklerin iş hayatına aktarıldığı sırada işgörenler adına pozitif sonuçlar ortaya çıkarabileceği gibi negatif sonuçlar da doğabilecektir (Davis 1994 aktaran Çeliksular, 2018: 5). Bu yüzden kişiler meslek hayatında özerkliği, işlerini planlamada ve sahaya dökmede özgür olarak hissetmeleri gerekmektedir. Buradan hareketle işgörenlerin, çalıştıkları kuruluşlarda tam özgür, bağımsız ve kuralsız davranışlar ile özerkliği ayırt etmeleri gerekmektedir. Olumsuz durumların görülmemesi adına ise özerklik kavramının iş hayatında sınırsızca kullanılmamasına dikkat edilmelidir (Bayraktar, 2019).

Özetlemek gerekirse özerklik kavramı, kişinin belirli kurallar çerçevesinde kendi yaşamında ve verdiği kararlarda kontrol sahibi olabilmesi demektir.

2.2 Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliği, birçok araştırmaya konu edilmiş bir kavram olsa da günümüzde eğitim sektöründe sıklıkla karşılaştığımız bir durum değildir. Öğretmen özerkliği hakkında yapılan tanımlamalara bakıldığında fazla ve değişken yorumlar göz önüne serilmektedir. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin eğitimde kendi adlarına karar verme ve öğrenciler ile ilgili konularda tercih yapabilme özgürlüğü; eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi süreçlerine katılmaları olarak tanımlanmaktadır (Ayrıl ve Özdemir, 2014). Diğer taraftan öğretmen özerkliğinin, “öğretmenlerin meslekleriyle ilgili alanlarda ve karar alma süreçlerinde belirli bir yetki ve özgürlük hakkında sahip olmalarına ilişkin bir kavram” olduğu da belirtilmiştir (Bümen, 2019). Benson (2007), özerklik kavramını öğretmenin kontrolden ve baskıdan kendini soyutlayarak özgür hareket etmesini özerklik olarak kabul etmektedir.

Lamb’e (2007) göre, öğretmenin kendini baskı, stres ve zorlamalardan uzak hissetmesi, kendi kendine karar verdiğini ve uyguladığını görmesi ve geliştiğini hissetmesi öğretmenin özerk bir kişiliğe sahip olduğunu göstermektedir. Anderson (1987) ise öğretmen özerkliğinde, öğretmenlerin kendilerinin verdiği kararların, başkalarının kontrolünden bağımsız olmasını ana nokta olarak algılamıştır. Bu görüşlerden hareketle özerk bir öğretmenin sergileyebildiği davranışlar, öğretmenin eğitim ve öğretim programı içerisinde kendisine orijinal bir yer açabilmesiyle başlar. Mesleki bilgi ve becerilerinden hareketle kendi materyallerini hazırlar. Yeni

düşünceler tasarlar ve öğrenci üzerindeki etkilerini önceden planlar. Olumlu veya olumsuz her sonucu değerlendirir ve kendi içinde tartışır. Özerk bir öğretmen her zaman iş birliğine açık olmalıdır. Ayrıl ve Özdemir (2014), öğretmenlerde özerkliğin mesleki kıdemle veya akademik yeterlikle ilgili olmadığını da belirtir. Ayrıntıya girilmesi gerekirse, günümüzde okullarda özerk öğretmen rolünde olan kişilerin, akademik yeterlikleri veya meslekteki görev dereceleri ve hizmet yılları özerklik için şart koşulacak unsurlar değildir.

Özerklik kavramını tanımlarken sınırsız bir kavram olmadığı, belirli sınırlara dayandığı belirtilmişti. Öğretmen özerkliğinin de belirli sınırlarının olduğu bilinmelidir. Öğretmenler belirli kurallar çerçevesinde özerk olmalıdır. Bilimsel kurallar, pedagojik ilkeler çerçevesinde öğretim programında, yöntemlerin seçilmesinde, sınıf yönetiminde, sınıfla ilgili veya okulla ilgili kararlar almada öğretmenler özerk olabilir (Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2017).

Öğretmenlerin sahip oldukları özerklik düzeyleri, eğitim verdikleri okul kademesine göre bariz bir düzeyde farklılaşmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri ve ilkokulda görev yapan öğretmenler, meslek liselerinde öğretmenlik yapan kişilere göre öğretme aşamasında daha fazla özerklik davranışlarına sahip olmaktadır. Öğretim programında en az özerklik düzeyine sahip olan kısım ise lise ve meslek lisesi öğretmenleridir. Pearson ve Moomaw (2005), yaptıkları araştırmalarda öğretim özerklik düzeyi açısından ilkokul ve lise öğretmenleri arasında lise öğretmenlerinin lehine karar verirken öğretim programının özerklik düzeyi, okul atmosferi ve öğretmen özerkliği açısından 57 lise öğretmenleri arasında yine lise öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark bulunduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretmen özerkliğinin önemli katkılarından biri de iş doyumunu çoğaltmasıdır (Bogler, 2001; Brunetti, 2001 ve Sparks, 2012). Eğitim öğretimde kendine has teknikler uygulayan, öğrencilerin ihtiyaçların umursayan ve kendinde biriktirdiği bilgileri aktarma sürecine yansıtan öğretmenler, alanlarında daha da başarı sağlayabilmektedirler. Öğretmen özerkliği kavramı bunun yanı sıra öğrenci başarısını da etkileyen bir faktör olabilir. Yüksek özerkliğe sahip öğretmenler, önemli kararlar alabilme yeteneğine sahiptir ve öğrencilerle ilgili her konuda risk alabilmeye meyillidirler. Bu doğrultuda öğrencilerle daha iyi bir ilişki kurarlar ve hem sınıf yönetiminde hem de öğretimde daha verimli olabilirler (O'Hara, 2006; Rudolph, 2006)

Türkiye’de öğretmen özerkliği kavramının sadece yapılan tanımlarla kâğıt üzerinde kaldığı yorumu yapılabilir. Günümüzde eğitim sektöründe öğretmenler, özerklik davranışlarına yatkın olup olmadığına bakılmadan sadece bilgi birikimine dayanılarak mesleğe başladığı görülmektedir.

Öğretmenlerde özerklik davranışları sıraladığımızda, Türkiye’de uygulanmakta olan eğitim sisteminde kaç öğretmenin özerk davranışlar sergilediği merak unsuru olabilir. Türkiye’de çoğu öğretmenin, belirlenenin dışında eğitim materyali kullanmadığı sıklıkla görülür. Buradan anlaşılabileceği üzere öğretmen rol ve görevleri üzerinde genellikle ders kitapları ile ders programlarında belirtilen öğretim tekniği esas uygulayıcı olmaktadır (Öztürk, 2011).

Ancak öğretmenin özerkliğinin önünde çeşitli engeller de bulunmaktadır. Bu engellerin başında okul idaresi ve eğitim-öğretim programı gelmektedir. Okul yönetimi tarafından belirlenen kuralları uygulayan öğretmenler, özerk davranışlardan uzaklaşma eğilimi göstermeye yatkındır. Bunun yanında eğitim- öğretim programında yer alan kuralları uygulayan öğretmenler, kendi verdikleri kararları uygulamaktansa bir üst makamın koyduğu kuralları uygulamak durumunda kalmaktadır. Diğer taraftan liseye ve üniversiteye geçiş sınavlarının yapılması, okullarda MEB’in hazırladığı eğitim programlarının uygulanmasını zorunlu hale getirmektedir. Bu durum da öğretmen özerkliğini kısıtlayan etmenlerden biri olarak görülmektedir. Öğretmen özerkliğinin önündeki bir diğer etmen de, kişinin meslekteki kıdeminin artmasından sonra hissedilen bilindik yöntemleri kullanma arzusudur. Bilindik, daha önceden denenmiş durumların uygulanması ve öğrenciler üzerinde eğitimde risk almaktan kaçınmak özerkliği körelten unsurlardan bir diğeridir. Yapılan araştırmalara göre eğitim programına yönelik öğretmenlerin tek bir materyale bağlı kalması (özellikle ders kitabı) özerkliği etkilemektedir (Mustafa ve Cullingford, 2008).

Özerklik kavramı; gözlem, düşünme, algılama, deneyimleme, alternatif değerlendirme yoluyla geliştirilir. Baskının yokluğu otomatik olarak özerkliğe yol açacağı anlamına gelmemektedir (Ramos, 2005: 184). Öğretmen özerkliğinin eğitimin öğrenciye göre planlanması anlamına geldiği belirtilmişti. Öğretmenin öğrenciye yönelik gerçekleştirdiği eğitimin faydalı olabilmesi için öğrencilerin öğrenme hızını, öğrenme şeklini bilen öğretmen, uygun materyal seçimine girer. Buradan hareketle öğretmen özerkliği ile öğrencinin akademik başarısı arasında bir ilişki vardır yorumu yapılabilir.

Öğretmenler sınıflarda öğrenciler için özerklik davranışları sergilediğinde öğrenciler kaliteli tercihler yapacak kararlılığı kendilerinde daha rahat görebilirler. Bunun tam tersi bir durumda öğrencilerin öğretmenler tarafından her an kontrol edilmenin verdiği gerginlikle sıkıntı yaşayacaklardır (Oğuz, 2013b).

Öğretmen özerkliği, eğitim kurumlarında bulunan öğrenci ve velilerden kaynaklı olarak da değişiklik gösterebilmektedir (Bayraktar, 2019). Öğretmenlerin özerklik davranışları sergilemesi öğrencileri başarı olarak etkilerken veliler de öğrencinin başarısından dolayı öğretmen özerkliğini destekleyecektir.

2.2.1 Öğretmen Özerkliğinin Boyutları

Öğretmen özerkliği kavramı literatürde çeşitli kişiler tarafından çeşitli boyutlar etrafında incelenmiştir. Friedman (1999) öğretmen özerkliği kavramını iki boyutta incelemiştir (Aktaran Öztürk, 2012). Bunlar pedagojik boyut ve yönetsel boyut olarak adlandırılmıştır. Pedagojik boyut; program geliştirme, öğretim, değerlendirme gibi konuları amaç edinirken yönetsel boyut; okul ortamının, ikliminin planlanması, öğretmenlerin yönetimi gibi konuları incelemeyi amaç edinmiştir.

Öğretmen özerkliğinin boyutlarını Pearson ve Hall (1993) iki boyut altında incelemiştir. Bu boyutları öğretim programı özerkliği ve genel öğretim özerkliği olarak adlandırmıştır (Çolak ve Altinkurt, 2017). Öğretim programı özerkliği, eğitim yılı içerisinde öğretmenlerin uyguladığı programda özerk davranması olarak yorumlanabilir. Fakat Türkiye'deki öğretmenler alanında öğretim programını hazırlanma kısmında sınırlı özerklik yetkisine sahiptir (Öztürk, 2011) Genel öğretim özerkliği ise yapılan öğretimde öğretmenlerin özerk davranması olarak tanımlanabilir.

Üzüm (2014) öğretmen özerkliğini; yapısal (politik), bireysel (psikolojik) ve teknik boyutlara ayırıp incelemiştir. Smith (2001), öğretmen özerkliğinin altı boyutu olduğunu ifade etmiştir. Bunlar, öğretmenin kendisinin yönettiği profesyonel eylem (Özerk Öğretme), öğretmenin profesyonel eylem için yeterliliğe sahip olması (Teknik Boyut), bağımsız olması (Politik boyutu), öğretmenin profesyonel gelişimi (Özerk Öğretmen Öğrenmesi), öğretmenin profesyonel gelişim için yeterli olması (Teknik boyut) ve öğretmenin profesyonel gelişimi kullanmakta bağımsız olması (Politik boyut) olarak adlandırılmıştır.

Öztürk (2011) ise öğretmen özerkliğini dört boyuta incelemiştir. Bunlar, öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği isimli boyutlardır.

Öğretim süreci özerkliği, öğretmenlerin tek başlarına öğretim adına karar vermelerini kapsar. Öğretmenlerin öğretim adına almak istedikleri kararlara fazlaca örnek verilebilir. Bunlardan bazıları; derslerde hangi faaliyetlere başvurulacağı, derse uygun yöntemlerin seçilmesi, öğrencilerin değerlendirilmesi ve öğrencilerin sınıf içerisinde yönetilmesi gibi unsurlardır.

Öğretim programı özerkliği, öğretmenlerin tek başlarına öğretimin ne şekilde, ne zaman, hangi koşullarda gerçekleşeceğine dair kararları almasını kapsamaktadır. Öğretim programının en iyi şekilde hazırlanması, öğrencilerin de başarı düzeyini ve konsantre olma düzeyini etkileyeceği için öğretmenlerin bu konudaki özerklik davranışlarının oldukça önemli olabilmektedir. Hong ve Youngs (2016), bir üst kurul tarafından yapılan öğretim programının uygun olmadığını ve yeterli olmadığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra kendi oluşturduğu öğretim programını kullanan her özerk öğretmenin kendi motivasyonunu artırdığı söylenebilir.

Öğretmenlere öğretim programı oluşturma konusunda yetki verilmemesi onları bu konuda pasifliğe yönlendiriyor denilebilir. Can (2009), öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğretim programı geliştirmenin MEB'in görevi olduğunu ve kendilerine bu konuda söz hakkı düşmediğini düşündüklerini belirtmektedir.

Mesleki gelişim özerkliği, genel tabir ile mesleki gelişim, (Hassel 1999, aktaran Kent,2004) öğrenciler için seçkin eğitim sonuçların üretilmesi için öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilerin ve yeteneklerinin iyileştirilmesi süreci olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin kendini branşı ve mesleği doğrultusunda tek başına, kendi aldığı kararlar doğrultusunda geliştirmesi olarak düşünülebilir. Mesleki gelişim, öğretmen özerkliğinin etkili, aktif bir biçimde hayata aktarılmasında gerekli şartlardandır (Steh ve Pozarnik, 2005). Mesleki gelişim; kişinin dilediği zaman hizmet içi eğitim alabilmesi, alanıyla ilgili toplantılara katılabilmesi ve bu zaman diliminde karşılaşacağı durumlara kendi başına direnç gösterebilmesi açısından önemlidir (Çolak ve Altinkurt, 2017).

Mesleki iletişim özerkliği, öğretmenlerin hiçbir üst tabakanın kurallarına uymadan kendi istekleri ve kuralları doğrultusunda kendilerini öğrencilere, velilere, okul yöneticilerine ve meslek arkadaşlarına ifade edebilmesi olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin özerklikleri açısından iletişim önemli unsurlardan biri olarak sayılabilir. Çünkü kendini iyi bir şekilde ifade edebilen öğretmenin alanına ve mesleğine karşı ilgisi artar. Böylece yeni teknikler ve yeni fikirler aramaya yönelir.

2.2.2 Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri

Öğretmen özerkliği kavramı üzerinde yoğunlaşan araştırmalar, özerkliğin sahip olduğu başka işlevlerin de gün yüzüne çıkmasına etkide bulunmuştur. Öğretmenlerin; öğrencilerin daha iyi eğitim alabilmeleri amacıyla eğitim ve öğretime katkıda bulunmaları, kolayca kaçılarak kullanılan yöntem ve tekniklerin değil de orijinal, yeni ve faydalı yöntem ve teknikler kullanmaları, öğretmenlerin alanlarıyla ve meslekleriyle ilgili kendilerini farklı yollarla geliştirmeleri, yeni düşünceler ve metotlar üretmeleri öğretmen özerkliğinin işlevlerine örnek olarak verilebilir.

Öztürk (2011), öğretmen özerkliğinin işlevlerini üç grupta incelemiştir. Bunlar: (1) eğitim ve öğretimin geliştirilmesi, (2) öğretmenliğin uzman meslek olması, (3) öğretmenlerin mesleki ve sosyal tutumları olarak sıralanmıştır.

2.2.2.1 Eğitim ve Öğretimin Geliştirilmesi

Okullarda etkin bir eğitim-öğretimin gerçekleştirilebilmesi için her öğretmenin kendi görev ve sorumluluklarının bilincinde olması gereklidir. Eğitim ve öğretimin geliştirilmesi hususu, eğitim sektörünün içinde yer alan kişilerin başaracağı bir konu olacağından öğretmenlere burada fazlaca görev düştüğü söylenebilir. Öğretmenlerin ise eğitim ve öğretimin gelişmesine faydalı olabilmeleri için uygun şartlarda ve rahat ortamlarda görev yapmaları gerekmektedir (Öztürk, 2011). Çünkü bütün meslek gruplarında çalışmakta olan kişilere; yönetim sürecinde, uygulamada hak verilmesi çalışma ortamını ve mesleklerin verimliliğine olumlu yönde etki etmektedir (Friedman, 1999). Aksi takdirde kendini baskı altında hisseden, kendi kararlarını uyguladığı öğretim programında uygulayamayan öğretmenler, verimli bir eğitim gerçekleştiremezken eğitim öğretimin geliştirilmesine de katkıda bulunamazlar.

Özerk öğretmenin özelliklerinden birinin de her öğrenciye öğretimi farklı tekniklerle sunması olduğu söylenebilir. Yeni teknik ve materyal geliştirmek isteyen öğretmenler,

eğitim ve öğretimin geliştirilmesi adına fayda sağlayabileceği gibi meslekteki özgünlüğünü de arttırmış olacaktır.

Uluslararası düzeyde eğitim ve öğretim programının geliştirilmesine yönelik fikirlerde de her zaman öğretmen özerkliğinin öneminin altı çizilmektedir. Avrupa Birliği boyutunda yapılmış faaliyetlerde öğretmen özerkliği kavramı son zamanlarda sık sık adından söz ettirmektedir (CSEE, 2008; Eurydice, 2008).

OECD aracılığıyla gerçekleştirilen PISA araştırmalarında da öğretmen özerkliği eğitimin ve öğretimin verimliliğini belirleyen unsurlardan biri olarak görülmektedir. Buradan hareketle, PISA aracılığıyla öğretmen özerkliği indeksi geliştirilmiştir (Adams ve Wu, 2002; OECD, 2005).

2.2.2.2 Öğretmenliğin Uzman Meslek Olması

Öğretmenlerin mesleklerinde ve alanlarında uzmanlaşmalarının en önemli yolu, tecrübelerinde özerk davranışlara sıklıkla yer vermelerinden geçmelidir. Öğretmenlikte özerk davranışları sergilemenin bir diğer yolu da mesleki olarak yeterlik sahibi olmak demektir. Aksi takdirde yeteri derecede mesleği yeterliğe sahip olmayan öğretmene verilen yetki hiçbir güç ifade etmeyecektir, bunun yanında negatif sonuçlara da zemin hazırlayacaktır (Kürkçü, 2019). Öğretmenlere bu mesleki yeterlikler ise çeşitli hizmet içi eğitimlerle veya seminerler ile sağlanabilir. Öğretmenlerin isteklerine ve ilgi alanlarına uygun dilediği zamanlarda katılabilecekleri kurslara katılmaları, onların heveslerini arttırırken mesleki bilgi açısından yeterliklerinin artmasını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin uzman meslek olması hususunda Webb (2002) iki yaklaşım üzerinde durmuştur. Bunlardan birinci yaklaşım öğretmenleri teknisyen olarak görmektedir. Bu görüşe göre öğretmenlerin esas görevi, yöneticiler tarafından seçilmiş konuları belirli materyallerden hareketle bütünleştirerek bir ortamda gerçekleştirmeleridir. Bu yaklaşımda öğretmen, idarenin uygun gördüğü konuları; idarenin uygun gördüğü yöntem, teknik ve materyallerle anlatma konumundadır. Bu yaklaşımda öğretmenin özerk davranış sergileme yetkisi çok fazla yoktur denilebilir. İkinci yaklaşım ise diğerinin aksine öğretmeni uzman olarak görmektedir. Öğretmen anlatacağı konuyu kendi programına göre planlar, yöntem ve tekniğini kendisi planlar. Materyallerle bütünleştirip özerk davranışlar sergileyebilir. Özetle öğretmenlerin özerk

davranışlarda bulunmaları mesleki yeterliklerine bağlıyken bu yeterlikleri arttırmak amacıyla çeşitli eğitimlere ağırlık vermek gerekmektedir.

2.2.2.3 Öğretmenlerin Mesleki ve Sosyal Tutumları

Özerklik, kişilerin mesleki veya sosyal tutumlarına da etki edebilir. Özerk öğretmenler ile ilgili yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin alanlarına yoğunlaşma düzeyleri ile yaptıkları işten verim alma düzeyleri arasında doğru orantı olduğu söylenebilir. Öğretmenin kendi dersini, tek başına eğitim öğretim programında yaptığı değişikliklerle işleyebilmesi, kendine özgü yöntemlerle sınıf yönetimine müdahalede bulunabilmesi ve öğrencileri dilediği yöntemlerle değerlendirebilmesi onun mesleğinden doyum almasını sağlayacaktır. Bu yaptıklarının karşılığında gerek öğrenciler gerekse velilerden aldığı dönütler olumlu olduğu takdirde öğretmenin mesleğine karşı tutumu oldukça olumlu olacaktır ve motivasyonu da artacaktır.

Ingersoll (2007), bilgi sahibi olduğu konularda alınan kararlarda etkili olan, ortaya yeni fikir atmaktan kaçınmayan ve gerektiği yerde gerektiği gücü kullanabilen özerk öğretmenlerin öğrencilerinden, öğretmen arkadaşlarından ve okul yönetiminden saygı gördüğünü ifade etmiştir. Bunun tam tersi düşünüldüğünde, kendi alanında hiçbir yenilik ortaya koymayan, görüşlerini belirtmeyen, elindeki gücü ve yetkiyi nerede kullanacağını bilmeyen öğretmen hem özerk davranamaz hem de öğrenciler, diğer öğretmen arkadaşları ile okul yönetimi tarafından saygın karşılanmaz ve itibarını zedeler.

2.2.3 Öğretmen Özerkliğinin Getirdiği Yetki ve Yükümlülükler

Öğretmen özerkliği kavramının tanımı, geçmiş yıllardan günümüze çeşitli değişikliklere uğrayarak gelmiştir. Öğretmen özerkliğinin öğretmenlere çeşitli yetki ve yükümlülükler verdiği söylenebilir. Öğretmenlerin özerk olabilmeleri için, orijinal materyaller ve yeni yöntem-teknikleri oluşturabilmeleri için onlara çeşitli yetkiler ve görevler verilmelidir. Bu yetkileri başarılı bir şekilde kullanmak isteyen öğretmenlerin, bu tür görevlere ilgisi ve yatkınlığı olması gerektiği yorumu yapılabilir.

1980'lerden sonra yeni yeni gelişmeye başlayan öğretmen özerkliği kavramı yaklaşımlarında altı çizilen mühim noktalardan birisinin sorumluluk olduğu bilinmektedir. Bu noktadan hareketle, öğretmen özerkliği sorumsuz ve kuralsız bir serbestliği çağrıştırmamalıdır (Anderson, 1987; Gutmann, 1999). Öğretmen kendisine

verilen sorumluluğu ve yetkiyi gerektiği koşullarda sınırlı bir özgürlükle kullanmalıdır.

Okullarda eğitim öğretim adına her sorumluluk ve görev öğretmenlere bağlıdır. Fakat buna karşılık çalışma şartlarının yanında öğretmenlere kurum içerisinde idare tarafından verilen yetkiler sınırlıdır. Ingersoll (2007), eğitimde alınan verimin yükseltilebilmesi için amaçlanması gereken davranışın, öğretmene verilen sorumluluklara doğu orantılı olarak yetkilerini ve gücünü de arttırmak olduğunu ifade etmiştir. Bu noktadan hareketle yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin özerkliğinin ne düzeyde olacağı merak konusu olmuştur. Gutmann'a (1999) göre, özerkliğin aşırı hali de hiç olmaması da okullarda gerçekleştirilen eğitim ve öğretim için olumsuz sonuçlar meydana getirir. Her meslek grubunda olacağı gibi kişilere sınırsız özerklik ve sınırsız yetki vermek sınırı kaçırmak demek olabilir. Buna karşın hiç özerkliğin olmaması da mesleklerde yaşanan baskıyı arttıracığından yine olumsuz sonuçlar doğuracaktır. Öğretmenlere hangi derecede özerkliğin verilmesi gerektiği merak edildiğinden bu nokta araştırmalara konu edilmiştir. Düzenlenmiş öğretmen özerkliği ölçeklerinde özerkliğin derecesi öğretmenlere verilen yetki ve özgürlük alanına göre değişmektedir. Freidman'ın (1999:62-63) ortaya koyduğu modelde beş değişik özerklik düzeyi sunulmuştur:

1. Özerklik Yokluğu: Bu tip özerklik düzeyinde öğretmenlerin sınıf yönetiminde, yöntem-tekniklerde, materyal tasarlamada, eğitim-öğretim programına esneklik tanımada karar almalarına müsaade edilmez ve öğretmenlerin düşüncelerine başvurulmaz.

2.Zayıf Özerklik: Bu tip özerklik düzeyinde öğretmenler, programlar ve okul yönetimi tarafından kurulmuş düzen içerisinde zayıf düzeyde seçme hakkı kullanabilirler. Sınırları çizilmiş bir özerklik anlayışı hakimdir.

3. Vasat Özerklik: Bu tip özerklik düzeyinde öğretmenler, yeni materyaller tasarlayabilirler veya yeni yöntem-teknikler geliştirebilirler. Yeni eğitim öğretim programı hazırlamalarına da izin verilmektedir. Ancak bunları eğitim öğretim programlarında uygulayabilmeleri için uzun bir süreç olan izin alma aşamasını başarmaları gerekmektedir.

4. Yüksek Özerklik: Bu tip özerklik düzeyinde öğretmenler, önceden kuralları belirlenmiş düzen içerisinde, bu kurallara aykırı olmadıkça kendi isteklerine, öğrencilerin düzeylerine göre yeni eğitim öğretim programı hazırlayabilir, yeni materyaller tasarlayabilir, yeni yöntem-teknikler kullanabilir ve de sınıf yönetimini dilediği gibi oluşturabilirler.

5. Tam Özerklik: Bu tip özerklik düzeyinde öğretmenler, ahlaki ve yasal sınırlar çerçevesi içerisinde yeni fikirler ortaya atabilir, uygulayabilir ve oluşturdukları eğitim öğretim programında yeni tasarladığı materyaller ile yöntem tekniklere yer verebilirler.

Bütün bu özerklik düzeylerinin yanı sıra özerklik kavramının öğretmenler arası iş birliğini azalttığına dair düşünceler de paylaşılmaktadır. Oysa özerklik kavramının öğretmeni diğer öğretmenlerle iş birliği, ortak çalışma ve paylaşımdan uzaklaştıran bir bağımsızlık gibi düşünülmesi yanlış anlaşılmaya meydan vermektedir (Little, 1990; Pearson ve Moomaw, 2005). Öğretmenlerin hem özerk davranışlar sergilemesi hem de iş birliği içinde olmaları mümkün görülmüştür. Little (1990), öğretmenler arasında gerçekleştirilen iş birliğinin yüksek seviyede olması durumunda ortak özerklik olgusunun söz konusu olabileceğini söylemiştir. Ortak özerklik durumunda eğitim ve öğretim programını oluşturan kararlar öğretmenler tarafından ortak kararlarla alınır. Bu doğrultuda öğretmenler ortak teknikler, ortak amaçlar geliştirebilirler. Fakat bunları öğrencilere aktarma konusunda farklılıklara başvurabilirler.

