

Araştırma Makalesi

**Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerklikleri ile Öğretme Motivasyonları
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹**

*An Examination of The Relationship Between Middle School Teachers' Curriculum Autonomy
and Motivation to Teach*

Gülden DEMİR Bilim Uzmanı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı gulden.demir@iskur.gov.tr https://orcid.org/0009-0003-7039-6127	Mehtap ÇİFÇİ Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi mehtapcifci50@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-5541-891X
---	--

Makale Geliş Tarihi	Makale Kabul Tarihi
18.07.2025	17.10.2025

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin program özerkliği ile öğretme motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkiyi; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki tecrübe ve branş gibi değişkenler açısından incelemektir. Nicel yöntemle desenlenen çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup örneklem durum örneklemeyle seçilen 320 öğretmenden oluşmuştur. Veri toplama aracının ilk bölümünde demografik bilgiler yer alırken, ikinci ve üçüncü bölümlerinde program özerkliği ve öğretme motivasyonunu kapsayan iki farklı ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis, Dunn-Bonferroni post-hoc ve Spearman rho korelasyon testleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, program özerkliği ile öğretme motivasyonu arasında pozitif, ancak zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri, erkeklere kıyasla daha düşük bulunmuştur. Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, özel okullarda görev yapanlara göre daha yüksek düzeyde mesleki gelişim, süreç, değerlendirme ve program özerkliği algılarına sahip oldukları görülmüştür. Program özerkliğinin desteklenmesi, öğretim süreçlerinin niteliğini artırmada önemli bir unsur olup bu yönde yapılacak çalışmaların yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul öğretmenleri, Program Özerkliği, Öğretme Motivasyonu, Öğretmen, Özerklik, Motivasyon.

Abstract:

This study aims to examine the relationship between middle school teachers' perceptions of curriculum autonomy and their levels of motivation to teach in Sivas, and to determine whether these variables differ significantly based on demographic characteristics such as gender, age, educational background, professional experience, and subject area. Designed using quantitative methods, the study employed a correlational survey model, with a sample consisting of 320 teachers selected through purposive sampling. Data were collected through a questionnaire composed of three sections. The first section gathered demographic information, while the second and third sections included scales measuring curriculum autonomy and motivation to teach. The data were analyzed using SPSS 25. The results revealed a positive yet weakly significant correlation between curricular autonomy and motivation to teach. Female teachers were found to have lower levels of intrinsic motivation compared to male teachers. Teachers working in public schools reported higher levels of perceived professional development,

¹ Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığındaki yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Önerilen Atıf /Suggested Citation

Demir, G. & Çifçi, M., 2025, Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerklikleri ile Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 60(4), 3448-3477.

process, assessment, and curriculum autonomy than those in private schools. Supporting curriculum autonomy is considered a critical factor in enhancing the quality of teaching processes, and it is recommended that efforts in this direction be expanded.

Keywords: Middle School Teachers, Curriculum Autonomy, Motivation to Teach, Teacher, Autonomy, Motivation.

1. Giriş

Günümüzde eğitimcilerden, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayan ve öğrenmeye dönük öğrenme odaklı bir eğitim ortamı oluşturmaları beklenmektedir. Ancak bazı öğretmenlerin hâlâ öğretmeye odaklı yaklaşımlar sergilediği gözlenmektedir. Oysa öğrenme ve öğretme birbirinden bağımsız süreçler değil, eğitim sürecinin iç içe geçmiş iki boyutudur (Arı, 2011). Özellikle günümüzde, öğrenme ve öğretmeye atfedilen anlamlar, paradigmaların değişimi ve bireylerin ihtiyaçlarına göre yeniden şekillenmektedir (Yıldırım, 2022). Ortaokul öğrencilerinin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında, ergenlik dönemi süreci önemli bir geçiş aşamasıdır. Bu dönemde öğrencilerin hızla değişen dünyaya bağlanabilmesi, bağımlılıklardan uzak kalması ve nitelikli bireyler olarak yetişmeleri için özerklik gelişimlerinin desteklenmesi kritik bir öneme sahiptir (Özdemir ve Çok, 2011). Ayrıca bu yaş grubu soyut işlemler dönemine geçiş sürecinde olduklarından, kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı yöntemlerin benimsenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin özerkliklerinin desteklenmesi hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerini teşvik edici bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Yıldız, Şimşek ve Aras, 2017). Özerklik kavramı, yalnızca öğrencilerin değil, öğretmenlerin de eğitim süreçlerinde önem kazanan bir boyuttur. Friedman'a (1999) göre özerklik; dürüst davranma, kendi yöntemleriyle hareket etme, inançlarını savunma ve bağımsız düşünme gibi bireyler için tanıdık bir dizi tutum ve değeri kapsamaktadır. Eğitim bağlamında ise özerklik, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme, keşfetme ve bilgi üretme gibi üst düzey bilişsel beceriler geliştirmelerini destekleyen; aynı zamanda öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri ve çağdaş öğretim yaklaşımlarıyla yakından ilişkili bir kavramdır (Yolcu, 2021). Bu noktada öğretmenlerin program özerkliği, öğretim sürecinde karar alma, içerik uyarlama ve yöntem seçme gibi konularda inisiyatif kullanabilmelerini ifade etmektedir. Program özerkliği öğretmenlerin yalnızca pedagojik tercihlerini değil, aynı zamanda motivasyonlarını da etkilemektedir. Nitekim olumlu bir okul iklimi ve öğretmen ihtiyaçlarını karşılayan çalışma ortamları, öğretmenlerin örgütsel motivasyonunu artırarak okulun amaçları doğrultusunda daha etkin bir şekilde çalışmalarını sağlamaktadır (Yıldırım, 2015). Motivasyonu yüksek öğretmenler, iş doyumlarının da artmasıyla birlikte öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha etkili olabilmektedirler (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013). Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri; cinsiyet, yaş, branş, mesleki tecrübe ve eğitim durumu gibi çeşitli demografik faktörlerden etkilenebilmektedir. Bu değişkenler, öğretmenlerin özerklik algılarını ve öğretme süreçlerine yönelik tutumlarını belirleyen önemli etmenlerdir. Ancak Türkiye'de ortaokul öğretmenlerinin program özerkliği ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Eğitimde yaşanan yapısal ve teknolojik dönüşümler dikkate alındığında, bu iki değişkenin birlikte incelenmesi, öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını güçlendirecek veriler sağlayabilir.

Sonuç olarak, eğitimde sürdürülen reformlar ve paradigmalar, öğretmenlerden daha esnek, yenilikçi ve öğrenci merkezli yaklaşımlar geliştirmelerini beklemektedir. Bu süreci desteklemenin en önemli yollarından biri öğretmenlere program özerkliği tanımaktır. Öğretim sürecinde karar alma ve yöntem seçmede söz sahibi olan öğretmenlerin, bu özerklik sayesinde motivasyonlarının artacağı ve mesleki doyumlarının yükseleceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin program özerklikleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.1. Program Özerkliği

Program özerkliği, öğretmenlerin eğitim programlarını uygularken sürecin çeşitli aşamalarında karar alma yetisini kapsar. Bu bağlamda öğretmenlere programların geliştirilmesi, tasarlanması ve uygulanması süreçlerinde söz hakkı tanınır (Friedman, 1999). Öğretmenler, bu yeti sayesinde programları öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlayabilir, öğrenme hedeflerini belirleyebilir ve uygun öğretim stratejilerini seçebilirler. Program özerkliği, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini artırırken, eğitim sürecinin esnek, yaratıcı ve bağlama duyarlı biçimde yürütülmesine de olanak sağlar. Program özerkliğinin tarihsel gelişimi, öğretmenlerin merkezi olarak belirlenmiş programları uygulayan kişiler

olmaktan çıkıp, kendi öğretim süreçlerini tasarlayan ve geliştiren profesyonellere dönüşümüyle açıklanabilir (Özdemir ve Çok, 2011). Günümüzde öğretmenler, eğitim programlarını uygularken kurumsal bağlarını sürdürmekte, aynı zamanda kendi değerleri, pedagojik yaklaşımları ve öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda kararlar alabilmektedir (Yıldırım, 2022). Bu gelişim, program özerkliğinin yalnızca bir hak değil, aynı zamanda bir yetkinlik ve sorumluluk alanı olduğunu ortaya koymaktadır.

Program özerkliği, öğretmenlerin öğretim süreçlerine ilişkin karar alma, uygulama ve değerlendirme aşamalarında sahip oldukları pedagojik esnekliğin yanı sıra, öğrenen özerkliğiyle kurduğu karşılıklı ilişkiyi de kapsamaktadır. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, uygulama ve değerlendirme becerileri, öğretmenlerin öğretim programı üzerindeki özerklik düzeyleriyle yakından ilişkilidir (Yıldırım, 2022). Bu bağlamda program özerkliği, yalnızca öğretmenlerin özgürlük alanını genişletmekle kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin bireysel sorumluluk alma, öz düzenleme ve içsel motivasyon geliştirme süreçlerini de destekleyerek öğrenme ortamının niteliğini artırır.

Bümen (2019), öğretmenlerin ders içeriklerini öğrencilerin ilgi, gereksinim ve öğrenme düzeylerine göre biçimlendirmesini program özerkliğinin somut bir göstergesi olarak değerlendirmekte ve bu yaklaşımın öğrenen özerkliğini teşvik eden bir unsur olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda program özerkliği, öğretmen ve öğrenci özerklikleri arasında karşılıklı etkileşim, uyum ve denge kuran dinamik bir yapı olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin program üzerinde sahip oldukları karar verme yetisi, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif katılım göstermelerine ve öğrenmeyi kendi sorumluluk alanlarına taşımalarına olanak sağlamaktadır.

Program özerkliği, öğretmenlere yalnızca içerik, yöntem ve materyal seçme özgürlüğü tanımakla sınırlı değildir; aynı zamanda öğretmenin rehberlik, yönlendirme ve öğrenme sürecini yapılandırma rollerini güçlendiren bir mesleki yeterlik alanıdır. Özerk bir öğretmen, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine ve kendi stratejilerini geliştirerek problem çözmelerine rehberlik eder. Böyle bir ortamda öğrenciler, bilişsel ve üstbilişsel becerilerini etkin biçimde kullanarak eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme yetkinliklerini geliştirebilirler. Bununla birlikte, öğretmenin rehberlik rolünü aşırı yönlendirmeye dönüştürmesi, öğrencilerin pasif öğrenen konumuna gerilemesine ve içsel motivasyonlarının zayıflamasına neden olabilir (Yıldırım, 2022). Dolayısıyla program özerkliği, pedagojik özgürlük ile öğretim sorumluluğu arasında dengeli bir ilişki kurulmasını gerektirmektedir.

Viau, (2015), öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarına uygun biçimde ders planlama, yöntem seçme ve uygulama özgürlüğüne sahip olduklarında mesleki motivasyonlarının ve öz yeterlik algılarının arttığını vurgulamaktadır. Bu açıdan program özerkliği, öğretmenlerin yalnızca öğretim sürecinin uygulayıcısı değil, aynı zamanda öğrenme ortamının tasarımcısı, geliştiricisi ve dönüştürücüsü olarak hareket etmelerini sağlayan bir profesyonel alan olarak görülmektedir. Öğretmenler, program özerkliği aracılığıyla ders içeriklerini öğrencilerin ilgi alanları, öğrenme stilleri ve bireysel farklılıkları doğrultusunda uyarlayabilir; yaratıcılıklarını kullanarak özgün ve öğrenci merkezli öğrenme deneyimleri tasarlayabilirler.

Sonuç olarak program özerkliği, öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerinde inisiyatif kullanmalarına, öğretim uygulamalarını bağlama ve öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlamalarına olanak tanıyan; aynı zamanda öğrencilerin öz düzenleme, sorumluluk alma ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını destekleyen çok boyutlu bir kavramdır. Bu yönüyle program özerkliği, öğretim süreçlerinde esnekliği, yaratıcılığı ve etkileşimi artırarak eğitim sisteminin niteliğine doğrudan katkı sağlamaktadır.

