



## ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ VE ÖĞRETİM DUYGU DURUMLARI ARASINDAKİ DİNAMİK İLİŞKİ\*


**Derya KARADENİZ\*** **Seval FER\*\*** **Fatih KARATAŞ\*\*\***

### Öz

*Öğretmenlerin özerklik algıları ile öğretim duygu durumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma, Konya'da farklı eğitim kademelerinde görev yapan 264 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin en yüksek özerklik algısına sınıf düzeyinde, en düşük özerklik algısına ise okul düzeyinde sahip olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin öğretim duyguları incelendiğinde, olumlu duygular arasında en yüksek olanın keyif alma duygusu, en düşük olanın ise gurur duygusu olduğu bulunmuştur. Olumsuz duygular arasında ise en yüksek duygu hayal kırıklığı, en düşük duygu ise kaygıdır. Daha da önemlisi, daha yüksek özerklik algısı daha fazla olumlu ve daha az olumsuz duyguyla ilişkili bulunmuştur. Bu sonuç da özerkliğin öğretmenlerin öğretim duygu durumları üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Araştırma, öğretmen özerkliğini teşvik etmenin, öğretmenlerin sınıftaki*

\* Bu çalışma için, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında, Bilimsel Araştırma Etik Kurulu tarafından 11.11.2021 tarihli oturumda, 12/11/2021-E.107805 Evrak Tarih-Sayı ve 2021/21-19 karar numarası ile etik kurul izni alınmıştır.

\*\*  Arş. Gör., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, [drykrdnz15@gmail.com](mailto:drykrdnz15@gmail.com), Malatya/Türkiye

\*\*\*  Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim, [seval.fer@gmail.com](mailto:seval.fer@gmail.com), Ankara/Türkiye

\*\*\*\*  Öğr. Gör., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Modern Diller Bölümü, [fatih.karatas@nevsehir.edu.tr](mailto:fatih.karatas@nevsehir.edu.tr), Nevşehir/Türkiye

*olumlu duygusal deneyimlerini arttırmak için önemli bir strateji olabileceğini göstermektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim duygu durumları, öğretmen özerkliği, sınıfta özerklik, okulda özerklik

## THE DYNAMIC RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER AUTONOMY AND INSTRUCTIONAL EMOTIONS

### Abstract

*This research examines the relationship between teachers' perceptions of autonomy and their instructional emotions. The sample included 264 teachers working at various educational levels in Konya, Turkey. The findings showed that teachers had the highest perception of autonomy at the classroom level and the lowest perception at the school level. When teachers' instructional emotions were examined, it was found that among the positive emotions, the highest was the feeling of enjoyment and the lowest was the feeling of pride. Among the negative emotions, the highest was the feeling of disappointment and the lowest was the feeling of anxiety. Importantly, higher perceptions of autonomy were found to be associated with more positive and fewer negative emotions, suggesting that autonomy may have a positive effect on teachers' instructional emotional states. The research indicates that fostering teacher autonomy could be an important strategy for enhancing teachers' positive emotional experiences in the classroom.*

**Keywords:** Instructional emotions, teacher autonomy, classroom autonomy, school autonomy

### 1. GİRİŞ

Mesleki beklentiler ve kişilerarası dinamikler açısından düşünüldüğünde öğretmenlik mesleğinin karmaşık ve çok yönlü etkileşim içerisinde olduğu söylenebilir. Bu karmaşıklık ve çok yönlü etkileşim sürecinde kararlar alınırken, öğretmenlerin duyguları ve özerklikleri önemli bir kesişim noktası oluşturur. Özellikle, öğretmenlerin mesleki kararlar alırken sahip oldukları özerklik algılarının, öğretim duygularını nasıl ve ne yönde etkileyebileceği eğitim araştırmalarında giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

Duygusal iyi oluş hali, kişinin duygularını etkili bir şekilde anlayabilmesi ve yönetebilmesi durumunu ifade eder. Bu da yaşamda memnuniyet, tatmin ve genel mutluluk hissine yol açar (Belmonte vd. 2022). Araştırmalar, öğretmenlerin duygusal sağlıkları ile öğrenci öğrenme çıktılarının birbiriyle doğrudan iç içe olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin duygusal durumlarının, mesleki bilgi ve becerileri ile öğrenme ortamını düzenleme konusunda önemli ölçüde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Pekrun (2006), öğretmenlerin duygularının öğrenciler üzerindeki etkisine dikkat çekerek olumlu etkileşimlerin önemini vurgularken; benzer şekilde, diğer araştırmalar da (Jennings & Greenberg, 2009) duygu düzenleme stratejilerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Koç (2006) ise bu süreçte öğretmenlerin duygusal durumlarını iyileştirmede özerkliğin önemine işaret eder. Öğretmenlerin duygusal durumları farklı araştırmalarda (Stark vd., 2022) duygusal zekâları, dirençlilikleri ve işlerine olan bağlılıkları ile ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmalar genel olarak, öğretmenlerin duygusal durumunun eğitimde mükemmelliğe ve olumlu öğrenme çıktılarına ulaşmada rol oynadığını, etkili öğretme ve öğrenme süreçlerinin temel taşı olarak öğretmenlerin duygusal sağlığının önemli olduğunu, destekleyici ve özerkliği artıran eğitim politikaları ve uygulamalarının öğretmenlere ve öğrencilere önemli faydalar sağlayabileceğini göstermektedir.

Duygusal iyi oluş, bireyin genel yaşam kalitesi ve mutluluğunu etkileyen geniş kapsamlı bir kavramı ifade ederken; öğretim duygu durumu, daha spesifik bir alanı ele alır ve özellikle öğretmenin öğretim sürecindeki duygusal durumunu kapsar (Dilekçi & Nartgün, 2019). Bu nedenle, duygusal iyi oluş bireyin yaşamının birçok yönünü içerirken, öğretim duygu durumu öğretmenlerin öğretim sürecinde karşılaştığı duygusal durumlarla sınırlı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin duygusal iyi oluşu, bireysel karakter özellikleri ve çalışma ortamının koşulları gibi faktörlerden önemli ölçüde etkilenir (Kim vd., 2019). Bu genel duygusal iyi oluş durumu, öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına zemin oluşturur. Bu duygu durumu, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki duygusal etkileşimi, öğrencilerin motivasyonunu ve akademik başarısını doğrudan etkileyebilir (Beilock vd., 2010; Keller & Becker, 2021). Karar verme süreçlerinde öğretmenlerin yaşadıkları duygusal durumlar, onların sınıf yönetimi, öğrenci ile etkileşimi ve öğretim yöntemlerini belirlemede kritik bir rol oynar. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki kararlarda daha fazla özerkliğe sahip olmaları, sınıf içindeki olumlu duygusal iklimi destekleyerek öğretmenin etkililiğini ve öğrenci başarısını artırma potansiyeline sahiptir (Frenzel vd., 2009; Karadeniz & Fer, 2023). Bu durum, öğretmenlerin özerkliklerinin artırılmasının, stres ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duygusal durumları azaltabileceği ve dolayısıyla eğitim ortamlarının niteliğini iyileştirebileceği anlamına gelir (Hargreaves, 1998). Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde daha fazla özerk olmaları, eğitim alanında olumlu değişimler yaratmak için temel adımdır (Benlahcene vd. 2020). Özerklik temelinde bu bütünsel yaklaşım, öğretmenlerin öğretim duygu durumunu iyileştirerek, eğitimde kalitenin artırılmasına katkıda bulunabilir.

Eğitim ortamlarında özerklik, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretim ve öğrenmeyle ilgili kararlar alırken sahip oldukları bağımsızlık ve özgürlük düzeyini ifade eder (Ashraf, 2020; Muhammad vd., 2020). Öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlerden bireysel faktörler, öğretmenlerin içsel özgürlüğünü, bağımsızlık duygusunu, mesleki deneyimlerini, akademik yetkinliklerini ve empati ile açıklık gibi kişilik özelliklerini içerir (Bustingorry, 2008). Öğretmen özerkliğini etkileyen diğer faktör olarak mesleki faktörler, eğitim süreçlerindeki özerkliğin ve artan sorumlulukların önemini vurgularken, mesleki uygulamalarda şeffaflık ve hesap verebilirliğin önemini de öne çıkarır (Demirkasımoğlu, 2010; Ramos, 2006).