Avrupa Birliği ve OECD ülkeleri baz alınarak yapılmış iki araştırmadan hareketle (Eurydice, 2008; OECD, 2005), ders konuları ve içeriklerinin seçiminde öğretmenlere özerklik ve serbestlik verilmezken derslerde kullanılmak üzere başvuru materyal seçiminde öğretmenlere yüksek özerklik tanınmaktadır. Öğretim programının hazırlanması öğretmenlere veya okul idaresine bırakılmazken materyal seçimi öğretmenlerin kararına bırakılmıştır. Bunun nedeni ise öğrencilerin barındırdığı farklılıklardır.

Sonuç olarak öğretmenlerin kendilerine verilen görevleri ve sorumlulukları başarıyla sonuçlandırmalarının temel şartlarından biri onlara kendi branşlarında, kendi mesleklerinde serbest şekilde hareket edebilecekleri alan tanımaktır. Serbest olan, özerk davranan öğretmenlerin görevlerini daha isteyerek ve daha fazla verim alarak yaptıkları gözlemlenmiştir (Pearson ve Hall, 1993). Buradan hareketle öğretmen

özerkliği ile sınıf yönetimi ve öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu yorumu yapılabilir.

2.2.4 Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Faktörler

Öğretmen özerkliği kavramı çeşitli kavramlarla etkileşim halindedir. Öğretmen özerkliğini etkileyen faktörler şu şekilde sıralanabilir: Okul ortamı, yöneticilerin liderlik stilleri, öğretmenlerin sahip oldukları mesleki yeterlikleri ve eğitim politikaları (Çakalcı, 2019).

2.2.4.1 Okul Ortamı

Örgütsel uygulamalardan ortaya çıkan okul iklimi, okul üyelerinin tutumları ve davranışlarına etki etmektedir (Çalık ve Kurt, 2010). Örgütsel açıdan iklim, metaforik bir terimdir ve genel olarak örgüt içindeki ilişkilerin taşıdığı özelliği ifade eder (Çolak ve Altınkurt, 2017). Okul ortamı; öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki etkileşimi belirleyen yazılı olmayan kurallar, değerler ve davranış biçimlerinin toplamıdır (Welsh, 2000). Alanyazında okul iklimi ve öğretmenlerin davranışlarına yönelik birçok araştırma bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre kendini okul içerisinde güvende hisseden, okul idaresinin öğretmenler üzerinde baskı kurmadığı bir kurumda çalışan, öğretmenlerin iş birliği yaptığı, dayanışma kurduğu bir yere hizmet eden her öğretmenin, öğrencilerden aldığı verimi arttırmak istediği ve mesleğini daha da mutluluk duyarak yaptığı ortaya çıkmıştır (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001). Okul ortamı, kişideki özerklik duygusunu ortaya çıkaracak olmakla beraber tamamen körelmesine sebep olup öğretmende isteksizliğe de yol açabilir.

Kapalı bir okul ikliminde okul müdürlerinin öğretmenleri yönlendirmede yetersiz kaldıkları görülmektedir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Bu tip okul ortamında öğretmenlerin iş birliği içerisinde olmadıkları söylenebilir. Açık bir okul ortamında ise öğretmenler ve öğrenciler için verimli bir ortamın oluştu söylenebilir. Bu tip ortamda öğretmenler iş birliği içerisinde bulunabilirler. Okul müdürlerinin destek verici davranışları; okullarda sağlıklı bir ortam oluştururken (Ayık ve Savaş, 2014), öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemesini sağlayabilmekte (Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2014) ve iş doyumunun artmasına katkıda bulunabilmektedir (Perie ve Baker, 1997). Özetle okul ikliminin öğretmenlerin özerklik davranışlarına etki ettiği söylenebilir.

2.2.4.2 Yöneticilerin Liderlik Stilleri

Öğretmen özerkliğine etki eden bir diğer faktör ise yöneticilerin öğretmenlere karşı sergilemiş oldukları ve sahip oldukları liderlik davranışlarıdır. Okul ikliminin ve okul içi iletişimin, sağlıklı ve verimli olması öğretmenlerin daha huzurlu ortamlarda çalışabilmeleri, okul yöneticilerinin sergilediği liderlik stili ile doğrudan ilgili olduğu araştırmalarla ortaya çıkarılmıştır (Açıkalın, 2000; Cemaloğlu, 2007; Özdemir ve Kavak, 2017; Yıldırım, 2006).

Nitelikli bir okul atmosferi oluşturarak; öğrencilerin farklı özelliklerine dikkat edildiği, öğrencilere çeşitli etkinliklerde kendilerini göstermeleri için şans verildiği bir okul ikliminin oluşturulmasında ve aynı zamanda öğretmenlerin insancıl, yasal davranışlar sergilediği bir okul kültürünün hazırlanmasında dönüştürücü liderlik stilini uygulayan okul müdürlerine, yöneticilere ihtiyaç olduğunu söyleyen birçok araştırma vardır (Pounder, Ogawa ve Adams, 1995; Leithwood ve Jantazi, 2006; Geijssels, Sleegers, Leithwood ve Jantazi, 2002; Bogler, 2001; DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001; DiPaola ve Hoy, 2005). Bu söylemlerden hareketle okul yöneticilerinin öğretmenlere adil, destek veren bir anlayışla yaklaşımları, öğretmenlere sağlıklı bir ortam sağlamaları öğretmenlerin özerklik düzeylerini olumlu şekilde etkileyecektir.

2.2.4.3 Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri

Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, alanında kendilerini gösterme şekilleri de özerkliği etkileyen faktörlerden biridir. Uzmanlık alanında ve kendi branşında durmadan kendisini geliştiren, yenilikleri takip eden öğretmenlerin özerklik davranışlarını daha etkili göstermeleri beklenebilir (Çolak, 2016). Mesleki yeterlikle birlikte öğretmenlerin sahip oldukları motivasyon da yaratıcılıklarını etkilerken dolaylı yoldan özerklik seviyelerini de etkiler.

2.2.4.4 Eğitim Politikaları

Öğretmenlerin özerklik düzeylerini etkileyen bir diğer unsur da eğitimin yapısı ve eğitim politikalarıdır. Benson'un (2010) ortaokullarda yapmış olduğu araştırmaya göre, merkezi sınavlar, öğretmenlerin okullarda özerk davranış sergilemelerini engellemektedir. Ülkemizdeki okullarda öğretmenler; öğretim programının oluşturulması, ders materyallerinin seçilmesi ve ders kitaplarının seçilmesi, öğrencileri değerlendirme şekillerinin seçilmesi gibi alanlarda özerklik gösterebilirken okul bütçesinin kullanımında diğer ülkelerdeki öğretmenlere kıyasla özerklik

gösterememektedirler. Benson'un (2010) yapmış olduğu araştırmada Türkiye'nin zorunlu öğretim programının içeriğini belirleme konusunda da özerk davranışlar sergileyemediği belirtilmiştir. Öğretmenlerin özerklik düzeylerinde özerk olan ülkeler Finlandiya ve Güney Kore olarak belirtilirken Türkiye öğretmen özerkliği konusunda sınıfta kalmıştır.

Özetlemek gerekirse, öğretmen özerkliği kavramının ülkemize yeni yeni yerleştiği okullarımızda görev yapan öğretmenlere ve yöneticilere tesir etmesinin biraz zaman alacağı söylenebilir.

2.2.5 Öğretmen Özerkliğini Sınırlayan Etmenler

Öğretmen özerkliği ile ilgili kavramı üzerinde yapılan araştırmalar göstermektedir ki özerkliği engelleyen bazı etmenler de bulunmaktadır. Özerklik, öğretmenlerin şekli çizilmiş sınırlar içerisinde temkinli davranarak mesleki hareketlerinde özgür olmalarıdır (Wilches, 2007). Fakat özerklik kavramı, sınırsız, ucu açık hareket edilecek bir özgürlük sahası değildir (Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017). Öğretmenlere ders programlarının düzenlenmesinde, okul faaliyetlerinin düzenlenmesinde ve disiplin sağlamada söz hakkı verilmektedir.

Ramos (2006) da öğretmen özerkliğini sınırlayan etmenler olduğunu doğrulamıştır. Bu etmenlerden birincisi, öğretmenlerin değişim kavramına karşı güç göstermeleridir. Çünkü insanoğlu her zaman alışılmış kararları uygulamış, değişik yöntemlere ve tekniklere başvurmayı tereddütle karşılamıştır. Programları, teknikleri, dersleri bilindik tekniklerle uygulamak öğretmenlerin kolayına geleceğinden özerklikleri engele uğrayacaktır. İkinci etmen, kurumların öğretmenler üzerinde kurduğu eğitim politikası baskısıdır. Kimi özel veya devlet kurumları, öğrenci ve veli memnuniyetini her şeyin üzerinde tutma eğilimi gösterebilmektedir. Durum böyle olunca öğretmenler bütün samimiyetlerini, güçlerini ve zamanlarını eğitimin yanı sıra öğrenci ve veli memnuniyetine ayırmak durumunda kalmaktadırlar.

Özerkliğin önündeki üçüncü unsur ise öğretmenlerin denetlenmesi durumudur. (Hanson,1992). Özel veya resmi eğitim kurumlarında yaptıkları işlerin veya verdikleri eğitim öğretimin denetlenmesi durumunda öğretmenler yeni, yanlış bir hareket yapmaktansa bilindik, risk almayan hareketler sergileme eğiliminde olabilirler. Buna ek olarak sık sık denetlenmek insanı strese sokacağından okul iklimine karşı hissettiği

güven duygusunu da ortadan kaldıracaktır. Hanson (1992), kendi çalışmasında öğretmen özerkliğinin önündeki engelleri şöyle açıklamıştır:

-Okul yöneticilerinin belirlediği eğitim sisteminin uygulanması

-Okul yönetiminin koyduğu kurallar

-Eğitim programı içeriklerinin denetlenmesi, kontrol edilmesi

-Yönetim tarafından uygulanması istenen kurallar

-Derslerde ders kitabı dışında materyal kullanımının yasaklanması

-Öğretmenlerin yeni fikirler üretmekten kaçınmaları

Benson (2010), öğretmen özerkliğinin önündeki etmenlerden birisi olarak belge işlerini görmektedir. Öğretmenler okuldaki vakitlerinin çoğunu ve gerekirse evdeki vakitlerini belge işlerine ayırmaktadırlar. Eğitim politikasının öne sürdüğü devasa evrak işlerinin getirdiği yorgunluk ve bıkkınlık, öğretmenlerin yaratıcı fikirler üretmesini engellerken özerkliğin de önüne geçmektedir.

Arslan ve Özenici (2017) ise öğretmen özerkliğinin önündeki engelleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğretim içeriklerinin katı bir şekilde esnekliğe izin verilmeden uygulanması özerkliğin önündeki bir engeldir. Öğretmenler, sınıf içerisinde öğrencilerin ilgisine ve hazırbulunuşluğuna göre programı dilediği gibi uygulayamadıkları sürece yeni, orijinal fikirler ortaya koymakta sıkıntı yaşayabilirler.

2. Özerkliğin önündeki bir diğer engel ise öğrencilerin başarı durumlarının arasında uçurum olmasına izin vermemektir. Her öğrencinin seviyesini aynı şekilde görmek eğitimde yapılan büyük hatalardan biri olmaya adaydır.

3. Öğretmenlerin her zaman bir üst kurula hesap verme, açıklama yapma ihtiyacı hissetmeleri eğitim kurumundaki baskıyı her zaman dinç tutacaktır. Baskı olan eğitim kurumlarında öğretmenler sorumluluk ve yetki almaya gönüllü olmayacaklardır.

Crookes (1997), yaptığı araştırmalarda öğretmenlerin alanlarında özerk olmasını engelleyen dört temel etmenden bahsetmiştir. Öğretmenin içinde barındığı sosyal ve

yasal düzen, eğitim ve öğretim etkinliklerine de etki etmektedir (Çakalcı, 2019). Bu engeller şöyle sıralanmıştır:

- Öğretmenlerin düşüncelerinin alınmadan eğitim öğretim programının oluşturulması
- Yeni oluşturulacak materyallere öğretmenlerin maddi imkânlarının yetmemesi
- Öğretmenlerin çalışma koşullarından dolayı tükenmişlik hissetmeleri
- Eğitim öğretim programının hedefleri ile okul ikliminin uyuşmaması

Özerkliğin öneminden bahsederken söylendiği gibi, özerkliğin fazlasıyla sağlanması da özgürlüğün tamamen engellenmesi de sağlıklı kararlar değildir. Öğretmenlere yeni ufuklar için fırsat verilmesi gerekmektedir.

2.2.6 Öğretmen Özerkliği Hakkında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde öğretmen özerkliği ile ilgili yapılan araştırmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

2.2.6.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Özgüngör (2003), “Öğretmen Özerkliği Üzerine Kurumsal Bir İnceleme” adlı çalışmasındaki amaç mükemmeliyetçilik kişilik özelliğinin ve öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışlarının öğrencilerin akademik tarzlarını yordama gücünü araştırmak olmuştur. Veriler, Ankara’da öğrenim gören 453 ilköğretim ikinci aşama öğrencisinin Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Amaç Tarzı Envanteri ve Özerklik Destekleme Envanteri ’ne verdikleri yanıtlar ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, düzenlilik mükemmeliyetçilik özelliğinin ve öğretmen özerklik davranışlarının öğrencilerinin okul başarısıyla ve öğrenme tarzıyla aralarında anlamlı bir ilişki bulundurduğunu ortaya çıkartmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin akademik anlamda istenilen başarıya ulaşabilmeleri için öğretmenlerin özerklik davranışlara sahip olmaları gerektiği yorumu yapılabilir.

Öztürk (2009), “Yeni Ortaöğretim Tarih Programları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme” ismiyle yaptığı araştırmada öğretmen özerklik davranışları ile öğretim içeriğinin seçilmesi kavramlarını incelemiştir. Bu araştırmada öğretmen özerkliği kavramının geliştirilmesinin ihmal edildiği aktarılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle ders müfredatlarının yenilendiği sonucuna

varılmıştır. Ancak eğitimin verimli olabilmesi için yapılacak tek yeniliğin ders müfredatlarının yenilenmesine ilave olarak öğretmenlerin çalışma ortamlarını, yetkilerini geliştirmeyi amaçlayan bir reforma ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır.

Öztürk'ün (2011) öğretmen özerkliği ile ilgili yaptığı kuramsal çalışmada öğretmen özerkliğinin kapsamı, öğretmen özerkliğinin boyutları ve öğretimdeki işlevlerine değinilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen özerkliği, eğitimin gelişmesi için dikkat edilmesi gereken olgulardan birisi olarak görülmüştür. Öğretmen özerkliği kavramı dünyada fazlaca araştırılmış ve yerleşmiş bir kavram olsa da Türkiye'de literatürde hakkında fazla araştırma olmayan bir konu olduğundan bu araştırma gelecekte yapılan araştırmalara ayna olma niteliği taşımaktadır.

Ayral ve Özdemir (2014), “Öğretmen Özerkliği ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA Örneği” adlı araştırmalarında değişik ülkelerdeki öğretmenlerin yükümlülüklerini yerine getirirken sergiledikleri özerklik seviyelerinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda 2009 PISA etkinliğine katılmış olan ülkelerin PISA sonuçları ve PISA anketine ait sonuçlar kullanılmıştır. Verileri toplarken anketteki ilk altı madde okulda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmış olup son dört madde okul dışında görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmen özerkliği ile başarı arasındaki ilişki ANOVA ve Scheffe testleri ile test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bilgilere göre öğretmen özerkliği kavramının, ülkelerin PISA başarı seviyelerine bakıldığında, okul dışında ankete katılan öğretmenler açısından, öğretmen özerkliği ile PISA puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

Özaslan (2015), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin sahip oldukları özerklik düzeyleri ile ilgili düşüncelerini paylaşmıştır. Bu araştırmanın amacı devletokullarında çalışan öğretmenlerin meslek hayatlarında göstermiş oldukları özerkliğe ve bu göstermiş oldukları özerkliğe karşı onların neler düşündüğünü ortaya çıkarmak olmuştur. Araştırma, nitel araştırma metoduyla yapılmıştır ve Konya iline bağlı olan ilkokul, ortaokul ve liselerden cinsiyet ve yaş farklı olan 10 öğretmenin katılımıyla tamamlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, kendilerini uzman olarak gördükleri alanlarda görevlerinin bazı kısımlarında tercihlerin onlara bırakılmasını istedikleri görülmüştür. Bu bulguya ilaveten sınıf içerisinde kendi tasarladıkları

materyalleri kullanabilmeyi ve sonuçların bunu gösterdiği takdirde gerekli öğrencilere sınıf tekrarını yaptırmayı uygun bulmuşlardır.

Çolak, Altunkurt ve Yılmaz (2017) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Ayrıca öğretmen özerkliği kavramının ve iş doyumunun cinsiyet, okul türü ve kıdeme göre anlamlı seviyede değişkenlik gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmada tarama modeli tercih edilmiştir. Yapılan çalışma; 2015-2016 eğitim öğretim yılında Muğla'da bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 380 öğretmeni kapsamaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin özerklik seviyelerinin orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Çolak ve Altinkurt'un (2017) yapmış oldukları çalışmada okul iklimi ile öğretmen özerkliği kavramı arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. 2015-2016 yılında Muğla il ve ilçelerinde bulunan özel ve devlet okul öncesi kurumları, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler araştırmaya tabi tutulmuştur. Tarama modeli kullanılan çalışmaya 434 öğretmen katılmıştır. Verileri çözümleme aşamasında t-testi, ANOVA ve çoklu regresyon analizi tercih edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin destekleyici tutum sergiledikleri okullarda öğretmenlerin özerklik seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yöneticilerin sergiledikleri destekleyici ve emredici davranışların öğretmenlerin özerklikleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Kılınç, Bozkurt ve İlhan'ın (2018) yapmış oldukları çalışmada amaç, öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin görüşleri açısından incelenmesi olmuştur. Bu araştırmada da nitel metod tercih edilirken fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmaya, Karabük ilçesine ait devlet okullarında görev yapmakta olan 9 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katkıda bulunacak katılımcıları belirlerken amaçlı örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme tercih edilmiştir. Toplanan veriler içerik analizinden geçirilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda katılımcılar için öğretmen özerkliğinin üç kavram altında toplandığı anlaşılmıştır. Bunlar; öğretim süreci, öğretmenin huzurlu olması ve okul atmosferidir. Ek olarak iş birliğinin öğretmen özerkliği üzerinde önemli bir rol oynadığı da elde edilen sonuçlardan biri olmuştur. Araştırmanın sonunda ise okul idaresinin öğretmenlerde özerk davranışları desteklemesi gerektiği ve

öğretmenlerin diğer meslek arkadaşlarıyla iş birliği yapmaları gerektiği özerkliğin geliştirilmesi adına sunulacak öneriler olarak belirtilmiştir.

2.2.6.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Anderson (1987), “Öğretmen Özerkliğinin Azalması: Gözyaşları Mı Yoksa Şerefe Mi?” isimli çalışmada; ABD’de öğretmen özerkliğinin son on yıldır düşüş sergilediğini öne sürmektedir. Bu düşüşün sebebi olarak da üç unsuru öne sürmüştür. Birincisi tek model öğretmenlerin yetiştirilmesi, ikincisi öğretmenlere çeşitli görevlerin zorla yaptırılması olurken üçüncü etmen yöneticilerin öğretmenler yerine lider rolünü üstlenmeleridir. Anderson özerkliğin azalmasının kötü sonuçları olacağı gibi bunlara iyi açıdan da bakılması gerektiğini ifade ederken öğretmen yetiştirmeye ve öğretmenlere rol aktarımının özerkliği arttıran durumlar olduğunu da eklemiştir.

Friedman’ın (1999) “Öğretmenin Algılanan Çalışma Özerkliği: Kavram ve Özellikleri” isimli yaptığı çalışma, öğretmen özerklik duygusunu ölçmeyi amaçlamıştır. Verilerin elde edilmesinde analitik teknikler ve faktör analizi kullanılmıştır. Çalışmaya 650 ilkökul ve ortaokul öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre dört işleyiş alanı (sınıf öğretimi, okul çalışma modu, personel gelişimi ve müfredat geliştirme) öğretmenlerin okullardaki özerklik düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olarak görülmüştür.

Kent (2004), “Mesleki Gelişim Yoluyla Öğretmen Kalitesini Arttırma” isimli çalışmada öğrencilerin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin yeterliliklerinin arttırılması gerektiğini ifade etmektedir. Kent’e göre öğretmenler, eğitimsel değişmelerin merkezinde yer almaktadır. Dolayısıyla kendi sınıflarında diledikleri yöntemleri ve öğretim programlarını uygulayabilmeleri gerekmektedir.

Pearson ve Moomaw (2005), “Öğretmen Özerkliği ile Stres Arasındaki İlişki, İş Memnuniyeti, Yetkilendirme ve Profesyonellik” adlı çalışmada öğretmen özerkliği ile örgütlerde stres, iş doyumu ve profesyonellik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaç edinmişlerdir. Veri toplama araçları olarak Müfredat Özerkliği ve Genel Öğretim Özerkliği ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre müfredat özerkliği arttıkça stresin azaldığı görülürken müfredat özerkliği ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda profesyonellik arttıkça stresin azaldığı da elde edilen sonuçlar arasında bulunmaktadır. Araştırma sonuçları öğretmen özerkliğinin tüm öğretim düzeylerinde (ilkökul, ortaokul, lise) farklı olmadığını ortaya koymuştur.

Oğuz (2013b), “Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaç edinmiştir. Araştırmanın evrenini Kütahya ili merkezindeki ilköğretim ve ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluştururken örneklemi 492 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğrenme ortamında öğrencilerin özerkliklerini desteklemeyi gerekli gördükleri açığa çıkarken bu davranışları üst düzeyde sergileyemedikleri görülmüştür. Aynı zamanda öğretmen özerklik davranışlarının öğrencilere fayda sağlayacağı da belirtilmiştir.

Gonzales, Pogere, Sangil ve Senorân (2019), “Öğretmenlerin İş Stres Faktörleri ve Başa Çıkma Stratejileri: Duygusal Tükenme ve Özerklik Desteği ile Yapısal İlişkileri” isimli araştırma Portekiz’de ortaöğretim kurumunda görev yapan 251 öğretmenin stres seviyelerini ve stresle başa çıkma stratejilerini özerklik kavramıyla karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin özerklik seviyeleri arttıkça daha düşük duygusal tükenme yaşadıkları görülmüştür. Özerk davranışlar sergileyen öğretmenlerin öğrencilere daha fazla tercih hakkı sundukları görülmüştür.

2.3 Mutluluk

Mutluluk kavramı, insanlık var olduğundan beri varlığını hissettirmiştir. Bu kavramla ilgili çeşitli kişiler ve araştırmalar tarafından tanımlamalar yapılmıştır. Türk Dil Kurumu’na göre mutluluk; “bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, mut, olgunluk, kut, saadet bahtiyarlık” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Aristo, mutluluğun hissedilmekten ziyade adeta bir yaşam stili olduğuna inanıyordu. Her insanın iyi yanlarını ortaya çıkarmak, kişinin mutlu olmasını sağlamaktadır (Yıldız, 1997). Bentham ise mutluluğu hayattan alınan zevk ve üzüntülerin birleşimi olarak tanımlamıştır (Veenhoven ve Dumludağ, 2015). Diener ise mutluluk kavramı için “özel olarak iyi hissetme, kişilerin hayat doyumlarına ve olumlu-olumsuz duygulanmalarına yönelik yapılmış bir analizdir” demiştir (Aktaran Dilmaç ve Bozgeyikli, 2009). Bulut’a (2015) göre de mutluluk, kişilerin ruhsal açıdan yaşadıkları bir durumdur ve kişinin düşüncelerine göre ölçülebilir.

Mutluluk kavramı, bireysel hissedilen bir duygu olmasından dolayı kişilerin öznel tanımlamalarına konu olmuştur. Kişilerin mutluluk anlayışları hayattan beklentilerine, duygularına, geleceğe veya geçmişe bakışlarına ve hayattaki ilişkilerine göre değişebilir. İnsanoğlu hayatta daima çeşitli sebeplerden mutlu olacak ve mutlu olmaya da devam edecektir (Yıldız, 1997). İnsanlar için sıralaması değişse de mutluluk pek çok insan için hayattaki en mühim amaçtır denilebilir. Geçmiş yüzyıllardan bu yana insanların meşguliyetleri, ilişkileri, meslekleri, hayat şekilleri değişse bile insanlık olduğu sürece mutlu olma ihtiyacı devam edecektir.

Birey; kendi ihtiyaçlarını giderdikçe kendisini motive etmiş olur. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidine bakıldığında; daha üst kısımdaki ihtiyaçların karşılanmadan önce alt kısımdaki ihtiyaçların giderilmesi gerekecektir. Temel ihtiyaçlar piramidin zemininde bulunmaktadır. İnsanın kendini gerçekleştirebilmesi için temel ihtiyaçlarını karşılaması gereklidir. Mutlu olmak da insanın temel ihtiyaçlarından biridir. Bu sebeple kendini gerçekleştirmek isteyen bireyin ilk yolu, kendini mutlu etmekten geçecektir (Şolt, 2018).

Myers ve Deiner'e göre mutlu insanları, diğer insanlardan ayıran belli başlı özellikler, hayata bakışının yüksek olması, olaylara iyi yönlerden bakabilmeleri ve sosyal olmaları şeklinde sıralanmıştır (Myers ve Deiner, 1995:55). Bu özelliklerin aksine hayata olumsuz bakmak, olaylara hep kötümser yaklaşmak ve içe kapanık olmak insanlara mutsuzluğu aşıyor denebilir.

Filozoflar mutluluk kavramını tanımladıklarında, ahlak boyutunda ulaşılabilecek en yüksek seviye olup mutluluğa erişme gayesinin de ömür boyunca devam eden bir süreçten ibaret olduğunu belirtmişlerdir. (Merkit,2016). Sokrates ve Aristo gibi psikoloji ve felsefe alanı ile ilgilenen düşünürler, insanların mutlu olabilmelerini faziletli bir yaşam sürmelerine bağlamışlardır. Günümüzde mutluluk kavramına fazla eğilim gösterilmesinde pozitif psikolojinin de etkisi vardır (Keser, 2018). Bunun yanı sıra meslek hayatı da kişilerin psiko-sosyal ihtiyaçlarını gidermede önemli paya sahiptir denilebilir. Psiko-sosyal ihtiyaçlar denildiğinde; aidiyet duygusu, bir toplumda insanlar tarafından kabul edilme, değer görme ve güven gibi duygular düşünülebilir. Buradan hareketle bir işe sahip olan kişiler, psiko-sosyal ihtiyaçlarını temel seviyede de olsa karşılamış olmaktadır. Bir meslekte, işte çalışmak kişinin hayatının belirli bir kısmını kapsamaktadır (Aytaç, Bilgel, Bayram ve Kuşdil, 2004). Bir işte çalışan

insanı mutlu eden etmenler; kişinin sorumluluk alması, aldığı sorumlulukların başarıyla üstesinden gelmesi ve işini memnun bir halde yapması olarak sıralanabilir.

İnsanlar ne kadar mesleklerinde ehil, hayatlarında öz denetimli olsalar da zaman zaman şahsi hayatlarındaki duygularını, hislerini iş hayatına; iş hayatındaki duygularını da özel hayatlarına karıştırabilmektedirler. Bireyin iş hayatı ile kişisel hayatı arasında uyumun olması; mesleğinde dengeli, kararlı olmasına ve özel hayatında iş hayatının stresini yaşamamasına katkıda bulunur (Guest, 2002: 256).