1.2. Öğretme Motivasyonu

Öğretmenlik mesleğinde motivasyon, diğer meslek alanlarına kıyasla daha yüksek öneme sahiptir. Eğitim kurumları, öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin bir şekilde katkı sağlamak amacıyla öğretmenlerin motivasyonunu öncelikli bir unsur olarak değerlendirmelidir. Yüksek motivasyona sahip öğretmenler, sınıf ortamında etkili bir öğretim süreci yürütmekte ve öğrencilerle daha olumlu etkileşimler geliştirebilmektedir. Ayrıca, öğrenciler için rol model olarak onların öğrenme ilgisini artırmak ve motivasyonlarını desteklemek açısından kritik bir işlev üstlenmektedir (Balci, 1990). Öğrencilerin gelişiminde öğretmenler, ailelerden sonra en önemli rehber konumundadır. Öğretmenlerin temel görevleri, uzmanlık alanları doğrultusunda öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmek, istenilen davranışları kazandırmak ve öğrencilerin kişisel ve akademik potansiyellerini açığa çıkarmaktır. Bu

bağlamda öğretmenler, öğrencilerin yaşamına anlam katan ve onları geleceğe hazırlayan önemli aktörlerdir (Demirci, 2011). Öğretmenlerin bu rolü, eğitim sürecinin bütünlüğünü sağlamada ve öğrenci başarısını şekillendirmede kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik olumlu tutum sergilemesi, öğrenci motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Özellikle öğrencilerine sevgi ve ilgi gösteren öğretmenler, sınıf ortamında pozitif bir öğrenme atmosferi oluşturabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayarak öğrenme sürecine daha yüksek motivasyonla katılmalarını desteklemektedir (Can, 2019). Etkin iletişim, öğrenci-öğretmen ilişkilerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. İletişim becerileri yüksek öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamada ve öğrenme süreçlerini desteklemede daha başarılı olabilmektedir. Bu bağlamda, iletişim öğretim sürecinin anlamlı ve etkili olmasını sağlayan temel bir faktördür (Ayık, Akdemir ve Seçer, 2015).

Araştırmalar, öğretmenlerin olumlu tutumlarının, öğrenci motivasyonunu ve öğrenme ortamının etkinliğini artırdığını göstermektedir (Altay, 2019; Avcı, 2019). Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerine sevgi ve destek sunmaları, etkin iletişim kurmaları ve pozitif bir öğrenme atmosferi oluşturmaları büyük önem taşımaktadır. Öğretme motivasyonu, hem öğretmenin bireysel gelişimine dayalı içsel faktörler hem de okulun özelliklerinden kaynaklanan çevresel etmenlerin etkileşimiyle ortaya çıkan bütünsel bir süreçtir (Demirci, 2011). İçsel motivasyon, bireyin duygusal ve düşünsel yapısına uygun olarak karar almasını ifade etmektedir. Birey, kendi değerleri, ilgi alanları ve hedefleri doğrultusunda yönlendiğinde motivasyon süreci daha sürdürülebilir ve derin bir etki yaratmaktadır. Öğrenme isteği, kişisel gelişim arzusu, hayatı anlamlı kılma çabası ve potansiyelini gerçekleştirme hedefleri, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu şekillendiren önemli unsurlardır (Aslan ve Doğan, 2020). Öğretmenlik mesleğinde içsel motivasyon, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamakta, öğrencilere etkili rehberlik etmelerine ve uzun vadeli mesleki başarılarını sürdürmelerine olanak tanımaktadır (Yüksel, 2020). İçsel tatmin ve ruhsal doyum, görünür ödüllerden daha etkili bir motivasyon kaynağıdır. Bu süreç, öğretmenin özerkliğini artırmakta ve kendi öğretim yöntemlerini kullanma ile öğrenci gelişimini değerlendirme yeteneğini öne çıkarmaktadır. Temel motivasyon kaynağı, öğrencilerin gelişimini izleme ve olumlu sonuçları gözlemlene olanağıdır (Akman, 2017). Buna karşılık, öğretmenlerin motivasyonu, meslekleri ve çalışma ortamlarıyla ilgili dışsal faktörlerden de etkilenmektedir. Bu faktörler arasında; okul ortamı, meslektaşlarla iş birliği, ücret, sosyal haklar, terfi olanakları ve iş güvencesi gibi unsurlar yer almaktadır. Olumsuz dışsal faktörler motivasyonu azaltırken, olumlu etmenler uygun bir öğrenme ve çalışma ortamı sağlayarak öğretmenin öğrencilerine odaklanmasını kolaylaştırmaktadır (Argon ve Ertürk, 2013; Ateş, Yıldız ve Yıldız, 2012; Ayık ve ark., 2015). Öğretmenlerin memnuniyetsizliğine yol açan başlıca dışsal faktörler arasında yetersiz ücretlendirme, düşük yaşam standardı, sınırlı maaş, eksik ödenek, değerlendirme süreçlerinin yetersizliği ve sınırlı hizmet içi eğitim fırsatları bulunmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki yaşam kalitesini olumsuz etkileyerek motivasyonlarını düşürebilmektedir. Bu nedenle, öğretmen memnuniyetini artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi, eğitim sistemleri üzerinde olumlu etki yaratma potansiyeline sahiptir (Akbaba, 2006).

Özetle, öğretme motivasyonu; öğretmenin içsel değerleri, mesleki tatmini, bireysel gelişimi ve çevresel koşullarla etkileşimi üzerinden şekillenen karmaşık bir süreçtir. Hem içsel hem de dışsal faktörlerin dengeli bir şekilde bir araya gelmesi, öğretmenin etkili bir öğretim süreci yürütmesini ve öğrencilerini motive etmesini sağlamaktadır (Yıldırım, 2015; Yıldız, 2010).

Bu süreçte eğitim programları, öğrenci başarısı ve öğrenme süreçleri üzerinde merkezi bir rol üstlenmektedir. Ancak Türkiye’de uygulanan merkezi ve tek tip programlar, öğretmenlerin yaratıcı ve özgün öğretim yaklaşımları geliştirme imkânlarını sınırlamakta, pedagojik esnekliklerini azaltmaktadır. Bu durum, öğretmenin motivasyonunu ve mesleki tatminini doğrudan etkileyebilmektedir. Program özerkliği, öğretmenlerin eğitim programlarını yerel toplumsal, kültürel ve bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlayabilmesini sağlayarak pedagojik sınırlılıkları aşar ve öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini, motivasyonlarını ve iş doyumlarını güçlendirir. Araştırmalar, öğretmen özerkliğinin iş doyumunu, mesleki bağlılık ve inovatif öğretim uygulamalarını artırdığını göstermektedir (Darling-Hammond, 2010; Deci ve Ryan, 2000; Hargreaves ve Fink, 2006; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğretmenlerin mesleki özerklik duygularının artması, onların mesleki gelişimlerine katkı sağlayarak eğitimin niteliğine dolaylı yoldan katkı sunar. Türkiye’de öğretmen özerkliği üzerine yapılan çalışmaların çoğunluğu, genel mesleki özerklik ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine ilişkin algılar üzerine yoğunlaşmıştır (Akan

ve Ulaş, 2023; Durmuşoğlu, Oturmak, Özkaya, Sever, Dalkılıç, Özateş, Aydın ve Aydoğan, 2024; Özasan, 2015; Say, 2025; Yön, 2025). Bu çalışmalar, özerkliği genellikle kişisel veya mesleki tutum düzeyinde ele almakta olup, program geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerini kapsayan program özerkliği bağlamını yeterince incelememektedir. Bu açıdan mevcut araştırma, Türkiye’de öğretmenlerin program özerklikleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen öncü çalışmalardan biri olarak değerlendirilebilir.

Örneğin, öğretme motivasyonu bağlamında yapılan araştırmalar, öğretmenlerin motivasyonunun öz-yeterlik, mesleki memnuniyet, öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve program okuryazarlığı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Ahraz, 2021; Altay, 2019; Avcı, 2019; Başdal, 2021; Bulut, 2022; Çakır, 2013; Dağ, 2021; Orhan, 2022; Şahan, 2022; Topak, 2021). Program özerkliği bağlamında, öğretmenlerin planlama ve uygulama süreçlerinde orta ve yüksek düzeyde özerklik algısına sahip olduğu, mesleki kıdem arttıkça bu algının yükseldiği görülmüştür (Can, 2019; Dikmen, 2023; Işık, 2022; Kuloğlu, 2023; Yıldırım, 2022). Program özerkliği, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini güçlendirirken, öğrencilerin özerkliklerini destekleme davranışlarını artırmaktadır (Dikmen, 2023; Yıldırım, 2022). Bu araştırmalar, öğretmenlerin genel mesleki özerklikleri ve motivasyonları üzerine önemli bilgiler sunsa da ortaokul düzeyinde ve program özerkliği bağlamında yapılan çalışmaların sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, mevcut çalışma, program özerkliğinin ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenler üzerindeki yansımalarını derinlemesine ele alması bakımından literatüre özgün ve anlamlı bir katkı sağlamaktadır. Araştırma, bu yönüyle öğretmenlerin pedagojik özerkliklerini ve mesleki motivasyonlarını yalnızca bireysel değişkenler bağlamında değil, bütüncül bir kuramsal çerçevede değerlendirmeye olanak tanımaktadır.

2. Amaç ve Yöntem

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Sivas ilindeki ortaokul öğretmenlerinin program özerklikleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Öğretmenlerin eğitim programlarını kendi uzmanlık ve deneyimlerine göre uyarlama düzeylerinin, öğretme motivasyonları üzerindeki etkisi değerlendirilecektir. Bu çalışmada, öğretmenlerin ders içeriklerini, öğretim yöntemlerini ve değerlendirme süreçlerini yönetme imkânlarının, öğretme motivasyonlarını nasıl şekillendirdiği incelenmiştir. Araştırma, öğretmenlerin program özerkliği ve öğretme motivasyonu konularında farkındalıklarını artırmayı ve program geliştiren uzmanlar için bilgi kaynağı olmayı amaçlamaktadır. Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak, eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesine doğrudan katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Çalışma, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım düzeylerinin, pedagojik özgünlük ve yenilikçilik üzerindeki etkilerini ortaya koyması bakımından da önem taşımaktadır. Araştırmadan elde edilecek bulguların, öğretmenlerin ders içeriklerini planlama, öğretim yöntemlerini seçme ve değerlendirme süreçlerini bağımsız biçimde yönetme yeterliklerini destekleyecek program, hizmet içi eğitim ve uygulama modellerinin geliştirilmesine kuramsal ve pratik bir temel oluşturması beklenmektedir. Ayrıca, verilerin, öğretmenlerin mesleki doyum ve aidiyet duygularını güçlendirecek motivasyon stratejilerinin belirlenmesinde yol gösterici olması; böylece eğitim reformlarının daha sürdürülebilir, kapsayıcı ve etkili biçimde hayata geçirilmesine katkı sunması öngörülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi, “Ortaokul öğretmenlerinin program özerklikleri ile öğretme motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır.

1. Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetine göre program özerkliği ve öğretme motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Ortaokul öğretmenlerinin yaş gruplarına göre program özerkliği ve öğretme motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Ortaokul öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre program özerkliği ve öğretme motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Ortaokul öğretmenlerinin kariyer durumlarına göre program özerkliği ve öğretme motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Ortaokul öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre program özerkliği ve öğretme motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Ortaokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre program özerkliği ve öğretme motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Ortaokul öğretmenlerinin program özerkliği ölçekleri ve alt boyutları ile öğretme motivasyonu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı mıdır ve ilişkilerin yönü nasıldır?

2.2. Araştırma Deseni

Bu araştırma, ortaokul öğretmenlerinin program özerkliği ile öğretme motivasyonu arasındaki ilişkiyi demografik değişkenler açısından incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemleri kapsamında ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi saptamaya, bu ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemeye yönelik desenlerdir (Cohen, Manion ve Morrison, 2017; Karasar, 2024). Bu bağlamda, öğretmenlerin program özerkliği düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki muhtemel pozitif ya da negatif yönlü korelasyonları tespit etmek için bu model uygun bir yöntemsel yaklaşım sunmaktadır.

İlişkisel tarama modeli özellikle geniş örneklemle çalışıldığında, elde edilen verilerin genellenebilirliğini artırır ve uygulayıcıların politika ya da mesleki gelişim kararlarında yol gösterici olabilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Örneğin, öğretme motivasyonunun belirli bir yaş grubunda daha yüksek düzeyde olması ve bunun program özerkliğiyle anlamlı bir şekilde ilişkili bulunması hem öğretmen yetiştirme programlarının hem de okul temelli özerklik uygulamalarının yeniden yapılandırılmasında kullanılabilir veri sağlanabilir.

Bu modelin tercih edilmesinin bir diğer gerekçesi, araştırmanın nedensel bir açıklamadan ziyade değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmasıdır. Dolayısıyla, deneysel bir müdahale gerektirmeyen, mevcut durumu olduğu gibi tanımlamaya ve analiz etmeye yönelik betimsel ve ilişkisel bir yaklaşım, araştırma probleminin doğasına daha uygun düşmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022; Muijs, 2011). Araştırmada, değişkenlerin sembolleştirilerek analiz edilmesi, korelasyonel istatistiksel tekniklerin uygulanmasına olanak sağlamış ve veri analiz sürecinin geçerliliğini artırmıştır.