Eğitim ortamlarında özerklik, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde daha etkin ve bağımsız karar vermelerine olanak tanıyarak öğretme ve öğrenme süreçlerini zenginleştiren ve bunun doğal bir sonucu olarak da öğretmenin öğretim duygu durumunu iyileştiren, temel bir unsur olarak kabul edilebilir.

Alanyazın, öğretmenlerin özerklik algıları ile öğretim duyguları arasındaki etkileşimi inceleyerek, öğretmenlerin özerklik algısı ile öğretim duyguları arasında karmaşık bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Daha yüksek özerklik duygusu, öğretmenlerde daha olumlu duygusal durumlara yol açarken (Schweder & Raufelder, 2021) öğretmenlerin kendi sınıfları ve öğretim yöntemleri üzerinde kontrol sahibi olmaları, işlerinde daha mutlu ve tatmin olmalarıyla ilişkilendirilmiştir (Wegge vd., 2021). Lan ve Zhang'ın (2019) çalışması öğretmen özerkliğinin öğrenenlerin duygusal iyi oluşuna olumlu etkilerini ortaya koyarken, diğer araştırmalar (Yurtseven & Hoşgörür, 2021) özerkliğin, duygusal düzenleme ve duygusal emek ile doğrudan ilişkisini ve eğitim ortamlarındaki duygusal durumlar üzerindeki potansiyel derin etkisinin altını çizmektedir. Öte yandan, özerkliğin sadece duyguları güçlendirici ya da iyileştirici bir his sunmakla kalmayıp, duygusal düzenleme stratejilerini de mümkün kılarak hayal kırıklığı ve tükenmişlik gibi olumsuz duygulardan da koruyabileceğini göstermektedir (Özdemir vd., 2023). Diğer bir ifadeyle bu görüşler sınırlı özerkliğin olumsuz duygularla ilişkilendirilmesi, özerkliği artırmaya yönelik destekleyici yapıların önemini ortaya koymaktadır (Narayanan vd., 2023). Uzun vadeli etkileri inceleyen çalışmalar (Fu vd., 2021; Kleinkorres vd., 2023) da bu görüşü destekleyerek özerkliğin zaman içinde olumlu duyguları sürdürmedeki kritik rolünü doğrulamaktadır. Dolayısıyla yukarıda sunulan araştırma bulguları, özerkliğin olumsuz duygulardan koruyucu işlevini ve olumlu duyguları teşvik edici etkisinin olabileceğini göstermektedir.

Mevcut alanyazın, öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile özerklik arasındaki ilişkiyi genel olarak incelese de bu ilişkiyi çok boyutlu ele alan çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırma, sınıf, okul ve mesleki düzeyde özerklik algıları ile öfke, kaygı, haz alma, gurur, umut ve hayal kırıklığı gibi çeşitli duygusal durumların çok boyutlu ilişkisini incelemektedir. Çalışmanın özgünlüğü, geniş bir duygu yelpazesi çerçevesinde özerkliği farklı düzeylerde ele almasıdır. Bu bütüncül yaklaşım, öğretmen özerkliği ve duygusal durumlar arasındaki karmaşık ilişkiyi aydınlatmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek ve eğitim kalitesini artıracak stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Dolayısıyla, eğitim politikalarının ve uygulamalarının iyileştirilmesinde de önemli bir rol oynayabilir. Araştırmanın amacı çerçevesinde şu beş soruya yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin özerklik algıları (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) puanları nedir?
- 2) Öğretmenlerin özerklik algıları (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik); cinsiyet, eğitim durumu, mesleki deneyim, alan türü, fakülte türü ve eğitim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Öğretmenlerin öğretim duygu durumları (öfke, kaygı, haz alma, gurur, umut, hayal kırıklığı) puanları nedir?
- 4) Öğretmenlerin öğretim duygu durumları (öfke, kaygı, haz alma, gurur, umut, hayal kırıklığı); cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu, fakülte türü, alan türü ve eğitim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5) Öğretmenlerin özerklik algıları (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) ile öğretim duygu durumları (öfke, kaygı, haz alma, gurur, umut, hayal kırıklığı) değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmenlerin özerklik algıları ve öğretim duyguları arasındaki ilişkiyi incelemek için nicel araştırma yöntemi çerçevesinde korelasyonel desen tercih edilmiştir. Bu desenin tercih edilmesinin nedeni her iki değişken arasındaki ilişkiyi sebep-sonuç durumuna dayanmadan var olduğu haliyle incelemektir. Fraenkel ve diğerlerine (2023) göre korelasyonel desenler, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi değişkenleri etkilemeden inceleyerek ilişkinin derecesini korelasyon katsayısı ile açıklar. Büyüköztürk ve diğerlerine (2018) göre ise korelasyonel desenler, incelenen değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamasının yanı sıra gelecekte incelenen bu değişkenlere ilişkin ön bilgi oluşturarak araştırmacılara ipucu sağlar.

### 2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Meram, Selçuklu) Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerindeki okullarda görev yapan 264 öğretmen oluşturmuştur. Bu sayının yeterli görülmesinde COVID-19 salgınının olumsuz koşulları etkili olmuştur. Bu olumsuz koşullar öğretmenlere ulaşma sürecinde veri toplama sürecini kesintiye uğratmıştır. Dolayısıyla araştırmada katılımcıların ve araştırmacıların sağlığını tehlikeye atmamak için örnekleme seçimi yapılmamıştır. Yanı sıra, sadece gönüllü öğretmenlerin çalışmaya dahil edilmesi de araştırmanın katılımcı sayısını etkilemiştir. Çalışma grubuna dâhil edilecek okullara karar verilirken öğretmen sayısının fazlalığı, araştırmacı ve katılımcılar için zaman ve mekân açısından uygulanabilir olması gibi ölçütler dikkate alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 141'ini (%53) kadınlar, 123'ünü (%47) ise erkekler oluşturmuştur. Öğretmenlerin yarısının 132 kişi (%50) ile 20 yıl üzerinde mesleki deneyime sahip olduğu görülürken, çoğunluğu ise 207 kişi (%78) ile lisans düzeyinde eğitim durumuna sahiptir. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü incelendiğinde yarısından fazlasının 152 kişi (%58) ile eğitim fakültesinde yer alırken; alanlara göre dağılımın neredeyse yarısını 134 kişi (%51) ile sözel alanlar oluşturmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi incelendiğinde 171 kişi (%65) ile ortaöğretim kademesi öne çıkmıştır.

### **2.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları**

Araştırma kapsamında üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar: Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği ve Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'dir.

#### ***Kişisel Bilgi Formu:***

Form; cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu, görev yapılan eğitim kademesi, mezun olunan fakülte ve alan türü olmak üzere altı maddeden oluşmuştur. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik verilere ulaşabilmek için bu veri toplama aracı kullanılmıştır.

#### ***Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği:***

Öğretmen özerkliği değişkenine ilişkin veri toplamak amacıyla Karadeniz ve Fer (2023) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 11 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyut isimleri Sınıfta Özerklik, Okulda Özerklik ve Mesleki Özerklik'tir. Ölçekte ters madde yoktur.



### ***Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği:***

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları değişkenine ilişkin veri toplamak amacıyla Dilekçi ve Sezgin-Nartgün (2019) tarafından Türk kültürüne uyarlanarak revize edilen “Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin özgün formu, “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” başlığı altında Hong vd. (2016) tarafından geliştirilmiş olup 15 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Form, Dilekçi ve Sezgin-Nartgün (2019) tarafından Umut ve Hayal Kırıklığı adında iki alt boyut daha eklenerek revize edilerek uyarlanmıştır. Nihai ölçek, 27 maddeden ve Öfke, Kaygı, Haz Alma, Gurur, Umut ve Hayal Kırıklığı olmak üzere altı alt boyuttan oluşmuştur. Ölçekte ters madde yoktur. Bu ölçeğin kullanılabilmesi için yabancı ve Türk yazarlardan e-posta aracılığıyla kullanım izinleri alınmıştır.

### **2.4. Veri Toplama Araçlarının Geçerliliği ve Güvenirliği**

Araştırma kapsamında kullanılan Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği ve Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin özgün formunun geçerlik ve güvenirlik verileri aşağıda sunulmuştur.