İçsel bir duygu olarak kendini hissettiren mutluluk duygusu, kişinin etrafında olanları ve etrafıyla olan iletişimini, ilişkisini oldukça fazla etkileyebilir. Mutlu olan insan, her durumda yapıcı olurken mutsuz insan yıkıcı davranışlar sergileyebilir. Mutlu olan insan çalıştığı kuruma da mutluluğu götürür ve işleri ile yükümlülüklerini severek ve isteyerek halletmeye çalışır. Mutlu insanlar, toplum için de yararlıdırlar ve verimlilikleri yüksek seviyede olacaktır. Aynı durum öğretmenler için de geçerlidir. Mutlu öğretmen, mutlu öğrenciler yetiştirmeye adaydır (Arslan, 2018). Devamında ise mutlu öğretmenler, okul iklimini de değiştirebilirler. Mesleğini mutlulukla yapan öğretmenler, üzerinde baskı hissetmeyecek ve meslek arkadaşlarıyla çatışmaya düşmeyeceklerdir.

2.3.1 Örgütsel Mutluluk

Örgüt; Türk Dil Kurumu'nun tanımıyla, ortak bir hedefi ya da işi gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelen kişi veya kurumların oluşturdukları birlik, teşkilat anlamını taşımaktadır (TDK, 2020). Örgüt mutluluğu kavramı, çeşitli tanımlarla araştırmalara konu edilmiştir. Örgütsel mutluluk kavramı; pozitif hislerin daha yoğun ve fazla olduğu, kişilerin pozitif duygularının negatif duygularını yendiği bir durumu anlatmaktadır (Brief ve Weiss, 2002). Örgütsel mutluluk ise; sadece iş yerinde hoşnutluk duygusu, olumlu duygular ve eğlence duygusuna sahip olmayı değil, buna ilave olarak kişinin hayatının anlamlı olması olarak tanımlanmaktadır (Arslan ve Polat, 2017). Bulut'a (2015:24) göre örgütsel mutluluk, kişilerin bağımsız olarak mutluluklarını anlatmalarından ziyade, tek yürek halinde örgütün mutluluğunun tanımlanması demektir. Pryce-Jones (2010) ise örgütsel mutluluğu "örgütlerde performansınızı en yüksek seviyeye çekmenizi ve gücünüzü en son raddede gerçekleştirmenizi sağlayacak bir düşünce biçimi" şeklinde tanımlamaktadır.

Kişisel bir duygu olarak ele alınan mutluluk kavramı, kişilerin çalıştıkları örgütü de etkileyen bir role bürünebilmektedir. Böylece kişisel olarak hissedilen bir iyi olma boyutu, örgütsel mutluluk olarak kişiye yansımış olacaktır. Toplumda iletişimin ve kişisel bağlantıların oldukça sık gerçekleştiği kuruluş ve örgütlerden biri de okullardır. Eğitim ve öğretimin yapıldığı ortam olan kurumlarda öğretmen-öğretmen iletişimi, öğretmen-öğrenci iletişimi, öğretmen-yönetici iletişimi olarak türlü yollarla iletişim söz konusudur. Buradan hareketle bakıldığında, toplumda az da olsa okullarda örgütsel mutluluk ile ilgili araştırmalar yapıldığı ortaya çıkmıştır (Moçoşoğlu ve Kaya, 2018).

Günümüzde iş ortamında hissedilen mutluluğun artarak araştırmalara konu olması, bireysel ve örgütsel hedeflere aracı olmaktadır. Meslek hayatındaki mutluluk, bireysel açıdan bakıldığında, kişinin meslekten tatmin olmasına ve özel hayatının niteliğine etki etmesi açısından önemlidir. Örgütsel açıdan bakıldığı zaman ise; kişinin olumlu duygular hissetmesi, iş motivasyonu, performansı ve nitelikliliği açısından pozitif sonuçları ardından getirir.

Örgütsel mutluluk kavramı ile ilgili literatürde değişik tanımlamalar yer almıştır. Bu tanımlamalardan bazıları; ‘işyerinde mutluluk’, ‘işgören mutluluğu’, ‘işgören iyi oluşu’, ‘örgütsel iyi oluş’ ve ‘örgütsel mutluluk’ gibi kavramlardır (Korkut, 2019). Bu çalışmanın bütününde ‘örgütsel mutluluk’ tanımı ve kavramı benimsenmiştir.

Örgütsel mutluluk, işgörenlerin meslekleri ve hayatlarından ne derece hoşnut olduklarını tanımlayan bir kavramdır (Wesarat, Sharif ve Majid, 2015). Diğer yandan bu kavramla ilgili tanımlarda bulunan kişilerden Bakker ve Oerlemans (2011) örgütsel mutluluk kavramını; işgörenin mesleğini haz hissederek yapması, çoğu an hissettiği mutluluk duygusunun yanı sıra oldukça az hissettiği mutsuzluk ve gerginlik duygularının hissedilmesi olarak tanımlamışlardır (Diener, Sandvik ve Pavot, 1991).

Örgütsel mutluluk kavramı sadece mesleğini yerine getirirken mutlu ve sakin kalmayı tanımlamaz, bunun yanı sıra işgörenin meslek hayatında sergilediği anlamlı hareketleri de içinde barındırmaktadır. Buradan hareketle örgütsel mutluluk kavramı, pozitif hislerle birlikte mesleğin manasını da tanımlamaktadır (Saenghiran, 2013: 23).

Pryce-Jones (2010), mutluluk duygusunun örgütlerde sebep olduğu olumlu durumların varlığından bahsetmektedir. Buna göre, işyerinde mutlu hisseden bir çalışan;

-Görevlerinde fırsat merdivenlerini daha hızlı tırmanır.

- Maddi anlamda daha fazla imkânlarla sahip olur.
- Yöneticilerinden ve meslek arkadaşlarıyla iş birliği yapabilir.
- Yaratıcı fikirler üretir.
- Yeni fikirlerini hemen hayata geçirmek ister.
- İş arkadaşları ve yöneticileriyle iletişimi daha etkilidir.
- Yeni bilgiler öğrenmeye her zaman heveslidir.
- Merak ögesi daima canlıdır, yaptıkları işler başarı ile sonuçlanır.
- Mutluluk, kişiyi sağlıklı yapar.
- İletişimi kuvvetli olduğu için insan ilişkileri de kuvvetlidir (Boehm ve Lyubomirsky, 2010; Pryce-Jones, 2010).

Etkili bir iletişimle yönetilen kurumların ve çalışanların pozitif davranışlar takınması, mesleklerine adanmışlık hissetmeleri yüksek seviyede örgütsel mutluluğu ifade etmektedir (Bulut, 2015).

Örgütsel mutluluk, okullarda verimli eğitimi artırmak için önemli bir faktördür. Mutlu öğretmen her zaman mutsuz öğretmenlere göre öğrencilere daha faydalı olacaktır. Bu konuda yapılan araştırmalara göre, örgütlerde mutluluğu uzun müddette sağlayabilen kuruluşlarda verimliliğin her dönem artacağına dair inanç vardır. Buradan hareketle örgütlerde mutluluğu sağlamak ve artırmak amacıyla hangi faktörlerin ve hangi şartların çalışanların mutluluğunu arttırdığına dikkat edilmelidir (Cropanzano ve Wright, 2001; Wesarat ve diğerleri, 2015; Wright, 2006). Örgütte çalışanların mutluluğu, örgütün varlığını kökten etkilediği için örgütsel mutluluk, işgörenlerin hedefleri ile kurumun hedefleri ortak nokta olarak düşünülmektedir (Bulut, 2015).

Bir örgütte çalışmakta olan kişilerin örgütsel mutluluğunu; aynı kurum altında çalışan kişilerin iletişimi, kişiler arasında paylaşılan değerler, liderlik, yönetim süreci (Chaiprasit ve Santidhiraku, 2011), istihdam durumu, gelir, iş ilişkileri, etkinlikler ve kültürel faaliyetler (Wesarat ve diğerleri, 2015), iş özellikleri, işten mutluluk duyup duymamaları (Fisher, 2010), mesleki tutum, mesleki adanmışlık ve ekonomik şartlar

(Bulut, 2015), öğrenme, ve eşitlik yaklaşımları (Arslan, 2018) gibi etmenler belirleyebilir.

Örgütsel mutluluk kavramı, eğitim sektöründe de önemlidir. Eğitim öğretim ortamında öğretmen-öğrenci ve öğretmen-öğretmen etkileşimi oldukça yüksek olduğundan iletişim durumu diğer mesleklere nazaran biraz daha fazladır (Uzun ve Kesicioğlu, 2019). Öğretmenlerin sahip oldukları örgütsel mutluluk düzeyleri; seçilen öğretim tekniklerine, sınıf içi iletişime, sınıf yönetimini ve öğrencilerin hazır bulunuşluklarına kadar etki edebilir. Mutlu bir öğretmen ve mutlu öğrencilerin bulunduğu sınıfta verimin daha fazla olacağı düşünülmektedir.

2.3.2 Örgütsel Mutluğun Alt Boyutları

Örgütsel mutluluk; üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesidir (Warr, 2007). Duygular; insanlara, kavramlara veya olaylara karşı yaşanmışlıklarla kazanılan ve kişiyi davranışta bulunmaya hazır hale getiren hislerdir (Doğan ve Özdevecioğlu, 2005). Örgütsel hayat, günlük yaşamda bireyin günlük zaman diliminin büyük bir bölümünü oluşturması açısından önemli bir parçadır. Dolayısıyla, duygular da örgütsel yaşamın bir parçasıdır denilebilir. Günlük hayatta normal olaylara karşı verilen duygusal tepkileri; örgütlerde veya iş ortamlarında kişiler, kendisine verilen görevlere, mesleğine ya da birlikte çalıştığı insanlara karşı verecektir (Doğan ve Özdevecioğlu, 2005).

Olumlu duygular; sevinçli, keyifli, sakin, huzurlu, memnun, hayat dolu, gururlu ve sevgi dolu olma olarak tanımlanmaktadır (Begum ve diğerleri, 2014; Çakıcı, 2015: 1; Frey ve Stutzer, 2001: 28). Bu tanımlara ek olarak da en popüler şekliyle enerjik, neşe ve mutluluk sıfatları ile açıklanabilir. Olumlu duyguları yüksek olan bireylerin hayattan daha çok keyif aldıkları sonucu ortaya çıkmıştır (Weiss ve Cropanzano, 1996: 24) Öğretmenler açısından olumlu duyguların varlığı düşünüldüğünde; okullarda hayat dolu, sevinçli, keyifli, enerjik öğretmenlerin bulunması verilen eğitimin de niteliğini olumlu yönde etkiler denilebilir. Böyle bir ruh hali ile çalışan öğretmenlerin mesleğinin gereklerini yerine getirirken hevesli ve istekli olacaktır.

Olumsuz duygular; öfke, gerginlik, endişe, suçluluk, üzüntü, stres, umutsuzluk, işe yaramaz hissetme, yalnızlık duygularının var olması şeklinde tanımlanmaktadır (Frey ve Stutzer, 2001: 27-28). Olumsuz duyguları yüksek olan bireylerin de hayattan fazla

zevk alamayacakları yorumu yapılabilir. Öğretmenler açısından olumsuz duyguların varlığı düşünüldüğünde; okullarda asık suratlı, üzüntülü, gergin öğretmenlerin bulunması eğitimi negatif yönde etkileyebilir. Öğretmenlerin her an suçluluk hissetmeleri, stresli olmaları, huzursuz tavırlar sergilemeleri, okulda kendilerini bir işe yaramaz hissetmeleri, utanma hissetmeleri ve boş yere çalışmış gibi hissetmeleri olumsuz duygular boyutunu düşündürecektir. Bu ruh hali ile çalışan öğretmenler, bulundukları ortamdaki enerjiyi ve motivasyonu düşürebilir.

Potansiyelin gerçekleştirilmesi, olumlu veya olumsuz duygu boyutlarından farklı olarak örgütsel mutluluğun bilişsel tarafını işaret etmektedir (Arslan, 2018). Bu kısımda da kişilerin niteliklerinin geliştirilmesi, kişideki potansiyelin fark edilmesi ve gerçekleştirilmesi, kişinin kendini yansıtmaya gibi etmenler önemlidir (Warr, 2007). Öğretmenler açısından potansiyelin gerçekleştirilmesi kavramları düşünüldüğünde; kişilerin yeteneklerini ve potansiyellerini artırabilecekleri faaliyetlere veya etkinliklere katılmaları, mesleklerinden zevk almaları ve hep daha iyi performans göstermeyi istemeleri potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutunu göz önüne serecektir. Okullarda her daim kendini veya yeteneklerini geliştiren, bunun için çaba gösteren, yeteneklerinin ve gelişiminin farkında olan öğretmenlerin bulunması da eğitimin verimliliğini ve örgüt mutluluğunu olumlu yönde etkileyebilir.

2.3.3 Öğretmen Özerklik Davranışları ve Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişki

Lamb (2007), öğretmen özerkliği kavramını öğretmenlerin kendilerini geliştirme kapasiteleri ve aktaracakları bilgileri kendi belirledikleri yollarla öğrencilere iletme özgürlüğü şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımdan hareketle öğretmenin kendisini baskıdan ve stresten uzak tutması, kendini çeşitli yollarla geliştirmesi özerk olduğunu ortaya koymaktadır.

Örgütsel mutluluk, kişinin bütün mutluluğuna etki eden önemli etmenlerden birisidir (Frey ve Stutzer, 2001: 29). Örgütlerde çalışanlar olumlu ve olumsuz duygular olmak üzere birçok duygu hissetmektedir (Warr, 2007). İşgörenlerin mutluluk düzeyleri artırılarak örgütsel etkililiği artırmanın mümkün olduğu ortaya çıkarılmıştır (Staw, Sutton ve Pelled, 1994; Wright, Bonett ve Sweeney, 1993). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin özerk davranışlara sahip olmaları, tüm kontrolün kendilerinde olması anlamına gelmemektedir (Ataşbaş, 2017). Benson (2007) ise öğretmenin kontrolden ve baskıdan uzaklaşmak için özgür olmasını özerklik olarak benimsemektedir.

Öğretmenler özerk davranışlar sergileyebilmeleri için yeterli mesleki bilgiye sahip olmak durumundadırlar. Özerklik aynı zamanda öğretmenler tarafından kazanılan bir özelliktir. Bauer'e göre (Aktaran Steh ve Pozarnik, 2005), öğretmen özerkliği değerler, alan ve meslek bilgisi, uygulama becerisi gibi öğretmenlik mesleğini bütün işlevleriyle ortaya koyan bir kavramdır. Örneğin, öğretmenin dersinde kullanacağı yöntem ve materyalleri hazırlarken söz sahibi olabilmesi için, bu konuda yetkili olmanın yanı sıra, istek ve gayret göstermesi de gereklidir. Öğretmenlerin gayretten yoksun olmaları, içerik üretememe, farklı yöntemler kullanmak istememe, kolaycılığa alışma ve materyal geliştirememeye gibi yeteneklerden yoksun olma ve öğretmenleri tamamen ders kitabına bağımlı hale getirecektir (Mustafa ve Cullingford, 2008). Böyle bir durumda öğretmen özerkliğinden bahsetmek mümkün olmayacaktır.

2.3.4 Örgütsel Mutluluğa Etki Eden Ögeler ve Bireysel Ögeler

Fordyce (1997) mutlu insanları konu edinen çalışmasında, mutluluğu artıran etmenlere değinmiştir. Hayatı aktif yaşamak ve anı yaşamak, sosyalleşmek, güçlü ilişkiler kurmak, pozitif düşünmek ve endişelenmemek, mutlu olacağına inanmak, inandığı işte çalışmak, düzen sahibi olmak, beklentiye girmemek, negatif düşüncelerden uzaklaşmak gibi etmenler kişinin mutluluğunu etkilediği gibi örgütteki çalışma ortamını da etkileyecektir.

Bulut (2015), örgütsel mutluluk kavramını etkileyen iki unsur olduğunu belirtmiştir. Bunlar: çevresel faktörler ile alt boyutları ve bireysel faktör ile alt boyutlarıdır. Örgütün oluşmasını sağlayan bireyler, sahip oldukları özellikler ile örgütün dayanıklılığını artırma özelliğine sahiptirler (Bulut, 2015). Örgütte yer alan bireylerin tek gayesi mutluluğu hissetmektir. Yöneticiler, işgörenlerin mutlu olup olmadıklarını sorgulamalıdır. Kendini mutsuz gören bireylerin veya farkında olmadan mutsuz davranışlar sergileyen bireylerin iş yerinde mutlu olmak için bir adım atması, iş yerindeki yönetici ve çalışan ilişkisini daha da yakınlaştırır. Yönetim tarafından olumsuz duyguların örgütte yok edilmesi gerekmektedir.

Chiumento (2007), örgütsel mutluluğu etkileyen faktörleri araştırmasında şöyle sıralamaktadır:

-Küçük nitelikli kurumlarda (20 -100 kişimim hizmet ettikleri yerler) işgörenler daha mutludur.

-Bir kurumda ne kadar uzun süre çalışılırsa mutluluk düzeyi aynı düzeyde azalmaya başlar.

-Sekiz yıldan fazla aynı kıdemde olan kişilerin mutluluk düzeyleri düşmektedir.

-Özel sektörde çalışmakta olan işgörenler ile kamu kurumlarında çalışmakta olan işgörenler arasındaki mutluluk farkı fazla değildir.

-Üst yönetici takımından aşağılara doğru inildikçe mutluluk seviyesi azalmaktadır.

-Yarı zamanlı çalışan kişiler, tam zamanlı çalışan kişilere göre daha mutludur.

-Kadın çalışanların mutluluk düzeyleri erkek çalışanların mutluluk düzeylerinden daha fazladır.

-55 yaş grubu üzeri işgörenler, en mutlu işgörenler tabakası olarak kabul edilmiştir.

Günümüzde çalışan kişilerde görülen çoğu hastalığın nedeni; iş yeri mutluluğuna direkt etkisi olan depresyon duygusu, ciddi bir rahatsızlık olarak kabul edilir. Depresyonun çalışan kişileri olumsuz etkilediği gibi örgütü de olumsuz etkilemektedir. Kişinin iyi oluş düzenin artırılması için mutluluk duyacağı etmenlerle karşılaşması gereklidir.

2.3.5 Örgütsel Mutluluk ve Çevresel Ögeler

Örgütsel mutluluk kavramının üzerinde etkili olan çevresel faktörler ile ilgili Warr (1987) yapmış olduğu araştırmada etkili olan unsurların on iki özelliğini şöyle sıralamıştır: Bireysel fırsatlar, yetenek amaçlı fırsatlar, dışa dönüklük, çeşitlilik, çevresel etkileşime açıklık, iletişim, maddi yeterlilik, fiziksel güvenilirlik, görevine saygı duyulması, yönetimin desteği, kariyer planlı olmak ve adalet.

Özetle, kişinin çalıştığı örgütte mutlu olmasını sağlayan unsurlardan bir diğeri de çevresel unsurlardır. Kişinin örgütsel mutluluğunda sadece bireysel unsurlar etkili değildir. Çevresinde bulunan imkânlar, örgütte güvenilir hissetmesi, arkasında destek hissetmesi gibi çevresel faktörler örgütsel mutluluğu etkileyen faktörler olarak sıralanabilir.

2.3.6 Örgütsel Mutluluk ve İşe Adanmışlık

Adanmışlık kavramını Wiener (1982), “örgütsel beklentileri karşılayacak şekilde davranmak için kişide birikmiş baskıların bütünü” (Wiener, 1982, s. 418, aktaran

Erdoğmuş, 2006, s. 5) şeklinde açıklamaktadır. Ancak zaman geçtikte kavramın tanımında değişiklikler meydana gelmiştir. Çalışanların kurum yararına çaba göstermelerinin psikolojik, duygusal ve bilişsel kavramlara sadık olmasıyla adanmışlık kavramına yeni bir boyut kazandırılmıştır (Khan, 1990, s. 700). Bu genişletilmiş tanıma göre işe adanmışlık; “kişinin fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak kendini işe yoğunlaştırması” şeklinde yenilenebilir (Khan, 1990, aktaran Özkalp ve Meydan, 2015, s. 5). Chang (2002) ise adanmışlık kavramını kişinin örgütün amaçlarını ve değerlerini kendine aitmiş gibi hissetmesi olarak tanımlamıştır.

İşe adanmışlık, kurumda çalışmakta olan kişilerin görev sırasında kendinden beklenen davranışları ve sorumlulukları yerine getirirken fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak kendilerini işe konsantre etme şekilleri olarak yorumlanabilir.

Celep (2000) öğretmenlerin adanmışlığı konusu ile ilgili yaptığı çalışmada adanmışlık kavramını dört ayrı kategoriye ayırmıştır. Bu kategoriler; okula adanma, öğretmen işlerine adanma, mesleğe adanma ve çalışma grubuna adanma şeklinde sıralanabilir.

Okula adanma, işgörenlerin örgütle bütünleşme seviyesini gösterir (Babaoğlu ve Ertürk, 2013). Öğretmenlerin stressiz ve rahat bir eğitim öğretim gerçekleştirmeleri adına kendilerini okula ait hissetmeleri olarak tanımlanabilir. Okula adanmış öğretmenler ve yöneticiler, kendi isteklerini ve amaçlarını bir kenara bırakıp okulun amaçlarına yoğunlaşmayı amaç edinme davranışı sergileyebilmektedirler.

Öğretmen işlerine adanma, işgörenin işteki yükümlülüklerinin vaktini alma seviyesini göstermektedir (Morrow 1983). Öğretmenlik mesleği içinde fazlaca evrak işi bulunduran bir meslek dalı olarak düşünülebilir. Dolayısıyla öğretmenliğin beraberinde getirdiği bu evrak işleri aynı zamanda öğretmeni okula ait hissettirmeyi de başarmalıdır. Zaman zaman öğretmenler fazla evrak işinden dolayı adanmışlık duygusundan yoksun hareketler sergileyebilmektedirler.

Mesleğe adanma, kategorisi ise kendini öğretmenlik mesleğine ait hissetmek olarak yorumlanabilir. İşgören için mesleğinin anlamı daha da arttığında, o kişi mesleğinin getirdikleri unsurları daha da kabul etmeye başlar ve bir süre sonra her şeyi mesleği için yaptığını fark edebilir ve bu durumu daha da sürdürmeye meyilli hareketler sergileyebilir (Greenhaus,1971).

Çalışma grubuna adanma, öğretmenlerin okullardaki diğer meslek arkadaşlarıyla adanma durumunun belirtilmesidir. Çalışma grubuna adanma kavramının temelini, öğretmenlerin aynı kurumda çalışan diğer öğretmenlerle kurdukları iletişim ve paylaştıkları değer ortamı oluşturmaktadır. Hem özerk olabilmek hem de kendini okula ait hissetmek adına önemli sayılabilir. Çünkü kendini çalışma grubuna, çalışma ortamına ait hissetmeyen kişi hissettiği baskı nedeniyle kendini kuruma adanmış olarak hissedemeyecektir. Örgütsel mutlulukla ilgili yapılan araştırma sonuçlarından hareketle, kurum içi mutlulukla ilgili öğretmenler arasındaki iletişimin önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Berry, 2011). Berry, Chiumento'nun yaptıkları İşyerinde Mutluluk İndeksi isimli araştırmanın (2007) sonuçlarına göre, bir kurumda işgörenleri en mutlu eden unsurun iş arkadaşlarıyla olan iletişimi olduğu ortaya çıkmışken en mutsuz eden unsur olarak da iletişimsizlik (iletişim eksikliği) ortaya konulmuştur. İnsanların daha iyi ve daha mutlu bir hayat yaşamak için daha iyi şartlara sahip örgütlerde çalışmak istedikleri bilinen bir gerçektir (Çetin ve Polat, 2019). Bu bilgilerden hareketle örgütsel mutluluk, bireylerin mutluluk düzeylerini değiştirebilecek önemli bir faktör olarak görülebilir (Frey ve Stutzer, 2001: 29).

2.3.7 Eğitim Örgütlerinde Mutluluk

Eğitim, yüzyıllardır topluma etkisi ve önemi açısından üzerinde durulmuş bir kavram olmuştur. Toplum, eğitim kavramını var olan nesli ve gelecek nesilleri eğitmek üzere bir araç olarak görmüştür. Toplum, üzerindeki topraklarda yaşayan insanları kendi sınırları ve kendi kurallarıyla eğitmeyi amaçlamıştır (Korkut, 2019).

Okullar, kişilerin aile ortamından geçici süre için ayrılıp eğitim öğretime ilk adım attıkları kurumlardır. Okullarda görev yapmakta olan işgörenler, dolaylı veya doğrudan öğrencilerle etkileşim halinde olmaktadır. Eğitim öğretim kurumları, gelecek nesillerin yetiştikleri yerler, iş gücü adına da fazlaca öneme sahiptirler. Eğitim kurumlarının öncelikli amacı nitelikli öğrenci ve nitelikli iş gücü yetiştirmek olmuştur. Öğrencilerin özelliklerini etkileyen önemli unsurlardan birisi öğretmenlerdir (OECD, 2013). Öğretmenler, bağlı oldukları kurumlarda örgütsel mutluluğu eğitimde amaca ulaşmak yolunda kullanabilir. Eğitimin insan üzerinde doğrudan etkisinin olduğu belirtilmişti. Çünkü öğrenciler, eğitim hayatı boyunca, okullarda karşılaştığı durumlar ve problemler karşısında çözümler elde edecek ve sonraki hayatına eğitim gördüğü okuldan ve öğretmenlerinden öğrendikleriyle devam edecektir.

Bu noktadan hareketle eğitim kurumlarında yapılacak olan pozitif eğitim çalışmaları, her bireyin kendi ilgisine ve algısına uyan şekilde mezun olmasını ve toplumda işe yarayan bir kişi olmasına yardımcı olacaktır (Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013).

Eğitim- öğretim kurumları olan okullar; gelecek nesillerin yetiştirildiği, bir ülke adına sayılabilecek en önemli örgütlerdir. Okulların başlıca amacı, nitelikli iş gücüne dönüşebilecek yeteneğini ve aklını kullanabilen öğrenci yetiştirmektir. Bu amaca hizmet edebilecek ana faktörlerden biri de öğretmenlerdir (OECD, 2013). Öğretmenler, hizmette bulundukları kurumlarda örgütsel mutluluğun okullara yerleşmesi için adım atabilirler.

Öğrencilere sevgi duygusu ile yaklaşmak ve öğrencilerin saydığı ve sevdiği bir öğretmen olabilmek; mutluluk duygusunu kat kat artırabilmektedir. Bu kavramlara eğitim açısından bakıldığında sevgi ve bütüncül ilişkiler; öğrenciler açısından öğrenmenin, öğretmen açısından mesleğinin temelleri olarak da tanımlanabilir (Korkut, 2019).

2.3.8 Öğretmen Mutluluğu

Öğretmenlik, günümüzde kutsal sayılan meslek olarak halen akıllarda yer alabilmektedir. Çünkü öğretmenler, gelecekte söz sahibi olacak bireylerin yetişmesinde etkili olan etmenlerden birisidir. Ülkemizde pek çok değişkenlik gösteren insan profilleri mevcuttur. Öğretmenlerin dolayısıyla her tür profilden kişilere etkisi bulunabilmektedir. Bu nedenle, toplumun yapı taşını oluşturan bireylerinileride pozitif kimlikler taşıyabilmeleri adına öğretmenlerin sağlam niteliklere sahip olabilmeleri gerekmektedir (Demir ve Murat, 2017). Geleceğe sağlam adımlarla yürüyen bireyleri yetiştirmeyi görev edinen öğretmenlerin, pozitif bakış açısına sahip olabilmeleri gerekmektedir. Karşılaştıkları her problemi çözmeye mutlulukla yaklaşabilmeleri, zamanını iyi planlayabilmeleri, anlamlı uğraşlar peşinde koşabilmeleri, iyimser bakış açısına her daim sahip olabilmeleri gerekmektedir.