2.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezi ve ilçelerinde görev yapmakta olan toplam 1872 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Bu geniş evren içerisinden örneklem seçimi yapılırken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolayda örnekleme (kolay ulaşılabilir durum örnekleme) tercih edilmiştir. Bu yöntem, araştırmacının erişiminin kolay olduğu, veri toplama sürecini pratik hale getirebilecek katılımcılarla çalışmayı esas alır (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmacının zaman, erişim, ulaşım ve izin süreçleri gibi sınırlılıkları dikkate alınarak; özellikle kurumlarla olan mevcut iletişim ağı, yönetici ve öğretmenlerin araştırmaya katılım konusundaki gönüllülüğü gibi etkenler doğrultusunda, araştırmaya katılım göstermeyi kabul eden 320 öğretmenden oluşan bir örneklem grubu belirlenmiştir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin tanıtıcı özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Tanıtıcı Özellikleri

Cinsiyet	n	%
Kadın	175	54,7
Erkek	145	45,3
Yaş		
20-30 yaş	89	27,8
30-40 yaş	129	40,3
40-50 yaş	84	26,3
50 ve üzeri	18	5,6

Branş		
Beden eğitimi	14	4,4
Bilişim teknolojileri	7	2,2
Din kültürü	17	5,3
Fen bilgisi	68	21,3
Görsel sanatlar	10	3,1
İlköğretim matematik	10	3,1
İngilizce	31	9,7
Matematik	39	12,2
Müzik	22	6,9
Rehberlik	10	3,1
Sosyal bilgiler	39	12,2
Teknoloji tasarımı	9	2,8
Türkçe	44	13,8
Görev yapılan yer		
İl	190	59,4
İlçe	117	36,6
Köy	13	4,1
Mesleki deneyim		
1-5 yıl	85	26,6
6-10 yıl	91	28,4
11-15 yıl	121	37,8
16-20 yıl	23	7,2
Mesleki kariyer		
Uzman öğretmen	102	31,9
Baş öğretmen	15	4,7
Öğretmen	203	63,4
Eğitim		
Lisans	250	78,1
Yüksek lisans	67	20,9
Doktora	3	,9
Görev yapılan okul türü		
Devlet okulu	252	78,8
Özel okul	68	21,3

Tablo 1'e göre çalışmadaki katılımcıların %54,7'sinin kadın, %45,3'ünde erkek olduğu bulunmuştur. Bu tabloya göre çalışmadaki katılımcıların %27,8'inin 20-30, %40,3'ünün 30-40, %26,3'ünün 40-50, %5,6'sının 50 ve üzeri yaşında olduğu bulunmuştur. Buna göre çalışmaya katılan öğretmenlerin %59,4'ünün il, %36,6'sının ilçe, %4,1'inin köyde görev yaptığı bulunmuştur. Tabloya göre çalışmaya katılan katılımcıların %26,6'sının 1-5 yıl, %28,4'ünün 6-10 yıl, %37,8'inin 11-15 yıl mesleki deneyime sahip olduğu bulunmuştur. Katılımcıların mesleki kariyerlerine ilişkin bulgular ise %63,4'ünün

öğretmen, %31,9'unun uzman öğretmen, %4,8'inin başöğretmen mesleki kariyerine sahip olduğu bulunmuştur. Katılımcıların eğitim durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Buna göre çalışmaya katılımcıların %78,1'inin lisans, %20,9'unun yüksek lisans, %0,9'unun doktora mezunu olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %78,8'inin devlet, %21,3'ünün özel okulda çalıştığı görülmektedir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması için anket kullanılmıştır. Araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin program özerklikleri ve öğretme motivasyonlarını değerlendirmek amacıyla üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar şunlardır:

2.4.1. Program Özerklik Ölçeği

Program Özerklik Ölçeği, O. Yolcu ve Akar-Vural (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, öğretmenlerin mesleki gelişim, süreç, değerlendirme ve planlama alanlarındaki özerklik düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Ölçekten veri toplamak için araştırmacılar, ilgili yazarlarla e-posta yoluyla iletişime geçerek gerekli izinleri almıştır. Ölçek, toplam 13 maddeden oluşmakta olup dört boyuta ayrılmıştır: Mesleki Gelişim Özerkliği (3 madde), Süreç Özerkliği (4 madde), Değerlendirme Özerkliği (3 madde) ve Planlama Özerkliği (3 madde).

Güvenirlilik açısından, Yolcu ve Akar-Vural (2020) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin toplam Cronbach's Alpha değeri .82 olarak bulunmuş; boyutlara göre Cronbach's Alpha değerleri ise Mesleki Gelişim Özerkliği için .73, Süreç Özerkliği için .81, Değerlendirme Özerkliği için .75 ve Planlama Özerkliği için .75 olarak raporlanmıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin toplam Cronbach's Alpha değeri .952 olarak hesaplanmış ve ölçeğin üst düzeyde güvenirlik gösterdiği belirlenmiştir.

2.4.2. Öğretme Motivasyonu Ölçeği

Öğretme Motivasyonu Ölçeği, Kauffman, Yılmaz-Soylu ve Duke, (2011) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye ise (Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerini değerlendirmeye yöneliktir. Ölçek, toplam 12 maddeden oluşmakta ve tek boyutlu bir yapıya sahiptir. Orijinal çalışmada Cronbach's Alpha değeri .92 olarak belirlenmişken, bu araştırmada ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .942 olarak hesaplanmış ve üst düzeyde güvenirlik göstermiştir. Ölçekten veri toplamak amacıyla araştırmacılar gerekli izinleri almıştır.

2.4.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu form araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki tecrübe ve branş gibi bilgilerini içermektedir. Araştırmacının form oluşturmadaki amacı katılımcıların demografik özellikleri ile program özerkliği ve öğretme motivasyonu arasındaki ilişkilerin incelenmesini sağlamaktır. Form, toplam 6 maddeden oluşmaktadır.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında kullanılan anket formları SPSS paket programına yüklenmek suretiyle analizler yapılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeklere yönelik tanımlayıcı istatistiksel bulgular en başta yapılmıştır. Kullanılan ölçeklerin normal dağılım koşulunu sağlamadığı görülmüş ve ardından bağımsız iki grup ortalamasının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U, bağımsız üç ve daha fazla grup ortalamasının karşılaştırılmasında ise Kruskal-Wallis testi sonuçları kullanılmıştır. %95 güven aralığında incelenen ölçeklerde yanılma payı 0,05 olarak alınmıştır. Üç ve daha fazla grupta testlerde kullanılan Kruskal-Wallis testi sonuçları anlamlı bir farklılık işaret ettiğinde ise farkların hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla Bonferroni düzeltmesi uygulanmış Dunn-Bonferroni post-hoc testleri kullanılmıştır. Ölçekler ve ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik spearman rho korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere Ait İstatistiksel Bulgular ve Kısaltmalar

Ölçek ve alt boyutlar	sig	Çarpıklık	Basıklık	ort	min	maks
Mesleki Gelişim Özerkliği	< ,001	-,330	-,437	3,73	1,00	5,00
Süreç Özerkliği	< ,001	-,427	-,212	3,79	1,50	5,00
Değerlendirme Özerkliği	< ,001	-,468	-,201	3,76	1,00	5,00
Program Özerkliği	< ,001	-,350	-,423	3,66	1,00	5,00
Program Özerkliği Ölçeği	,003	-,333	-,201	3,74	1,46	5,00
Dışsal Motivasyon	< ,001	-,003	-,782	2,85	1,00	5,00
İçsel Motivasyon	,032	-,031	-,364	3,04	1,00	5,00
Öğretme Motivasyonu Ölçeği	,008	,027	-,517	2,96	1,00	5,00

Çalışma kapsamında kullanılan Program Özerkliği Ölçeği ve alt boyutları ile Motivasyon Ölçeği ve alt boyutlarının bazı istatistiksel bulgularına yer verilmiştir. Buna göre ölçek ve alt boyutlarının normal dağılıp dağılmadığını görmek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre veri setinin normal dağılmadığı görülmüştür. Çalışma kapsamında kullanılan ölçeklerden alınan puan ortalamalarına bakıldığında, program özerkliği ölçeği alt boyutlarının ve ölçek tamamının genel itibarıyla üst düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretme motivasyonu ölçeğinden alınan puan ortalamalarının ise program özerklik ölçeğine nazaran daha düşük olduğu görülmüştür.

2.6. Etik Beyan

Bu çalışma için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Kurulundan 27.11.2023 tarihli ve 363567 sayılı yazı ile Etik Kurul İzin alınmıştır.

2.7. Sınırlıklar

Bu araştırma, Sivas ilinde ortaokul kademesindeki okullarda görev yapan öğretmenlerle ve 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenmiş bir şekilde, elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Problem Doğrultusunda Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini “Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetine göre program özerkliği ve öğretme motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” oluşturmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyetine Göre Program Özerkliği ve Öğretme Motivasyonu Boyutlarındaki Farklılıkların Analiz Sonuçları

Ölçekler	Değişken	n	$\bar{x}$	ss	min	maks	p
Mesleki Gelişim Özerkliği	Kadın	175	3,68	0,90	1,00	5,00	,186
	Erkek	145	3,81	0,80	1,67	5,00	
	Toplam	320	3,74	0,86	1,00	5,00	
Süreç Özerkliği	Kadın	175	3,78	0,81	1,50	5,00	,691
	Erkek	145	3,81	0,79	1,50	5,00	

	Toplam	320	3,79	0,80	1,50	5,00	
Değerlendirme Özerkliği	Kadın	175	3,73	0,88	1,00	5,00	
	Erkek	145	3,80	0,82	1,67	5,00	,452
	Toplam	320	3,76	0,85	1,00	5,00	
Program Özerkliği	Kadın	175	3,58	0,95	1,00	5,00	
	Erkek	145	3,78	0,80	2,00	5,00	,047
	Toplam	320	3,67	0,89	1,00	5,00	
Program Özerkliği Ölçeği	Kadın	175	3,70	0,78	1,46	5,00	
	Erkek	145	3,80	0,72	1,85	5,00	,162
	Toplam	320	3,74	0,76	1,46	5,00	
Dışsal Motivasyon	Kadın	175	2,71	0,86	1,00	4,60	
	Erkek	145	3,04	0,96	1,00	5,00	,002
	Toplam	320	2,86	0,92	1,00	5,00	
İçsel Motivasyon	Kadın	175	2,95	0,83	1,00	5,00	
	Erkek	145	3,15	0,93	1,00	5,00	,063
	Toplam	320	3,04	0,88	1,00	5,00	
Öğretme Motivasyonu Ölçeği	Kadın	175	2,85	0,80	1,00	4,67	
	Erkek	145	3,10	0,91	1,00	5,00	,012
	Toplam	320	2,97	0,86	1,00	5,00	

Tablo 3’te sunulan analiz sonuçları, katılımcıların cinsiyetlerine göre Program Özerkliği Ölçeği ve Öğretme Motivasyonu Ölçeği alt boyutlarında nasıl bir farklılaşma gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Buna göre, Program Özerkliği Ölçeği kapsamında Mesleki Gelişim Özerkliği, Süreç Özerkliği, Değerlendirme Özerkliği ve Program Özerkliği Ölçeği toplam puanının cinsiyete göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak mesleki gelişimlerini sürdürme, süreçlere ilişkin karar alma ya da değerlendirme özerkliği açısından benzer düzeyde olduklarını göstermektedir. Ancak Program Özerkliği’nin alt boyutunda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p < .05$). Bu bulgu, öğretmenlerin ders içeriklerini düzenleme ve program uygulama süreçlerinde cinsiyetlerine bağlı olarak farklı algı veya tutumlar sergileyebileceklerini düşündürmektedir.

Öğretme Motivasyonu Ölçeği kapsamında ise dışsal motivasyon ve toplam puanın cinsiyete göre farklılığı istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Bu sonuç, kadın ve erkek öğretmenlerin dışsal faktörlerden (ödül, takdir, beklentiler veya çevresel koşullar) etkilenme düzeylerinin farklılaştığını ve bunun genel motivasyon puanlarına da yansıdığını göstermektedir. Buna karşın içsel motivasyon, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleğe duydukları ilgi, öğrencilerle etkileşimden aldıkları haz ve öğretim sürecine yönelik içsel motivasyonlarının cinsiyetten bağımsız olduğunu ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, cinsiyet öğretmenlerin Program Özerkliği Ölçeği’nin alt boyutları ve toplam puanını büyük ölçüde etkilemezken, Program Özerkliği ve Öğretme Motivasyonu Ölçeği özellikle dışsal boyutları üzerinde anlamlı etkiler yaratmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin özerklik algılarının çoğunlukla cinsiyetten bağımsız olduğunu, ancak dışsal motivasyon ve program özerkliği algılarında cinsiyet farklılıklarının gözlemlenebileceğini göstermektedir.