### ***Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği***

Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği, Karadeniz ve Fer (2023) tarafından geliştirilerek kapsam ve yapı geçerliliği test edilmiştir. Öncelikle, uzman görüşleri alınarak kapsam geçerliliği sağlanmış, sonrasında 184 öğretmen üzerinde yapılan açılımlı faktör analizi (AFA) ile toplam varyansın %61.51'ini açıkladığı ve üç alt boyuta sahip olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ise 245 öğretmenle yapılmış ve modelin iyi bir uyum gösterdiği tespit edilmiştir ( $\chi^2/sd=1.81$ , GFI=.95, AGFI=.92, CFI=.96, RMSEA=.06). Güvenirlik açısından, AFA ve DFA çalışmaları sonucunda elde edilen Cronbach's Alpha değerleri ölçeğin

geneli için  $\alpha=.86$  ve  $\alpha=.80$  olarak bulunmuş, alt boyutlar için ise Sınıfta Özerklik  $\alpha=.79$  ve  $\alpha=.68$ , Okulda Özerklik  $\alpha=.70$  ve  $\alpha=.72$ , Mesleki Özerklik  $\alpha=.78$  ve  $\alpha=.78$  olarak hesaplanmıştır. Maddeler arası toplam puan korelasyonları ise .35 ile .74 arasında değişkenlik göstermiştir.

Bu araştırmada kullanılan 264 öğretmen verisiyle Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin kanıt sağlamak için DFA ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda  $\chi^2/sd=2.13$ ,  $GFI=.94$ ,  $AGFI=.90$ ,  $CFI=.93$ ,  $RMSEA=.06$ ,  $RMR=.03$ ,  $SRMR=.05$ ,  $NFI=.89$ 'dur. Ulaşılan uyum indeksi değerleri, modelin iyi düzeyde uyum sağladığına işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için .78; alt boyutlara göre ise Sınıfta Özerklik  $\alpha=.69$ , Okulda Özerklik  $\alpha=.63$  ve Mesleki Özerklik  $\alpha=.70$ 'tir. Ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam puan korelasyonları ise .32 ile .63 arasında değiştiği görülmüştür.

### **Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği**

Hong vd. (2016) tarafından revize edilen özgün formu Frenzel'e vd., (2010) ait olan ölçek, Asya kültürüne uyarlanmış ve gurur alt boyutu dahil edilerek genişletilmiştir (Akt., Hong vd., 2016). Ölçeğin geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak için uzman görüşü ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. 150 Japon öğretmenle yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %66,90'nını açıkladığı ve dört alt boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ardından 208 Koreli öğretmenle gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analiziyle modelin iyi bir uyum gösterdiği tespit edilmiştir ( $\chi^2=145.7$ ,  $df=79$ ,  $p<.001$ ,  $TLI=.90$ ,  $CFI=.93$ ,  $RMSEA=.06$ ). Ölçeğin güvenilirliği için AFA ve DFA çalışma gruplarına göre hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ise sırayla şu şekildedir: Kaygı  $\alpha=.85$  ve  $\alpha=.72$ , Gurur  $\alpha=.79$  ve  $\alpha=.76$ , Haz Alma  $\alpha=.78$  ve  $\alpha=.72$  ve Öfke  $\alpha=.71$  ve  $\alpha=.78$ 'tir.

Hong vd., (2016) tarafından geliştirilen Dilekçi ve Sezgin-Nartgün (2019) tarafından revize edilen ölçeğin, kapsam geçerliği ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. İlk olarak, uzman görüşleri ve dil uyarlama çalışmaları ile ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmıştır. 318 öğretmen üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analiziyle ölçeğin toplam varyansın %64,55'ini açıkladığı ve altı alt boyuta sahip olduğu belirlenmiştir. 405 öğretmen ile gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin iyi bir uyum gösterdiği tespit edilmiştir ( $X^2/sd=2.39$ ,  $GFI=.88$ ,  $AGFI=.85$ ,  $CFI=.97$ ,  $NFI=.95$ ,  $NNFI=.97$ ,  $IFI=.97$ ,  $RFI=.95$ ,  $RMSEA=.05$ ,  $RMR=.02$ ,  $SRMR=.04$ ). Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları: Kaygı  $\alpha=.80$ , Gurur  $\alpha=.83$ , Haz Alma  $\alpha=.89$ , Öfke  $\alpha=.74$ , Umut  $\alpha=.87$  ve Hayal Kırıklığı  $\alpha=.79$  olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam puan korelasyonları ise .50 ile .81 arasında değişmektedir.

Bu araştırmada kullanılan 264 öğretmen verisiyle Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin kanıt sağlamak için DFA ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda  $X^2/sd=2.01$ ,  $GFI=.85$ ,  $AGFI=.81$ ,  $CFI=.91$ ,  $NFI=.85$ ,  $IFI=.91$ ,  $RFI=.82$ ,  $RMSEA=.06$ ,  $RMR=.03$ ,  $SRMR=.06$ 'dir. Ulaşılan uyum indeksi değerleri, modelin kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığına işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için  $\alpha=.71$ ; alt boyutlara göre ise Kaygı  $\alpha=.83$ , Gurur  $\alpha=.81$ , Haz Alma  $\alpha=.87$ , Öfke  $\alpha=.77$ , Umut  $\alpha=.86$ , Hayal Kırıklığı  $\alpha=.84$ 'tir. Ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam puan korelasyonları ise .44 ile .82 arasında değiştiği görülmüştür.

## 2.5. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın 11.11.2021 tarihli 12/11/2021-E.107805 sayılı Etik Kurul İzni, XXXX Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler, Bilimsel Araştırma Etik Kurulundan; MEB Araştırma İzni ise Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Ölçeklerin verileri Google Form aracılığıyla toplanmıştır. Bu yöntemin tercih edilmesinde,

yüz yüze veri toplamanın güçlüğü ve sağlık açısından ortaya çıkabilecek olası sorunlar sebep olmuştur. Bu kapsamda öğretmenlere öncelikle Gönüllü Katılım Formu sunulmuştur. Çalışmaya gönüllü olarak katılmak istediğini onaylayarak beyan eden öğretmenler, sırasıyla Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği ve Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'ne geçiş yapmışlardır. Öğretmenler sözü edilen veri toplama araçlarını doldurduktan sonra araştırmacılara göndermişlerdir.

## 2.6. Veri Analizi

Araştırmanın analizleri SPSS 26 programıyla yapılmıştır. Birinci ve ikinci araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için öğretmenlerin özerklik algıları ve öğretim duygu durumlarına ilişkin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu ilişki analizinin varsayımı olan normal dağılımın incelenmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Bunun için Büyüköztürk'ün (2020) normallik varsayımı için -1 ve +1 aralığında olması görüşü dikkate alınmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin özerklik algıları değişkenine ilişkin verilerin çarpıklık katsayılarının -.47 ile -1.64; basıklık katsayılarının ise -.16 ile 3.48 arasında değiştiği; öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin verilerin çarpıklık katsayılarının ise -2.12 ile 1.57; basıklık katsayılarının ise .12 ile 5.95 arasında değiştiği görülmüştür. Aynı zamanda her iki değişken için yapılan Kolmogorov Smirnov testi bulguları incelendiğinde de verilerin normal dağılmadığı bulgulanmıştır ( $p < .05$ ). Dolayısıyla araştırmanın üçüncü araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz bulgularının düzeylere göre yorumlanmasında Cohen'in (1988) önermiş olduğu düşük=.1-.3, orta=.3-.5, yüksek=.5-1.00 sınıflaması dikkate alınmıştır.

### 3. BULGULAR

Araştırmanın birinci araştırma sorusunu test etmek için betimsel istatistikler hesaplanarak aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 1. Öğretmenlerin Özerklik Algısına İlişkin Betimsel İstatistikler**

	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>sd</i>
Sınıfta özerklik	264	3.63	.47
Okulda özerklik	264	3.01	.69
Mesleki özerklik	264	3.34	.58

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ( $N=264$ ) özerklik algılarına ilişkin puanları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın Sınıfta Özerklik ( $\bar{x}=3.63$ ) algısına; en düşük ortalamanın Okulda Özerklik ( $\bar{x}=3.01$ ) algısına ait olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri ise .47 ile .69 arasında değişmektedir. Araştırmanın ikinci araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için öğretmenlerin özerklik algılarının (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik); cinsiyet, eğitim durumu, mesleki deneyim, alan türü, fakülte türü ve eğitim kademesine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular incelenmiştir.