Öğretmenler, başta öğrenciler olmak üzere toplumun her kesimini etkileyebilecek rol model bireylerdir. Bu bireylerin de pozitif bakış açısına sahip olması, genel olarak hayatta mutlu olan, karşılaştıkları problemlere iyimser bakış açısı ile yaklaşabilen, yaşamını anlamlı kılan uğraşlarla meşgul olan, yaşamını değerlendirdiği zaman yaşamından doyum alan bireyler olmaları; bu olumlu niteliklere sahip öğrenciler yetiştirmeleri ve onlara olumlu model oluşturmaları açısından önemlidir.

Acton ve Glasgow'un (2015:104), yapmış oldukları çalışmada elde ettikleri sonuçlar, duyguların öğretmen mutluluğuna etkisi olduğunu göstermektedir:

-Mutluluğu yüksek hisseden öğretmenler, zekâlarıyla yükümlülüklerini olumlu algılamakta, öğrencilerle ve velilerle yakın iletişimlerinde oluşan sıkıntılarla başarıyla baş edebilmektedirler.

-Mesleki yeterlik, öğretmen iyi oluşunun getirdiği zorunluluklardan biridir.

-Okul içinde, öğretmenlerin yöneticiler tarafından kendilerinin önemsendiğini, saygı duyulduğunu hissetmeleri ve fikirlerine başvurulduğunu görmeleri mutluluklarını olumlu yönde etkilemektedir.

-Mesleki mutluluğun devam edebilmesi için, mutluluğun sürmesi ve meslekten sıkılmamak en önemli etkenlerdendir.

2.3.9 Örgütsel Mutluluk ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde örgütsel mutluluk ile ilgili yapılan araştırmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

2.3.9.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Karaman, Yücel ve Dönder (2008), “Öğretmen Görüşlerine Göre, Okullardaki Bürokrasi ile Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki” adlı çalışmada ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki bürokrasi düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2005-2006 eğitim öğretim döneminde Uşak ili merkezde, merkeze bağlı köylerde ve ilçe merkezlerinde bulunan beşten fazla öğretmenin görev yaptığı 64 ilköğretim okulundaki 1355 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okullardaki bürokrasinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeylerini etkilediği görülmüştür. Okulların kuralcı yönetim tarzını benimsemelerinin okul atmosferine ve öğretmenlerin mutluluk düzeylerine katkısının olumsuz yönde olduğu tespit edilmiştir.

Kara (2010), “İş Tatmini ile Mutluluk ve Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında iş tatminini mutluluk ve başarı ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın amacı, çalışan kişilerin iş tatmini ile mutluluk ve başarı arasındaki ilişkinin anlamlı biçimde yordayıp yordamadığını belirlemek ve iş tatminine hangisinin etkisinin daha

fazla olduğunu belirlemek olmuştur. Veri toplama araçları olarak İş Tanımlama Endeksi (JDI), Oxford Mutluluk Envanteri (OHI), ve Başarı Hedefleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya özel ve kamu sektöründe farklı görevlerde çalışan 282 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda mutluluk ve başarı faktörlerinin iş tatmini ile arasında pozitif bir ilişki olduğunu sonucu elde edilirken iş tatmininin üzerinde başarı faktörünün daha etkili olduğu görülmüştür.

Bulut (2015), “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluk Algılarının İncelenmesi: Bir Norm Çalışması” adlı araştırmasında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarını belirlemek ve örgütsel mutluluğun alt boyutlarını araştırmayı amaç edinmiştir. Araştırmada yöntem olarak nicel ve nitel yöntemler tercih edilmiştir. 2013-14 eğitim öğretim yılında Gaziantep’te ortaokul düzeyinde görev yapan 37 öğretmene “Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının mesleki tutum, iletişim, adanmışlık ve yönetim süreçleri açısından yüksek düzeyde olduğu belirlenirken ekonomik koşullar açısından örgütsel mutluluk algılarının düşük düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Arslan (2018), “Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Algıları ile Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada okullarda farklılıkların yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Podsiałowski, Gröschke, KoglerSpringer ve Van der Zee (2013) tarafından geliştirilen, Arslan ve Polat (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Farklılıklara Yaklaşım Ölçeği" ile Demo ve Paschoal (2013) tarafından geliştirilen, Arslan ve Polat (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Mutluluk Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekler 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilinin ilçelerindeki 39 kamu öğretim kurumunda görev yapan 768 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre farklılıkların yönetimi yaklaşımlarından tümleştirme ve öğrenme, renk körlüğü ve eşitliğin örgütsel mutluluğu anlamlı biçimde yordadığı; ancak homojenliğin desteklenmesi ve erişim yaklaşımlarının örgütsel mutluluğu yordamadığı ortaya konulmuştur.

Kaya ve Moçoşoğlu (2018), yapmış oldukları “Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki: Şanlıurfa İli

Örneği” adlı çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaç edinirken iki kavram arasındaki ilişkiyi de tespit etmek istemişlerdir. Araştırmada Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve Örgütsel Mutluluk Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde görev yapan 346 öğretmene ve okul yöneticisine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bilgilere göre örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Özdemir ve Kış (2019), “Öğretmenlerin Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi: Gaziantep İli Örneği” isimli çalışmada örgütsel okul mutluluğu kavramını tanıtmayı, öğretmenlerin mutluluk düzeyini belirlemek ve mutsuzluk duygusu karşısında gereken tedbirleri alabilmeyi amaç edinmişlerdir. Öncelikli hedef, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki mutluluk düzeylerini belirlemek olmuştur. Bu amaca hizmet etmek için betimsel tarama yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma, 2018-2019 Eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili, Şehitkamil ilçe merkezinde her kademedeki görev yapan 353 öğretmen, müdür yardımcısı ve müdüre uygulanmıştır. Verileri toplamak için 38 maddeden oluşan Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kurum içerisinde mutlu olabilmesi için, yönetici ve öğretmenlerin arasındaki iletişimin sağlıklı bir şekilde kurulması, öğretmenlerin kendilerini kuruma ait hissetmeleri gerekmektedir. Mutlu olan öğretmenlerin daha çok potansiyellerini gerçekleştirdikleri sonucuna varılmıştır.

Bulut ve Demirhan (2020), “Eğitim Kurumlarında Yönetimsel Tarz ve Örgütsel Mutluluk” adlı çalışmada okulların yönetim şeklinin öğretmenlerin mutluluğu üzerindeki etkisini incelemeyi amaç edinmişlerdir. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Manisa ilinin Kula ilçesinde görev yapan 584 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Örgütsel Mutluluk Ölçeği ile Okul Yöneticisi Çalışma Tarz Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada eğitim düzeyinin yükselmesiyle olumsuz duygularda azalma meydana gelmesinin mümkün olduğu sonuçlarda görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin örgütte çalışma süresinin artmasıyla yöneticiyi iş odaklı görme algısının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle yönetimsel tarz ile örgütsel mutluluk arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

2.3.9.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Carver (2003), yapmış olduğu çalışmada iş yerinde etkileşimli iletişimin gerçekleşmesini, olumlu duyguları ve işlevlerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda iş yerlerinde mutlu olan çalışanların karar alma konusunda daha uygun adımlar attıkları, daha çok iş doyumuna ulaştıkları görülmüştür.

Benz ve Frey (2004), “Bağımsız Olmak İşyerinde Mutluluğu Artırır” isimli çalışmada İsviçre’de serbest meslek sahiplerinin işlerini uzun süreli sürdürmelerinin altında yatan nedenleri araştırmayı amaç edinmişlerdir. Ek olarak kendi işinin patronu olan çalışanların mutluluk seviyeleri de ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda daha çok ücret ve daha az çalışma saati gibi etmenlerdeki farklılıklardan dolayı kendi işine sahip olan çalışanların mutluluk düzeylerinin ve iş tatminlerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Fisher (2010), “İşyerinde Mutluluk” adlı çalışmasında işyerinde mutluluğun tanımını, nedenlerini ve sonuçlarını ortaya koyarken mutluluk üzerinde literatürden alınan araştırmalardan faydalanmıştır. Yaptığı incelemeler sonucunda iş yeri mutluluğunu geçici seviye, kişisel seviye ve birlik seviyesi olarak üç başlığa ayırmıştır. Elde ettiği bulgular neticesinde örgütsel mutluluğun işyerinin yapısına bağlı olarak değişkenlik göstereceğini belirtmiştir.

Chaiprasit ve Santidhiraku (2011), “Küçük ve Orta Ölçekli İşletmelerde Çalışanların İşyerindeki Mutluluğu, Tayland” adlı çalışmasında küçük ve orta ölçekli iş yerlerinde çalışanların mutluluğunu etkileyen faktörleri incelerken aynı zamanda işteki mutluluk düzeylerini incelemeyi de amaçlamıştır. Yapılandırılmış anketler toplam 300 çalışana uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çalışanların mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkarken bu mutluluk düzeylerini yükselten 5 etmene yönelik görüş düzeyinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu 5 etmen; iş ilhamı, örgütün ortak değeri, ilişkiler, iş yaşamının kalitesi ve liderlik şeklinde sıralanmıştır.

Buragohain ve Hazarika (2015), “Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumlarına İlişkin Mutluluk Düzeyi” isimli çalışmada Hindistan’da bulunan Dibrugarh bölgesindeki ortaokul öğretmenlerinin mutluluk ve iş doyumlarının ölçülmesinin yanı sıra öğretmenlerin mutluluk ve iş doyumları düzeylerinin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, okullarda öğretmenlerin mutluluğunun iş

tatmini ile bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Mutlu bir öğretmenin yüksek iş doyumuna sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Afifah (2017), “İş Tatmini, Gelir ve Liderlik ile İşte Mutluluk Arasındaki İlişki” adlı çalışmada Penang’da görev yapan öğretmenler arasındaki iş tatmini, gelir, liderlik ve işte mutluluk unsurları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri Penang’daki 3 meslek yüksekokulundan toplam 156 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada pearson korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; öğretmenler arasında iş tatmini, gelir ve liderliğin işyerlerinde mutluluğu önemli derecede etkilediği sonucunu ortaya koymuştur.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verileri toplanma süreci ve elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almıştır. Bu araştırma için İstanbul ili ve çeşitli ilçelerinde görev yapan çeşitli branş öğretmenlerine “Öğretmen Özerkliği”, “Örgütsel Mutluluk” ölçekleri uygulanmıştır. Araştırmada lisede görev yapan branş öğretmenlerinin, özerklik tutumları, öğretme süreci özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği, örgütsel mutluluk düzeyleri ve olumlu-olumsuz duyguların boyutları gibi değişkenler araştırılmıştır.

3.1 Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin özerklik davranışları ile çalışmakta oldukları örgütlerdeki mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaç edinen bu araştırmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011). Ayrıca, araştırmada öğretmenlerin özerklik davranışları ve örgütsel mutluluk düzeyleri demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, toplam kıdem, mevcut okuldaki kıdem) açısından da incelenecektir.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2019-2020 eğitim öğretim yılında Bakırköy, Küçükçekmece, Başakşehir ve Beylikdüzü ilçelerinde görev yapan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 350 öğretmen oluşturmaktadır. Bu ilçeler ulaşılabilirlik ve ekonomiklik açısından tercih edilmiştir. Devlet okullarında ve özel okullarda lise düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenlere ulaşılarak İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak ölçekler uygulanmıştır. Bu amaç için İstanbul ili ve çeşitli ilçelerinde görev yapan çeşitli branş öğretmenlerine Demografik Bilgi Formu, Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Örgütsel Mutluluk Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada lisede görev yapan branş öğretmenlerinin, özerklik tutumları, öğretme

süreci özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği, örgütsel mutluluk düzeyleri ve olumlu-olumsuz duyguların boyutları gibi değişkenler araştırılmıştır.

Katılımcıların demografik bilgilerine yönelik bulgular (cinsiyet, yaş, branş, toplam kıdem, mevcut okuldaki kıdem ve medeni durum) Tablo 1’de gösterilmiştir. Bu bulgulara göre katılımcıların %50,9’u kadınlardan ve %49,1’i erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların %38’i 20-30 yaş arasında, %34,7’si 31-40 yaş arasında ve %27,2’si 41 yaş ve üzerindedir. Çoğunluk 20-30 yaş arasındaki katılımcılardan oluşmaktadır. Branş olarak %16,5’i sınıf öğretmeni, %28,7’si sözel, %25,4’ü sayısal, %14,4’ü dil ve %15’i diğer alanlarda öğretmendir. Sözel alandaki öğretmenler ise sayıca çoğunluktadır. Toplam kıdeme bakıldığında, katılımcıların %30,2’si 1-5 yıl, %16,82’i 6-10 yıl, %19,8’i 11-15 yıl, %17,6’sı 16-20 yıl ve %15,6’sı 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptir. Ağırlıklı olarak ise 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olanlar bulunmaktadır. Mevcut okuldaki kıdemde katılımcıların %43,4’ü 1-5 yıl, %34,4’ü 6-10 yıl ve %22,2’si 11 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptir. 1- 5 yıl arasında mevcut okuldaki kıdeme sahip olanlar ise çoğunluktadır. Medeni durum açısından katılımcıların %51,2’si bekâr ve %48,8’i evlidir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

Değişken	Seçenekler	<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	170	50.9
	Erkek	164	49.1
	Toplam	334	100.0
Yaş	20-30 arası	127	38.0
	31-40 arası	116	34.7
	41 yaş ve üzeri	91	27.2
	Toplam	334	100.0
Branş	Sınıf	55	16.5
	Sözel Alan	96	28.7
	Sayısal Alan	85	25.4
	Dil	48	14.4
	Diğer	50	15.0
	Toplam	334	100.0
Toplam Kıdem	1-5 Yıl	101	30.2
	6-10 Yıl	56	16.8
	11-15 Yıl	66	19.8
	16-20 Yıl	59	17.6
	21 Yıl ve Üzeri	52	15.6
	Toplam	334	100.0
Mevcut Okuldaki Kıdem	1-5 Yıl	145	43.4
	6-10 Yıl	115	34.4
	11 Yıl ve Üzeri	74	22.2
	Toplam	334	100.0
Medeni Durum	Bekâr	171	51.2
	Evli	163	48.8
	Toplam	334	100.0

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formunda öğretmenlerin yaşları, cinsiyetleri, medeni durumları, mesleki tecrübeleri ve şu an görev yapmakta oldukları okuldaki tecrübeleri gibi kişisel bilgilerine ilişkin sorular yer almaktadır. Araştırmada değişkenler arası ilişkilerin bu değişkenlere göre ölçülmesi hedeflenmiştir.

3.3.2 Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Çolak ve Altinkurt (2017), tarafından geliştirilen ölçekte okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır ve ölçekte 17 madde bulunmaktadır. Beşli likert tipindeki ölçeğin derecelendirilmesi 1(hiçbir zaman), 2(nadiren), 3(bazen), 4(sık sık), 5(her zaman) şeklindedir. Ölçek formu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezi ve ilçelerindeki kamu ve özel, okul

öncesi eğitim kurumları, ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan 434 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Örgütsel İklim Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeğinde, ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin özdeğeri 1'den büyük beş faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu beş faktör, toplam varyansın %59.49'unu açıklamaktadır. Ancak faktör sayısına karar verirken önemli olan her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Faktörlerin özdeğerlerine dayanan çizgi grafiği (scree plot) incelendiğinde, ölçeğin öz değeri yüksek dört önemli faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Bu çerçevede ölçeğin 4 faktörlü olması gerektiğine karar verilmiş ve veriler yeniden analiz edilmiştir. Bu faktörler; Öğretme Süreci Özerkliği, Öğretim Programı Özerkliği, Mesleki Gelişim Özerkliği ve Mesleki İletişim Özerkliği olarak adlandırılmıştır.

Yapılan bu araştırmada da ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayıları, .60-.85 arasında değişmektedir. Croanbach alfa sayısı, öğretme süreci özerkliği için .78, öğretim programı özerkliği için .85, mesleki gelişim özerkliği için .80, mesleki iletişim özerkliği için .60 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre, ölçeğin iç tutarlılık açısından yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

3.3.3 Örgütsel Mutluluk Ölçeği

Arslan ve Polat (2017) tarafından örgütsel mutluluk algısını ölçmek amacıyla Türkçeye çevrilen ölçekte 29 madde yer almaktadır. Ölçek Türkçeye çevrildikten sonra maddelerin İngilizceye geri çevirisi sağlanmıştır. Ardından İngilizce versiyonu arasındaki tutarlık incelenmiştir. Örgütsel mutluluğun alt boyutlarına değinilmiştir. İngilizce versiyonu ile arasında bir fark olmadığı ortaya çıkınca ölçek 18 öğretmene deneme olarak uygulanmıştır. Alınan dönütlere göre ve uzmanlardan alınan onay sonucunda son hali geliştirilen Örgütsel Mutluluk Ölçeği, Kocaeli ilindeki okulların farklı kademelerinde görev yapmakta olan 342 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayılarının uygun düzeyde olduğu görülmüştür.

Ölçek Likert tipinde hazırlanmış olup katılımcılardan ilk 21 maddeyi Tamamen (5), Sıklıkla (4), Oldukça (3), Biraz (2), Hiç (1) derecelerinde; geri kalan 8 maddeyi Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kısmen Katılıyorum (3), Katılmıyorum (2), Tamamen Katılmıyorum (1) derecelerinde yanıtlamaları istenmiştir. Ölçeğin iç

tutarlılığı Cronbach's Alpha katsayısı (α) kullanılarak sınanmıştır. Bu araştırmada ölçeğe ilişkin yapılan güvenirlik çalışmasıyla ilgili analizler sonucunda; Cronbach's Alpha katsayıları (α) olumlu duygular boyutu için .82, olumsuz duygular boyutu için .96 ve potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutu için .90 olarak bulunmuştur.

Yapılan araştırma sonucunda örgütsel mutluluk ölçeğinin faktörlerine yönelik katsayıların ise 0,82-0,96 arasında dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu değerlere göre, ölçeğin iç tutarlılık açısından yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Tüm bu bulgular ÖMÖ'ye yönelik üç faktörlü yapının doğrulandığını göstermektedir. Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin nomolojik geçerliliği için ise örgütsel mutluluk ile insan kaynakları politikaları ve uygulamaları arasındaki ilişki incelenmiş; öngörüldüğü gibi iki değişken arasında yüksek düzeyde ve olumlu ilişki ($r=.87$) bulunmuştur (Demo ve Paschoal, 2013).

3.4 Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizi için IBM SPSS 22 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin demografik bilgileri verildikten sonra örgütsel mutluluk ile öğretmen özerklik davranış düzeyleri aktarılmıştır. Araştırmada bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır.

3.4.1. Veri Kontrol Analizleri

Araştırma kapsamında toplamda 350 kişiden veri toplanmıştır. Toplanan veriye yapılan ön kontrol neticesinde bütün maddelerde tekrar edici biçimde puan işaretlemesi yapan yanıtların olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla 350 veriyle birlikte normallik sayıltısının kontrolü aşamasına geçilmiştir.

İstatistiksel çalışmalarda kullanılan birçok testin yapılabilmesi, çalışmada kullanılan verinin normal dağılımı karşılama ya da normale yakın dağılmasını gerektirdiğinden dolayı, normallik sayıltısı kontrol edilmesi gereken önemli bir durumdur (Kalaycı, 2017). Normallik, tek değişkenli ve çok değişkenli olmak üzere iki başlıkta ele alınabilmektedir. Tek değişkenli normallik, veri setindeki bir değişkene ilişkin verilerin normal dağılım şekli gösterdiği anlamına gelirken, çok değişkenli normallik veri setinde yer alan verilerin, değişkenlerin tüm kombinasyonları bağlamında normal dağılım göstermesi demektir (Çokluk, Şekercioğlu ve

Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada da veri analizine geçilmeden önce yapılacak analizlerin doğru ve güvenilir sonuçları yansıtabilmesi açısından ön analizler uygulanarak tek değişkenli ve çok değişkenli normallik sayıltısı kontrol edilmek istenmiştir.

Tek değişkenli normallik sayıltısının kontrolü için literatürce önerilen Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin anlamlılıklarının değerlendirilmesi, söz konusu testlerin örnekleme hassas testler olmalarından dolayı incelenmemiş, onun yerine iki aşamalı başka bir yaklaşım uygulanmıştır (Pallant, 2011; Sposito, Hand ve Skarpness, 1983). Bu yaklaşımın ilk aşamasında maddelere ilişkin eğiklik ve basıklık değerlerinin mutlak 2,2 sınır değerinin üzerinde yer alıp almadığı kontrol edilmektedir (Sposito vd., 1983). Eğer bu değerin üzerinde olan maddeler söz konusuysa ikinci aşamaya geçilmekte, bu maddelere ilişkin %5 kırılmış ortalamalar ile normal ortalamalar arasındaki farklar incelenmektedir. Yapılan inceleme sonucunda ortalamalar arasındaki farkların düşük seviyede görüldüğü durumlarda maddelerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Pallant, 2011, s.63).

Buradan hareketle ilk olarak, ölçeklerdeki bütün maddelerin mutlak eğiklik ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda 2 maddeye ilişkin eğiklik ve basıklık değerlerinin mutlak 2,2 değerinin üzerinde yer aldığı görülmüş ve ikinci aşamaya geçilmiştir. İkinci aşamada bu maddelere yönelik ortalamalar ile %5 kırılmış ortalamalar arasındaki farkların mutlak değer olarak 0,13 ile 0,15 arasında yer aldığı belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular neticesinde söz konusu maddelerin sorun oluşturmadığı ve bu çalışma için tek değişkenli normallik sayıltısının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde yapılan araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi ve istatistiksel analizleri yer almaktadır. Yapılan istatistiksel çözümlerlerde çıkarımsal istatistikler için %95 güven aralığında 0,05 (%5) alfa düzeyi dikkate alınmış ve analiz değerlendirmeleri bu alfa düzeyi kıyasıyla gerçekleştirilmiştir.

4.1 Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Tablo 2. Özerklik Davranışları ve Örgütsel Mutluluğa İlişkin Tanımlayıcı Analiz Sonuçları

	Min	Max	Ort.	SS	Çarp.	Bas.
Öğretmen Özerkliği Ölçeği						
Öğretme süreci	3.04	3.83	3.50	.78	-.333	-.155
Öğretim programı	2.97	3.69	3.35	.86	.091	.099
Mesleki gelişim	1.84	3.06	2.25	.83	-.399	-.157
Mesleki iletişim	2.30	2.30	2.30	1.01	.033	-.461
	Min	Max	Ort.	SS	Çarp.	Bas.
Örgütsel Mutluluk Ölçeği						
Olumlu duygular	2.44	4.50	3.05	.78	.61	-.091
Olumsuz duygular	2.93	4.21	3.62	1.07	-.180	-.449
Potansiyelin gerçekleştirilmesi	2.24	4.50	3.65	.61	.017	-.371

Tek değişkenli normallik sağlandıktan sonra çok değişkenli normallik için Arifin'in (2015) önerdiği yaklaşım kullanılmıştır. Bu yaklaşım bağlamında kullanılan ölçeklerdeki maddelere ilişkin kritik ki-kare değerleri¹ ve Mahalanobis uzaklıkları

¹ <https://www.itl.nist.gov/div898/handbook/eda/section3/eda3674.htm>

hesaplanmıştır. Daha sonra kritik ki-kare değerleri ile Mahalanobis uzaklıkları yayılım grafiğinde karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda $p<0,001$ anlamlılığındaki kritik ki-kare değerini aşan Mahalanobis uzaklığına sahip toplamda 16 veri, çok değişkenli normallik sayılıştısını karşılamadığı için veri setinden çıkartılmıştır (Arifin, 2015). Kalan 334 veriyle veri setinin, kullanılacak testler için hem tek değişkenli normalliği hem de çok değişkenli normalliği sağladığı sonucuna varılmıştır.

4.2 Çalışmada Kullanılan Ölçeklere Yönelik Yapılan Güvenirlik Analizleri ve Betimsel İstatistiklerin Dağılımı

Öğretmen özerkliği ölçeğinin faktörlerine ve faktör maddelerine yönelik betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, ortalama ve standart sapma) Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Özerkliği Ölçeğine Yönelik Betimsel İstatistikler

Faktörler ve Maddeler	$\bar{x}$	SS
Öğretme Süreci Özerkliği	3.50	0.78
Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar veririm.	3.83	1.03
Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer veririm.	3.76	1.00
Öğrencilere istediğim konularda ödev veririm.	3.68	1.19
Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçerim.	3.43	1.12
Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar veririm.	3.31	1.13
Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar veririm	3.04	1.11
Öğretim Programı Özerkliği	3.35	0.86
Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanırım.	3.69	1.18
Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yaparım.	3.49	1.04
Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yaparım.	3.34	1.10
Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yaparım.	3.31	1.11
Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlerim.	2.97	1.07
Mesleki Gelişim Özerkliği	2.25	0.83
Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılırım.	3.06	0.83
Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar veririm.	1.86	1.04
Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirlerim.	1.84	1.05
Mesleki İletişim Özerkliği	2.30	1.01
Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.	2.30	1.15
Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade ederim.	2.30	1.27

Öğretmen özerkliği ölçeğinin faktörlerine ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip faktörün öğretme süreci özerkliği olduğu ($\bar{x}$ = 3,50; SS = 0,78), en düşük aritmetik ortalamaya sahip faktörün mesleki gelişim özerkliği olduğu ($\bar{x}$ = 2,25; SS = 0,83) görülmektedir. Bu bulgulara istinaden katılımcı öğretmenlerin en fazla öğretme süreci özerkliği hissettiği ve en az mesleki gelişim özerkliği hissettiği değerlendirilebilir. İlgili faktörlere yönelik maddelerin ortalamaları incelendiğinde öğretme süreci özerkliği faktöründe en yüksek ortalamaya sahip madde “*öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar veririm* ($\bar{x}$ = 3,83; SS = 1,03)” ve en düşük ortalamaya sahip madde “*derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar veririm* ($\bar{x}$ = 3,04; SS = 1,11)” dir.

Öğretim programı özerkliği faktöründe en yüksek ortalamaya sahip madde “*ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanırım* ($\bar{x}$ = 3,69; SS = 1,18)” ve en düşük ortalamaya sahip madde “*öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlerim* ($\bar{x}$ = 2,97; SS = 1,07)” dir.

Mesleki gelişim özerkliği faktöründe en yüksek ortalamaya sahip madde “*alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılırım* ($\bar{x}$ = 3,06; SS = 0,83)” ve en düşük ortalamaya sahip madde “*katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirlerim* ($\bar{x}$ = 1,84; SS = 1,05)” dir. Mesleki iletişim özerkliği faktöründe yer alan iki madde ise aynı ortalamaya ve standart sapmaya sahiptir ($\bar{x}$ = 2,30; SS = 1,15-1,27)

Örgütsel mutluluk ölçeğinin faktörlerine ve faktör maddelerine yönelik betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, ortalama ve standart sapma) Tablo 4’te paylaşılmıştır.