3.2. İkinci Alt Problem Doğrultusunda Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini “Ortaokul öğretmenlerinin yaş gruplarına göre program özerkliği ve öğretme motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” oluşturmaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Program Özerkliği ve Öğretme Motivasyonu Boyutlarındaki Farklılıkların Analiz Sonuçları

Ölçekler	Değişken	n	$\bar{x}$	ss	min	maks	p
Mesleki Gelişim Özerkliği	20-30 yaş	89	3,59	0,91	1,00	5,00	,245
	30-40 yaş	129	3,76	0,91	2,00	5,00	
	40-50 yaş	84	3,81	0,72	1,33	5,00	
	50 ve üzeri	18	4,00	0,72	2,67	5,00	
	Toplam	320	3,74	0,86	1,00	5,00	
Süreç Özerkliği	20-30 yaş	89	3,62	0,86	1,50	5,00	,014
	30-40 yaş	129	3,84	0,82	1,50	5,00	
	40-50 yaş	84	3,80	0,70	2,00	5,00	
	50 ve üzeri	18	4,24	0,61	3,00	5,00	
	Toplam	320	3,79	0,80	1,50	5,00	
Değerlendirme Özerkliği	20-30 yaş	89	3,54	0,92	1,33	5,00	,020
	30-40 yaş	129	3,81	0,85	1,00	5,00	
	40-50 yaş	84	3,83	0,78	2,00	5,00	
	50 ve üzeri	18	4,19	0,56	3,33	5,00	
	Toplam	320	3,76	0,85	1,00	5,00	
Program Özerkliği	20-30 yaş	89	3,55	0,94	1,67	5,00	,090
	30-40 yaş	129	3,64	0,92	1,00	5,00	
	40-50 yaş	84	3,75	0,80	1,33	5,00	
	50 ve üzeri	18	4,11	0,68	3,00	5,00	
	Toplam	320	3,67	0,89	1,00	5,00	
Program Ölçeği	20-30 yaş	89	3,58	0,83	1,77	5,00	,029
	30-40 yaş	129	3,77	0,77	1,46	5,00	
	40-50 yaş	84	3,80	0,65	2,23	5,00	
	50 ve üzeri	18	4,14	0,58	3,31	5,00	
	Toplam	320	3,74	0,76	1,46	5,00	
Dışsal Motivasyon	20-30 yaş	89	2,97	0,93	1,00	4,80	,017
	30-40 yaş	129	2,79	0,87	1,00	4,80	
	40-50 yaş	84	2,73	0,88	1,00	4,60	
	50 ve üzeri	18	3,41	1,11	1,00	5,00	
	Toplam	320	2,86	0,92	1,00	5,00	
İçsel Motivasyon	20-30 yaş	89	3,17	0,90	1,14	5,00	,015
	30-40 yaş	129	2,96	0,84	1,00	5,00	
	40-50 yaş	84	2,91	0,79	1,00	4,71	

		50 ve üzeri	18	3,61	1,18	1,00	5,00	
		Toplam	320	3,04	0,88	1,00	5,00	
Öğretme Ölçeği	Motivasyonu	20-30 yaş	89	3,09	0,89	1,08	4,83	
		30-40 yaş	129	2,89	0,81	1,00	4,67	
		40-50 yaş	84	2,84	0,78	1,00	4,67	,009
		50 ve üzeri	18	3,53	1,12	1,00	5,00	
		Toplam	320	2,97	0,86	1,00	5,00	

Tablo 4’te sunulan analiz sonuçları, katılımcıların yaş gruplarına göre Program Özerkliği Ölçeği ve Öğretme Motivasyonu Ölçeği’ni alt boyutlarında nasıl bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Program Özerkliği Ölçeği kapsamında Mesleki Gelişim Özerkliği ve Program Özerkliği, yaş açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna karşılık Süreç Özerkliği, Değerlendirme Özerkliği ve Program Özerkliği Ölçeği toplam puanı, yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur. Bu bulgu, özellikle öğretmenlerin süreç özerkliği, değerlendirme özerkliği ve genel program özerkliği algılarının yaşa göre değişiklik gösterdiğini işaret etmektedir. Dunn–Bonferroni test sonuçları, Süreç Özerkliği 20–30 yaş ile 50 yaş ve üzeri arasında; Değerlendirme Özerkliği 20–30 yaş ile 50 yaş ve üzeri arasında; Program Özerkliği Ölçeği toplamında ise 20–30 yaş ile 50 yaş ve üzeri arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, genç öğretmenlerin süreç ve değerlendirme özerkliği ile Program Özerkliği Ölçeğinin toplam puanı açısından kıdemli öğretmenlere kıyasla farklı algılara sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Öğretme Motivasyonu Ölçeği kapsamında ise dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve toplam puan, yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Dunn–Bonferroni test sonuçlarına göre, dışsal motivasyonda 40–50 yaş ile 50 yaş ve üzeri; içsel motivasyonda 40–50 yaş ile 50 yaş ve üzeri ve 30–40 yaş ile 50 yaş ve üzeri; toplam puanda ise 40–50 ile 50 yaş ve üzeri ve 30–40 ile 50 yaş ve üzeri arasında anlamlı farklar saptanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yaş ilerledikçe değişim gösterdiğini ve özellikle 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin motivasyon algılarının diğer yaş gruplarından farklılaştığını ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde hem Program Özerkliği Ölçeği hem de Öğretme Motivasyonu Ölçeği kapsamında yaş değişkeni öğretmenlerin özerklik ve motivasyon algılarında anlamlı farklılıklar ortaya koymaktadır. Özellikle genç yaş grupları ile ileri yaş grupları arasında gözlenen bu farklılıkların, mesleki deneyim, iş doyumu, kariyer evresi ve mesleğe yönelik beklentilerin zamanla değişmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

3.3. Üçüncü Alt Problem Doğrultusunda Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini “Ortaokul öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre program özerkliği ve öğretme motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” oluşturmaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların Mesleki Deneyimlerine Göre Program Özerkliği ve Öğretme Motivasyonu Boyutlarındaki Farklılıkların Analiz Sonuçları

Ölçekler	Değişken	n	$\bar{x}$	ss	min	maks	P
Mesleki Özerkliği	Gelişim	1-5 yıl	85	3,64	1,02	1,67	5,00
		6-10 yıl	91	3,62	0,77	1,33	5,00
		11-15 yıl	121	3,87	0,80	1,00	5,00
		16-20 yıl	23	3,93	0,71	2,67	5,00
		Toplam	320	3,74	0,86	1,00	5,00
Süreç Özerkliği	1-5 yıl	85	3,66	0,95	1,50	5,00	,008

	6-10 yıl	91	3,68	0,74	2,00	5,00	
	11-15 yıl	121	3,90	0,73	1,50	5,00	
	16-20 yıl	23	4,15	0,67	2,50	5,00	
	Toplam	320	3,79	0,80	1,50	5,00	
Değerlendirme Özerkliği	1-5 yıl	85	3,59	1,03	1,00	5,00	
	6-10 yıl	91	3,63	0,77	2,00	5,00	
	11-15 yıl	121	3,91	0,76	2,00	5,00	,003
	16-20 yıl	23	4,16	0,64	2,33	5,00	
	Toplam	320	3,76	0,85	1,00	5,00	
Program Özerkliği	1-5 yıl	85	3,57	1,04	1,00	5,00	
	6-10 yıl	91	3,52	0,83	2,00	5,00	
	11-15 yıl	121	3,80	0,80	1,33	5,00	,046
	16-20 yıl	23	3,90	0,86	2,00	5,00	
	Toplam	320	3,67	0,89	1,00	5,00	
Program Ölçeği	1-5 yıl	85	3,62	0,93	1,46	5,00	
	6-10 yıl	91	3,62	0,67	2,08	5,00	
	11-15 yıl	121	3,87	0,67	1,77	5,00	,005
	16-20 yıl	23	4,04	0,62	2,54	5,00	
	Toplam	320	3,74	0,76	1,46	5,00	
Dışsal Motivasyon	1-5 yıl	85	2,85	0,94	1,00	4,80	
	6-10 yıl	91	2,97	0,84	1,40	4,60	
	11-15 yıl	121	2,81	0,91	1,00	4,80	,490
	16-20 yıl	23	2,73	1,16	1,00	5,00	
	Toplam	320	2,86	0,92	1,00	5,00	
İçsel Motivasyon	1-5 yıl	85	3,04	0,96	1,00	5,00	
	6-10 yıl	91	3,04	0,79	1,00	4,71	
	11-15 yıl	121	3,04	0,86	1,00	5,00	1,000
	16-20 yıl	23	3,07	1,09	1,00	5,00	
	Toplam	320	3,04	0,88	1,00	5,00	
Öğretme Ölçeği	1-5 yıl	85	2,96	0,92	1,00	4,83	
	6-10 yıl	91	3,01	0,78	1,33	4,58	
	11-15 yıl	121	2,94	0,84	1,00	4,67	,904
	16-20 yıl	23	2,93	1,07	1,00	5,00	
	Toplam	320	2,97	0,86	1,00	5,00	

Tablo 5'te sunulan analiz sonuçları, katılımcıların mesleki deneyimlerine göre Program Özerkliği

Ölçeği ve Öğretme Motivasyonu Ölçeği alt boyutlarında nasıl bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Buna göre, Program Özerkliği Ölçeği kapsamında Mesleki Gelişim Özerkliği mesleki deneyime göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği algılarının deneyim süresine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Buna karşılık, Süreç Özerkliği, Değerlendirme Özerkliği ve Program Özerkliği Ölçeği toplam puanı mesleki deneyim açısından anlamlı farklılıklar sergilemiştir. Bu bulgu, süreç özerkliği, değerlendirme özerkliği ve genel program özerkliği algılarının öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre değişiklik gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Farkları görmek amacıyla yapılan Dunn–Bonferroni testleri, Süreç Özerkliği 6–10 yıl ile 16–20 yıl arasında; Değerlendirme Özerkliği 6–10 yıl ile 16–20 yıl ve 1–5 yıl ile 16–20 yıl arasında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Bununla birlikte, Program Özerkliği Ölçeği toplam puanında Bonferroni düzeltmesi sonrası anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, alt boyutlarda deneyim düzeyine göre algılarda farklılıklar olmasına rağmen, genel program özerkliği algısının mesleki deneyimden bağımsız kaldığını göstermektedir.

Öğretme Motivasyonu Ölçeği kapsamında ise dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve ölçeğin toplam puanı, mesleki deneyim açısından anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki deneyim süresine bağlı olarak değişmediğini ve deneyim süresinin motivasyon algıları üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır. Genel değerlendirme olarak, mesleki deneyim Program Özerkliği Ölçeği’nin bazı alt boyutları (Süreç Özerkliği ve Değerlendirme Özerkliği) üzerinde anlamlı etkiler yaratırken, Mesleki Gelişim Özerkliği ve Program Özerkliği Ölçeği toplam puanında bu etki gözlenmemiştir. Öğretme Motivasyonu Ölçeği açısından ise mesleki deneyim, motivasyon düzeylerini anlamlı şekilde etkilememektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin deneyim kazandıkça süreç ve değerlendirme özerkliği algılarında değişiklikler olabileceğini ancak motivasyon düzeylerinin daha stabil kaldığını göstermektedir.

3.4. Dördüncü Alt Problem Doğrultusunda Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemini “Ortaokul öğretmenlerinin kariyer durumlarına göre program özerkliği ve öğretme motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” oluşturmaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların Kariyerlerine Göre Program Özerkliği ve Öğretme Motivasyonu Boyutlarındaki Farklılıkların Analiz Sonuçları

Ölçekler	Değişken	N	$\bar{x}$	ss	min	maks	p
Mesleki Özerkliği	Uzman öğretmen	102	4,00	0,78	1,00	5,00	< ,001
	Baş öğretmen	15	3,87	0,75	2,67	5,00	
	Öğretmen	203	3,60	0,87	1,33	5,00	
	Toplam	320	3,74	0,86	1,00	5,00	
Süreç Özerkliği	Uzman öğretmen	102	4,00	0,74	1,50	5,00	< ,001
	Baş öğretmen	15	4,12	0,79	2,00	5,00	
	Öğretmen	203	3,66	0,80	1,50	5,00	
	Toplam	320	3,79	0,80	1,50	5,00	
Değerlendirme Özerkliği	Uzman öğretmen	102	3,99	0,80	2,00	5,00	< ,001
	Baş öğretmen	15	4,04	0,65	2,33	5,00	
	Öğretmen	203	3,62	0,86	1,00	5,00	
	Toplam	320	3,76	0,85	1,00	5,00	
Program Özerkliği	Uzman öğretmen	102	3,85	0,86	1,33	5,00	,005

	Baş öğretmen	15	4,02	0,71	3,00	5,00	
	Öğretmen	203	3,55	0,90	1,00	5,00	
	Toplam	320	3,67	0,89	1,00	5,00	
Program Ölçeği	Uzman öğretmen	102	3,97	0,68	1,77	5,00	
	Baş öğretmen	15	4,02	0,65	2,46	5,00	<
	Öğretmen	203	3,61	0,77	1,46	5,00	,001
	Toplam	320	3,74	0,76	1,46	5,00	
Dışsal Motivasyon	Uzman öğretmen	102	2,60	0,92	1,00	5,00	
	Baş öğretmen	15	2,93	0,97	1,00	4,40	
	Öğretmen	203	2,98	0,89	1,00	5,00	,001
	Toplam	320	2,86	0,92	1,00	5,00	
İçsel Motivasyon	Uzman öğretmen	102	2,96	0,88	1,00	5,00	
	Baş öğretmen	15	3,05	0,93	1,00	4,29	
	Öğretmen	203	3,08	0,88	1,00	5,00	,459
	Toplam	320	3,04	0,88	1,00	5,00	
Öğretme Motivasyonu Ölçeği	Uzman öğretmen	102	2,81	0,86	1,00	5,00	
	Baş öğretmen	15	3,00	0,90	1,00	4,33	
	Öğretmen	203	3,04	0,85	1,00	5,00	,060
	Toplam	320	2,97	0,86	1,00	5,00	

Tablo 6’da sunulan analiz sonuçları, katılımcıların mesleki kariyerlerine göre ölçekler ve alt boyutlarında nasıl bir farklılaşma gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Buna göre, Mesleki Gelişim Özerkliği, Süreç Özerkliği, Değerlendirme Özerkliği, Program Özerkliği ve Program Özerkliği Ölçeği toplam puanının mesleki kariyer basamağına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği, süreç özerkliği, değerlendirme özerkliği ve genel program özerkliği algılarının kariyer basamağı yükseldikçe değiştiğini göstermektedir.