**Tablo 2. Öğretmenlerin Özerklik Algılarının (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) Cinsiyete ve Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Değerleri**

		Cinsiyet				Eğitim Durumu				
AB	C	Sıra ort.	Sıra top.	U	p	E	Sıra Ort.	Sıra top.	U	p
SÖ	K	136.00	19176.50	8177.50	.40	L	131.77	27276.50	5748.50	.75
	E	128.48	15803.50			YL	135.15	7703.50		
OÖ	K	132.48	18679.00	8668.00	.99	L	131.13	27143.50	5615.50	.57
	E	132.53	16301.00			YL	137.48	7836.50		
MÖ	K	135.89	19161.00	8193.00	.43	L	132.86	27501.00	5826.00	.88
	E	128.61	15819.00			YL	131.21	7479.00		

AB: Alt Boyut, SÖ: Sınıfta Özerklik, OÖ: Okulda Özerklik, MÖ: Mesleki Özerklik, K: Kadın, n:141, E: Erkek, n:123, L: Lisans, n, 207, YL: Yüksek Lisans, n: 57

Öğretmenlerin özerklik algılarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin yapılan analize göre, kadınlar ve erkekler arasında sınıfta özerklik, okulda özerklik ve mesleki özerklik alt boyutlarında anlamlı farklılık yoktur ( $U= 8177.50, p>.05; U= 8668.00, p>.05; U= 8193.00, p>.05$ ). Öğretmenlerin özerklik algılarının eğitim durumuna göre farklılığına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, lisans ve yüksek lisans arasında sınıfta özerklik, okulda özerklik ve mesleki özerklik alt boyutlarında anlamlı farklılık yoktur ( $U= 5748.50, p>.05; U= 5615.50, p>.05; U= 5826.00, p>.05$ ).

**Tablo 3. Öğretmenlerin Özerklik Algılarının (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) Mesleki Deneyime ve Alan Türüne Göre Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Değerleri**

Mesleki Deneyim						Alan türü				
AB	Yıl	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Tür	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
SÖ	1-5	121.00	4	5.24	.26	Söz	136.37	3	5.34	.14
	6-10	150.09				Say	120.51			
	11-15	123.46				Mes	125.68			
	16-20	146.51				SanSpor	160.82			
	20 üzeri	127.57								
OÖ	1-5	99.13	4	5.55	.23	Söz	134.30	3	2.39	.49
	6-10	146.06				Say	136.65			
	11-15	131.11				Mes	119.11			
	16-20	140.98				SanSpor	144.47			
	20 üzeri	131.71								
MÖ	1-5	144.60	4	8.03	.09	Söz	135.28	3	1.89	.59
	6-10	155.50				Say	132.08			
	11-15	117.10				Mes	121.38			
	16-20	146.08				SanSpor	145.21			
	20 üzeri	124.47								

AB: Alt Boyut, SÖ: Sınıfta Özerklik, OÖ: Okulda Özerklik, MÖ: Mesleki Özerklik, 1-5 yıl, n: 20, 6-10 yıl, n:33, 11-15 yıl, n: 35, 16-20 yıl, n:44, 20 üzeri, n:132, Söz: Sözel Alanlar, n: 134, Say: Sayısal Alanlar, n: 58, Mes: Mesleki Alanlar, n: 53, SanSpor: Sanat ve Spor Alanları, n: 19

Öğretmenlerin özerklik algılarının sınıfta özerklik, okulda özerklik ve mesleki özerklik alt boyutlarında mesleki deneyime göre anlamlı farklılık yoktur ( $X^2_{(2)}=5.24$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=5.55$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=8.03$ ,  $p>.05$ ). Öğretmenlerin özerklik algılarının sınıfta özerklik, okulda özerklik ve mesleki özerklik alt boyutlarında alan türüne göre anlamlı farklılık yoktur ( $X^2_{(2)}=5.34$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=2.39$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=1.89$ ,  $p>.05$ ).

**Tablo 4. Öğretmenlerin Özerklik Algılarının (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) Fakülte Türü ve Eğitim Kademesine Göre Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Değerleri**

		Fakülte Türü				Eğitim Kademesi				
AB	Tür	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Kademe	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
SÖ	EF	134.48	2	1.09	.57	İÖ	151.80	2	1.89	.38
	FEF	136.88				OO	132.99			
	Diğer	124.32				OÖ	129.70			
OÖ	EF	132.35	2	.07	.96	İÖ	146.24	2	2.55	.27
	FEF	130.55				OO	141.17			
	Diğer	134.38				OÖ	127.10			
MÖ	EF	135.89	2	1.15	.56	İÖ	159.20	2	6.10	.04*
	FEF	133.15				OO	142.87			
	Diğer	123.82				OÖ	124.66			

EF: Eğitim Fakültesi, n: 152, FEF: Fen-Edebiyat Fakültesi, n:49, Diğer, n: 63, İÖ: İlkokul, n:23, OO: Ortaokul, n:70, OÖ: Ortaöğretim, n:171, \*:  $p<.05$

Öğretmenlerin özerklik algılarının sınıfta özerklik, okulda özerklik ve mesleki özerklik alt boyutlarında fakülte türüne göre anlamlı farklılık yoktur ( $X^2_{(2)}=1.09$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=.07$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=1.15$ ,  $p>.05$ ). Öğretmenlerin özerklik algılarının mesleki özerklik alt boyutunda eğitim kademesine göre anlamlı farklılık vardır ( $X^2_{(2)}=6.10$ ,  $p<.05$ ). Öğretmenlerin özerklik algılarının sınıfta özerklik ve okulda özerklik alt boyutlarında eğitim kademesine göre anlamlı farklılık yoktur ( $X^2_{(2)}=1.89$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=2.55$ ,  $p>.05$ ).

Araştırmamızın üçüncü araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için öğretmenlerin öğretim duygu durumlarının betimsel istatistik bulguları incelenmiştir.

**Tablo 5. Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

	N	$\bar{x}$	ss
Kaygı duygusu	264	1.52	.65
Gurur duygusu	264	3.39	.54
Haz alma duygusu	264	3.70	.46
Öfke duygusu	264	1.65	.68
Umut duygusu	264	3.52	.47
Hayal kırıklığı duygusu	264	1.77	.66

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ( $N=264$ ) öğretim duygu durumlarına ilişkin puanları incelendiğinde, olumlu duygular arasında en yüksek ortalamanın Haz Alma Duygusuna ( $\bar{x}=3.70$ ); en düşük ortalamanın Gurur Duygusuna ( $\bar{x}=3.52$ ) ait olduğu görülmektedir. Olumsuz duygular arasında ise en yüksek ortalamanın Hayal Kırıklığı Duygusuna ( $\bar{x}=1.77$ ); en düşük ortalamanın Kaygı Duygusuna ( $\bar{x}=1.52$ ) ait olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri ise .46 ile .68 arasında değişmektedir.

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için öğretmenlerin öğretim duygu durumları (öfke, kaygı, haz alma, gurur, umut, hayal kırıklığı); cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu, fakülte türü, alan türü ve eğitim kademesine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular incelenmiştir.