Tablo 4. Örgütsel Mutluluk Ölçeğine Yönelik Betimsel İstatistikler

Faktörler ve Maddeler	$\bar{x}$	SS
Olumlu Duygular*	3.05	0.61
Son altı aydır işimde kendimi aktif hissediyorum.	4.56	0.88
Son altı aydır işimde kendimi gururlu hissediyorum.	3.50	1.13
Son altı aydır işimde kendimi heyecanlı hissediyorum.	3.28	0.92
Son altı aydır işimde kendimi hevesli hissediyorum.	3.10	0.94
Son altı aydır işimde kendimi istekli hissediyorum.	2.79	1.00
Son altı aydır işimde kendimi memnun hissediyorum.	2.75	0.88
Son altı aydır işimde kendimi mutlu hissediyorum.	2.66	1.02
Son altı aydır işimde kendimi neşeli hissediyorum.	2.46	0.89
Son altı aydır işimde kendimi huzurlu hissediyorum.	2.44	0.91
Olumsuz Duygular*	3.62	1.07
Son altı aydır işimde kendimi stresli hissediyorum.	4.21	1.28
Son altı aydır işimde kendimi endişeli hissediyorum.	4.05	1.31
Son altı aydır işimde kendimi gergin hissediyorum.	3.89	1.38
Son altı aydır işimde kendimi boşa çabalamış hissediyorum.	3.84	1.40
Son altı aydır işimde kendimi depresif hissediyorum.	3.71	1.36
Son altı aydır işimde canımı sıkın hissediyorum.	3.64	1.29
Son altı aydır işimde kendimi sabırsız hissediyorum.	3.50	1.07
Son altı aydır işimde kendimi huzursuz hissediyorum.	3.46	1.26
Son altı aydır işimde kendimi sinirli hissediyorum.	3.46	1.21
Son altı aydır işimde kendimi sıkılmış hissediyorum.	3.43	1.31
Son altı aydır işimde kendimi sıkıntılı hissediyorum.	3.43	1.34
Son altı aydır işimde kendimi üzgün hissediyorum.	2.93	1.11
Potansiyelin Gerçekleştirilmesi**	2.99	0.82
İşimde potansiyelimi kullanıyorum.	4.50	0.99
İşimde becerilerimi yansıttığım etkinliklere katılıyorum.	3.46	0.77
İşimde, hayatım için koyduğum amaçlar doğrultusunda ilerliyorum.	2.89	1.04
İşimde önemli olduğumu düşündüğüm yeteneklerimi geliştiriyorum.	2.86	1.07
İşimde zorlukların üstesinden geliyorum.	2.85	1.17
İşimde değerli olduğumu düşündüğüm sonuçlara ulaşıyorum.	2.74	1.05
İşimde en iyi yönlerimi gösterebiliyorum.	2.36	1.18
İşimde gerçekten yapmaktan hoşlandığım işleri yapıyorum.	2.24	1.20

Örgütsel mutluluk ölçeğinin faktörlerine ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip faktörün olumsuz duygular olduğu ($\bar{x}$ 3,62; SS = 1,07), en düşük aritmetik ortalamaya sahip faktörün potansiyelin gerçekleştirilmesi olduğu ($\bar{x}$ 2,99; SS = 0,82) görülmektedir. Bu bulgular katılımcı öğretmenlerin en fazla olumsuz duygulara ve en az potansiyelin gerçekleştirilmesine sahip olduklarını göstermektedir.

İlgili faktörlere yönelik maddelerin ortalamaları incelendiğinde olumlu duygular faktöründe en yüksek ortalamaya sahip madde “son altı aydır işimde kendimi aktif

hissediyorum ($\bar{x}$ = 4,56; SS = 0,88)” ve en düşük ortalamaya sahip madde “*son altı aydır işimde kendimi huzurlu hissediyorum* ($\bar{x}$ = 2,44; SS = 0,91)”’dir. Olumsuz duygular faktöründe en yüksek ortalamaya sahip madde “*son altı aydır işimde kendimi stresli hissediyorum* ($\bar{x}$ = 4,21; SS = 1,28)” ve en düşük ortalamaya sahip madde “*son altı aydır işimde kendimi üzgün hissediyorum* ($\bar{x}$ = 2,93; SS = 1,11)”’dir. Potansiyelin gerçekleştirilmesi faktöründe en yüksek ortalamaya sahip madde “*işimde potansiyelimi kullanıyorum* ($\bar{x}$ = 4,50; SS = 0,99)” ve en düşük ortalamaya sahip madde “*işimde gerçekten yapmaktan hoşlandığım işleri yapıyorum* ($\bar{x}$ = 2,24; SS = 1,20)”’dir.

4.3 Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi

Öğretmen özerkliği ölçeğinin demografik özellikler [a) cinsiyet, b) yaş, c) branş, d) toplam kıdem, e) mevcut okuldaki kıdem ve f) medeni durum] açısından inceleyebilmek için bağımsız örneklem t-test ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistikleri kullanılmıştır. Böylelikle öğretmen özerkliğinin, demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmek istenmiştir. Yapılan analizlerde Levene istatistiği varyanslara yönelik homojenlerin eşit dağılmadığını ($p < 0,05$) gösterdiğinde a) bağımsız örneklem t-test için “eşit olmayan varyanslar seçeneği” ve b) tek yönlü ANOVA için “Brown-Forsythe” istatistiğinin anlamlılığı kullanılmıştır. Varyanslara yönelik homojenlerin eşit dağıldığını ($p > 0,05$) gösterdiğinde ise a) bağımsız örneklem t-test için “eşit varyanslar seçeneği” ve b) tek yönlü varyans analizi için “ANOVA” istatistiğinin anlamlılığı değerlendirilmiştir (Pallant, 2011, s.241-242). Yapılan her bir analiz, takip eden başlıklarda sırasıyla paylaşılmıştır. Demografik değişkenler açısından öğretmen özerkliği ölçeğine yönelik öğretim süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği faktörlerinde fark testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 5’te paylaşılmıştır.

Tablo 5. Öğretmen Özerkliği Ölçeğine Yönelik Fark Testlerinin Sonuçları – 1

Demografik Değişken	Öğretme Süreci Özerkliği		Öğretim Programı Özerkliği	
	Fark Var Mı?	Değer (test)	Fark Var Mı?	Değer (test)
Cinsiyet	Var	2.743*** (t)	Var	2.080*** (t)
Yaş	Var	18.981*** (F)	Var	21.157*** (F)
Branş	Var	3.152* (F)	Var	9.013*** (F)
Toplam Kıdem	Var	12.173*** (F)	Var	13.375*** (F)
Mevcut Okuldaki Kıdem	Var	11.147*** (F)	Var	8.820*** (F)
Medeni Durum	Yok	-1.251 (t)	Yok	-0.576 (t)

*** $p<0,001$; ** $p<0,01$; $t = t\text{-test}$; $F = \text{ANOVA}$.

Demografik değişkenler açısından öğretmen özerkliği ölçeğine yönelik mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği faktörlerinde fark testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 6’da paylaşılmıştır.

Tablo 6. Öğretmen Özerkliği Ölçeğine Yönelik Fark Testlerinin Sonuçları – 2

Demografik Değişken	Mesleki Gelişim Özerkliği		Mesleki İletişim Özerkliği	
	Fark Var Mı?	Değer (test)	Fark Var Mı?	Değer (test)
Cinsiyet	Yok	1.945 (t)	Yok	0.657 (t)
Yaş	Yok	0.236 (F)	Var	3.102* (F)
Branş	Var	3.896** (F)	Var	5.150** (F)
Toplam Kıdem	Yok	1.326 (F)	Var	3.843** (F)
Mevcut Okuldaki Kıdem	Yok	2.793 (F)	Var	4.177* (F)
Medeni Durum	Yok	0.218 (t)	Yok	-1.805 (t)

*** $p<0,001$; ** $p<0,01$; * $p<0,05$; $t = t\text{-test}$; $F = \text{ANOVA}$.

4.3.1. Cinsiyet Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi

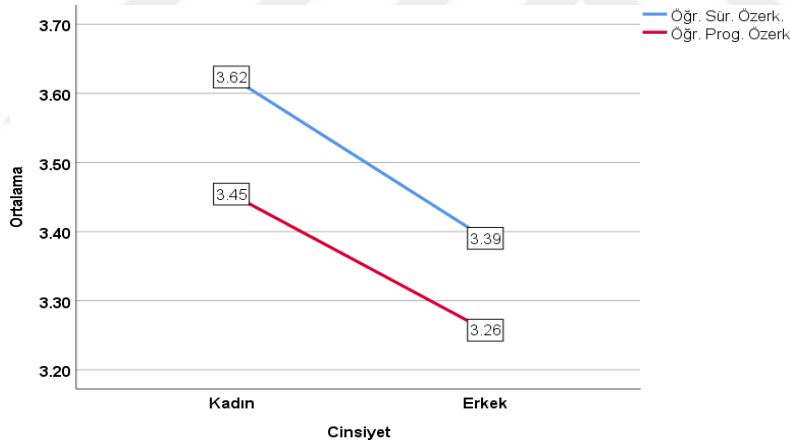
Cinsiyet açısından öğretmen özerkliği ölçeğine yönelik faktörlerde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla bağımsız örneklem t-test yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Cinsiyet Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi

Faktör	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	df	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Kadın	170	3.62	0.67	2.743	305.98	<0.001
	Erkek	164	3.39	0.87			
Öğretim Programı Özerkliği	Kadın	170	3.45	0.79	2.080	318.85	0.038*
	Erkek	164	3.26	0.93			
Mesleki Gelişim Özerkliği	Kadın	170	2.34	0.93	1.945	314.17	0.053
	Erkek	164	2.16	0.70			
Mesleki İletişim Özerkliği	Kadın	170	2.34	1.08	0.657	329.63	0.512
	Erkek	164	2.27	0.95			

(1 – Hiçbir Zaman; 5 – Her Zaman); * $p < 0,05$.

Tablo 7’de cinsiyet açısından öğretmen özerkliği ölçeğine yönelik öğretim süreci özerkliği ($t = 2,743$; $df = 305,98$; $p < 0,001$) ve öğretim programı özerkliği ($t = 2,080$; $df = 318,85$; $p < 0,05$) faktörleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği ise anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p > 0,05$). Erkek öğretmenlerle karşılaştırıldığında, kadın öğretmenler daha fazla öğretim süreci özerkliğine ve öğretim programı özerkliğine sahiptir (Şekil 1).

**Şekil 1.** Cinsiyet açısından öğretmen özerkliğinin incelenmesi

4.3.2. Yaş Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi

Yaş açısından öğretmen özerkliği ölçeğine yönelik faktörlerde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 8’de paylaşılmıştır.

Tablo 8. Yaş Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi

Faktör	Grup	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Öğretme Süreci Özerkliği	20-30 arası	127	3.27	0.81	18.981 (Brown- Forsythe)	<0.001
	31-40 arası	116	3.48	0.79		
	41 ve üzeri	91	3.88	0.58		
Öğretim Programı Özerkliği	20-30 arası	127	3.08	0.92	21.157 (Brown- Forsythe)	<0.001
	31-40 arası	116	3.33	0.83		
	41 ve üzeri	91	3.79	0.64		
Mesleki Gelişim Özerkliği	20-30 arası	127	2.22	0.82	0.236	0.790
	31-40 arası	116	2.27	0.81		
	41 ve üzeri	91	2.29	0.86		
Mesleki İletişim Özerkliği	20-30 arası	127	2.22	1.10	3.102	0.046*
	31-40 arası	116	2.22	0.99		
	41 ve üzeri	91	2.53	0.90		

(1 – Hiçbir Zaman; 5 – Her Zaman); ** $p<0.01$; * $p<0.05$.

Tablo 8’de yaş açısından öğretmen özerkliği ölçeğine yönelik öğretim süreci özerkliği ($F = 18.981$; $p<0.001$), öğretim programı özerkliği ($F = 21.157$; $p<0.001$) ve mesleki iletişim özerkliği ($F = 3.102$; $p<0.05$) faktörleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bununla birlikte, mesleki gelişim özerkliği açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

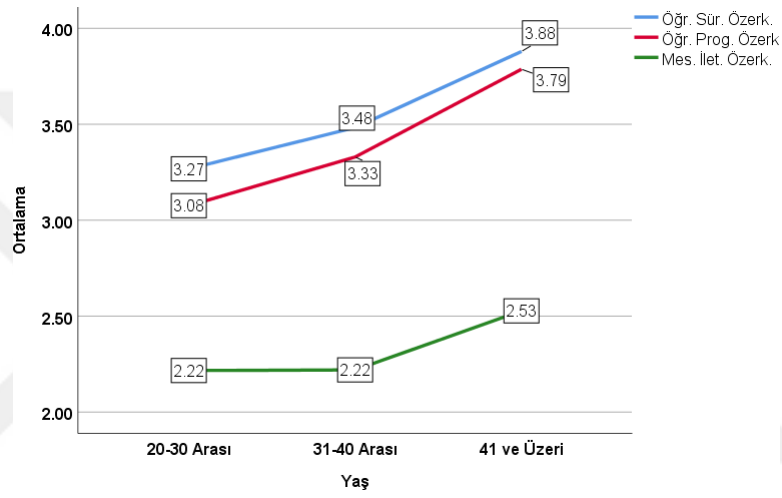
Tek yönlü varyans analizinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunursa, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi, analiz sonuçlarının yorumlanmasına imkân tanımaktadır. Bu amaçla grupların ortalama puanları için işlem sonrası çoklu karşılaştırma testinin (POST-HOC) kullanılması gerekir (Büyüköztürk, 2017, s.49). İşlem sonrası testlerinde çeşitli seçenekler söz konusudur. Hepsinin temel işlevi temel olarak aynı olsa da gruplar arasında varyansların homojen (eşit) dağıldığına ya da dağılmadığına göre hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit ederlerken kullandıkları formüller farklıdır. Bu testler içerisinde varyansları homojen dağılan gruplar için en yaygın kullanılanlar Tukey ve Bonferroni testleridir. Bununla birlikte gruplar arasında varyanslar homojen dağılmıyor ise Tamhane testi yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Varyansların homojen dağılıp dağılmamasına göre de bunlardan sadece bir tanesini seçmek yeterlidir (Kalaycı, 2017). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek amacıyla işlem sonrası testlerinden Tamhane testi (öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği) ile Tukey testi (mesleki iletişim özerkliği) uygulanmıştır.

Öğretme süreci özerkliği açısından Tamhane testi sonuçlarına göre 20-30 yaş arası ile

41 yaşı ve üzeri ($md = -0.61$; $p < 0.001$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. 31-40 yaş



arası ile 41 yaş ve üzeri ($md = -0.39$; $p < 0.001$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğretim programı özerkliği açısından Tamhane testi sonuçlarına göre 20-30 yaş arası ile 41 yaş ve üzeri ($md = -0.71$; $p < 0.001$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. 31-40 yaş arası ile 41 yaş ve üzeri ($md = -0.45$; $p < 0.001$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Mesleki iletişim özerkliği açısından Tukey testi sonuçlarına göre 20-30 yaş arası ile 41 yaş ve üzeri ($md = -0.34$; $p < 0.05$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu bulgular, yaşça daha büyük olan öğretmenlerin, yaşça daha genç olan öğretmenlere göre daha fazla öğretme süreci, öğretim programı ve mesleki iletişim özerkliklerine sahip olduklarını göstermektedir (Şekil 2).



Şekil 2. Yaş açısından öğretmen özerkliğinin incelenmesi

4.3.3 Branş Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi

Branş açısından öğretmen özerkliği ölçeğine yönelik faktörlerde anlamlı bir farklılık olup oluşmadığını tespit edebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9. Branş Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi

Faktör	Grup	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Sınıf	55	3.31	0.82	3.152 (Brown-Forsythe)	0.015*
	Sözel Alan	96	3.43	0.99		
	Sayısal Alan	85	3.59	0.66		
	Dil	48	3.79	0.72		
	Diğer	50	3.48	0.75		
Öğretim Programı Özerkliği	Sınıf	55	2.90	0.98	9.013 (Brown-Forsythe)	<0.001
	Sözel Alan	96	3.28	0.99		
	Sayısal Alan	85	3.49	0.68		
	Dil	48	3.84	0.64		
	Diğer	50	3.32	0.90		
Mesleki Gelişim Özerkliği	Sınıf	55	2.51	0.76	3.896 (Brown-Forsythe)	0.004**
	Sözel Alan	96	2.03	0.71		
	Sayısal Alan	85	2.19	0.79		
	Dil	48	2.48	0.81		
	Diğer	50	2.28	1.06		
Mesleki İletişim Özerkliği	Sınıf	55	2.30	1.20	5.150 (Brown-Forsythe)	0.001**
	Sözel Alan	96	1.92	0.70		
	Sayısal Alan	85	2.44	0.90		
	Dil	48	2.63	0.93		
	Diğer	50	2.49	1.26		

(1 – Hiçbir Zaman; 5 – Her Zaman); **p<0.01; *p<0.05.

Tablo 9’da branş açısından öğretmen özerkliği ölçeğine yönelik öğretim süreci özerkliği ($F = 3.152$; $p<0.05$), öğretim programı özerkliği ($F = 9.013$; $p<0.001$), mesleki gelişim özerkliği ($F = 3.896$; $p<0.01$) ve mesleki iletişim özerkliği ($F = 5.150$; $p<0.01$) faktörleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla Tamhane testi uygulanmıştır (Kalaycı, 2017).

Öğretme süreci özerkliği açısından Tamhane testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri ile dil öğretmenleri ($md = -0.48$; $p<0.05$) arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Öğretim programı özerkliği açısından Tamhane testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri ile sayısal alan öğretmenleri ($md = -0.58$; $p<0.001$) ve dil öğretmenleri ($md = -0.93$; $p<0.001$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Sözel alan öğretmenleri ile dil öğretmenleri ($md = -0,54$; $p<0,001$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Sayısal alan öğretmenleri ile dil öğretmenleri ($md = -0.35$; $p<0.05$) arasında anlamlı bir

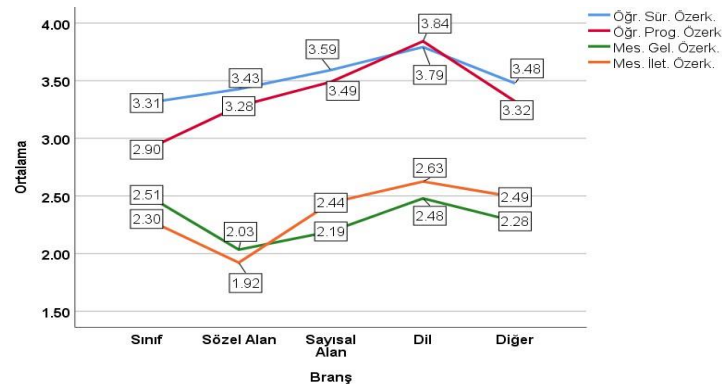
farklılık vardır. Diğer alanlardaki öğretmenler ile dil öğretmenleri ($md = -0.52$; $p < 0.05$) arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Mesleki gelişim özerkliği açısından Tamhane testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri ile sözel alan öğretmenleri ($md = 0.47$; $p < 0.01$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Sözel alan öğretmenleri ile dil öğretmenleri ($md = -0.44$; $p < 0.05$) arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Mesleki iletişim özerkliği açısından Tamhane testi sonuçlarına göre sözel alan öğretmenleri ile sayısal alan öğretmenleri ($md = -0.52$; $p < 0.01$), dil öğretmenleri ($md = -0.70$; $p < 0.001$) ve diğer alanlardaki öğretmenler ($md = -0.57$; $p < 0.05$) arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Elde edilen bu bulgular dil öğretmenlerinin öğretme süreci özerkliğine daha fazla sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, sayısal alan öğretmenleri, sınıf öğretmenleriyle karşılaştırıldığında daha fazla öğretme süreci özerkliğine sahiptir. Benzer şekilde, dil öğretmenleri öğretim programı özerkliği açısından da en fazla özerkliğe sahip gruptur. Sayısal alan öğretmenleri de sınıf öğretmenlerine göre daha fazla öğretim programı özerkliğine sahiptir.

Mesleki gelişim özerkliğinde dil öğretmenleri sözel, sayısal ve diğer alanlardaki öğretmenlerle karşılaştırıldığında daha fazla özerkliğe sahiptir. Mesleki iletişim özerkliğinde dil öğretmenleri sözel alan öğretmenlerine göre daha fazla özerkliğe sahiptir. Öte yandan, sayısal alan öğretmenleri ve diğer alan öğretmenleri de sözel alan öğretmenlerine göre daha fazla mesleki iletişim özerkliğine sahiptir (Şekil 3).



Şekil 3. Branş açısından öğretmen özerkliğinin incelenmesi

4.3.4. Toplam Kıdem Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi

Toplam kıdem açısından öğretmen özerkliği ölçeğine yönelik faktörlerde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 10'da paylaşılmıştır.

Tablo 10. Toplam Kıdem Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi

Faktör	Grup	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Öğretme Süreci Özerkliği	1-5 yıl	101	3.19	0.77	12.173 (Brown- Forsythe)	<0.001
	6-10 yıl	56	3.48	0.55		
	11-15 yıl	66	3.99	0.55		
	16-20 yıl	59	3.44	0.55		
	21 yıl ve üstü	52	3.62	0.73		
Öğretim Programı Özerkliği	1-5 yıl	101	2.95	0.94	13.375 (Brown- Forsythe)	<0.001
	6-10 yıl	56	3.30	0.55		
	11-15 yıl	66	3.83	0.57		
	16-20 yıl	59	3.40	0.61		
	21 yıl ve üstü	52	3.56	0.75		
Mesleki Gelişim Özerkliği	1-5 yıl	101	2.22	0.86	1.326	0.167
	6-10 yıl	56	2.34	0.84		
	11-15 yıl	66	2.20	0.61		
	16-20 yıl	59	2.12	0.66		
	21 yıl ve üstü	52	2.44	0.94		
Mesleki İletişim Özerkliği	1-5 yıl	101	2.21	1.15	3.843 (Brown- Forsythe)	0.005**
	6-10 yıl	56	2.59	1.10		
	11-15 yıl	66	2.21	0.70		
	16-20 yıl	59	2.03	0.62		
	21 yıl ve üstü	52	2.60	1.02		

(1 – Hiçbir Zaman; 5 – Her Zaman); **p<0.01.

Tablo 10'da toplam kıdem açısından öğretmen özerkliği ölçeğine yönelik öğretme süreci özerkliği ($F = 12.173$; $p < 0.001$), öğretim programı özerkliği ($F = 13.375$; $p < 0.001$) ve mesleki iletişim özerkliği ($F = 3.843$; $p < 0.01$) faktörleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Mesleki gelişim özerkliği ise anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p > 0.05$). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla Tamhane testi uygulanmıştır (Kalaycı, 2017).

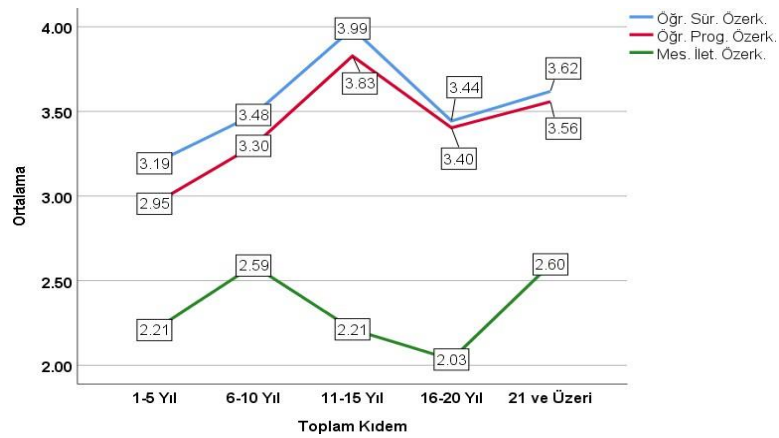
Öğretme süreci özerkliği açısından Tamhane testi sonuçlarına göre 1-5 yıl arasında toplam kıdeme sahip olanlar ile 11-15 yıl arasında sahip olanlar ($md = -0.79$; $p < 0.001$) ve 21 yıl ve üzerinde toplam kıdeme sahip olanlar ($md = -0.42$; $p < 0.05$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. 6-10 yıl arasında toplam kıdeme sahip olanlar ile 11-15 yıl

arasında sahip olanlar ($md = -0.51$; $p < 0.01$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. 11-15 yıl arasında toplam kıdeme sahip olanlar ile 16-20 yıl arasında sahip olanlar ($md = 0.54$; $p < 0.001$) arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Öğretim programı özerkliği açısından Tamhane testi sonuçlarına göre 1-5 yıl arasında toplam kıdeme sahip olanlar ile 11-15 yıl arasında sahip olanlar ($md = -0.87$; $p < 0.001$) ve 21 yıl ve üzerinde sahip olanlar ($md = -0.60$; $p < 0.001$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. 6-10 yıl arasında toplam kıdeme sahip olanlar ile 11-15 yıl arasında sahip olanlar ($md = -0.55$; $p < 0.01$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. 11-15 yıl arasında toplam kıdeme sahip olanlar ile 16-20 yıl arasında sahip olanlar ($md = 0.42$; $p < 0.05$) arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Mesleki iletişim özerkliği açısından Tamhane testi sonuçlarına göre 6-10 yıl arasında toplam kıdeme sahip olanlar ile 16-20 yıl arasında sahip olanlar ($md = 0.55$; $p < 0.05$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. 16-20 yıl arasında toplam kıdeme sahip olanlar ile 21 yıl ve üzerinde sahip olanlar ($md = -0.54$; $p < 0.05$) arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur.

Bu bulgulara göre 11-15 yıl arasında toplam kıdeme sahip olanların öğretme süreci ve öğretim programı özerklikleri açısından 1-5 yıl arasında; 6-10 yıl arasında ve 16-20 yıl arasında kıdeme sahip olanlara göre daha fazla bu özerklikleri sahip oldukları belirtilebilir. Mesleki iletişim özerkliği açısından ise 21 yıl ve üstünde toplam kıdeme sahip olanların 16-20 yıl arasında kıdeme sahip olanlara göre daha fazla bu özerkliğe sahip oldukları söylenebilir (Şekil 4).



Şekil 4. Toplam Kıdem Açısından Öğretmen Özerkliğinin İncelenmesi

4.3.5. Mevcut Okuldaki Kıdem Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi

Mevcut okuldaki kıdem açısından öğretmen özerkliği ölçeğine yönelik faktörlerde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 11’de paylaşılmıştır.

Tablo 11. Mevcut Okuldaki Kıdem Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi

Faktör	Grup	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğretme Süreci Özerkliği	1-5 yıl	145	3.38	0.81	11.147 (Brown-Forsythe)	<0.001
	6-10 yıl	115	3.78	0.70		
	11 yıl ve üzeri	74	3.36	0.74		
Öğretim Programı Özerkliği	1-5 yıl	145	3.16	0.96	8.820 (Brown-Forsythe)	<0.001
	6-10 yıl	115	3.59	0.65		
	11 yıl ve üzeri	74	3.39	0.88		
Mesleki Gelişim Özerkliği	1-5 yıl	145	2.35	0.92	2.793 (Brown-Forsythe)	0.063
	6-10 yıl	115	2.12	0.83		
	11 yıl ve üzeri	74	2.27	0.60		
Mesleki İletişim Özerkliği	1-5 yıl	145	2.46	1.16	4.177 (Brown-Forsythe)	0.016*
	6-10 yıl	115	2.11	0.90		
	11 yıl ve üzeri	74	2.29	0.84		

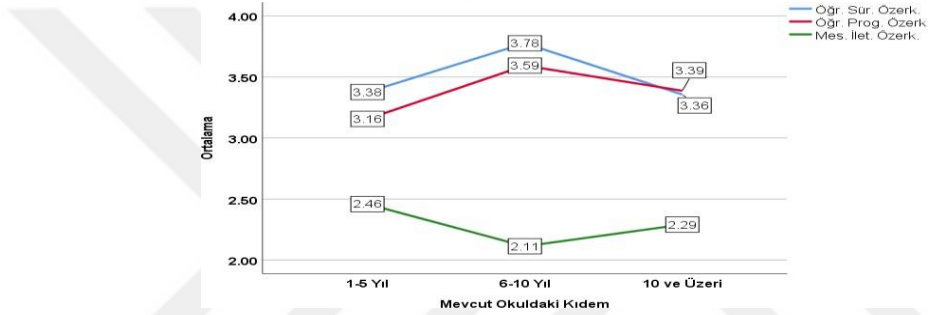
(1 – Hiçbir Zaman; 5 – Her Zaman); * $p<0,05$.