Öğretme Motivasyonu Ölçeği kapsamında ise dışsal motivasyon mesleki kariyere göre anlamlı farklılık gösterirken, içsel motivasyon ve Öğretme Motivasyonu Ölçeği toplam puanı farklılık açısından istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç, kariyer basamağı yükseldikçe özellikle dışsal motivasyon algısında artış olabileceğini, içsel motivasyon ve toplam motivasyon puanının ise daha stabil kaldığını ortaya koymaktadır.

Farkları belirlemek amacıyla yapılan Dunn–Bonferroni testleri, Mesleki Gelişim Özerkliği öğretmen ile uzman öğretmen; Süreç Özerkliği öğretmen ile uzman öğretmen ve öğretmen ile başöğretmen; Değerlendirme Özerkliği öğretmen ile uzman öğretmen; Program Özerkliği öğretmen ile uzman öğretmen; Program Özerkliği Ölçeği toplamında öğretmen ile uzman öğretmen; dışsal motivasyonda ise öğretmen ile uzman öğretmen arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir. Bu bulgular, kariyer basamağı ilerledikçe öğretmenlerin özerklik algılarının da artabileceğini desteklemektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, mesleki kariyer öğretmenlerin özerklik algılarında belirgin bir etki yaratırken, motivasyon boyutunda yalnızca dışsal motivasyonu etkilemektedir. Bu durum, öğretmenlerin kariyer basamağı yükseldikçe sorumluluk, karar alma ve ödüllendirme süreçlerine

yönelik algılarının güçlendiğini, motivasyonun ise özellikle içsel boyutta daha sabit kaldığını ortaya koymaktadır.

3.5. Beşinci Alt Problem Doğrultusunda Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemini “Ortaokul öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre program özerkliği ve öğretme motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” oluşturmaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Program Özerkliği ve Öğretme Motivasyonu Boyutlarındaki Farklılıkların Analiz Sonuçları

Ölçekler	Değişken	N	$\bar{x}$	ss	min	maks	p
Mesleki Gelişim Özerkliği	Lisans	250	3,76	0,85	1,33	5,00	,535
	Yüksek lisans	67	3,64	0,88	1,00	5,00	
	Doktora	3	3,67	0,33	3,33	4,00	
	Toplam	320	3,74	0,86	1,00	5,00	
Süreç Özerkliği	Lisans	250	3,76	0,82	1,50	5,00	,470
	Yüksek lisans	67	3,88	0,75	1,50	5,00	
	Doktora	3	4,00	0,25	3,75	4,25	
	Toplam	320	3,79	0,80	1,50	5,00	
Değerlendirme Özerkliği	Lisans	250	3,76	0,86	1,33	5,00	,831
	Yüksek lisans	67	3,76	0,82	1,00	5,00	
	Doktora	3	4,00	0,00	4,00	4,00	
	Toplam	320	3,76	0,85	1,00	5,00	
Program Özerkliği	Lisans	250	3,70	0,88	1,33	5,00	,447
	Yüksek lisans	67	3,58	0,90	1,00	5,00	
	Doktora	3	3,11	1,17	2,00	4,33	
	Toplam	320	3,67	0,89	1,00	5,00	
Program Özerkliği Ölçeği	Lisans	250	3,75	0,77	1,77	5,00	,902
	Yüksek lisans	67	3,73	0,71	1,46	5,00	
	Doktora	3	3,72	0,35	3,38	4,08	
	Toplam	320	3,74	0,76	1,46	5,00	
Dışsal Motivasyon	Lisans	250	2,91	0,92	1,00	5,00	,273
	Yüksek lisans	67	2,70	0,89	1,00	4,40	
	Doktora	3	2,60	0,87	1,60	3,20	
	Toplam	320	2,86	0,92	1,00	5,00	
İçsel Motivasyon	Lisans	250	3,08	0,89	1,00	5,00	,362
	Yüksek lisans	67	2,89	0,85	1,00	4,43	
	Doktora	3	3,05	0,68	2,29	3,57	
	Toplam	320	3,04	0,88	1,00	5,00	
Öğretme Motivasyonu Ölçeği	Lisans	250	3,01	0,87	1,00	5,00	,318
	Yüksek lisans	67	2,81	0,82	1,00	4,33	
	Doktora	3	2,86	0,76	2,00	3,42	
	Toplam	320	2,97	0,86	1,00	5,00	

Tablo 7’de sunulan analiz sonuçları, katılımcıların eğitim durumlarına göre ölçekler ve alt boyutlarında nasıl bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Buna göre Program Özerkliği Ölçeği kapsamında Mesleki Gelişim Özerkliği, Süreç Özerkliği, Değerlendirme Özerkliği, Program Özerkliği ve Program Özerkliği Ölçeği toplam puanının eğitim durumuna göre farklılığı istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > ,05$). Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği, süreç özerkliği, değerlendirme özerkliği ve genel program özerkliği algılarının eğitim düzeylerinden bağımsız olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, lisans veya lisansüstü eğitim gibi farklı eğitim seviyelerine sahip öğretmenlerin özerklik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretme Motivasyonu Ölçeği kapsamında ise dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve Öğretme Motivasyonu Ölçeği toplam puanının eğitim durumu açısından farklılığı istatistiksel olarak anlamsızdır ($p > ,05$). Bu durum, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin eğitim düzeylerinden etkilenmediğini ve hem içsel hem de dışsal motivasyon algılarının eğitim durumuna bağlı olarak değişmediğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin eğitim durumu, hem Program Özerkliği Ölçeği alt boyutları ve toplam puanı hem de Öğretme Motivasyonu Ölçeği motivasyon boyutları üzerinde anlamlı bir etki ortaya çıkarmamaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin sahip oldukları mesleki bilgi ve becerilerin eğitim düzeyinden bağımsız olarak özerklik ve motivasyon algılarını şekillendirdiğini göstermektedir.

3.6. Altıncı Alt Problem Doğrultusunda Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemini “Ortaokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre program özerkliği ve öğretme motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” oluşturmaktadır.

Tablo 8. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Program Özerkliği ve Öğretme Motivasyonu Boyutlarındaki Farklılıkların Analiz Sonuçları

Ölçekler	Değişken	N	$\bar{x}$	ss	min	maks	P
Mesleki Gelişim Özerkliği	Devlet okulu	252	3,85	0,87	1,00	5,00	< ,001
	Özel okul	68	3,31	0,63	2,00	5,00	
	Toplam	320	3,74	0,86	1,00	5,00	
Süreç Özerkliği	Devlet okulu	252	3,88	0,82	1,50	5,00	< ,001
	Özel okul	68	3,48	0,64	2,00	5,00	
	Toplam	320	3,79	0,80	1,50	5,00	
Değerlendirme Özerkliği	Devlet okulu	252	3,84	0,90	1,00	5,00	< ,001
	Özel okul	68	3,48	0,58	2,00	5,00	
	Toplam	320	3,76	0,85	1,00	5,00	
Program Özerkliği	Devlet okulu	252	3,76	0,91	1,00	5,00	< ,001
	Özel okul	68	3,34	0,72	2,00	5,00	
	Toplam	320	3,67	0,89	1,00	5,00	
Program Özerkliği Ölçeği	Devlet okulu	252	3,84	0,78	1,46	5,00	< ,001
	Özel okul	68	3,41	0,55	2,00	5,00	
	Toplam	320	3,74	0,76	1,46	5,00	
Dışsal Motivasyon	Devlet okulu	252	2,78	0,95	1,00	4,80	,002
	Özel okul	68	3,16	0,72	1,40	5,00	

		Toplam	320	2,86	0,92	1,00	5,00	
İşsel Motivasyon	Devlet okulu	252	2,99	0,92	1,00	5,00		
	Özel okul	68	3,22	0,71	1,71	5,00		,066
	Toplam	320	3,04	0,88	1,00	5,00		
Öğretme Motivasyonu Ölçeği	Devlet okulu	252	2,90	0,89	1,00	4,83		
	Özel okul	68	3,19	0,69	1,58	5,00		,013
	Toplam	320	2,97	0,86	1,00	5,00		

Tablo 8’de sunulan analiz sonuçları, katılımcıların görev yaptıkları kuruma göre ölçekler ve alt boyutlarında nasıl bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Buna göre Program Özerkliği Ölçeği kapsamında Mesleki Gelişim Özerkliği, Süreç Özerkliği, Değerlendirme Özerkliği, Program Özerkliği ve Program Özerkliği Ölçeği toplam puanının görev yapılan okul türüne göre farklılıkları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği, süreç özerkliği, değerlendirme özerkliği ve genel program özerkliği algılarının, görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak değiştiğini ortaya koymaktadır. Özellikle farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin özerklik algılarında anlamlı farklılıkların bulunması, okul yönetim yapısı, program uygulama esnekliği ve mesleki destek süreçlerinin özerklik algısını etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Öğretme Motivasyonu Ölçeği kapsamında ise dışsal motivasyon, görev yapılan okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p = .002$). Bu durum, öğretmenlerin dışsal motivasyon algılarının (örneğin ödüllendirme, takdir ve kurumdan alınan destek) görev yapılan okul türüne bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Buna karşın işsel motivasyonun görev yapılan kuruma göre farklılığı anlamlı bulunmamıştır ($p = .066$). Bu bulgu, öğretmenlerin işsel motivasyon algılarının (işe olan ilgi, kişisel doyum, mesleki tatmin) okul türünden bağımsız olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretme Motivasyonu Ölçeği toplam puanının ise görev yapılan kurum açısından farklılığı istatistiksel olarak anlamlıdır ($p = .013$). Bu sonuç, özellikle dışsal motivasyonun etkisiyle toplam motivasyon puanında anlamlı farklar oluştuğunu göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, görev yapılan okul türü öğretmenlerin özerklik algılarında tüm alt boyutlarda ve toplam Program Özerkliği Ölçeği puanında anlamlı etkiler ortaya çıkarırken, motivasyon boyutunda yalnızca dışsal motivasyonu ve Öğretme Motivasyonu Ölçeği toplam puanını etkilemektedir. Bu bulgu, okul türünün öğretmenlerin mesleki uygulamalarda özerklik ve dışsal motivasyon algıları üzerinde belirleyici bir rol oynadığını, işsel motivasyon üzerinde ise etkisinin sınırlı kaldığını göstermektedir.

3.7. Yedinci Alt Problem Doğrultusunda Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemini “Ortaokul öğretmenlerinin program özerkliği ölçekleri ve alt boyutları ile öğretme motivasyonu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı mıdır ve ilişkilerin yönü nasıldır?” oluşturmaktadır.