**Tablo 6. Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları (öfke, kaygı, haz alma, gurur, umut, hayal kırıklığı) Cinsiyete ve Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Değerleri**

		Cinsiyet				Eğitim Durumu				
AB	C	Sıra ort.	Sıra top.	U	p	E	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
ÖD	K	127.33	17953.00	7942.00	.22	L	127.06	26301.00	4773.00	.02*
	E	138.43	17027.00			YL	152.26	8679.00		
KD	K	124.93	17614.50	7603.50	.07	L	136.61	28277.50	5049.50	.08
	E	141.18	17365.50			YL	117.59	6702.50		
HAD	K	138.96	19594.00	7760.00	.10	L	129.06	26836.50	5308.50	.20
	E	125.09	15386.00			YL	142.87	8143.50		
GD	K	133.21	18783.00	8571.00	.86	L	126.15	26113.50	4585.00	.00*
	E	131.68	16197.00			YL	155.55	8866.50		



UD	K	135.47	19101.50	8252.50	.49	L	131.74	27269.50	5741.50	.75
	E	129.09	15878.50			YL	135.27	7710.50		
HKD	K	135.32	19079.50	8274.50	.51	L	131.63	27246.50	5718.50	.72
	E	129.27	15900.50			YL	135.68	7733.50		

AB: Alt Boyut, ÖD: Öfke Duygusu, KD: Kaygı Duygusu, HAD: Haz Alma Duygusu, GD: Gurur Duygusu, UD: Umut Duygusu, HKD: Hayal Kırıklığı Duygusu, K: Kadın, n:141, E: Erkek, n:123, L: Lisans, n, 207, YL: Yüksek Lisans, n, 57, \*, p< .05

Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin yapılan analize göre, kadınlar ve erkekler arasında öfke, kaygı, haz alma, gurur, umut ve hayal kırıklığı duyguları alt boyutlarında anlamlı farklılık yoktur (U=7942.00, p>.05; U=7603.50, p>.05; U=7760.00, p>.05; U=8571.00, p>.05; U=8252.50, p>.05; U=8274.50, p>.05). Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarının eğitim durumuna göre farklılığına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, lisans ve yüksek lisans arasında öfke ve gurur duyguları alt boyutlarında anlamlı farklılık vardır (U= 4773.00, p<.05; U= 4585.00, p<.05). Buna karşın lisans ve yüksek lisans arasında kaygı, haz alma, umut ve hayal kırıklığı duyguları alt boyutlarında anlamlı farklılık yoktur (U= 5049.50, p>.05; U= 5308.50, p>.05; U= 5741.50, p>.05; U= 5718.50, p>.05).

**Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları (öfke, kaygı, haz alma, gurur, umut, hayal kırıklığı) Mesleki Deneyime ve Alan Türüne Göre Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Değerleri**

Mesleki Deneyim						Alan türü				
AB	Yıl	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Tür	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
ÖD	1-5	142.43	4	11.44	.02*	Söz	133.18	3	3.83	.28
	6-10	98.14				Say	140.97			
	11-15	155.20				Mes	116.58			
	16-20	141.86				SanSpor	146.24			
	20 üzeri	130.45								
KD	1-5	139.43	4	3.08	.54	Söz	137.04	3	1.11	.77
	6-10	114.23				Say	128.15			
	11-15	141.71				Mes	126.07			
	16-20	127.74				SanSpor	131.68			
	20 üzeri	135.16								

HAD	1-5	118.53	4	7.24	.12	Söz	133.99	3	.15	.98
	6-10	154.85				Say	130.24			
	11-15	117.43				Mes	132.12			
	16-20	122.75				SanSpor	129.92			
	20 üzeri	136.28								
GD	1-5	132.03	4	1.78	.77	Söz	132.90	3	2.02	.56
	6-10	139.77				Say	129.91			
	11-15	119.61				Mes	126.53			
	16-20	127.65				SanSpor	154.29			
	20 üzeri	135.79								
UD	1-5	119.78	4	3.78	.43	Söz	137.53	3	2.34	.50
	6-10	147.85				Say	125.07			
	11-15	116.41				Mes	123.73			
	16-20	130.56				SanSpor	144.16			
	20 üzeri	135.50								
HD	1-5	135.35	4	5.82	.21	Söz	133.20	3	1.30	.72
	6-10	109.67				Say	136.80			
	11-15	148.81				Mes	132.58			
	16-20	122.56				SanSpor	114.21			
	20 üzeri	136.77								

AB: Alt Boyut, ÖD: Öfke Duygusu, KD: Kaygı Duygusu, HAD: Haz Alma Duygusu, GD: Gurur Duygusu, UD: Umut Duygusu, HKD: Hayal Kırıklığı Duygusu, 1-5 yıl, n: 20, 6-10 yıl, n:33, 11-15 yıl, n: 35, 16-20 yıl, n:44, 20 üzeri, n:132, Söz: Sözel Alanlar, n: 134, Say: Sayısal Alanlar, n: 58, Mes: Mesleki Alanlar, n: 53, SanSpor: Sanat ve Spor Alanları, n: 19, \*: p< .05

Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarının öfke duygusu alt boyutunda mesleki deneyime göre anlamlı farklılık vardır ( $X^2_{(2)}=11.44$ ,  $p<.05$ ). Buna karşın öğretmenlerin öğretim duygu durumlarının kaygı, haz alma, gurur, umut ve hayal kırıklığı duyguları alt boyutlarında mesleki deneyime göre anlamlı farklılık yoktur ( $X^2_{(2)}=3.08$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=7.24$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=1.78$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=3.78$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=5.82$ ,  $p>.05$ ). Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarının öfke, kaygı, haz alma, gurur, umut, hayal kırıklığı duyguları alt boyutlarında alan türüne göre anlamlı farklılık yoktur ( $X^2_{(2)}=3.83$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=1.11$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=.15$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=2.02$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=2.34$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=1.30$ ,  $p>.05$ ).

**Tablo 8. Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları (öfke, kaygı, haz alma, gurur, umut, hayal kırıklığı) Fakülte Türü ve Eğitim Kademesine Göre Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Değerleri**

AB	Tür	Fakülte Türü				Eğitim Kademesi				
		Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Kademe	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
ÖD	EF	134.31	2	1.18	.55	İÖ	141.24	2	.65	.72
	FEF	137.90				OO	135.79			
	Diğer	123.94				OÖ	129.98			
KD	EF	128.54	2	2.61	.27	İÖ	138.59	2	.39	.82
	FEF	127.89				OO	128.37			
	Diğer	145.63				OÖ	133.37			
HAD	EF	138.27	2	2.50	.28	İÖ	133.91	2	1.61	.44
	FEF	124.65				OO	141.16			
	Diğer	124.69				OÖ	128.76			
GD	EF	130.57	2	.23	.88	İÖ	104.04	2	4.71	.09
	FEF	135.00				OO	143.01			
	Diğer	135.21				OÖ	132.03			
UD	EF	136.35	2	1.27	.52	İÖ	130.30	2	1.83	.40
	FEF	122.58				OO	142.91			
	Diğer	130.93				OÖ	128.54			
HD	EF	135.20	2	1.96	.37	İÖ	114.59	2	1.47	.47
	FEF	138.81				OO	136.16			
	Diğer	121.08				OÖ	133.41			

AB: Alt Boyut, ÖD: Öfke Duygusu, KD: Kaygı Duygusu, HAD: Haz Alma Duygusu, GD: Gurur Duygusu, UD: Umut Duygusu, HKD: Hayal Kırıklığı Duygusu, EF: Eğitim Fakültesi, n: 152, FEF: Fen-Edebiyat Fakültesi, n:49, Diğer, n: 63, İÖ: İlkokul, n:23, OO: Ortaokul, n:70, OÖ: Ortaöğretim, n:171

Öğretmenlerin özerklik algılarının öfke, kaygı, haz alma, gurur, umut ve hayal kırıklığı alt boyutlarında fakülte türüne göre anlamlı farklılık yoktur ( $X^2_{(2)}=1.18$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=2.61$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=2.50$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=.23$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=1.27$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=1.96$ ,  $p>.05$ ). Öğretmenlerin özerklik algılarının öfke, kaygı, haz alma, gurur, umut ve hayal kırıklığı alt boyutlarında eğitim kademesine göre anlamlı farklılık yoktur ( $X^2_{(2)}=.65$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=.39$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=1.61$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=4.71$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=1.83$ ,  $p>.05$ ;  $X^2_{(2)}=1.47$ ,  $p>.05$ ).

Araştırmamanın beşinci araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için öğretmenlerin özerklik (Sınıfta Özerklik, Okulda Özerklik, Mesleki Özerklik) ile öğretim duygu

durumları (Öfke, Kaygı, Haz Alma, Gurur, Umut, Hayal Kırıklığı) puanları arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı incelenmiştir.