Tablo 11’de mevcut okuldaki kıdem açısından öğretmen özerkliği ölçeğine yönelik öğretim süreci özerkliği ($F = 11.147$; $p<0.001$), öğretim programı özerkliği ($F = 8.820$; $p<0.001$) ve mesleki iletişim özerkliği ($F = 4.177$; $p<0.05$) faktörleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öte yandan, mesleki gelişim özerkliği faktörü ise anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0.05$). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla Tamhane testi gerçekleştirilmiştir (Kalaycı, 2017).

Öğretme süreci özerkliği açısından Tamhane testi sonuçlarına göre 1-5 yıl arasında mevcut okulda kıdeme sahip olanlar ile 6-10 yıl arasında olanlar ($md = -0.39$; $p<0.001$) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. 6-10 yıl arasında mevcut okulda kıdeme sahip olanlar ile 11 yıl ve üzerinde sahip olanlar ($md = 0.42$; $p<0.001$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim programı özerkliği açısından Tamhane testi sonuçlarına göre 1-5 yıl arasında mevcut okulda kıdeme sahip olanlar ile 6-10 yıl

arasında sahip olanlar ($md = -0.43$; $p < 0.001$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Mesleki iletişim özerkliği açısından Tamhane testi sonuçlarına göre 1-5 yıl arasında mevcut okulda kıdeme sahip olanlar ile 6-10 yıl arasında sahip olanlar ($md = 0.34$; $p < 0.05$) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

6-10 yıl arasında mevcut okulda kıdeme sahip olanlar 1-5 yıl ile 11 yıl ve üzerinde sahip olanlara göre daha fazla öğretme süreci özerkliğine sahiptir. 6-10 yıl arasında mevcut okulda kıdeme sahip olanlar, 1-5 yıl arasında sahip olanlara göre daha fazla öğretim programı özerkliğine sahiptir. Mesleki iletişim özerkliği açısından 1-5 yıl arasında mevcut okulda kıdeme sahip olanlar, 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olanlara göre daha fazla bu özerkliğe sahiptir (Şekil 5).



Şekil 5. Mevcut okuldaki kıdem açısından öğretmen özerkliğinin incelenmesi

4.3.6. Medeni Durum Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi

Medeni durum açısından öğretmen özerkliği ölçeğine yönelik faktörlerde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla bağımsız örneklem t-test yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 12’de gösterilmektedir. Tablo 12’de görüldüğü gibi medeni durum açısından öğretmen özerkliği ölçeğinin faktörleri anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p > 0.05$).

Tablo 12. Medeni Durum Açısından Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İncelenmesi

Faktör	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	df	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Bekâr	171	3.46	0.86	-1.251	322.51	0.212
	Evli	163	3.56	0.69			
Öğretim Programı Özerkliği	Bekâr	171	3.33	0.98	-0.576	315.35	0.568
	Evli	163	3.39	0.73			
Mesleki Gelişim Özerkliği	Bekâr	171	2.26	0.88	0.218	.332	0.827
	Evli	163	2.24	0.78			
Mesleki İletişim Özerkliği	Bekâr	171	2.20	1.03	-1.805	.332	0.072
	Evli	163	2.40	1.00			

4.4. Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi

Örgütsel mutluluk ölçeğinin demografik özellikler [a) cinsiyet, b) yaş, c) branş, d) toplam kıdem, e) mevcut okuldaki kıdem ve f) medeni durum] açısından inceleyebilmek için bağımsız örneklem t-test ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistikleri kullanılmıştır. Böylelikle örgütsel mutluluk ölçeğinin, demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmek istenmiştir. Yapılan analizlerde Levene istatistiği varyanslara yönelik homojenlerin eşit dağılmadığını ($p<0,05$) gösterdiğinde a) bağımsız örneklem t-test için “eşit olmayan varyanslar seçeneği” ve b) tek yönlü ANOVA için “Brown-Forsythe” istatistiğinin anlamlılığı kullanılmıştır. Varyanslara yönelik homojenler eşit dağıldığını ($p>0,05$) gösterdiğinde ise a) bağımsız örneklem t-test için “eşit varyanslar seçeneği” ve b) tek yönlü varyans analizi için “ANOVA” istatistiğinin anlamlılığı değerlendirilmiştir (Pallant, 2011, s.241-242). Yapılan her bir analiz, takip eden başlıklarda sırasıyla paylaşılmıştır.

4.4.1. Cinsiyet Açısından Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin İncelenmesi

Cinsiyet açısından örgütsel mutluluk ölçeğine yönelik faktörlerde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla bağımsız örneklem t-test yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 13’te gösterilmektedir.

Tablo 13. Cinsiyet Açısından Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin İncelenmesi

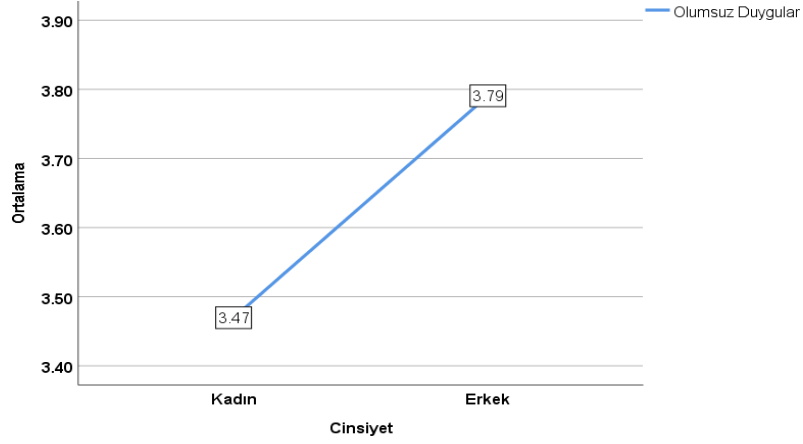
Faktör	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	df	p
Olumlu Duygular	Kadın	170	3.07	0.67	0.510	319.51	0.610
	Erkek	164	3.04	0.53			
Olumsuz Duygular	Kadın	170	3.47	1.15	-2.780	319.07	0.006**
	Erkek	164	3.79	0.92			
Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	Kadın	170	3.03	0.83	0.900	332	0.369
	Erkek	164	2.95	0.81			

(1 – Hiç; 5 – Her Zaman; 1 – Tamamen Katılmıyorum; 5 – Tamamen Katılıyorum);

** $p<0.01$.

Tablo 13’te cinsiyet açısından örgütsel mutluluk ölçeğinde yönelik yalnızca olumsuz duygular ($t = -2,780$; $df = 319,07$; $p<0,01$) faktörü anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Olumlu duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi faktörleri ise anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Kadın öğretmenlerle

karşılaştırıldığında, erkek öğretmenler örgütsel mutluluk açısından daha fazla olumsuz duyguya sahiptir (Şekil 6).



Şekil 6. Cinsiyet açısından örgütsel mutluluğun incelenmesi

4.4.2. Yaş Açısından Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin İncelenmesi

Yaş açısından örgütsel mutluluk ölçeğine yönelik faktörlerde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 14’te paylaşılmıştır.

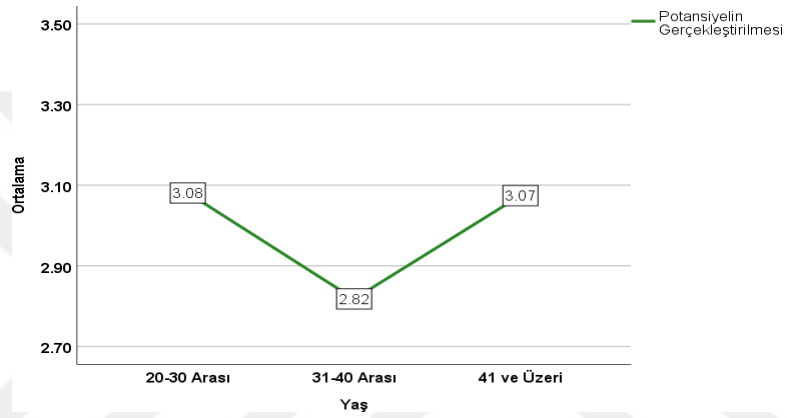
Tablo 14. Yaş Açısından Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin İncelenmesi

Faktör	Grup	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Olumlu Duygular	20-30 arası	127	3.08	0.65	0.783 (Brown-Forsythe)	0.458
	31-40 arası	116	3.00	0.52		
	41 ve üzeri	91	3.10	0.66		
Olumsuz Duygular	20-30 arası	127	3.71	1.12	0.979	0.377
	31-40 arası	116	3.63	1.02		
	41 ve üzeri	91	3.51	1.07		
Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	20-30 arası	127	3.08	0.87	3.901	0.021*
	31-40 arası	116	2.82	0.81		
	41 ve üzeri	91	3.07	0.72		

(1 – Hiç; 5 – Her Zaman; 1 – Tamamen Katılmıyorum; 5 – Tamamen Katılıyorum);

*p<0.05.

Tablo 14’te yaş açısından örgütsel mutluluk ölçeğine yönelik yalnızca potansiyelin gerçekleştirilmesi faktörünün ($F = 3.901$; $p < 0.05$) anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Olumlu duygular ve olumsuz duygular faktörlerinin ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı dikkat çekmektedir ($p > 0.05$). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla Tukey testi gerçekleştirilmiştir (Kalaycı, 2017). Tukey testi sonuçlarına göre 20-30 yaş arasındakiler ile 31-40 yaş arasındakiler arasında ($md = 0.26$; $p < 0.05$) anlamlı bir farklılık söz konusudur. 20-30 yaş arasındakiler, 31-40 yaş arasındakilerle kıyaslandığında daha fazla potansiyelin gerçekleştirilmesine sahiptir (Şekil 7).



Şekil 7. Yaş açısından örgütsel mutluluğun incelenmesi

4.4.3. Branş Açısından Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin İncelenmesi

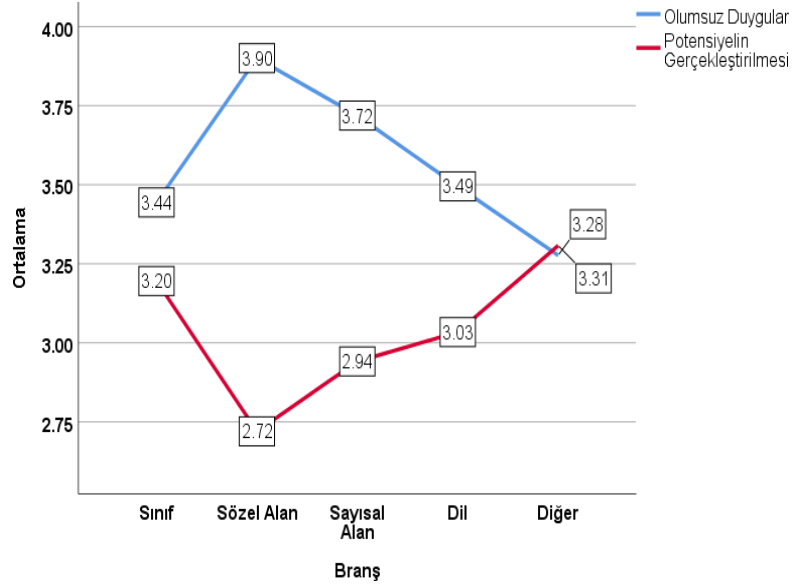
Branş açısından öğretmen özerkliği ölçeğine yönelik faktörlerde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 15’de gösterilmektedir.

Tablo 15. Branş Açısından Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin İncelenmesi

Faktör	Grup	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Olumlu Duygular	Sınıf	55	3.23	0.52	2.060 (Brown-Forsythe)	0.087
	Sözel Alan	96	2.97	0.47		
	Sayısal Alan	85	3.08	0.58		
	Dil	48	2.94	0.70		
	Diğer	50	3.12	0.81		
Olumsuz Duygular	Sınıf	55	3.44	1.12	3.477 (Brown-Forsythe)	0.01**
	Sözel Alan	96	3.90	0.91		
	Sayısal Alan	85	3.72	0.97		
	Dil	48	3.49	0.94		
	Diğer	50	3.28	1.42		
Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	Sınıf	55	3.20	0.85	5.797	<0.001
	Sözel Alan	96	2.72	0.78		
	Sayısal Alan	85	2.94	0.77		
	Dil	48	3.03	0.75		
	Diğer	50	3.31	0.84		

(1 – Hiç; 5 – Her Zaman; 1 – Tamamen Katılıyorum; 5 – Tamamen Katılıyorum);
 **p<0.01.

Tablo 15’te branş açısından örgütsel mutluluk ölçeğine yönelik olumsuz duygular ($F = 3.477$; $p < 0.01$) ve potansiyelin gerçekleştirilmesi ($F = 5.797$; $p < 0.001$) faktörleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Ancak, olumlu duygular faktörü anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p > 0.05$). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla Tamhane ve Tukey testleri uygulanmıştır (Kalaycı, 2017). Olumsuz duygular faktörü açısından Tamhane testi sonuçlarına göre sözel alan öğretmenleri ile diğer alan öğretmenleri arasında ($md = 0.62$; $p < 0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Potansiyelin gerçekleştirilmesi faktörü açısından Tukey testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri ile sözel alan öğretmenleri arasında ($md = 0.47$; $p < 0.01$) anlamlı bir farklılık vardır. Sözel alan öğretmenleri ile diğer alan öğretmenleri arasında ($md = -0.59$; $p < 0.001$) anlamlı bir farklılık vardır. Bu bulgulara göre sözel alan öğretmenleri, diğer alan öğretmenlerine göre daha fazla olumsuz duygular hissetmektedir. Öte yandan, sınıf öğretmenleri, sözel alan öğretmenlerine göre daha fazla potansiyelini gerçekleştirebilmektedir. Diğer alan öğretmenleri de sözel alan öğretmenlerine göre daha fazla potansiyelini gerçekleştirmektedir (Şekil 8).



Şekil 8. Branş açısından örgütsel mutluluğun incelenmesi

4.4.4. Toplam Kıdem Açısından Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin İncelenmesi

Toplam kıdem açısından örgütsel mutluluk ölçeğine yönelik faktörlerde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 16’da paylaşılmıştır.

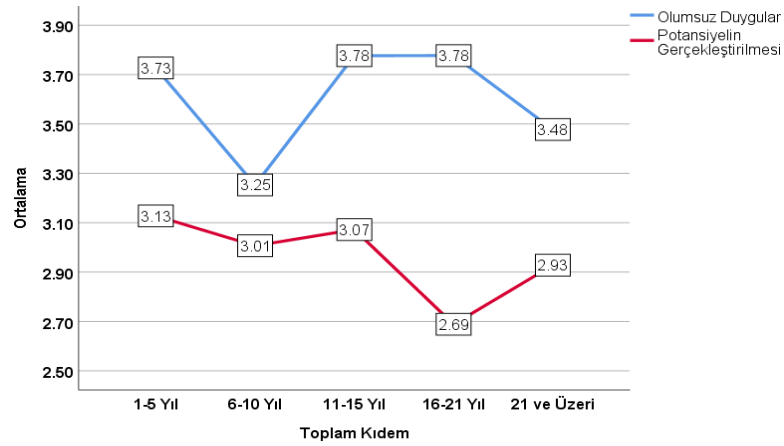
Tablo 16. Toplam Kıdem Açısından Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin İncelenmesi

Faktör	Grup	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Olumlu Duygular	1-5 yıl	101	3.03	0.64	1.825	0.124
	6-10 yıl	56	3.20	0.56		
	11-15 yıl	66	2.95	0.62		
	16-20 yıl	59	3.02	0.49		
	21 yıl ve üstü	52	3.16	0.67		
Olumsuz Duygular	1-5 yıl	101	3.73	1.09	2.842 (Brown-Forsythe)	0.025*
	6-10 yıl	56	3.25	1.11		
	11-15 yıl	66	3.78	1.00		
	16-20 yıl	59	3.77	0.60		
	21 yıl ve üstü	52	3.48	1.25		
Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	1-5 yıl	101	3.13	0.82	3.024 (Brown-Forsythe)	0.018*
	6-10 yıl	56	3.01	0.50		
	11-15 yıl	66	3.07	0.73		
	16-20 yıl	59	2.69	0.62		
	21 yıl ve üstü	52	2.93	0.83		

(1 – Hiç; 5 – Her Zaman; 1 – Tamamen Katılmıyorum; 5 – Tamamen Katılıyorum);

*p<0.05.

Tablo 16’da toplam kıdem açısından öğretmen özerkliği ölçeğine yönelik olumsuz duygular ($F = 2.842$; $p < 0.05$) ve potansiyelin gerçekleştirilmesi ($F = 3.024$; $p < 0.05$) faktörlerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bununla birlikte, olumlu duygular faktörü anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p > 0.05$). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla Tamhane testi uygulanmıştır (Kalaycı, 2017). Olumsuz duygular açısından Tamhane testi sonuçlarına göre 6-10 yıl arasında toplam kıdemi olanlar ile 16-20 yıl arasında toplam kıdemi olanlar arasında ($md = -0.52$; $p < 0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Potansiyelin gerçekleştirilmesi açısından Tamhane testi sonuçlarına göre 1-5 yıl arasında toplam kıdemi olanlar ile 16-20 yıl arasında toplam kıdemi olanlar arasında ($md = 0.43$; $p < 0.01$) anlamlı bir farklılık söz konusudur. 11-15 yıl arasında toplam kıdemi olanlar ile 16-20 yıl arasında toplam kıdeme sahip olanlar arasında ($md = -0.38$; $p < 0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Bu bulgulara dayanarak 11-15 yıl arasında toplam kıdeme sahip olanların, 6-10 yıl arasındakilerle kıyaslandığında daha fazla olumsuz duygu hissettiği söylenebilir. 1-5 yıl arasında toplam kıdeme sahip olanların 16-20 yıl arasındakilere göre daha fazla potansiyelini gerçekleştirdiği ve 11-15 yıl arasında toplam kıdeme sahip olanların 16-20 yıl arasındakilere göre daha fazla potansiyelini gerçekleştirdiği ifade edilebilir (Şekil 9).



Şekil 9. Toplam kıdem açısından örgütsel mutluluğun incelenmesi

4.4.5. Mevcut Okuldaki Kıdem Açısından Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin İncelenmesi

Mevcut okuldaki kıdem açısından örgütsel mutluluk ölçeğine yönelik faktörlerde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 17’de paylaşılmıştır.

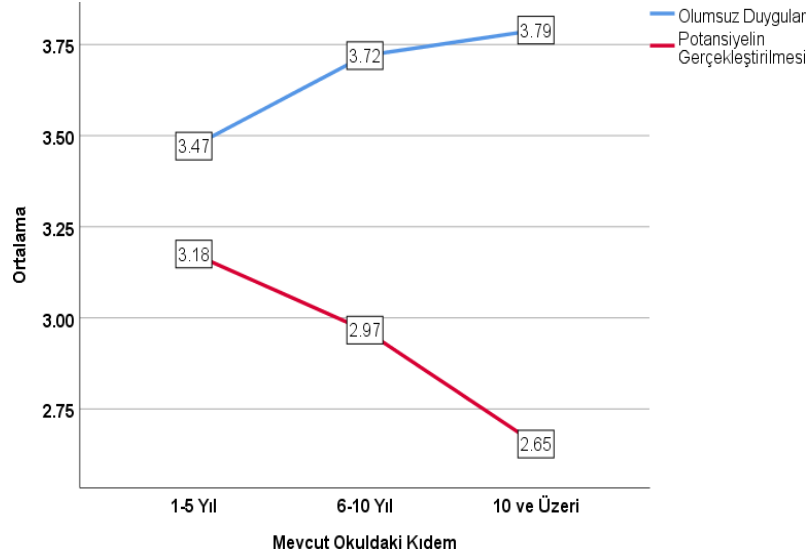
Tablo 17. Mevcut Okuldaki Kıdem Açısından Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin İncelenmesi

Faktör	Grup	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Olumlu Duygular	1-5 yıl	145	3.07	0.67	2.486	0.085
	6-10 yıl	115	2.97	0.55		
	11 yıl ve üzeri	74	3.17	0.55		
Olumsuz Duygular	1-5 yıl	145	3.47	1.17	3.099 (Brown-Forsythe)	0.046*
	6-10 yıl	115	3.72	1.03		
	11 yıl ve üzeri	74	3.79	0.89		
Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	1-5 yıl	145	3.18	0.81	11.396 (Brown-Forsythe)	<0.001
	6-10 yıl	115	2.97	0.87		
	11 yıl ve üzeri	74	2.65	0.63		

(1 – Hiç; 5 – Her Zaman; 1 – Tamamen Katılmıyorum; 5 – Tamamen Katılıyorum);

* $p < 0.05$.

Tablo 17’de mevcut okuldaki kıdem açısından örgütsel mutluluk ölçeğine yönelik olumsuz duygular ($F = 3.099$; $p < 0.05$) ve potansiyelin gerçekleştirilmesi ($F = 11.396$; $p < 0.001$) faktörleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bununla birlikte, olumlu duygular faktörü ise anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p > 0.05$). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla Tamhane testi gerçekleştirilmiştir (Kalaycı, 2017). Olumsuz duygular açısından Tamhane testi sonuçlarına göre 6-10 yıl arasında mevcut okulda kıdeme sahip olanlar ile 11 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olanlar arasında ($md = -0,32$; $p < 0,05$) anlamlı bir farklılık söz konusudur. Potansiyelin gerçekleştirilmesi açısından Tamhane testi sonuçlarına göre 1-5 yıl arasında mevcut okulda kıdeme sahip olanlar ile 11 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olanlar arasında ($md = 0,52$; $p < 0.001$) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. 6-10 yıl arasında mevcut kıdeme sahip olanlar ile 11 yıl ve üzerinde mevcut kıdeme sahip olanlar arasında ($md = 0,31$; $p < 0.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre 11 yıl ve üzerinde mevcut okulda kıdeme sahip olanlar, 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olanlarla karşılaştırıldığında daha fazla olumsuz duygu hissetmektedir. Öte yandan, mevcut okulda kıdemi daha az olanlar, kıdemi daha çok olanlara göre potansiyelini daha fazla gerçekleştirmektedir (Şekil 10).



Şekil 10. Mevcut okuldaki kıdem açısından örgütsel mutluluğun incelenmesi

4.4.6. Medeni Durum Açısından Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin İncelenmesi

Medeni durum açısından örgütsel mutluluk ölçeğine yönelik faktörlerde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla bağımsız örneklem t-test yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18. Medeni Durum Açısından Örgütsel Mutluluğun Ölçeğinin İncelenmesi

Faktör	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	df	p
Olumlu Duygular	Bekâr	171	3.08	0.66	0.738	332	0.461
	Evli	163	3.03	0.55			
Olumsuz Duygular	Bekâr	171	3.54	1.05	-1.581	332	0.115
	Evli	163	3.72	1.09			
Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	Bekâr	171	2.98	0.88	-0.202	332	0.840
	Evli	163	3.00	0.75			

(1 – Hiç; 5 – Her Zaman; 1 – Tamamen Katılmıyorum; 5 – Tamamen Katılıyorum)

Tablo 18’de görüldüğü gibi medeni durum açısından örgütsel mutluluk ölçeğinin faktörleri anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0.05$). Demografik değişkenler açısından örgütsel mutluluk ölçeğine yönelik faktörlerde fark testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 19’da paylaşılmıştır.

Tablo 19. Örgütsel Mutluluk Ölçeğine Yönelik Fark Testlerinin Sonuçları

Demografik Değişken	Olumlu Duygular		Olumsuz Duygular		Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	
	Fark Var Mı?	Değer (test)	Fark Var Mı?	Değer (test)	Fark Var Mı?	Değer (test)
Cinsiyet	Yok	0.510 (t)	Var	-2.780** (t)	Yok	0.900 (t)
Yaş	Yok	0.783 (F)	Yok	0.979 (F)	Var	3.901* (F)
Branş	Yok	2.060 (F)	Var	3.477** (F)	Var	5.797*** (F)
Toplam Kıdem	Yok	1.825 (F)	Var	2.842* (F)	Var	3.024* (F)
Mevcut Okuldaki Kıdem	Yok	2.486 (F)	Var	3.099* (F)	Var	11.396*** (F)
Medeni Durum	Yok	0.738 (t)	Yok	-1.581 (t)	Yok	-0.202 (t)

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0,05$; $t = t\text{-test}$; $F = \text{ANOVA}$.

4.5. Öğretmen Özerklik Davranışları ile Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmen özerkliği ölçeğine yönelik faktörler ile örgütsel mutluluk ölçeğine yönelik faktörlerin birbirleriyle olan ilişkilerini görebilmek amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Korelasyon analizi, aralık ve rasyo seviyesinde ölçülmüş iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin veya bağımlılığın şiddetini belirlemeye yönelik bir analiz yöntemidir. Bu analiz sonucunda hesaplanan korelasyon katsayısı r ile gösterilmekle birlikte -1 ve +1 arası değer alır. Bu katsayının +1 olması iki değişken arasında doğrusal, çok yüksek bir ilişkinin varlığını gösterirken -1 olması iki değişken arasında çok yüksek fakat ters bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu katsayının 0 olması ise iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlamına gelmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010). Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak 0.70 – 1.00 arasında olması yüksek; 0.69 – 0.31 arasında olması orta ve 0.30 – 0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2017, s.32). Elde edilen sonuçlar Tablo 20’de paylaşılmıştır.

Tablo 20. Öğretmen Özerkliği Ölçeği ile Örgütsel Mutluluk Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

	1	2	3	4	5	6	7
1. Öğretme Süreci Özerkliği	-	0.82**	0.29**	0.38**	0.22**	-0.37**	0.47**
2.Öğretim Programı Özerkliği		-	0.20**	0.29**	0.23**	-0.27**	0.31**
3. Mesleki Gelişim Özerkliği			-	0.67**	0.31**	-0.62**	0.54**
4. Mesleki İletişim Özerkliği				-	0.29**	-0.70**	0.61**
5. Olumlu Duygular					-	-0.55**	0.47**
6. Olumsuz Duygular						-	-0.72**
7.Potansiyelin Gerçekleştirilmesi							-

****p<0,01**

Tablo 20’de korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmen özerkliği ölçeğinin öğretme süreci özerkliği faktörünün, örgütsel mutluluk ölçeğinin olumlu duygular faktörüyle anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde ($r = 0.22$; $p<0.01$), olumsuz duygular faktörüyle anlamlı, negatif ve orta düzeyde ($r = -0.37$; $p<0.01$), potansiyelin gerçekleştirilmesi faktörüyle anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ($r = 0.47$; $p<0.01$) bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen özerkliği ölçeğinin öğretim programı özerkliği faktörünün, örgütsel mutluluk ölçeğinin olumlu duygular faktörüyle anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde ($r = 0.29$; $p<0.01$), olumsuz duygular faktörüyle anlamlı, negatif ve düşük düzeyde ($r = -0.27$; $p<0.01$), potansiyelin gerçekleştirilmesi faktörüyle anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ($r = 0.31$; $p<0.01$) bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen özerkliği ölçeğinin mesleki gelişim özerkliği faktörünün, örgütsel mutluluk ölçeğinin olumlu duygular faktörüyle anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ($r = 0.31$; $p<0.01$), olumsuz duygular faktörüyle anlamlı, negatif ve orta düzeyde ($r = -0.62$; $p<0.01$), potansiyelin gerçekleştirilmesi faktörüyle anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ($r = 0.54$; $p<0.01$) bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen özerkliği ölçeğinin mesleki iletişim özerkliği faktörünün, örgütsel mutluluk ölçeğinin olumlu duygular faktörüyle anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde ($r = 0.29$; $p<0.01$), olumsuz duygular faktörüyle anlamlı, negatif ve yüksek düzeyde ($r = -0.70$; $p<0.01$), potansiyelin gerçekleştirilmesi faktörüyle anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ($r = 0.61$; $p<0.01$) bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara dayanarak iki ölçek arasındaki en yüksek pozitif ilişkinin mesleki iletişim özerkliği ile potansiyelin gerçekleştirilmesi arasında olduğu ($r = 0.61$; $p < 0.01$), en düşük pozitif ilişkinin öğretme süreci özerkliği ile olumlu duygular arasında olduğu ($r = 0.22$; $p < 0.01$) söylenebilirken; en yüksek negatif ilişkinin mesleki iletişim özerkliği ile olumsuz duygular arasında olduğu ($r = -0.70$; $p < 0.01$), en düşük negatif ilişkinin öğretim programı özerkliği ile olumsuz duygular arasında olduğu ($r = -0.27$; $p < 0.01$) belirtilebilir. Öğretmen özerkliği ölçeği ile örgütsel mutluluk ölçeği arasındaki ilişkinin özet tablosu Tablo 21’de paylaşılmıştır.