Tablo 9. Ölçek ve Alt Boyutlarının İlişkisi: Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Mesleki Gelişim Özerkliği	Süreç Özerkliği	Değerlendirme Özerkliği	Program Özerkliği	Program Özerkliği Ölçeği	Dışsal Motivasyon	İşsel Motivasyon	Öğretme Motivasyonu Ölçeği
Mesleki Gelişim Özerkliği	1	.735**	.703**	.698**	.872**	.039	.170**	.122*
Süreç Özerkliği	.735**	1	.774**	.721**	.900**	.045	.166**	.120*
Değerlendirme Özerkliği	.703**	.774**	1	.726**	.887**	.126*	.263**	.215**

Program Özerkliği	.698**	.721**	.726**	1	.883**	.103	.222**	.176**
Program Özerkliği Ölçeği	.872**	.900**	.887**	.883**	1	.084	.227**	.173**
Dışsal Motivasyon	.039	.045	.126*	.103	.084	1	.823**	.942**
İçsel Motivasyon	.170**	.166**	.263**	.222**	.227**	.823**	1	.964**
Öğretme Motivasyonu Ölçeği	.122*	.120*	.215**	.176**	.173**	.942**	.964**	1

* p < .05, ** p < .001

Tablo 9’da sunulan korelasyon analizi sonuçları, çalışma kapsamında kullanılan ölçekler ile bu ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin yönü ile kuvvetini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin dışsal motivasyonu ile değerlendirme özerkliği arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. İçsel motivasyon, mesleki gelişim özerkliği ve süreç özerkliği ile oldukça düşük düzeyde, pozitif yönlü ilişkiler göstermektedir. Ayrıca içsel motivasyonun, değerlendirme özerkliği, program özerkliği ve program özerkliği toplam puanı ile zayıf düzeyde, pozitif yönlü ilişkiler sergilediği görülmüştür. Genel motivasyon puanı incelendiğinde, mesleki gelişim özerkliği ve süreç özerkliği ile oldukça düşük; program özerkliği ve program özerkliği toplam puanı ile zayıf düzeyde pozitif yönlü ilişkiler ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra genel motivasyon ile değerlendirme özerkliği arasında da zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin artmasının, özellikle süreç, değerlendirme ve toplam program özerkliği algılarında artışla ilişkili olduğunu göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde hem içsel hem de dışsal motivasyon öğretmenlerin Program Özerkliği Ölçeği alt boyutları ve toplam puanları ile pozitif yönlü ilişkiler göstermektedir. İlişkilerin düzeyi oldukça düşük ve zayıf olmakla birlikte, bu sonuçlar motivasyon ile özerklik algısı arasında anlamlı bir bağlantı bulunduğunu ortaya koymakta ve öğretmenlerin motivasyonlarının program özerkliği algılarını destekleyici bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile Program Özerkliği algıları arasındaki ilişkiler, yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, mesleki kariyer, eğitim durumu ve görev yapılan okul türü gibi demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Nitekim öğretmen motivasyonu etkili bir öğretim ve öğrenme ortamının sağlanmasında büyük bir öneme sahiptir. İlgili araştırmalar, özerkliğin, öğrencilerin akademik performansını etkilediğini, öğretmenlerin ise iş memnuniyeti ve performansını etkilediğini gösteren sonuçlara işaret etmektedir (Garcia ve Pintrich, 1996; Hmel ve Pincus, 2002). Collie ve Martin (2016) öğretmenlerin olumlu ve olumsuz etkenlerle doğrusal bir motivasyon düzeylerinin olduğunu ifade etmektedir. Motivasyonu yüksek olan öğretmenin öğrencilerini de motive etmek suretiyle akademik başarıya katkı sağladığını; öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının yüksek olmasında motivasyonun etkili olduğunu gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Elgit, 2020; Erdoğan, 2021; Kaşçı, 2021). Bu çalışmadan elde edilen bulgular, bu değişkenlerin öğretmenlerin motivasyon ve özerklik algıları üzerinde farklı düzeylerde etkiler meydana getirdiğini göstermektedir. Yaş, mesleki deneyim, mesleki kariyer, okul türü ve cinsiyet gibi değişkenler, öğretmenlerin Program Özerkliği algılarında anlamlı farklılıklara yol açmaktadır. Eğitim durumu ise bu algılar üzerinde belirgin bir etkiye sahip değildir.

Genel olarak, öğretmenlerin profesyonel özerklik ve motivasyon algılarının yalnızca bireysel özelliklerden değil; yaş, mesleki deneyim, kariyer basamağı ve görev yapılan okul türü gibi çok boyutlu etkenlerden de etkilendiği söylenebilir. Bu bulgu, eğitim politikaları ve mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin demografik ve mesleki profillerine uygun biçimde tasarlanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır (Day ve Gu, 2014; Deci, Olafsen ve Ryan, 2017; Hargreaves ve Fullan, 2012; Liu ve Hallinger, 2018). Araştırma sonuçları, yaş, mesleki deneyim, eğitim durumu, okul türü, kariyer basamağı ve cinsiyet gibi değişkenlerin öğretmenlerin özerklik ve motivasyon algılarında anlamlı farklılıklar yarattığını göstermektedir. Özellikle mesleki deneyim ve kariyer düzeyinin artması,

öğretmenlerin özerklik ve motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkilemekte; bu durum literatürdeki bulgularla da tutarlılık göstermektedir (Lan, 2022; Rarasati ve Pramana, 2023). Dolayısıyla, öğretmenlerin özerklik ve motivasyon algılarının demografik değişkenlerle kısmen ilişkili olduğu; bu nedenle eğitim politikalarının öğretmenlerin kariyer basamakları, görev yaptıkları okul türü ve yaşlarını dikkate alacak biçimde yapılandırılması gerektiği söylenebilir.

Cinsiyet değişkeni, Program Özerkliği Ölçeği alt boyutlarından yalnızca Program Özerkliği ve Öğretme Motivasyonu Ölçeği kapsamında dışsal motivasyon ile toplam puanda anlamlı farklılık göstermiştir. Kadın öğretmenlerin Program Özerkliği ve Öğretme Motivasyonu Ölçeği (dışsal motivasyon ve toplam motivasyon) puanlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık Mesleki Gelişim Özerkliği, Süreç Özerkliği, Değerlendirme Özerkliği ve toplam Program Özerkliği Ölçeği puanı ile içsel motivasyon boyutlarında cinsiyete bağlı anlamlı fark saptanmamıştır. Benzer biçimde, Yarım ve Ada (2021) tarafından yürütülen çalışmada da cinsiyetin öğretme motivasyonu üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyetten bağımsız olduğunu desteklemekte ve mevcut bulgunun literatürle uyumlu olduğunu göstermektedir. Cinsiyet açısından, program özerkliği ve dışsal motivasyon boyutlarında kadın öğretmenlerin daha yüksek algı düzeyine sahip olması, kadın öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerinde daha dikkatli ve titiz hareket etmesi ile açıklanabilir (Day ve Gu, 2014). Ayrıca literatürde, kadın öğretmenlerin mesleki tatmin ve ödüllendirilme algısının erkek meslektaşlara kıyasla daha yüksek olduğu ve dışsal motivasyona daha duyarlı oldukları belirtilmiştir (Klassen ve Chiu, 2010). Hein, Ries, Ekler ve Valantine, (2012) İspanya örnekleminde kadın beden eğitimi öğretmenlerinin içsel motivasyonlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. (Hein ve ark., (2012) göre bu farklılık, kültürel bağlama ve öğretmenlik algısına göre değişebilmektedir. Çalışmanın Sivas ili örneklemiyle sınırlı olması, yerel kültürel faktörlerin etkisini artırdığı söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin cinsiyete bağlı olarak bazı motivasyon ve özerklik boyutlarında farklı algılara sahip olabileceğini ortaya koymaktadır.

Barış Pekmezci ve Dağdeviren Ertaş (2024), kadın öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Taneri (2011) ise öğretmenlerin cinsiyetinin Program Özerkliği Ölçeği algıları üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgular, çalışmamızda Program Özerkliği ve Öğretme Motivasyonu Ölçeği gözlenen cinsiyet farklılıkları ile uyum göstermektedir. Al-Bataineh, Mahasneh ve Al-Zoubi, (2021) Ürdün’de öğretmenlerin okul mutluluğu ve özerklik düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ve kadın öğretmenlerin daha yüksek özerklik algısına sahip olduğunu belirtmiştir. Worth ve Van den Brande (2020) ise öğretmen cinsiyetinin, iş doyumu ve özerklik algısı üzerinde belirleyici olduğunu rapor etmiştir. Bu çalışmalar, kadın öğretmenlerin özellikle dışsal motivasyon ve program özerkliği algılarının erkek meslektaşlarına göre yüksek olabileceği yönündeki bulgumuzu desteklemektedir. Öte yandan, Mesleki Gelişim Özerkliği, Süreç Özerkliği, Değerlendirme Özerkliği ve toplam Program Özerkliği Ölçeği puanı ile içsel motivasyon boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı fark bulunmaması, bazı çalışmalarla tam uyum göstermemektedir (Ertürk, 2016; Özdaşlı ve Akman, 2012). Bu durum, öğretmenlerin profesyonel özerklik ve içsel motivasyon algılarının cinsiyet açısından her bağlamda farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Yaş değişkeni, öğretmenlerin program özerkliği ve motivasyon algıları üzerinde belirli boyutlarda etkili bir değişken olarak ortaya çıkmakta olup özellikle süreç ve değerlendirme özerkliği ile toplam program özerkliği puanlarında belirleyici bir rol oynamaktadır. Elde edilen bulgular, özellikle genç öğretmenler (20–30 yaş) ile kıdemli öğretmenler (50 yaş ve üzeri) arasında süreç ve değerlendirme özerkliği algılarında belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir. Genç öğretmenler ile kıdemli öğretmenler arasındaki farklar, öğretmenlerin deneyim kazandıkça karar alma süreçlerinde daha bağımsız hareket edebilmeleri ve mesleki güvenlerinin artmasıyla açıklanabilir (Hargreaves ve Fullan, 2012). Daha genç öğretmenlerin özerklik algılarındaki farklılık, sınıf deneyimlerinin sınırlı olması ve mesleki güven duygusunun henüz tam olarak oluşmamasından kaynaklanabilir. Öte yandan, kıdemli öğretmenlerin yüksek özerklik algısı, mesleki bilgi birikimi, deneyim ve karar alma süreçlerindeki güvenle açıklanabilir. Bu durum, yaşın yalnızca mesleki deneyim ve kariyer süresiyle değil, aynı zamanda öğretmenlerin kendi öğretim yaklaşımı, sınıf yönetimi stratejileri ve profesyonel sorumluluk algılarıyla da ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Motivasyon boyutlarında ileri yaş gruplarında gözlenen artış, kıdemli öğretmenlerin dışsal ödüller, takdir ve mesleki başarı gibi faktörlerden daha fazla motive olmasına bağlanabilir. Öte yandan, içsel motivasyonun görece stabil kalması, öğretmenlerin mesleğe olan ilgisinin ve öğrencilerle etkileşimden aldıkları hazın yaşla değişmediğini göstermektedir (Deci ve ark., 2017). Worth ve Van den Brande (2020), öğretmenlerin profesyonel gelişim hedeflerindeki özerkliklerinin iş tatmini ve meslekte kalma niyeti ile güçlü ilişkisi olduğunu vurgulamış, bu da kıdemli öğretmenlerde gözlenen özerklik algısındaki artışla uyumludur. Taneri (2011) ise yaşı program özerkliği algısında etkili olduğunu belirtmiştir. Bu durum, yaşı etkisinin bağlama, okul türüne, öğretmen profiline ve hatta eğitim politikalarına bağlı olarak değişebileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla, yaş değişkeni tüm özerklik ve motivasyon boyutlarında aynı etkiyi göstermese de, özellikle süreç ve değerlendirme özerkliği ile dışsal motivasyon açısından belirleyici bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

Mesleki deneyim ve kariyer basamağı da öğretmenlerin özerklik algılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Süreç ve değerlendirme özerkliği ile toplam program özerkliği puanları, deneyim ve kariyer basamağı arttıkça yükselirken, motivasyon boyutları üzerindeki etkisi sınırlı kalmıştır. Bu durum, öğretmenlerin deneyim kazandıkça program uygulama ve karar alma becerilerini geliştirdiklerini, ancak motivasyonlarının büyük ölçüde bireysel değer ve ilgilere dayandığını düşündürmektedir (Bümen, 2019; Friedman, 1999).

Mesleki deneyim değişkeni, öğretmenlerin süreç ve değerlendirme özerkliği ile genel program özerkliği algılarında belirgin farklılıklar ortaya koymaktadır. Özellikle 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenler ile 16-20 yıl arası deneyime sahip olanlar arasında anlamlı algı farklılıkları görülmüştür. Bu durum, öğretmenlik deneyimi arttıkça bireylerin mesleki uygulamalarda daha fazla özerklik hissetmeye başladıklarını, ancak belli bir kıdem düzeyinden sonra bu algının dengelenebileceğini düşündürmektedir. Buna karşılık, Öğretme Motivasyonu Ölçeği alt boyutları ve toplam puanında mesleki deneyime göre anlamlı farklar gözlenmemiştir. Bu durum, öğretmenlerin deneyim düzeyinin profesyonel özerklik algısını etkilediğini, motivasyon düzeyleri üzerinde ise sınırlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, mesleki deneyimin öğretmenlerin özerklik algısının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Işık (2022) tarafından yürütülen çalışmada da benzer sonuçların bulunduğu görülmüştür. Özellikle orta düzeyde deneyime sahip öğretmenler ile daha ileri deneyimli öğretmenler arasındaki farklılık, deneyimin süreç ve değerlendirme özerkliği algısı üzerinde belirleyici olabileceğini düşündürmektedir. Öte yandan, motivasyon boyutlarında gözlenen sınırlı etki, deneyimin öğretmen motivasyonunu tek başına belirlemede yeterli bir faktör olmadığını göstermektedir. Literatürde Worth ve Van den Brande (2020) deneyimin öğretmenlerin iş doyumunu ve özerklik algıları üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgu çalışmamızdaki özerklik sonuçlarıyla uyum göstermektedir. Genel olarak, mesleki deneyim öğretmenlerin profesyonel özerklik algılarında anlamlı farklılıklar meydana getirirken, motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi sınırlı kalmaktadır. Bulgular, deneyimin özerklik algısını artırmada belirleyici olduğunu, motivasyon düzeylerini ise etkilemede tek başına yeterli olmadığını ortaya koymaktadır.