**Tablo 9. Öğretmenlerin Özerklik Algıları ile Öğretim Duygu Durumları Puanları Arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon (r) Değerleri**

	SÖ	OÖ	MÖ	Ö	K	HA	G	U	HK
SÖ	1,00								
OÖ	.37**	1,00							
MÖ	.36**	.46**	1,00						
Ö	.14**	-.17**	-.17**	1,00					
K	.25**	-.22**	-.17**	.44**	1,00				
HA	.27**	.24**	.30**	-.38**	-.46**	1,00			
G	.24**	.20**	.25**	-.24**	-.34**	.53**	1,00		
U	.31**	.32**	.28**	-.38**	-.38**	.65**	.56**	1,00	
HK	.26**	-.22**	-.23**	.56**	.42**	-.37**	-.28**	-.40**	1,00

*N*= 264, \*\**p*<.01, SÖ: Sınıfta Özerklik, OÖ: Okulda Özerklik, MÖ: Mesleki Özerklik, Ö: Öfke, K: Kaygı, HA: Haz Alma, G: Gurur, U: Umut, HK: Hayal Kırıklığı

Öğretmenlerin özerklik algıları (sınıfta özerklik, okula özerklik, mesleki özerklik) ile öğretim duygu durumları (öfke, kaygı, haz alma, gurur, umut, hayal kırıklığı) değişkenleri arasındaki ilişki incelendiğinde Sınıfta Özerklik ile Öfke Duygusu; Sınıfta Özerklik ile Kaygı Duygusu; Sınıfta Özerklik ile Hayal Kırıklığı Duygusu arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki vardır ( $r = -.14, p < .01$ ;  $r = -.25, p < .01$ ;  $r = -.26, p < .01$ ). Sınıfta Özerklik ile Haz Alma Duygusu; Sınıfta Özerklik ile Gurur Duygusu; Sınıfta Özerklik ile Umut Duygusu arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki vardır ( $r = .27, p < .01$ ;  $r = .24, p < .01$ ;  $r = .31, p < .01$ ).

Okulda Özerklik ile Öfke Duygusu; Okulda Özerklik ile Kaygı Duygusu; Okulda Özerklik ile Hayal Kırıklığı Duygusu arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki vardır ( $r = -.17, p < .01$ ;  $r = -.22, p < .01$ ;  $r = -.22, p < .01$ ). Okulda Özerklik ile Haz Alma Duygusu ve Okulda Özerklik ile Gurur Duygusu arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki varken ( $r = .24, p < .01$ ;  $r = .20, p < .01$ ); Okulda

Özerklik ile Umut Duygusu arasında ise orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki vardır ( $r = .32, p < .01$ ).

Mesleki Özerklik ile Öfke Duygusu; Mesleki Özerklik ile Kaygı Duygusu; Mesleki Özerklik ile Hayal Kırıklığı Duygusu arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki vardır ( $r = -.17, p < .01$ ;  $r = -.17, p < .01$ ;  $r = -.23, p < .01$ ). Mesleki Özerklik ile Gurur Duygusu ve Mesleki Özerklik ile Umut Duygusu arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki vardır ( $r = .25, p < .01$ ;  $r = .28, p < .01$ ). Mesleki Özerklik ile Haz Alma Duygusu arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki vardır ( $r = .30, p < .01$ ).

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, öğretmenlerin özerklik algıları ile öğretim duygu durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın birinci sorusuna yönelik bulgular, öğretmenlerin sınıf ortamında özerklik algılarının yüksek olduğunu, ancak okulda ve meslekte özerklik algılarının daha düşük düzeylerde olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin özerklik algılarının, eğitim geçmişleri, kurumsal destek ve kültürel faktörlerden etkilenebildiği (Lei & Xu, 2022), okul ve mesleki bağlamda özerklik konusunda zorluklar yaşayabildikleri (Torres & Weiner, 2018) ve çalıştıkları ortamın özellikleri (Wermke vd., 2018) ile takdir edilme ve mesleki gelişim fırsatları (Verhees vd., 2021) gibi etkenlerin özerklik algılarını şekillendirebildiğini gösteren diğer çalışmalarla da tutarlıdır. Dolayısıyla bu araştırma sonuçlarından hareketle öğretmenlerin özerklik algısının geliştirilmesi ve desteklenmesi için hem bireysel hem de kurumsal düzeyde kapsamlı bir yaklaşım benimsenmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik bulgular, öğretmenlerin özerklik algılarının cinsiyet, eğitim durumu, mesleki deneyim ve alan türü gibi faktörlerle önemli bir farklılık göstermediğini, ancak eğitim kademesine göre farklılıklar olduğunu

göstermiştir. Benzer şekilde, Lee & Yin (2010) eğitim kademesinin özerklik algısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğine işaret etmektedir. Öte yandan, Paradis vd. (2019) belirttiği gibi öğretmenlerin özerklik algısının iş doyumunu, bağlılık ve verimlilik gibi çeşitli sonuçlar üzerinde olumlu etkileri de bulunmaktadır. Bu sonuçlar, çalışılan eğitim kademesi dışında öğretmenlerin özerklik algılarının genel olarak demografik özelliklerden bağımsız olduğu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik bulgular, öğretmenlerin öğretim sürecinde haz alma gibi pozitif duyguları daha sık yaşadıklarını, kaygı duygusunu ise daha az hissettiklerini göstermiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin genel olarak olumsuz duygulardan ötesinde olumlu duyguları daha fazla algıladıklarını gösteren araştırma sonucuyla da (Hagenauer vd., 2015) uyumludur. Öte yandan öğretmenlerin duygu durumları zaman içinde değişkenlik gösterebilmekte ve kariyer evrelerine, özgüvenlerine ve belirli dönemlere göre farklılaşabilmektedir (Chen vd., 2020). Söz konusu araştırmalar ışığında, Shanmuga (2013) tarafından da belirtildiği üzere, öğretmenlerin duygularını anlamalarının ve yönetmelerinin sınıf içi performansları açısından önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna yönelik bulgular, öğretmenlerin duygusal durumlarının, cinsiyet ve mesleki deneyim gibi demografik özelliklerden bağımsız olduğunu, ancak eğitim düzeyi ve mesleki deneyimin bazı duygular üzerinde etkili olabileceğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, Lee ve Yin'in (2010) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Araştırmacılar, öğretmenlerin duygularının ve mesleki kimliklerinin karmaşık bir ilişki içinde olduğunu, Anttila vd. (2016) ise, öğretmenlerin geçirdikleri geniş çaplı duygusal yaşantıların çeşitliliğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, öğretmenlerin karmaşık ve çeşitli duygularının doğasını anlamanın, öğretmen desteği ve mesleki gelişimi artırmak açısından değerli içgörüler sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın beşinci sorusuna yönelik bulgular, öğretmenlerin özerklik algıları ile öğretim duygu durumları arasındaki ilişkiyi incelerken, sınıf içi, okul düzeyi ve mesleki özerkliğin, öğretmenlerin duygusal durumları üzerinde önemli etkileri olduğunu vurgulamıştır. Özellikle, sınıf içi özerkliğin öfke, kaygı ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duygularla anlamlı negatif ilişkiler; haz alma, gurur ve umut gibi olumlu duygularla anlamlı pozitif ilişkiler sergilediğini göstermiştir. Bu bulgular, özerklik algısının öğretmenlerin öğretim duygu durumlarını anlamlı şekilde etkileyebileceğini ve bu etkinin, öğretmenlerin buldukları bağlama göre değişebileceğini vurgulamıştır. Araştırmanın bulguları, Parr ve diğerleri (2021) tarafından vurgulanan, özerklik destekli öğretimin özellikle olumlu duygular aracılığıyla içsel tatmin ve motivasyonu artırabileceği sonucuyla da uyumludur. Aynı zamanda bu bulgular, yüksek özerklik algısının olumlu duyguları güçlendirdiğini doğrulayan diğer araştırma sonucuyla da (Özdemir vd., 2023) paralellik göstermiştir. Dolayısıyla alanyazındaki bu araştırma sonuçları, özerklik algısının öğretmenlerin öğretim duygu durumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini güçlü bir şekilde desteklemiştir.