Tablo 21. Öğretmen Özerkliği Ölçeği ile Örgütsel Mutluluk Ölçeği Arasındaki İlişki

	Olumlu Duygular	Olumsuz Duygular	Potansiyelin Gerçekleştirilmesi
Öğretme Süreci Özerkliği	0.22**	-0.37**	0.47**
Öğretim Programı Özerkliği	0.23**	-0.27**	0.31**
Mesleki Gelişim Özerkliği	0.31**	-0.62**	0.54**
Mesleki İletişim Özerkliği	0.29**	-0.70**	0.61**

** $p < 0,01$

4.6. Öğretmen Özerklik Davranışlarının Örgütsel Mutluluk Üzerindeki Yordayıcı Etkisinin Belirlenmesi

Öğretmen özerkliği ölçeğine yönelik faktörlerin örgütsel mutluluk ölçeğinin faktörlerini nasıl yordadığını/etkilediğini görmek amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz kapsamında örgütsel mutluluk ölçeğinin üç faktörüne yönelik üç ayrı regresyon analizi yapılmıştır. Modele öğretmen özerkliği ölçeğinin dört faktörü yordayıcı değişken olarak eklenirken örgütsel mutluluk ölçeğinin üç faktörü, tek tek bağımlı değişken olarak modele eklenmiştir.

Analiz öncesi çoklu regresyon analizine ilişkin sayıltılar üç ayrı regresyon analizi için de kontrol edilmiştir. Bu kapsamda Durbin-Watson değerlerinin önerilen değer aralıklarında yer aldığı ve Histogram ile Normal P-P Plot grafiklerinde yer alan artıkların yaklaşık olarak beklenen çizgiler üzerinde dağılım gösterdikleri belirlenmiştir. Durbin-Watson istatistiği, 0 ile 4 arasında bir değere sahip olmalıdır. 2,0 değeri, örnekte otokorelasyon saptanmadığı anlamına gelir. 0 ile 2 arasındaki değerler pozitif otokorelasyonu gösterirken 2 ile 4 arasındaki değerler negatif otokorelasyonu gösterir (Genceli, 1990). Ayrıca güven aralığı değerinin de 30’un altında olması gerektiği yorumu yapılabilir. Tolerance ve VIF değerlerinin eşik değerler olan 0.10’un altında olmadığı (Tolerance) ve 10.00’un üzerinde yer almadığı

(VIF) görülmüştür. Dolayısıyla çoklu regresyon analizi için sağlanması gereken sayıtlar karşılanmıştır (Knapp, 2018). Yapılan çoklu regresyon analizlerine ilişkin sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. Öğretmen Özerklik Davranışlarının Örgütsel Mutluluk Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>F</i>	ΔR^2
Olumlu Duygular	Öğretme Süreci Özerkliği	-0.04	0,07	-0,05	12.71***	0.12
	Öğretim Programı Özerkliği	0.14	0,06	0,21*		
	Mesleki Gelişim Özerkliği	0.16	0,05	0,22**		
	Mesleki İletişim Özerkliği	0.06	0,04	0,10		
	Sabit	2.22	0,15			
Olumsuz Duygular	Öğretme Süreci Özerkliği	-0.21	0,09	-0,15*	98.61***	0.54
	Öğretim Programı Özerkliği	0.05	0,08	0,04		
	Mesleki Gelişim Özerkliği	-0.35	0,06	-0,27***		
	Mesleki İletişim Özerkliği	-0.50	0,05	-0,47***		
	Sabit	6.11	0,19			
Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	Öğretme Süreci Özerkliği	0.45	0,08	0,43***	74.30***	0.47
	Öğretim Programı Özerkliği	-0.18	0,07	-0,19**		
	Mesleki Gelişim Özerkliği	0.21	0,05	0,21***		
	Mesleki İletişim Özerkliği	0.29	0,04	0,36***		
	Sabit	0.88	0,16			

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$.

Örgütsel mutluluğun olumlu duygular faktörünü yordayan öğretmen özerkliği ölçeğinin faktörlerini belirleyebilmek amacıyla oluşturulan regresyon modeli, olumlu duygular faktörünü anlamlı bir şekilde yordamaktadır. [$F(4, 329) = 12.71$; $p < 0.001$]. Düzeltilmiş R^2 değeri, bu modelin olumlu duygular faktörünü %12 oranında açıkladığını göstermektedir. Modelde yer alan faktörlerin olumlu duygular faktörü üzerindeki etkilerine bakıldığında, öğretim programı özerkliği ($B = 0.14$; $p < 0.05$) ve mesleki gelişim özerkliği ($B = 0.16$; $p < 0.01$) olumlu duygular faktörünü anlamlı ve pozitif bir şekilde yordamaktadır. Ancak, öğretme süreci özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği, olumlu duygular faktörünü anlamlı bir şekilde yordamamaktadır ($p > 0.05$).

Söz konusu iki faktörden olumlu duygular faktörünü en güçlü yordayan ise mesleki gelişim özerkliğidir ($\beta = 0.22$). Öte yandan, öğretim programı özerkliği bir birim arttığında olumlu duyguların 0.14 birim artacağı; mesleki gelişim özerkliği bir birim arttığında ise olumlu duyguların 0.16 birim artacağı söylenebilir.

Örgütsel mutluluğun olumsuz duygular faktörünü yordayan öğretmen özerkliği ölçeğinin faktörlerini tespit edebilmek amacıyla oluşturulan regresyon modeli, olumsuz duygular faktörünü anlamlı bir şekilde yordamaktadır. [$F(4, 329) = 98.61$; $p < 0.001$]. Düzeltilmiş R^2 değeri, bu modelin olumsuz duygular faktörünü %54 oranında açıkladığını göstermektedir. Modelde yer alan faktörlerin olumsuz duygular faktörü üzerindeki etkilerine bakıldığında, öğretme süreci özerkliği ($B = -0.21$; $p < 0.05$), mesleki gelişim özerkliği ($B = -0.35$; $p < 0.001$) ve mesleki iletişim özerkliği ($B = -0.50$; $p < 0.05$) olumsuz duygular faktörünü anlamlı ve negatif bir şekilde yordamaktadır. Bununla birlikte, öğretim programı özerkliği faktörü anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. ($p > 0.05$). Bu üç faktörden olumsuz duygular faktörünü en çok yordayan ise mesleki iletişim özerkliğidir ($\beta = -0.47$). Öte yandan, öğretme süreci özerkliği bir birim arttığında olumsuz duyguların 0.21 birim azalacağı; mesleki gelişim özerkliğinin bir birim arttığında olumsuz duyguların 0.35 birim azalacağı ve mesleki iletişim özerkliği arttığında olumsuz duyguların 0.50 birim azalacağı ifade edilebilir.

Örgütsel mutluluğun potansiyelin gerçekleştirilmesi faktörünü yordayan/etkileyen öğretmen özerkliği ölçeğinin faktörlerini belirleyebilmek amacıyla oluşturulan regresyon modeli, potansiyelin gerçekleştirilmesi faktörünü anlamlı bir şekilde yordamaktadır [$F(4,329) = 74,30$; $p < 0.001$]. Düzeltilmiş R^2 değeri, bu modelin olumsuz duygular faktörünü %47 oranında açıkladığını göstermektedir. Modelde yer alan faktörlerin potansiyelin gerçekleştirilmesi faktörü üzerindeki etkilerine bakıldığında, öğretme süreci özerkliği ($B = 0.45$; $p < 0.001$), mesleki gelişim özerkliği ($B = 0.21$ $p < 0.001$) ve mesleki iletişim özerkliği ($B = 0.29$; $p < 0.001$) potansiyelin gerçekleştirilmesi faktörünü anlamlı ve pozitif bir şekilde etkilemektedir. Bununla birlikte, öğretim programı özerkliği ($B = -0.18$; $p < 0.01$) potansiyelin gerçekleştirilmesi faktörünü anlamlı ve negatif bir şekilde etkilemektedir. Bu dört faktörden potansiyelin gerçekleştirilmesi faktörünü en çok yordayan ise öğretme süreci özerkliğidir ($\beta = -0.43$). Öğretme süreci özerkliği bir birim arttığında potansiyelin gerçekleştirilmesinin 0.45 birim artacağı; mesleki gelişim özerkliğinin bir birim arttığında potansiyelin gerçekleştirilmesinin 0.21 birim artacağı ve mesleki iletişim özerkliği arttığında

potansiyelin gerçekleştirilmesinin 0.29 birim artacağı değerlendirilebilir. Öte yandan, öğretim programı özerkliğinin bir birim artması sonucunda ise potansiyelin gerçekleştirilmesinin 0.18 birim azalacağı söylenebilir. Öğretmen özerklik davranışlarının örgütsel mutluluğu yordamasına ilişkin özet sonuçlar Tablo 23'te paylaşılmıştır.

Tablo 23. Öğretmen Özerklik Davranışlarının Örgütsel Mutluluğu Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Faktör	Olumlu Duygular		Olumsuz Duygular		Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	
	Yorduyor mu?	Değer (B)	Yorduyor mu?	Değer (B)	Yorduyor mu?	Değer (B)
Öğretme Süreci	Hayır	-	Evet	-0.21*	Evet	0.45***
Özerkliği						
Öğretim Programı	Evet	0.14*	Hayır	-	Evet	-0.18**
Özerkliği						
Mesleki Gelişim	Evet	0.16**	Evet	-0.35***	Evet	0.21***
Özerkliği						
Mesleki İletişim	Hayır	-	Evet	-0.50***	Evet	0.29***
Özerkliği						

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Bu araştırmada öğretmenlerin özerklik davranışları ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki ile bu iki kavramın bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, branş, medeni durum, mesleki kıdem ve görev yapılan okuldaki kıdem) göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017); yapmış oldukları çalışmada katkıda bulunan öğretmenlerin özerklik davranışlarını orta düzeyin üzerinde olarak yorumlamaktadır. Öğretmenler üzerinde yapılan bu çalışmalarda, öğretmenlerin özerklik düzeylerine yönelik algılarını bu araştırmanın sonuçlarına paralel olacak şekilde ortaya koyarak en yüksek özerklik davranışlarının öğretme sürecinde gerçekleştiğini belirlemişlerdir. Öğretmenlerin en az özerklik davranışlarını sergiledikleri alan konusunda yine bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak mesleki gelişim özerkliği alanı olduğu belirlenmiştir. Karabacak'ın (2014) lise kademesi öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışmada ise öğretmenler en fazla öğretimsel özerklik davranışını sergilemektedir. Garvin de (2007) yapmış olduğu araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre öğretmenler, özerliklerini en çok kısıtlayan alanın öğretim programları olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlara karşılık öğretmenler istediklerinde kendi oluşturdukları plana göre öğretim programında değişikliğe gittiklerini aktarmışlardır. Benzer çalışmalarda da günümüz eğitim sisteminde öğretmenlerin mevzuat ve yönetmeliklerle belli çizgiler içerisine hapsedilmekte olduğu ve sert denetim sistemleriyle sürekli kontrol edilmeleri aktarılmaktadır (Öztürk, 2009; Yıldırım, 2003).

5.2 Tartışma

5.2.1 Öğretmen Özerkliği

Elde edilen sonuçlara göre öğretmen özerklik davranışları penceresinden bakıldığı zaman cinsiyet açısından öğretme süreci özerkliğinde kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha fazla özerklik davranışlarına sahiptir. Öğretim programı özerkliğinde erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin daha fazla özerk davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Mesleki iletişim ve mesleki gelişim özerkliğine bakıldığında kadın öğretmenler ve erkek öğretmenlerin özerklik

davranışlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara ek olarak öğretmen özerklik davranışlarını konu edinen çalışmalarda cinsiyet açısından farklı sonuçlar elde edilmiştir. Üzüm (2014) sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışlarına ilişkin yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları ile cinsiyet değişkeni arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucuna benzer olarak Çelik (2016) resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisini incelediği araştırmasında cinsiyet açısından erkek öğretmenlerin özerklik davranışlarının ortalamasının kadın öğretmenlerin özerklik davranışları ortalamasının üzerinde olduğunu belirtmiştir. Buna göre cinsiyet açısından erkek öğretmenlerin özerklik davranış seviyeleri kadın öğretmenlerin özerklik davranış seviyelerine göre daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonuçlarının tersi olarak Kürkçü (2019) sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışlarını incelediği araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerklik davranışları ile cinsiyet değişkeni arasında kadın öğretmenlerin lehine yönelik anlamlı bir farklılıktan söz etmiştir. Araştırma sonucu kadın öğretmenlerin sınıf içerisinde erkek öğretmenlere göre daha rahat davranışlar sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen özerklik davranışlarında yaşla ilgili sonuçlara bakıldığında; 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerin, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerden daha az özerklik davranışlarına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin ise 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha fazla özerklik davranışlarına sahip oldukları görülmektedir. Öğretim programı özerkliğine bakıldığı zaman, 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin, daha genç yaştaki öğretmenlere göre daha fazla özerk davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Mesleki gelişim özerkliği açısından bakıldığında yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Mesleki iletişim özerkliğinde ise aynı şekilde 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin, daha genç yaştaki öğretmenlere kıyasla daha fazla özerklik gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, yaşça büyük olan öğretmenlerin, yaşça küçük olan öğretmenlere göre daha fazla özerkliğe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Yaşı genç olan öğretmenlerin, yaşça büyük öğretmenlere kıyasla tecrübelerinin az olması, mesleğe henüz yabancı olmaları gibi nedenler düşünüldüğünde özerklik davranışlarının bu nedenlerden dolayı düşük seviyede olduğu yorumu yapılabilir. Ramos (2006) öğretmen özerkliğinin rolü üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlerin farklı seviyelerde özerklik davranışlarına sahip olabileceklerini ve bunun üzerinde yaş unsurunun etkisi olduğunu savunmuştur.

Şakar (2013) ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin özerklik davranışlarına dair algılarını incelediği araştırmasında bu çalışmanın sonuçlarına benzer sonuçlar olarak genç öğretmenlerin yaşça daha büyük olan öğretmenlere göre daha az özerklik davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Karabacak (2014) liselerde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin özerklik davranışlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Araştırma bulgusundan yaş arttıkça deneyimin artması çıkarımı yapılabilir. Bu durumun da özerklik davranışlarını artıracığı yorumu yapılabilir.

Branş açısından öğretmen özerklik davranışları ile ilgili sonuçlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin öğretme sürecindeki özerklik davranışları; sözel, sayısal, dil ve diğer alanlardaki öğretmenlerin özerklik davranışlarına göre daha az düzeydedir. Sözel alandaki öğretmenlerin öğretme sürecindeki özerklik davranışları sınıf öğretmenlerine göre fazla iken sayısal, dil ve diğer alandaki öğretmenlerin özerklik davranışlarına göre daha az düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretme sürecinde en fazla özerk düzeye sahip olan branş, dil olarak sonuçlanmıştır. Öğretim programı özerkliğine bakıldığında ise en düşük özerklik davranışlarına sahip olan branş, sınıf öğretmenliği olmuştur. En yüksek özerklik davranışlarına sahip olan branş ise dil branşı olarak belirlenmiştir. Bunların yanı sıra sözel alanın özerklik davranışları sayısal olana göre; sayısal alanın özerklik davranışları dil alanına göre daha az düzeyde olarak elde edilmiştir. Mesleki gelişim özerkliği açısından bakıldığında ise sözel alandaki öğretmenlerin özerklik davranışları sayısal alan göre; sayısal alandaki öğretmenlerin özerklik davranışları diğer branştaki öğretmenlerin özerklik davranışlarına göre, diğer branştaki öğretmenlerin özerklik davranışları dil alanındaki öğretmenlerin özerklik davranışlarına göre daha az düzeyde olarak sonuçlandırılmıştır. En fazla mesleki gelişim özerkliğine sahip branş, sınıf öğretmenliği olmuştur. Araştırmanın bulgularına dayanarak sınıf öğretmenlerinin bazı alanlarda daha düşük özerklik davranışlarına sahip olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara bakıldığında farklı branştaki öğretmenlerin farklı özerklik seviyelerine sahip oldukları görülmektedir. Oğuz (2013a) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliği destekleme davranışlarını daha çok sergilediklerini belirtmiştir. Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından okul iklimi ile öğretmen özerklik davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada öğretmen özerklik davranışları ile branş değişkeni arasında

anlamalı bir farklılık elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre daha fazla özerklik davranışları sergiledikleri görülmüştür. Ancak bu iki çalışmanın örneklemini öğretmenlerin çalıştıkları kademe açısından farklılık barındırmaktadır. Mevcut çalışmadaki branşlar sadece lisede görev yapan sözel, sayısal, dil ve meslek dersi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Oysa Çolak ve Altinkurt'un (2017) çalışmasında görev yapan öğretmenler okul öncesi, sınıf, branş ve meslek dersi öğretmenleri olarak gruplandırılmıştır. Aradaki farklılık bu özellikten kaynaklanabilir. Şentürken (2018) "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tezinde bu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak öğretmen özerklik davranışları ile branş değişkeni arasında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir ve branş öğretmenlerinin özerklik davranışları meslek dersi öğretmenlerinin özerklik davranışlarına göre daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. En yüksek özerklik davranışının dil branşında olmasında dil öğreniminin daha farklı ve kalıcı yöntemlerle yapılabiliyor olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

Medeni durum açısından öğretmen özerklik davranışları ile ilgili sonuçlara bakıldığında öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği faktörleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bayraktar'ın (2019) "Öğretmenlerin Özerklik Algıları ile Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans çalışmasında öğretmen özerklik davranışlarının medeni durum açısından incelenmesinin bekâr öğretmenlerin mesleki gelişim özerklik davranışları evli öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı belirtilmiştir. Ancak bu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak Gürsoy'un (2020) ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeylerini incelediği araştırmasında da öğretmen özerklik davranışları ile medeni durum arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç öğretmenlerde özerklik davranışlarının medeni durumdan bağımsız bir değişken olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Mevcut çalıştıkları okuldaki kıdemleri açısından öğretmen özerklik davranışları ile ilgili sonuçlara göre, 6-10 yıl arasında mevcut okulda kıdeme sahip olan öğretmenlerin 1-5 yıl ile 11 yıl ve üzerinde sahip olan öğretmenlere göre daha fazla öğretme süreci özerkliğine sahip oldukları anlaşılmıştır. 6-10 yıl arasında mevcut okulda kıdeme sahip olan öğretmenler, 1-5 yıl arasında mevcut okuldaki kıdeme sahip olan

öğretmenlere göre daha fazla öğretim programı özerkliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Mesleki iletişim özerkliği açısından 1-5 yıl arasında mevcut okulda kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla bu özerkliğe sahip oldukları anlaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen özerklik davranışları ile mevcut okuldaki kıdem arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Çelik (2016) öğretmen özerklik davranışları ile kurumdaki mevcut kıdem yılı arasında anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Ataşbaş (2017) öğretmen özerkliğinin öğrenen özerkliğini desteklemeye yönelik yaptığı araştırmada bu araştırmanın sonucuna benzer bir bulguya ulaşmıştır. Mevcut okuldaki kıdem ile öğretmen özerklik davranışları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kürkçü (2019) yapmış olduğu araştırmada bu araştırmanın bulgularına karşıt olarak sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları ile mevcut okuldaki hizmet süresinin arasında anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Mevcut okuldaki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kurumu, işleyişi ve yöneticileri daha iyi tanıdığı düşünüldüğünde mevcut okulda kıdemi daha az olan öğretmenlere göre özerklik seviyeleri daha yüksektir yorumu yapılabilir.

Son olarak toplam kıdemler açısından öğretmen özerklik davranışları ile ilgili sonuçlara bakıldığında, 11-15 yıl arasında toplam kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğretim süreci ve öğretim programı özerklikleri açısından 1-5 yıl arasında, 6-10 yıl arasında ve 16-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla özerklik davranışlarına sahip oldukları görülmektedir. Mesleki iletişim özerkliği açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Mesleki iletişim özerkliği açısından ise 21 yıl ve üstünde toplam kıdeme sahip olan öğretmenlerin 16-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla özerkliğe sahip oldukları görülmektedir. Sparks (2012) öğretmenlerin özerklik algıları üzerine yapmış olduğu araştırmada toplam kıdem arttıkça öğretmenlerde özerklik davranışlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Çelik (2016) öğretimsel özerklik açısından bakıldığında öğretmen özerklik davranışları ile arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu belirtmiştir. Ataşbaş (2017) bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak öğretmenlerin özerklik algıları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Toplam kıdemi yüksek olan öğretmenler branşlarına ve sınıf yönetimine toplam kıdemi daha az olan öğretmenlere kıyasla daha fazla hakim oldukları için özerklik seviyeleri daha yüksektir yorumu yapılabilir.

5.2.2 Örgütsel Mutluluk

Öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Cinsiyet açısından sadece olumsuz duyguların anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Olumlu duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi faktörü anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bu bulgulardan hareketle erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla olumsuz duyguya sahip oldukları söylenmektedir. Bulut (2015) ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarını incelediği çalışmasında mutluluğun cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak Gürbüz (2020) öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında mutluluğun cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda İncekara (2020) ise bu araştırmanın sonuçlarının tam tersi denilebilen bulgulara ulaşmıştır. Özel okul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık göstermediği sonucunu elde etmiştir. Erkek öğretmenlerin daha fazla olumsuz duygu hissetmelerinin altında kadın öğretmenlere kıyasla çözüm bulamama ve kriz yönetememe gibi davranışların daha fazla yattığı yorumu yapılabilir.

Yaş açısından örgütsel mutlulukları ile ilgili sonuçlara bakıldığında sadece potansiyelin gerçekleştirilmesi faktörü yaş ile anlamlı bir fark göstermektedir. Olumlu duygular ve olumsuz duygular ile yaş faktörü anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Buradan hareketle 20-30 yaş arasındaki öğretmenler, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerle kıyaslandığında daha fazla potansiyelin gerçekleştirilmesi özelliğine sahip oldukları görülmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında Düzgün (2016) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin yaşları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki farkların anlamlı olduğu sonucu belirtilmiştir. 51 yaşının üzerinde olan ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeylerinin daha alt yaşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Öte yandan Demir (2020) öğretmenlerin örgütsel adalet ve otantik liderlik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretmenlerde yaş açısından örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın görülmediğini aktarmıştır. Genç yaştaki öğretmenlerin mesleklerinde daha heyecanlı olmalarından

dolayı potansiyeli gerçekleştirme duygusuna daha çok sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Branş açısından öğretmenlerin örgütsel mutlulukları incelendiğinde olumsuz duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi faktörlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmakta olduğu görülmüştür. Olumlu duygular ile ğretmen özerklik davranışları arasında anlamlı bir farklılık ortaya konmamıştır. Olumsuz duygular açısından sözel alan ile diğer alan öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Potansiyeli gerçekleştirme faktörü açısından sınıf öğretmenleri ile sözel alan öğretmenleri arasında branş açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sözel alan öğretmenleri, diğer alan öğretmenlerine göre en fazla olumsuz duygular hissedeni branş olarak görülmektedir. Diğer açıdan sınıf öğretmenleri; sözel, sayısal ve dil alan öğretmenlerine göre daha fazla potansiyelini gerçekleştirebilmektedir. Diğer alan öğretmenleri de sözel alan öğretmenlerine göre daha fazla potansiyelini gerçekleştirme davranışına sahip oldukları görülmektedir. Bulut (2015) yapmış olduğu araştırmada bu araştırmanın bulgularına benzer bulgular elde etmiştir. Elde ettiği bulgulara göre ortaöğretim ğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeylerinin branşlara göre incelenmesinde anlamlı bir farklılık ortaya çıktığını aktarmıştır. Sözel branşta görev yapan öğretmenlerin sayısal branşta görev yapan öğretmenlere göre mutluluk seviyeleri daha yüksek çıkmıştır. Öte yandan Korkut (2019) ve Birdoğan Kuvvet (2019) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinde branş değişkeninin anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Sözel branş ğretmenlerinin derslerde duygularını daha fazla sözlü olarak ifade etme durumunda kalmalarından dolayı daha çok olumsuz duyguya sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin rgtsel mutluluklarının toplam kıdeme göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Olumsuz duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi faktörlerinin öğretmenlerin örgütsel mutluluğuna anlamlı şekilde etki ettiği görülmüştür. Ancak olumlu duygular ile öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Olumsuz duygular açısından toplam kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ile toplam kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Potansiyelin gerçekleştirilmesi açısından toplam kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ile toplam kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin arasında ve toplam kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler ile toplam kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin arasında anlamlı bir

farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle 11-15 yıl arasında toplam kıdeme sahip olan öğretmenlerin 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerle kıyaslandığında daha fazla olumsuz duygular hissettiği sonucu ortaya çıkmıştır. 1-5 yıl arası toplam kıdeme sahip olan öğretmenlerin 16-20 yıl arasında toplam kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla potansiyelini gerçekleştirdiği ve 11-15 yıl arası toplam kıdeme sahip olan öğretmenlerin 16-20 yıl arası toplam kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha çok potansiyelini gerçekleştirdikleri görülmektedir. Tunacan ve Çetin (2009) lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin mesleklerinde toplam kıdem yılları arttıkça iş doyumlarında anlamlı bir farklılığın görüldüğünü belirtmiştir. Düzgün (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin toplam kıdem yılı arttıkça örgütsel mutluluk düzeylerinin arttığını ortaya koymuşlardır. Demir (2020) yapmış olduğu çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin toplam kıdem sürelerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Toplam kıdem arttıkça meslekte yaşanmışlıklar ve olumsuz durumlar da arttığı için kıdemi yüksek olan öğretmenlerin, kıdemi daha az olan öğretmenlere kıyasla daha fazla olumsuz duyguya sahip oldukları söylenebilir. Aynı zamanda mesleğinin başında olan öğretmenler, heyecan duygusunun verdiği atıklıkla mesleklerinde daha fazla potansiyelini gerçekleştirme duygusuna sahip olabilirler.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının mevcut okuldaki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Olumsuz duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi faktörleri mevcut okuldaki kıdem açısından anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Ancak olumlu duygular ve öğretmenlerin mevcut okuldaki kıdem açısından anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür. Olumsuz duygular faktörü açısından 6-10 yıl arasında mevcut okuldaki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 11 yıl ve üzeri mevcut okuldaki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Potansiyelin gerçekleştirilmesi faktörü açısından 1-5 yıl arasında mevcut okuldaki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 11 yıl ve üzerinde mevcut okuldaki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle 11 yıl ve üzerinde mevcut okuldaki kıdeme sahip olan öğretmenler 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha çok olumsuz duygular hissetmektedir. Mevcut okuldaki kıdemi az olan öğretmenler, mevcut

okuldaki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre daha çok potansiyellerini gerçekleştirme eğilimine sahip olmaktadır.