Mesleki kariyer düzeyi, öğretmenlerin program özerkliği algılarının tüm alt boyutlarında ve toplam puanında farklılıklar yaratmaktadır. Özellikle öğretmenler ile uzman öğretmenler ve bazı durumlarda öğretmenler ile başöğretmenler arasındaki algı farkları belirgindir. Bu bulgu, kariyer basamağı ilerledikçe öğretmenlerin süreçleri yönetme ve karar alma kapasitelerinin arttığını, mesleki güven ve özerklik algılarının güçlendiğini düşündürmektedir. Literatürde de benzer bulgular mevcuttur; Mulyana ve Izzati, (2022) çalışmalarında, iş özerkliği ile öğretmen kariyer bağlılığı arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Öğretme Motivasyonu Ölçeği kapsamında ise yalnızca dışsal motivasyon kariyer düzeyine göre anlamlı bulunurken, içsel motivasyon ve Öğretme Motivasyonu Ölçeği toplam puanında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu durum, kariyer basamağı ilerledikçe özerklik algısının ve dışsal motivasyonun arttığını, içsel motivasyonun ise daha stabil kaldığını göstermektedir. Bulgular, mesleki kariyer basamağı yükseldikçe öğretmenlerin Süreç Özerkliği, Değerlendirme Özerkliği ve Program Özerkliği algılarında artış olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, kariyer basamağının yükselmesinin öğretmenlerin program özerkliği algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Literatürde Worth ve Van den Brande (2020) ise kariyer basamağının öğretmenlerin iş doyumunu ve özerklik algıları üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Mesleki deneyim ve kariyer birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin motivasyon ve özerklik algıları üzerinde belirgin etkiler yaratmaktadır. Özellikle 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin program özerkliği algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Al-Bataineh ve ark., (2021) ile Sosic-Vasic, Keis, Lau, Spitzer ve Streb, (2015) çalışmalarındaki sonuçlarla uyum göstermektedir; her iki çalışmada da öğretmenlerin özerklik algılarının deneyim süresiyle arttığı rapor edilmiştir. Genel olarak, mesleki kariyer ve deneyim öğretmenlerin profesyonel özerklik algılarını artırmakta, motivasyon üzerinde ise daha sınırlı ancak belirgin bir etki yaratmaktadır. Bulgular, kariyer basamağı ve deneyimin, öğretmenlerin özerklik ve motivasyon algılarının şekillenmesinde önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin kariyer süresi ve mesleki deneyimi, özerklik ve motivasyon algılarının şekillenmesinde kritik rol oynamaktadır. Bu durum, eğitim politikaları ve mesleki gelişim programlarının tasarlanmasında yaş ve deneyim farklılıklarının göz önünde bulundurulmasının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, genç öğretmenlerin desteklenmesi ve kıdemli öğretmenlerin deneyimlerinden faydalananak iş birliği ortamlarının oluşturulması hem öğretmen özerkliğini hem de motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir (Taneri, 2011; Worth ve Van den Brande, 2020).

Öğretme Motivasyonu Ölçeği ve Program Özerkliği Ölçeği toplam puanları ile alt boyutlarda anlamlı bir farklılık gözlenmemesi, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim düzeyine bakılmaksızın benzer özerklik ve motivasyon algılarına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, profesyonel özerklik ve motivasyonun yalnızca akademik donanıyla değil, bireysel deneyim, okul kültürü ve öğretmen tutumları ile şekillendiğini desteklemektedir (Liu ve Hallinger, 2018). Taneri (2011), öğretmenlerin eğitim düzeylerinin özerklik algıları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını; Göloğlu Demir ve Kızıllan (2021) ise öğretmenlerin eğitim durumlarının profesyonel özerklik ve motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını bildirmiştir. Araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Worth ve Van den Brande (2020), eğitim düzeyinin öğretmenlerin iş doyumu ve özerklik algıları üzerinde belirleyici olmadığını vurgulamıştır. Genel olarak, eğitim durumu, öğretmenlerin profesyonel özerklik ve motivasyon algıları üzerinde anlamlı farklar yaratmamaktadır. Bulgular, eğitim düzeyinin özerklik ve motivasyon algılarını etkilemede sınırlı bir rol oynadığını ve öğretmenlerin mesleki tutumlarının eğitim seviyesinden bağımsız olarak şekillendiğini göstermektedir.

Görev yapılan okul türü açısından, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin program özerkliği ve dışsal motivasyon puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu fark, devlet okullarındaki görev dağılımı, yönetim süreçleri ve öğretmenlerin sorumluluk alanlarının özel okullara göre farklılık göstermesiyle açıklanabilir. Görev yapılan okul türü, Program Özerkliği Ölçeği alt boyutlarının tamamında ve Program Özerkliği Ölçeği toplam puanında anlamlı farklılıklar oluşturmuştur. Ayrıca Öğretme Motivasyonu Ölçeği kapsamında dışsal motivasyon ve toplam puan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu bulgular, okul yönetim yapısı ve kurum kültürünün öğretmenlerin özerklik ve motivasyon algıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin program özerkliği algılarının özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürde de benzer sonuçlar mevcuttur. Taneri (2011), öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün program özerkliği algıları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Al-Bataineh ve ark., (2021) çalışmalarında okul türünün öğretmenlerin özerklik algıları üzerinde etkili olduğunu ve devlet okullarında bu algının daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Worth ve Van den Brande (2020), okul türünün öğretmenlerin iş doyumu ve özerklik algıları üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Sosic-Vasic ve ark., (2015) ise öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışlarının öğrencilerin motivasyonu üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bulgular, okul türünün öğretmenlerin profesyonel özerklik ve motivasyon algılarında anlamlı farklılıklara yol açtığını göstermektedir. Özellikle devlet ve özel okullar arasındaki farklar, okul yönetim yapısı ve kurum kültürünün öğretmen algıları üzerinde belirleyici olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, öğretmenlerin özerklik ve motivasyon düzeylerinin yalnızca bireysel faktörlerle değil, aynı zamanda çalıştıkları kurumun yapısı ve kültürüyle de şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile program özerkliği algıları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir. Özellikle içsel motivasyon ile değerlendirme özerkliği, süreç özerkliği ve genel program özerkliği algıları arasında zayıf düzeyde pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin özerklik algıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan Sosic-Vasic ve ark., (2015) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Öğretmen özerkliği ile program

özerkliği arasındaki korelasyonun pozitif yönlü olduğu şeklinde sonuçlara ulaşan araştırmalarda bulunmaktadır. Yıldırım'ın (2022) çalışmasına göre, program özerkliğinin artması öğretmen özerkliğini ifade etmektedir.

Tüm değişkenler birlikte değerlendirildiğinde, özerklik algıları üzerinde mesleki kariyer, mesleki deneyim ve okul türü en belirleyici faktörler olarak öne çıkmaktadır. Yaş, özellikle Program Özerkliği Ölçeği, Süreç Özerkliği ve Değerlendirme Özerkliği alt boyutlarını etkilerken, cinsiyet ve eğitim durumu etkileri daha sınırlı düzeydedir. Motivasyon boyutunda ise özellikle dışsal motivasyon, yaş, mesleki kariyer ve okul türünden etkilenmektedir; içsel motivasyon ise daha stabil bir görünüm sergilemektedir.

Genel olarak, ulaşılan bulgular, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve program özerkliği algılarının demografik değişkenlere göre farklılaştığını ve bu farklılıkların literatürle büyük ölçüde uyum sağladığını göstermektedir. Bulgular, eğitim politikalarının ve okul yönetimi uygulamalarının, yaş, deneyim, kariyer, cinsiyet ve okul türü gibi değişkenleri dikkate alarak şekillendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle mesleki deneyim ve kariyer basamaklarının artırılması, öğretmenlerin özerklik ve motivasyon algılarını güçlendirebilir; okul türüne dayalı farklılıkların giderilmesi ve cinsiyet eşitliğinin sağlanması ise öğretmenlerin mesleki tatmin ve performansını olumlu yönde etkileyebilir.

5. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Cinsiyete duyarlı mentorluk, grup çalışmaları ve profesyonel gelişim programları ile erkek ve kadın öğretmenlerin özerklik ve motivasyon düzeylerini dengeli bir şekilde artırılabilir.
- Genç ve deneyimsiz öğretmenler için rehberlik ve destek programları oluşturulmalıdır. 20-30 yaş grubunda Süreç Özerkliği ve Değerlendirme Özerkliği algılarının daha düşük olduğu gözlemlenmiştir; bu nedenle bu yaş grubuna yönelik özerklik ve karar alma becerilerini geliştiren mesleki gelişim programları tasarlanabilir.
- Mesleki deneyimi az olan öğretmenler için süreç ve değerlendirme özerkliğini artırmaya yönelik uygulamalı eğitimler düzenlenebilir.
- Uzman öğretmen ve başöğretmenlerin, mentorluk ve liderlik rollerinde görev alarak genç öğretmenleri desteklemesi, okul içinde özerklik ve motivasyon kültürünü güçlendirebilir.
- Eğitim durumu, özerklik ve motivasyon üzerinde anlamlı fark oluşturmadığından, her eğitim düzeyindeki öğretmenler için eşit fırsatlar sunan programlar tasarlanabilir.
- Okul türüne göre farklılık gösteren motivasyon düzeylerini dengelemek için esnek yönetim uygulamaları, öğretmen inisiyatifine olanak veren karar mekanizmaları ve destek sistemleri kurulabilir.
- Özerklik algısını artıracak uygulamalar (süreç ve değerlendirme özerkliği gibi) öğretmen motivasyonunu doğrudan artırılabilir, dolayısıyla okul yönetimleri tarafından stratejik karar alma, planlama ve değerlendirme süreçlerine öğretmen katılımının etkisi daha fazla artırılabilir.
- Bu çalışma Sivas ilinde ortaokul kademesindeki okullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlı olup, gelecekteki araştırmalarda farklı yaş grupları, kıdem düzeyleri ve okul türleri gibi değişkenlerin de incelenmesi önerilmektedir.

6. Kaynaklar

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Ahras, H. (2021). Öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Akan, E., & Ulaş, A. H. (2023). Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörleri ele alan çalışmalara genel bir bakış: Bir meta sentez çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1453-1472. <https://doi.org/10.37217/tebd.1267657>

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 343-361. <http://www.egitim.edu.tr/2004>
- Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 71-88.
- Al-Bataineh, O. T., Mahasneh, A. M., & Al-Zoubi, Z. (2021). The correlation between level of school happiness and teacher autonomy in Jordan. International Journal of Instruction, 14(2), 1021-1036. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14258a>
- Altay, G. B. (2019). Müzik öğretmenlerinin mesleki memnuniyet ve öğretme motivasyonları (Konya ili örneği) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Argon, T., & Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 19(2), 159-179.
- Arı, E. (2011). Temel Kavramlar. İçinde F. S. Büyükalan (Ed.), Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları (1. bs., ss. 1-24). Pegem Akademi.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 11(26), 291-301. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.638479>
- Ateş, H., Yıldız, B., & Yıldız, H. (2012). Herzberg'in çift faktör kuramı kamu okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyon algılarını açıklayabilir mi?: Ampirik Bir Araştırma. Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi, 7 (2): 147-162.
- Avcı, O. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinde öğretme motivasyonu ve öğretmen öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ayık, A., Ataş Akdemir, Ö., & Seçer, İ. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Curr Res Educ, 1(1), 33-45.
- Balcı, E. (1990). Eğitim yönetiminde güdülemenin doğası ve insan gereksinimleri. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5, 271-279.
- Barış Pekmezci, F., & Dağdeviren Ertaş, B. (2024). Pre-service teachers in Türkiye in the framework of attitude towards the teaching profession, school belonging, and motivation. Teaching and Teacher Education, 142, 104514. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2024.104514>
- Başdal, M. (2021). Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri, öğretmen özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiler [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Bulut, D. (2022). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile öğretme motivasyonu düzeylerinin incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye'de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılcında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. Kastamonu Eğitim Dergisi, 27(1), 175-185. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2450>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). Bilimsel araştırma yöntemleri (31. bs.). Pegem Akademi.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin Meslekî Gelişimleri: Engeller ve Öneriler. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7(4), 1618-1650. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.14m>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). Research Methods in Education. İçinde Research Methods in Education (8th Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539/RESEARCH-METHODS-EDUCATION-LOUIS-COHEN-LAWRENCE-MANION-KEITH-MORRISON>

- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2016). Adaptability: An important capacity for effective teachers. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 27-39. <https://doi.org/10.7459/EPT/38.1.03>
- Çakır, İ. (2013). Mesleki gelişim etkinliklerinin İngilizce öğretmenlerine olan katkısı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(-ÖYGE Özel Sayısı), 122-130.
- Dağ, Ş. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. NY: Teachers College Press.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). Response to Margolis, Hodge and Alexandrou: misrepresentations of teacher resilience and hope. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 409-412. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.948707>
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 4, 19-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demirci, C. (2011). Okul öncesi yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan performans değerlendirme sistemleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerine ilişkisel bir araştırma [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dikmen, Ş. (2023). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı, program özerkliği, pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durmuşoğlu, A., Oturmak, Ö., Özkaya, A., Sever, M. V., Dalkılıç, K., Özateş, Y., Aydın, M., & Aydoğan, M. H. (2024). Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 11(105), 704-715. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.10927028>
- Elgit, B. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf içi davranışlarının incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Mersin ili örneği) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 2(3), 1-15.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76. <https://doi.org/10.1177/0013164499591005>
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1996). The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 477-486. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0032>
- Göloğlu Demir, C., & Kızıllan, P. (2021). The examination of the relationship between teachers' commitment to the curriculum and teacher autonomy. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 221-235. https://doi.org/10.52963/perr_biruni_v10.n3.14

- Güzel Candan, D., & Evin Gencel, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty, 1(36), 72-89.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Sustainable leadership. (Jossey-Bass). <https://psycnet.apa.org/record/2005-13851-000>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital transforming teaching in Every School. NY Teachers College Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2916052>
- Hein, V., Ries, F., Ekler, J. H., & Valantine, I. (2012). The Relationship Between Teaching Styles and Motivation to Teach Among Physical Education Teachers. İçinde Article in Journal of Sports Science and Medicine. <http://www.jssm.org>
- Hmel, B. A., & Pincus, A. L. (2002). The meaning of autonomy: On and beyond the interpersonal circumplex. Journal of Personality, 70(3), 277-310. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.05006>
- Işık, U. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, program özerkliği ve özel eğitime yönlendirme davranışlarının incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2024). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. Nobel. https://www.nobelyayin.com/bilimsel-arastirma-yontemi-kavramlar-ilkeler-teknikler_1755.html
- Kaşcı, T. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ile Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kauffman, D. F., Yılmaz-Soylu, M., & Duke, B. (2011). Öğretme motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(40), 279-290. https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=%C3%96%C4%9Fretme+motivasyon+%C3%B6%C3%A7e%C4%9Finin+ge%C3%A7erlik+%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fma+s%C4%B1&btnG=
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. Journal of Educational Psychology, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/A0019237>
- Kuloğlu, M. E. (2023). Program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve TPAB arasındaki ilişkiler [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Lan, Y. (2022). The Role of Teachers' Grit and Motivation in Self-Directed Professional Development. Frontiers in Psychology, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.922693>
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal Instructional Leadership, Teacher Self-Efficacy, and Teacher Professional Learning in China: Testing a Mediated-Effects Model. Educational Administration Quarterly, 54(4), 501-528. <https://doi.org/10.1177/0013161X18769048>
- Muijs, D. (2011). Doing Quantitative Research in Education with SPSS. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446287989>
- Mulyana, O. P., & Izzati, U. A. (2022). Job Autonomy and Teacher Career Commitment in Educational. IJORER: International Journal of Recent Educational Research, 3(6), 737-749. <https://doi.org/10.46245/ijorer.v3i6.264>
- Orhan, P. C. (2022). İngilizce öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu, akademik motivasyonu ve motivasyonel çalışma koşullarının incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin Sahip Oldukları Mesleki Özerklik Düzeyine İlişkin Algıları. Journal of Qualitative Research in Education, 3(2), 25-39. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s2m>

- Özdaşlı, K., & Akman, H. (2012). İçsel ve dışsal motivasyonda cinsiyet ve örgütsel statü farklılaşması: Türk telekomünikasyon A.Ş. çalışanları üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4(4), 73-81.
- Özdemir, Y., & Çok, F. (2011). Ergenlikte Özerklik Gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 152-164.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Rarasati, N., & Pramana, R. P. (2023). Giving Schools and Teachers Autonomy in Teacher Professional Development Under a Medium-Capability Education System. *RISE Insight Serisi*, 2023/050. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2023/050
- Say, S. (2025). Öğretmen özerkliği motivasyonu etkiler mi? sınıf öğretmenleri üzerine bir inceleme. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 662-678. <https://doi.org/10.63556/ANKAD.V9I3.271>
- Sosic-Vasic, Z., Keis, O., Lau, M., Spitzer, M., & Streb, J. (2015). The impact of motivation and teachers' autonomy support on children's executive functions. *Frontiers in Psychology*, 6(FEB), 122526. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2015.00146/REFERENCE>
- Şahan, M. B. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretme motivasyonlarının karar verme becerileri üzerindeki etkisi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Taneri, P. O. (2011). The Perceived Autonomy of Teachers in Elementary Education. The 3rd International Conference on Educational Sciences (ICES'11).
- Topak, H. H. (2021). Müzik öğretmenlerinin öğretme motivasyonları ve mesleki memnuniyetleri (Osmaniye ili örneği) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Viau, R. (2015). Okulda Motivasyon: Okulda Güdüleme ve Güdülenmeyi Öğrenme (Y. Budak, Çev.). Anı.
- Worth, J., & Van den Brande, J. (2020). Teacher autonomy : how does it relate to job satisfaction and retention? *Slough: NFER*, 27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604418.pdf>
- Yarım, M. A., & Ada, Ş. (2021). Cinsiyetin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisinin incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 5(2), 103-116. www.bestdergi.net
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. İçinde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. bs.). Seçkin Yayıncılık. <https://www.seckin.com.tr/kitap/176755156>
- Yıldırım, E. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, O. (2015). Okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, B. (2010). Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü., & Aras, H. (2017). Eğitsel Oyun Yönteminin Öğrencilerin Sosyal Becerileri, Okula İlişkin Tutumları ve Fen Öğrenimi Kaygıları Üzerine Etkisi. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 11(1), 381-400.

- Yolcu, M. A. (2021). Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yolcu, O., & Akar-Vural, R. (2020). A scale development study on measuring science teachers' autonomy on curriculum. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 10(1), 29-52. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2020.002>
- Yön, M. E. (2025). Beden eğitimi ve spor öğretmenlik mesleğinde mesleki özerklik ve mesleki motivasyon ilişkisi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, Y. M. (2020). Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Research Article

Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerklikleri ile Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

*An Examination of The Relationship Between Middle School Teachers' Curriculum Autonomy
and Motivation to Teach*

Gülden DEMİR Bilim Uzmanı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı gulden.demir@iskur.gov.tr https://orcid.org/0009-0003-7039-6127	Mehtap ÇİFÇİ Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi mehtapcifci50@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-5541-891X
---	--

Extended Summary

Teachers with high motivation, who strive to achieve instructional goals and complete the process successfully, may occasionally experience discomfort and stress; however, such states are generally temporary. Their high motivation and job performance support their job satisfaction (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım and Yalçın, 2013). Further, demographic variables such as gender, age, educational background, professional experience, and subject area can significantly influence teachers' perceptions of curriculum autonomy and their motivation to teach. In particular, differences in gender and subject area may affect professional attitudes, while age and professional experience often determine openness to innovation and the extent of autonomy use. Additionally, educational background contributes to pedagogical competence and levels of motivation. Examining these variables facilitates a better understanding of teachers' motivation and autonomy.

In this context, examining the relationship between middle school teachers' curriculum autonomy and their motivation to teach is expected to make valuable contributions to the field. The study aims to raise teachers' awareness of curriculum autonomy and motivation to teach and to serve as a resource for curriculum developers. It is also anticipated that such research will provide a foundation for more effective reforms in educational policy and practice.

The research question guiding this study is: "Is there a statistically significant relationship between middle school teachers' curriculum autonomy and their motivation to teach?"

This study was conducted within the framework of quantitative research methods, as it aims to examine the relationship between middle school teachers' curriculum autonomy and motivation to teach in terms of demographic variables such as gender, age, educational background, professional experience, and teaching field. A correlational survey design was adopted, which is used to determine the relationships between two or more variables as well as the direction and strength of such relationships (Cohen, Manion and Morrison, 2017; Karasar, 2024).

The study population consisted of 1,872 middle school teachers working in the city center and districts of Sivas during the 2023–2024 academic year. From this large population, a convenience sampling method, a purposive sampling technique, was used. Considering limitations such as time, access, transportation, and institutional permissions, a sample of 320 teachers who voluntarily agreed to participate, particularly through the researcher's existing communication network with school administrators and teachers, was selected.

A questionnaire was used to collect data. The forms prepared by the researcher consisted of three sections. The first section included demographic information, while the second and third sections contained two different scales: the Curriculum Autonomy Scale (CAS) and the Motivation to Teach Scale (MTS).

The survey data were uploaded to the SPSS software package for analysis. Descriptive statistical findings were first calculated. Since the scales did not meet the assumption of normal distribution, Mann-Whitney U was used for comparisons between two independent groups, and Kruskal-Wallis tests were used for comparisons involving three or more independent groups. The margin of error was set at 0.05 within a 95% confidence interval.

The analysis results examining whether participants' gender significantly differed across the subdimensions of the CAS and MTS revealed the following: No statistically significant differences were found in the CAS subdimensions of Professional Development Autonomy (PDA) ($p = .186$; $p > .05$), Process Autonomy (PrA) ($p = .691$; $p > .05$), and Assessment Autonomy (AA) ($p = .452$; $p > .05$), nor in the overall CAS scores ($p > .05$). However, Planning Autonomy (PA) differed significantly by gender ($p = .047$; $p < .05$). Significant age-related differences were also found in the PrA ($p = .014$; $p < .05$), AA ($p = .020$; $p < .05$), and the overall CAS ($p = .029$; $p < .05$). Dunn-Bonferroni post hoc tests revealed significant differences between the 20–30 and 50+ age groups in PrA ($p = .016$), AA ($p = .027$), and total CAS ($p = .033$).

For the MTS, statistically significant differences by gender were observed in the external motivation ($p = .017$; $p < .05$), internal motivation ($p = .015$; $p < .05$), and total motivation scores ($p = .009$; $p < .05$). Dunn-Bonferroni post hoc tests indicated significant differences in external motivation between the 40–50 and 50+ age groups ($p = .031$); in internal motivation between the 40–50 and 50+ groups ($p = .022$), and the 30–40 and 50+ groups ($p = .037$); and in overall motivation between the 40–50 and 50+ groups ($p = .017$) and 30–40 and 50+ groups ($p = .027$).

In the PDA subdimension of CAS, no significant differences were found in terms of professional experience ($p = .096$; $p > .05$), whereas significant differences were found in PrA ($p = .008$; $p < .05$), AA ($p = .003$; $p < .05$), and the total CAS ($p = .046$; $p < .05$).

Analyses were also conducted to determine whether participants' professional career levels showed significant differences across the scales and subdimensions. Results revealed statistically significant differences in PDA ($p < .001$), PrA ($p < .001$), AA ($p < .001$), PA ($p = .005$), and overall CAS scores ($p < .001$) based on career level.

The major findings of this study, which aimed to determine the relationship between middle school teachers' curriculum autonomy and motivation to teach, can be summarized as follows: Women teachers were found to have lower levels of both internal (Female $\bar{x} = 2.95$; Male $\bar{x} = 3.15$) and external motivation (Female $\bar{x} = 2.71$; Male $\bar{x} = 3.04$) than their male counterparts. However, a study conducted by Yarım and Ada (2021) found that gender differences in motivation to teach were statistically insignificant. This discrepancy may stem from differences in sample characteristics, methodology, and research context, indicating a contrast between the findings of the two studies.

Another key finding was that PrA and AA significantly differed by age group. Participants aged 50 and above ($\bar{x} = 4.24$) had higher PrA perceptions than those aged 20–30 ($\bar{x} = 3.62$), and similarly, those over 50 ($\bar{x} = 4.19$) had higher AA levels than those aged 20–30 ($\bar{x} = 3.54$). Teachers over the age of 50 also demonstrated higher levels of internal and external motivation ($\bar{x} = 3.41$) than younger participants ($\bar{x} = 2.73$). This difference may be explained by the greater experience accumulated over time.

Based on the study results, the following suggestions for future research are offered: Enhancing individual motivation is critical to improving productivity. Therefore, concrete strategies to support teachers' personal motivation can be implemented. To increase job satisfaction, intrinsic motivation should be nurtured, professional accomplishments recognized, self-efficacy beliefs strengthened, and professional development opportunities provided.