Bulut (2015) yapmış olduğu araştırmada bu araştırmanın sonuçlarına benzer bulgulara ulaşmıştır. Bir senedir görev yapan öğretmenlerin mevcut okuldaki kıdemleri daha fazla olan öğretmenlere göre örgütsel mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Kotoğlu (2019) Örgütsel Mutluluk Ölçeği kullanarak yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile mevcut okuldaki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılaşma görmemiştir. Aynı şekilde Ergüven (2020) okul müdürlerinin kullandıkları güdüleyici dil ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini araştırdığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile bulundukları okuldaki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Mevcut okulda kıdemi fazla olan öğretmenler; kurumda bulunma süreleri ve tanıdıklık hissi ile daha çok aynı çizgide ilerlemeye yönelik davranışlar sergilemeye meyillidirler yorumu yapılabilir. Toplam kıdemi daha az olan öğretmenler, mesleklerinin ilk yıllarında olmanın verdiği atiklik hissi ile potansiyellerini daha çok gerçekleştiriyor olabilirler.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının medeni duruma göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi faktörleri açısından öğretmenlerin mutluluk arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Uğur (2019) ve Düzgün (2016) öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin medeni duruma göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, araştırmanın sonucunu destekler nitelikte araştırmalardır. Öte yandan Korkut (2019) yapmış olduğu araştırmada evli olan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin bekar öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucunu aktarmıştır. Araştırma bulguları sonucunda öğretmenlerin evli veya bekar olmalarının örgütsel mutluluklarına etki edecek düzeyde bir değişken olmadığı yorumu yapılabilir.

5.3 Öneriler

5.3.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler

Uygulayıcılar için öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Okul yönetimi tarafından öğretmenlerin görüşlerini, isteklerini ve çözüm önerilerini dile getirebilmesi amacıyla teşvik edilmesi sağlanabilir.

- Özerklik kavramı, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını ortaya koymalarıyla görülebilecek bir durum olduğu için öğretmenlere yenilikçi davranışları ve fikirleri ortaya koyabilecekleri bir zemin okul yönetimi tarafından hazırlanabilir.
- Okul idaresi, öğretmenlerin düşüncelerinin okulun yönetimi adına değerli olduğunu öğretmenlere hissettirmesi yararlı olabilir.

5.3.2 Araştırmacılar İçin Öneriler

Daha farklı zamanda yapılacak araştırmalar için araştırmacılara yönelik yapılan öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Kavramlar arasındaki ilişki nitel araştırma metodu ile detaylı bir şekilde incelenebilir.
- Araştırma, Türkiye'nin farklı illerinden alınan sonuçlar üzerinden tekrarlanabilir.
- Yapılacak araştırmaya farklı değişkenler (farklı ülkelerdeki öğretmenlerin özerklik davranışları, farklı ülkelerdeki öğretmenlerin mutluluk seviyeleri...) eklenerek araştırmanın tekrar yapılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acton, R., ve Glasgow, P. (2015). *Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature*. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8)- 99 – 114. doi: 10.14221/ajte.2015v40n8.6.
- Açıkalın, A. (2000). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Empati Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adams, R. ve Wu, M. (2002). *PISA 2000 Technical Report*. 08 Mayıs 2009 tarihinde <http://www.oecd.org/dataoecd/42/20/1841899.pdf> adresinden alınmıştır.
- Afifah, N.A. (2017). *Relationship Between Job Satisfaction, Income and Leadership with Happiness at Work*. Master's thesis, Universiti Utara Malaysia.
- Alıç M. (1996). Eğitim Sisteminin Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Eğitim Yöneticisinin İşlevleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 217 ,12-16.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Andersen, S. (2000). Fundamental Human Needs: Making Social Cognition Relevant. *Psychological Inquiry*, 11(4), 269-276.
- Anderson, L. W. (1987). The Decline of Teacher Autonomy: Teers or Cheers?. *International Review of Education*, 33 (3), 357-373.
- Arı, E. ve Demir, M.K. (2013). Öğretmen Sorunları-Çanakkale İli Örneği. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Arifin, W. N. (2015). The Graphical Assessment of Multivariate Normality Using SPSS. *Education in Medicine Journal*. 7(2), 71-75.
- Arslan, Y. ve Polat, S. (2017). Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4,603-622.
- Arslan, Y. ve Polat, S. (2016). Farklılıklara Yaklaşım Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 95-106.

- Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Algıları ile Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ataşbaş, R. (2017). *Öğretmen Özerkliğinin, Öğrenen Özerkliğini Desteklemeye Olan Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Avcı, A. (2015). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24,163-166.
- Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Eğitim Yönetiminde Pozitif Psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10(1),1470-1490.
- Ayral, M., ve Özdemir, N. (2014). Öğretmen Özerkliği ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA Örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 207-209.
- Aytaç, S., Bilgel, N., Bayram, N. ve Kuşdil, E. (2004), Job–Related Affective Well-Being Among Turkish University Staff: A Multivariate Statistical Analysis, *The Journal of Industrial Relationsand Human Resources*, 6(1), 77-90.
- Babaoğlu, E. ve Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Battal, N. (2003). *Cumhuriyet Üniversitesi'nin Açılışında Yaptığı Konuşma, Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi Sivas, 13-14.
- Başar, H. (1997). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayraktar, E. (2019). *Öğretmenlerin Özerklik Algıları ile Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Begum, S., Jabeen, S. ve Awan, A. B. (2014). *Happiness: A Psycho-philosophical appraisal. Dialogue*. 9(3), 313-325.

- Benson, P. (2006). *Autonomy In Language Teaching And Learning*. Hong Kong Institute of Education, 40(1), 21-40.
- Bentley, T. (1999). *İnsanları Motive Etme*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Benz, M. ve Frey, B. S. (2004). Being Independent Raises Happiness at Work. *Swedish Economic Policy Review*, 11(2), 95-134.
- Berry, A. (2011). *Institutions, Organizations and Wellbeing*. In Atherton, J. R., Graham, E., & Steedmand, I. (Eds.), *The Practices of Happiness: Political Economy, Religion and Wellbeing* (134 – 147). New York, USA, Routledge.
- Bingöl, D. (1984). *Çalışma Psikolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F. Yayınları.
- Birdoğan Kuvvet, A. (2019). *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlikleri ile Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bishay, A. (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method. *J. Undergrad Science*, 3(1), 147-154.
- Brief, A. P. ve Weiss, H. M (2002). Organizational Behavior: Affect in the Work Place. *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307.
- Bogler, R. (2001). *Theinfluence of Leadershipstyle on Teacherjobsatisfaction*. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluk Algılarının İncelenmesi: Bir Norm Çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bulut, A. ve Demirhan, G. (2020). Eğitim Kurumlarında Yönetsel Tarz ve Örgütsel Mutluluk. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 162-176.
- Buragohain, P. ve Hazarika, M. (2015). Happiness Level of Secondary School Teachers in Relation to Their Job Satisfaction. *SSRG International Journal of Humanities and Social Science*, 2(3), 19-37.

- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de Merkeziyetçiliğe Karşı Özerklik Kısılacında Eğitim Programları: Sorunlar ve Öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, Ş. (2013). *Algılanan Akademik Yeterlik ve Algılanan Özerklik Desteğinin Özerk Akademik Motivasyon ve Akademik Başarıyla İlişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, N. (2009). *The Leadership Behaviours of Teachers in Primary Schools in Turkey*. *Education*, 129 (3), 436-447.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Carver, C. S. (2003). Pleasure as a Sign You Can Attend To Something Else: Placing Positive Feelings Within a General Model Of Affect. *Cognition and Emotion*, 17, 241-261.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Yıldırma Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.
- Chaiprasit, K. ve Santidhiraku, O. (2011). Happiness at Work of Employees in Small and Medium-size Enterprises, *Thailand. Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 25, 189-200.
- Chiumento, S. (2007). *Happiness at Work Index Research report 2007*. London: Chiumento.
- Comite Syndical Europeen de l’Education (2008). *La Formation Desenseignants en Europe: Document Politique du CSEE*. http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_fr_web.pdf (Erişim tarihi: 15 Mart 2009).
- Cropanzano, R. ve Wright, T. A. (2001). When a " Happy" Worker is Really A " Productive" Worker: A Review and Further Refinement of the Happy-

Productive Worker Thesis. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53(3), 182-199

Çakalcı, N. (2019). *Okul İklimi ve Bireysel Yenilikçilik Kavramları Arasındaki İlişkide Öğretmen Özerkliğinin Aracılık Rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeğinin (OlÖ) Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 167-180.

Çelik, S. (2016). *Resmi Liselerde Dağıtılmış Liderlik ve Öğretmen Özerkliği İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Elazığ İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelikten, M. Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 208-217.

Çetin, S. ve Polat, S. (2021). Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 171-182.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayınevi.

Çolak, İ., Altinkurt Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin Özerk Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.

Çolak, İ. ve Altinkurt Y. (2017). Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(1), 33-71.

Demir, H. (2020). *Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Otantik Liderlik Alguları ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Demir, R. ve Murat, M. (2017). Öğretmen Adaylarının Mutluluk, İyimserlik, Yaşam Anlamı ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(7), 349-378.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demo, G. ve Paschoal, T. (2013). *Well-Being at Work Scale: Exploratory and Confirmatory Calidation in the United States Comprising Affective and Cognitive Components*. Proceeding XXXVII Encontro da ANPAD, 7-11 September. Rio de Janeiro.
- Diener, E., Sandvik, E. ve Pavot, W. (1991). *Happiness is The Frequency, Not The Intensity, of Positive Ersus Negative Affect*. In F. Strack, M. Argyle ve N. Schwarz (Eds.), *Subjectivewell-being: An Interdisciplinary Perspective*. New York: Pergamon.
- Dilaver, H. (1996). *Türkiye’de Öğretmen İstihdamının Dünü, Bugünü ve Yarını, Eğitimimize Bakışlar*. İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları.
- Dilmaç, B. ve Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen Adaylarının Öznel İyi Olma ve Karar Verme Stillerinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 171-187.
- DiPaola, M. F. ve Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational Citizenship Behavior in Schools and its Relationship to School Climate. *Journal of School Leadership*, 11, 424-447.
- Doğan, Y. ve Özdevecioğlu, M. (2005). *Pozitif ve Negatif Duygusalığın Çalışanların Performansları Üzerindeki Etkisi*. 9(18),166-168.
- Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Mutluluk Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

- Eker, D. N. (2010). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğrenen Özerkliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergüven, H. (2020). *Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güdüleyici Dil ile Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eurydice (2008). *Responsabilités et Autonomiedesenseignants en Europe*. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/094FR.pdf (Erişim tarihi: 20 Mart 2009).
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at Work. *International Journal of Managementreviews*, 12(4), 384-412.
- Fordyce M. W. (1997). Development of a Program to Increase Personal Happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 1(6), 511-521.
- Frey, B. ve Stutzer, A. (2001). *Happiness and Economics: How the Economy and Institutions Affect Human Well-being*. New Jersey: Princeton University.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived Work Autonomy: The Concept and its Measurement. *Education aland psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Gagne, M. ve Deci, E. L. (2005). Self-determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Garvin, N. M. (2007). *Teacher Autonomy: Distinguishing Perceptions by School Cultural Characteristics*. Unpublished Doctoral dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Genceli, M. (2012). Durbin-Watson Testinin İrdelenmesi. *Maliye Araştırma Merkezi Konferansları*, 33,300-326.
- Gonzales, A., Pogere, E., Sangil, M. ve Senorân, M. (2019). Teachers' Job Stressors and Coping Strategies: Their Structural Relationships With Emotional Exhaustion and Autonomy Support. *Teaching and Teacher Education*, 85, 269-280.

- Greenhaus, J. H. (1971). An Investigation of the Role of Career Salience in Vacational Behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 1, 209-216.
- Guest, D. E. (2002). Perspectives on the Study of Work-life Balance. *Social Science Information*, 41(2), 255-279.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press (24 Aralık 2008 tarihinde Ebrary veritabanından alınmıştır).
- Gül, F. (2015). *Eğitimsel Liderlik Uygulamaları Bağlamında Öğretmen Özerkliğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüz, G. (2020). *Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algıları ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürsoy, G. (2020). *Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Algı Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hanson, E. M. (1992). *Educational Administration And Organizational Behaviour*. (3rd Edition). Boston: Ally and Bacon.
- Hong W. P. ve Youngs P. (2016). Why are Teacher Safraid of Curricular Autonomy? Contradictory Effects of the New National Curriculum in South Kore., *Asia 106 Pacific Journal of Education*, 36(1), 20-33.
- Hopper, J.R. (1996). Yönetimde Beşerî İlişkiler (Ö. Özkaya, Çev). *Hizmet içi Eğitim Dergisi*, 5(1), 63-80.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on PowerLong on Responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20- 25.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 41-56.

- İncekara, S. (2020). *Özel Okul Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluk ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Dinamik Akademi Yayın Dağıtım.
- Kara, M. M. (2010). *The Relation of Job Satisfaction with Happiness and Success Level*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karabacak, M. (2014). *Ankara İli Genel Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algıları ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, K., Yücel, C. ve Dönder, H. (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre, Okullardaki Bürokrasi ile Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 53, 49-74.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2005). Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kent, A. M. (2004). Improving Teacher Quality Through Professional Development. *Education*, 124(3), 427-435.
- Keser, A. (2018). İşte Mutluluk Araştırması, Paradoks Ekonomi, *Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 4(1), 43-57.
- Knapp, H. (2018). *Intermediate Statistics Using SPSS*. USA: Sage.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk, Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Adalet Algılarının Analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kotaoğlu Z. (2019). *Temel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yöneticilerine Güveni ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Kılınç, A., Bozkurt, E. ve İlhan, H. (2018). Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 9(18), 77-98.

Kürkçü, M. (2019), *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları Akademik İyimserlik Düzeyleri ve Öğretmen Liderliği Alguları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Lamb T.E. ve Reinders, H. (2007). *Learnerand Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses* Amsterdam: John Benjamins.

Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.

Merkit, N. (2016). Sigmund Freud'da Uygarlığın Temel Dinamikleri ve Birey Üzerindeki Etkisi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 123-140.

Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2018). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki: Şanlıurfa İli Örneği. *Harran Education Journal*, 3(1), 52-70.

Morrow, P. C. (1983). Conceptredundancy in Organizationalresearch: Thecase Of Work Commitment. *The Academy of Management Review*, 8(3), 486-500.

Mustafa, M. ve Cullingford C. (2008). Teacher Autonomy and Centralised Control: Thecase of Textbooks. *International Journal of Educational Development*, 28(1), 81-88.

Myers, D.G. ve Deiner, E. (1996), The Pursuit of Happiness. *Scientific American*, 274, 54-56.

OECD (2014). Talis 2013 *Results: An Internatinal Perspective on Teaching and Learning*. TALIS, OECD Publishing

Oğuz, A. (2013a). Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194.

- Oğuz, A. (2013b). Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1272-1275.
- Oktaç, A. (1991). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 187-193.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin Sahip Oldukları Mesleki Özerklik Düzeyine İlişkin Algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25-39.
- Özdemir, D. ve Kış, A. (2019). Öğretmenlerin Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi: Gaziantep İli Örneği. *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*, 201-860.
- Özdemir, Y. ve Çok, F. (2011). Ergenlikte Özerklik Gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 152-164.
- Öztürk, İ. H. (2009). Yeni Ortaöğretim Tarih Programları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme. *The First International Congress of Educational Research*, 1-3 May 2009.
- Özgüngör, S. (2003). Mükemmeliyetçilik ve Özerklik Destekleyici Davranışların Amaç Tarzları ile İlişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28(127), 25-30.
- Özkalp, E. ve Meydan, B. (2015). Schaufeli ve Bakker Tarafından Geliştirilmiş Olan İşe Angaje Olma Ölçeğinin Türkçede Güvenilirlik ve Geçerliliğinin Analizi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 17(4), 4-19.
- Öztürk, İ. H. (2009). *Yeni Ortaöğretim Tarih Programları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme*. The First International Congress of Educational Research, (1-3 Mayıs 2009), Çanakkale.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen Özerkliği Üzerine Kurumsal Bir İnceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (35), 35-82-99.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin Planlanmasında Öğretmenin Rolü ve Özerkliği: Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Yıllık Plan Hazırlama ve Uygulama Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 271-274.

- Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual: A Step By Step Guide To Data Analysis Using SPSS*. New York: Open University Press.
- Pearson, L. C. ve Hall, B. W. (1993). Initial Construct Validation Of the Teaching Autonomy Scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177.
- Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2005). There Lationship Between Teacher Autonomy and Stress, Worksatisfaction, Empowerment, And professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- Perie, M. Y. ve Baker. D. P. (1997). *Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation* (NCES 97-XXX). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgement of The Child*. (Çev. Marjorie Gabain). London, Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Price, J. L. ve Mueller, C. W. (1986). *Handbook of Organizational Measurement*. Marshfield, MA: Pittman.
- Podsiadlowski, A., Gröschke, D., Kogler, M., Springer, C. ve van der Zee, K. (2013). Managing A Culturally Diverse Workforce: Diversity Perspectives in Organizations. *International Journal of Intercultural Research*, 37(2), 159-175.
- Pounder, D. G., Ogawa R. T. ve Adams, E. A. (1995). Leadership as an Organization – Widephenomena: Its Impact on School Performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564-588.
- Ramos, R.C. (2005). Considerations on the Role of Teacher Autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8(1), 183-202.
- Russell D.W., Altmaier E. ve Vanvelzen D. (1987). Job-Related Stress, Social Support, and Burnout Among Classroom Teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 269-274.
- Saenghiran, N. (2013). Towards Enhancing Happiness at Work: A Casestudy. *Social Research Reports*, 25, 21-33.

- Staw, B. M., Sutton, R. I. ve Pelled, L. H. (1994). Employee Positive Emotion and Favorable Outcomes at the Workplace. *Organization Science*, 5(1), 51-71.
- Steh, B. ve Pozarnik B. M. (2005). *Teachers' Perception of Their Professional Autonomy in Theenvironment of Systemicchange*. In D. Beijaard Et Al., (Eds.) *Teacher Professionaş Development in Changing Conditions*(pp. 349-363), Dordrecht: Springer.
- Şolt, B. (2018). Kentlerde Swot Analizi ve Maslow Gereksinim Hiyerarşisi Etkileşimi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(5), 214-223.
- Sparks, D. (2012). *The Relationship Between Teacher Perceptions of Autonomy in the Classroom and Standards Based Accountability Reform*. Doctoraldissertation. The University of Maryland, College Park.
- Sposito, V. A., Hand, M. L. ve Skarpness, B. (1983). On The Efficiency Of Using The Sample Kurtosis in Selecting Optimal Lpestimators. *Communications in Statistics-simulation and Computation*, 12(3), 265-272.
- Şakar, S. A. (2013). *Ortaokul ve Liselerde Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine Dair Algıları: Sakarya İli Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şentürken, C. (2018). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Tekışık H. H. (1986). Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği ve Sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 11(116), 1-9.
- Tunacan, S. ve Çetin, C. (2009). Lise Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Faktörlerin Tespitine İlişkin Bir Araştırma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (29),155-172.
- Tütüncü, K. (2013). Demokratik ve Özerk Bireyin Yetişmesi: Jean Jacques Rousseau’nun Emile’inden Neler Öğrenebiliriz?. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 303-327.

- Uğur, S. (2019). *Öğrenen Okul ile Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Uzun, T. ve Kesicioğlu, S. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluğu ile İş Tatminleri ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 39-52.
- Üzüm, P. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Yapısal ve Bireysel Boyutları Açısından Değerlendirilmesi (İzmir İli Örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Üzüm, P. ve Karşı, M.D. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeyleri (İzmir İli Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-94.
- Veenhoven R. ve Dumludağ D. (2015). İktisat ve Mutluluk. *İktisat ve Toplum Dergisi*, 58, 46-51.
- Warr, P. (2007). *Work, Happiness and Unhappiness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Welsh, W. N. (2000). The Effects Of School Climate On School Disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.
- Wesarat, P., Sharif, M. Y. ve Majid, A. H. (2015). A Conceptual Framework of Happiness at the Workplace. *Asian Social Science*, 11(2), 78-88.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in Organizations: A Normativeview. *Academy of Management Review*, 7(3), 418-428.
- Wilches, J. U. (2007). Teacher Autonomy: A Critical Review of There Search and Concept Beyond Applied Linguistics. *Ikala*, 12(18), 245-275.
- Yıldırım, A. (2003). Instructional Planning in a Centralized School System: Lessons of a Study among Primary School Teachers in Turkey. *International Review of Education*, 49(5), 525-543.

Yıldırım, T. (2006). ÖSS’de Alınan Başarısız Sonuçların Öğrenci, Öğretmen ve Yönetim Kaynaklı Nedenleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 82-89.

Yıldız, H. (1997). *Kur’an’da Mutluluk*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



EKLER

Ek 1. Anket Formu

BÖLÜM I. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. Cinsiyet:

a. Erkek b. Kadın

2. Yaş:

a. 20-30 b.31-40 c.41 ve üstü

3. Medeni Durumunuz:

Evli Bekâr

4.Branş:

Sınıf b. Sosyal Alan c. Sayısal Alan d. Dil e. Diğer

5.Toplam Kıdem:

a.1-5 Yıl b.6-10 Yıl c.11-15 Yıl d.16-21 e.21 ve Üstü

6.Mevcut Okuldaki Kıdem:

a.1-5 Yıl b.6-10 Yıl c.11 ve Üstü

BÖLÜM II. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ

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
<u>17</u> Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.	☐	☐	☐	☐	☐	<u>17</u>



ÖRGÜTSEL MUTLULUK ÖLÇEĞİ

Madde No		1: HİÇ	2: BİRAZ	3: OLDUKÇA	4: SIKLIKLA	5: TAMAMEN
1.	Son altı aydır işimde kendimi mutlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
2.	Son altı aydır işimde kendimi huzursuz hissediyorum.	1	2	3	4	5
3.	Son altı aydır işimde kendimi gergin hissediyorum.	1	2	3	4	5
4.	Son altı aydır işimde kendimi heyecanlı hissediyorum.	1	2	3	4	5
5.	Son altı aydır işimde kendimi sinirli hissediyorum.	1	2	3	4	5
6.	Son altı aydır işimde kendimi neşeli hissediyorum.	1	2	3	4	5
7.	Son altı aydır işimde kendimi sabırsız hissediyorum.	1	2	3	4	5
8.	Son altı aydır işimde kendimi hevesli hissediyorum.	1	2	3	4	5
9.	Son altı aydır işimde canımı sıkkın hissediyorum.	1	2	3	4	5
10.	Son altı aydır işimde kendimi gururlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
11.	Son altı aydır işimde kendimi boşa çabalamış hissediyorum.	1	2	3	4	5
12.	Son altı aydır işimde kendimi istekli hissediyorum.	1	2	3	4	5
13.	Son altı aydır işimde kendimi sıkılmış hissediyorum.	1	2	3	4	5
14.	Son altı aydır işimde kendimi memnun hissediyorum.	1	2	3	4	5
15.	Son altı aydır işimde kendimi endişeli hissediyorum.	1	2	3	4	5
16.	Son altı aydır işimde kendimi stresli hissediyorum.	1	2	3	4	5
17.	Son altı aydır işimde kendimi huzurlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
18.	Son altı aydır işimde kendimi depresif hissediyorum.	1	2	3	4	5
19.	Son altı aydır işimde kendimi aktif hissediyorum.	1	2	3	4	5
20.	Son altı aydır işimde kendimi sıkıntılı hissediyorum.	1	2	3	4	5
21.	Son altı aydır işimde kendimi üzgün hissediyorum.	1	2	3	4	5

		1: Tamamen Katılmıyorum	2: Katılmıyorum	3: Kısmen Katılıyorum	4: Katılıyorum	5: Tamamen Katılıyorum
22.	İşimde potansiyelimi kullanıyorum.	1	2	3	4	5
23.	İşimde önemli olduğunu düşündüğüm yeteneklerimi geliştiriyorum.	1	2	3	4	5
24.	İşimde becerilerimi yansıttığım etkinliklere katılıyorum.	1	2	3	4	5
25.	İşimde zorlukların üstesinden geliyorum.	1	2	3	4	5
26.	İşimde değerli olduğunu düşündüğüm sonuçlara ulaşıyorum.	1	2	3	4	5
27.	İşimde, hayatım için koyduğum amaçlar doğrultusunda ilerliyorum.	1	2	3	4	5
28.	İşimde en iyi yönlerimi gösterebiliyorum.	1	2	3	4	5
29.	İşimde gerçekten yapmaktan hoşlandığım işleri yapıyorum.	1	2	3	4	5

Ek 2. Etik Kurul Kararı



T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

ETİK KURUL KARARI

Toplantı Tarihi:	22.04.2020
Karar No:	2020.20
Sorumlu Araştırmacı:	Begüm Pazar
Araştırma Başlığı:	Öğretmen Özerkliği ve Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki
Başlangıç Tarihi:	04.2020
Etik Kurul İzninin Süresi:	1 yıl (Uzatma Hakkı mevcut olarak)

İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulu'na değerlendirilmek üzere başvuruda bulunduğunuz yukarıda künyesi yazılı projenizin başvuru dosyası ve ilgili belgeleri, Üniversitemiz "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu" tarafından araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına karar verilmiştir.

Notlar:

- Araştırmanın başlangıç tarihinin gecikmesi durumunda Etik Kurulu'na başvurularak tarihlerin değiştirilmesi gereklidir.
- Etik Kurul incelemesi ve onayı olmadan bu araştırmada kullanılan prosedürler, formlar ya da protokollerde herhangi bir değişiklik yapılamaz.
- Araştırmanın gerçekleştirileceği birimlerin yöneticilerinden de ayrıca izin alınması gerekli olabilir.
- Araştırmaya katılan kurum dışı merkezlerden ayrıca idari izin alınması gerekmektedir.

Saygılarımla,

Prof. Dr. Evren AYRANCI

Başkan

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.7851911

15.06.2020

Konu : Anket Araştırma İzni

İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) 30.04.2020 tarihli ve 782 sayılı yazınız.

b) Valilik Makamının 12.06.2020 tarihli ve 7817799 sayılı oluru.

Üniversiteniz Yüksek Lisans Öğrencisi Begüm PAZAR'ın "Öğretmen Özerkliği ve Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tez araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanmaması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşullarıyla, gerekli duyuru aran araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Levent ÖZİL
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Onayı
- 2- Ökçeler

Adres: İstanbul MİE Eğitim Müdürlüğü - Strateji Geliştirme B.Ş.M.Ş.
Başvechik Ak. İsmail Öküzü Cd. No:1 Sarıyer - İstanbul
E-posta: Ag. - istanbul.mie.gov.tr
E-posta: istanbul.mie.gov.tr

Bilgi için: Ağır Çelik

Tel: 0 (212) 384 36 33

Faks: 0 (212) 384 36 33

Bu belge, güvenli olarak hazırlanmıştır. https://www.muhur.gov.tr adresinden: 8408-2498-3ad8-8995-5770 ile doğrulanabilir.