Araştırma, özerklik ve öğretim duygu durumu arasındaki etkileşimi inceleyerek eğitim alanına önemli bulgular sunmuştur. Ulaşılan sonuçlar, birçok çalışmayla (Schweder & Raufelder, 2022; Yurtseven & Hoşgörür, 2021) uyumlu olarak, özerkliğin en güçlü şekilde sınıf düzeyinde algılandığını ve okul düzeyinde en az hissedildiğini göstermiştir. Bu durum, öğretmenlere öğretim ortamlarında daha fazla kontrol ve kişisel serbestlik sunulduğunu düşündürmüştür. Ayrıca, Parr ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışma, özerkliği destekleyen öğretimin, özellikle keyif alma gibi pozitif duygular aracılığıyla içsel tatmin ve motivasyonu artırabileceğini vurgulamıştır. Alanyazındaki sonuçlara dayanarak beklenildiği üzere, araştırma bulguları yüksek özerklik algısının pozitif duyguları güçlendirdiğini (Özdemir vd., 2023) doğrulamıştır. Ancak, bulgular aynı zamanda özerkliğin olumsuz duyguları azaltma ve bu duygularla başa çıkmayı destekleme

konusunda beklenmedik bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Özellikle, öğretmenlik mesleğinin stresli doğasına rağmen, araştırmada kaygı gibi olumsuz duyguların düşük puan alması, özerkliğin önemli bir hafifletici faktör (Doyle vd., 2024) olarak işlev görebileceğine işaret etmiştir. Diğer bir ifadeyle bu bulgu, özerkliğin sadece olumlu duyguları güçlendirmekle kalmadığını, aynı zamanda olumsuz duygular üzerinde de koruyucu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir göstermektedir. Öte yandan, duyguları kontrol etme yöntemleri ve kurum içindeki güven (Narayanan vd., 2023) gibi değişkenlerin özerkliğin olumsuz duygular üzerindeki etkisini açıklayabilecek etkenler olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçları, öğretmen özerkliğinin önemini ve bu özerkliğin genişletilmesinin öğretim duygu durumu üzerindeki potansiyel faydalarını vurgulayarak alanyazına önemli katkılar sunmuştur. Öğretmen özerkliğini artırmanın, sadece onların öğretim duygu durumlarını değil, aynı zamanda iş tatminlerini, motivasyonlarını ve sınıf yönetimi etkinliklerini de iyileştirebilecek stratejik bir yol olduğunu (Oriol-Granado vd., 2017) desteklemiştir. Bu çalışma aynı zamanda, öğretmen özerkliğini destekleyen politikaların önemini ve bu politikaların eğitim kurumlarının ana hedefleri arasında yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Öte yandan çalışma, öğretmenlerin öğretim duygu durumlarını şekillendirmede özerkliğin kritik rolünü belirlemiş, öğretmenlerin öğretim duygu durumlarını iyileştirmenin bir yolu olarak eğitim ortamlarında özerkliği desteklemenin önemini ortaya koymuştur. Bulgular sadece öğretmen özerkliği ve duyguları hakkında kuramsal anlayışa katkı sağlamakla kalmayarak, aynı zamanda özerkliğin öğretmenlerin etkililiği ve memnuniyetini artırmada önemli bir araç olduğunun altını çizmiştir.

Alanyazına önemli katkılar sağlasa da araştırmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle (i) araştırmada kullanılan ilişkisel tarama modeli,



özerklik algıları ile öğretim duygu durumları arasındaki ilişkiyi belirleyebilse de sebep-sonuç ilişkisini açıklamada yeterli olmamaktadır. Dolayısıyla özerkliğin doğrudan öğretim duygu durumuna etkisini daha iyi belirlemek için, sonraki araştırmaların duygu düzenleme stratejileri ya da kurumsal yapıların etkisi gibi değişkenleri de kapsayacak şekilde deneysel araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir. Öte yandan (ii) ileriki araştırmalar bu ilişkileri zaman içinde derinlemesine inceleyerek ve çalışmanın kültürel ve bağlamsal çerçevesini genişleterek sonuçların daha genellenebilir olmasını sağlayabilir.

Araştırma, çeşitli alanlardaki özerkliğin (sınıf, okul ve mesleki) öğretmenlerin öğretim duygu durumlarıyla ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular, sınıf düzeyinde özerklik algısının okul düzeyine kıyasla daha yüksek olduğunu, olumlu duygular arasında en yaygın duygunun keyif, olumsuz duygular arasında en az hissedilen duygunun ise kaygı olduğunu göstermiştir. En önemlisi, öğretmenlerin özerklik algıları ile öğretim duygu durumları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır; bu da daha yüksek algılanan özerkliğin daha fazla olumlu ve daha az olumsuz duyguyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, duygularla özerklik arasında dinamik bir etkileşim olduğunu ve öğretmenliğin çok yönlü doğasına işaret eden bir meslek olduğunu vurgulamıştır.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi:**

Yazarların bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

#### **Destek/Finansman Bilgileri:**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamışlardır.

#### **Etik Kurul Kararı:**

Bu araştırma, XXXX Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler, Bilimsel Araştırma Etik Kurulundan alınan 11.11.2021 tarihli ve 12/11/2021-E.107805 sayılı izinle yürütülmüştür.

### **Yapay Zekâ Araçlarının Kullanımına İlişkin Bilgilendirme:**

Bu araştırmanın hazırlanmasında, dil ve okunabilirliği geliştirmek için yapay zekâ araçları dikkatli bir şekilde kullanılmıştır. Yazarlar, özellikle “Abstract” ve “Extended abstract” bölümlerinde “ChatGPT-4” ve “DeepL” yapay zekâ araçlarını metin çevirisi ve metin düzenlemesi için kullanmışlardır. Bu yapay zekâ araçlarını kullandıktan sonra, yazarlar içeriği dikkatle gözden geçirmiş ve düzeltmişlerdir. Yazarlar yayın içeriğinden tam olarak sorumlu olduklarını belirtmektedirler.

### **KAYNAKÇA**

- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2016). How does it feel to become a teacher? emotions in teacher education. *Social Psychology of Education, 19*(3), 451-473. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9335-0>
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarının okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 377-404. <http://dx.doi:10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128614>
- Ashraf, M. (2020). How do you change the world? The role of working condition in quest for excellence in quality education: evidence from bangladesh. *Measuring Business Excellence, 25*(1), 78-105. <https://doi.org/10.1108/mbe-01-2020-0015>
- Belmonte, C., Estrella, J., & Eutsay, S. (2022). Social and emotional wellbeing of teachers and its impact on the teaching practice. *Journal of Education and Culture Studies, 6*(1), 1. <https://doi.org/10.22158/jecs.v6n1p1>

- Benlahcene, A., Awang-Hashim, R., & Kaur, A. (2020). Personal best goals: Do they mediate the relationship between teacher autonomy support and student engagement? *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 17(1), 25-49. <https://doi.org/10.32890/mjli2020.17.1.2>
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420. <https://doi.org/10.1080/09650790802260398>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Chen, J., Lee, J., & Dong, J. (2020). Emotional trajectory at different career stages: two excellent teachers' stories. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01034>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Psychology Press.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "teacher professionalism" from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.444>
- Dilekçi, Ü. & Sezgin-Nartgün, Ş. (2019). Adaptation of Teachers' Instructional Emotions Scale to Turkish culture and revision and descriptive analysis of the scale. *Educational Administration Theory and Practice*, 25(1), 51-118. <http://dx.doi.org/10.14527/kuey.2019.002>
- Doyle, N. B., Downer, J. T., & Rimm-Kaufman, S. E. (2024). Understanding teachers' emotion regulation strategies and related teacher and classroom factors. *School Mental Health*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09624-8>
- Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H. H., (2023). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill Companies.

- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Fu, W., Wang, C., Tang, W., Sha, L., & Wu, Y. (2021). Emotional intelligence and well-being of special education teachers in China: the mediating role of work-engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-8 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.696561>
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [http://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](http://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hong, J., Nie, Y., Heddy, B., Monobe, G., Ruan, J., You, S. & Kambara, H. (2016). Revising and validating Achievement Emotions Questionnaire – Teachers (AEQ-T). *IJEP – International Journal of Educational Psychology*, 5(1), 80-107. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2016.1395>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jiang, J., Benita, M., Steffgen, S. T., Haerens, L., & Lai, K. W. K. (2023). Associations between need-supportive teaching and student and teacher emotions: A mixed-methods investigation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2262487>

- Karadeniz, D. & Fer, S. (2023). Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International EDUCongress*, 20-23 Eylül, Ankara, Türkiye.
- Karadeniz, D., & Fer, S. (2023). Predictive power of teachers' perceptions of autonomy on high school students' term grade. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 52(1), 126-159. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1143008>
- Keller, M. M., & Becker, E. S. (2021). Teachers' emotions and emotional authenticity: Do they matter to students' emotional responses in the classroom? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 27(5), 404-422. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1834380>
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31(1), 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Kleinkorres, R., Stang-Rabrig, J., & McElvany, N. (2023). The longitudinal development of students' well-being in adolescence: The role of perceived teacher autonomy support. *Journal of Research on Adolescence*, 33(2), 496-513. <https://doi.org/10.1111/jora.12821>
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 56-64.
- Lan, X. and Zhang, L. (2019). Shields for emotional well-being in chinese adolescents who switch schools: the role of teacher autonomy support and grit. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02384>
- Lee, J. and Yin, H. (2010). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: a chinese perspective. *Journal of Educational Change*, 12(1), 25-46. <https://doi.org/10.1007/s10833-010-9149-3>

- Lei, P. & Xu, J. (2022). Development of chinese college english teachers' psychological empowerment scale: A validation study. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.846081>
- Muhammad, A., Khan, S., & Khan, W. (2020). Effect of professional determinants upon job performance of lecturers in health and physical education at college level. *Sir Syed Journal of Education & Social Research (Sjesr)*, 3(4), 342-350. [https://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss4-2020\(342-350\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss4-2020(342-350))
- Narayanan, M., Shields, A. L., & Delhagen, T. J. (2023). Autonomy in the spaces: Teacher autonomy, scripted lessons, and the changing role of teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2297229>
- Nguyen, D., Pietsch, M., & Gümüő, S. (2021). Collective teacher innovativeness in 48 countries: effects of teacher autonomy, collaborative culture, and professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103463. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103463>
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Revista de Psicodidactica*, 22(1), 45-53. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30043-6](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30043-6)
- Özdemir, M., Büyükgöze, H., Akman, Y., Topaloğlu, H., & Çiftçi, K. (2023). Distributed leadership and teachers' emotional labour: The mediating role of teacher autonomy. *Journal of Educational Administration*, 61(4), 405-422. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2022-0092>
- Paradis, A., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2019). Towards a relational understanding of teacher autonomy: the role of trust for canadian and finnish teachers. *Research in Comparative and International Education*, 14(3), 394-411. <https://doi.org/10.1177/1745499919864252>

- Parr, A., Gladstone, J., Rosenzweig, E., & Wang, M. T. (2021). Why do I teach? A mixed-methods study of in-service teachers' motivations, autonomy-supportive instruction and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 98, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103228>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183-202.
- Schweder, S. and Raufelder, D. (2021). Examining positive emotions, autonomy support and learning strategies: Self-directed versus teacher-directed learning environments. *Learning Environments Research*, 25(2), 507-522. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09378-7>
- Shanmuga, K. (2013). Cognitive emotion regulation of teachers in relation to their gender and experience. *Journal of Research & Method in Education*, 1(2), 5-8. <https://doi.org/10.9790/7388-0120508>
- Stark, K., Daulat, N., & King, S. (2022). A vision for teachers' emotional well-being. *Phi Delta Kappan*, 103(5), 24-30. <https://doi.org/10.1177/00317217221079975>
- Torres, A. & Weiner, J. (2018). The new professionalism? charter teachers' experiences and qualities of the teaching profession. *Education Policy Analysis Archives*, 26(19), 1-33. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3049>
- Verhees, M., Engbers, R., Landstra, A., Bouwmans, G., Koksma, J., & Laan, R. (2021). Optimizing teacher basic need satisfaction in distributed healthcare contexts. *Advances in Health Sciences Education*, 26(5), 1581-1595. <https://doi.org/10.1007/s10459-021-10061-y>

- Wegge, J., Goerdeler, K., & Dörfel, D. (2021). 'Dead bodies as a daily business' – affective work events, emotions and emotion regulation in the work of undertakers. *Work*, 73(2), 651-665. <https://doi.org/10.31234/osf.io/qx32p>
- Wermke, W., Rick, S., & Salokangas, M. (2018). Decision-making and control: perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 306-325. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1482960>
- Yurtseven, C. & Hoşgörür, T. (2021). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişki. *E-International Journal of Educational Research*. 12(5), 89-117. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.897847>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Teachers' autonomy perception and their instructional emotions are critical elements that shape classroom dynamics. Teachers' autonomy over decision-making, access to professional development opportunities and institutional support can positively affect their instructional emotions and improve the quality of the teaching and learning process. The literature reveals that teachers' instructional emotional states significantly influence their pedagogical knowledge and skills, as well as their ability to organize the learning environment. In this context, increasing teachers' autonomy has the potential to reduce negative emotional states like stress and disappointment, and thereby improve the quality of educational environments. The literature suggests a complex relationship between teachers' perceptions of autonomy and their instructional emotions, where higher autonomy is associated with more positive emotional states. However, studies examining the relationship between the specific dimensions of teachers' autonomy (in the classroom, school, and professional) and their



multifaceted instructional emotion states (anger, anxiety, enjoyment, pride, hope, and hopelessness) are limited. This study aimed to examine teachers' perceptions of autonomy in classroom, school and professional contexts and their positive (joy, pride, hope) and negative (anger, anxiety, disappointment) instructional emotions and to determine the relationship between them, addressing this gap in the literature.

## **Method**

A correlational research design was employed to examine the relationship between teachers' perceptions of autonomy and their instructional emotions. The participants of the study consisted of 264 teachers working in primary, secondary, and high schools under the Ministry of National Education (MEB) in the central districts of Konya. Three data collection instruments were used in the research: (i) a Personal Information Form, (ii) Teacher Autonomy Perception Scale and (iii) the "Achievement Emotions Questionnaire – Teachers (AEQ-T)". In this study, CFA and reliability analyses were also performed with the data of 264 teachers to provide evidence of the validity and reliability of the scales. The model fit indices for both scales indicated acceptable to good model fit. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficients for the entire scales and their sub-dimensions ranged from .63 to .87.

## **Findings (Results)**

The research findings showed that teachers had the highest perception of autonomy at the classroom level and the lowest perception at the school level. This suggests that teachers can make more independent decisions in the classroom environment, but their participation in school-wide decisions is limited. When analyzed in terms of instructional emotions, it was observed that the highest score among positive emotions was for the feeling of enjoyment, and the lowest score was for the feeling of pride. For negative emotions, it was found that the highest score was for the feeling of disappointment, and the lowest score was for the feeling of anxiety. These findings revealed that teachers generally experienced positive emotions, but negative emotions such as disappointment could not be ignored.

As an important finding, it was determined that teachers with a higher perception of autonomy experienced more positive emotions (enjoyment, pride, hope) and

fewer negative emotions (anger, anxiety, disappointment). This result suggests that increasing teachers' autonomy perception could positively affect their instructional emotional states. The high perception of autonomy at the classroom level may enable teachers to make more independent and free decisions in their own classrooms, strengthening positive emotions such as enjoyment, pride, and hope; on the other hand, it may protect them from negative emotions like anger, anxiety, and disappointment. This situation can be associated with teachers being able to take more initiative in classroom practices and personalize their teaching methods.

However, perception of low autonomy at the school level may indicate that institutional structures and educational policies could be limiting teacher autonomy. Teachers' limited participation in school-wide decisions may negatively impact their self-confidence and job satisfaction. This can lead to experiencing negative emotions and a weakening of positive emotions. Therefore, it can be said that it is critical for school administrations and educational policies to support teachers' autonomy by giving them more responsibility and decision-making freedom to create a healthy educational environment. Furthermore, the research explored whether the perception of autonomy among teachers varies according to gender, educational attainment, professional experience, field type, faculty type, and educational level. It was found that teachers' perceptions of professional autonomy are generally not influenced by gender, educational attainment, professional experience, or field type, but do significantly vary by educational level. Additionally, the study examined the emotional states of teachers to determine if they varied according to the same demographic and professional variables. The findings suggest that while teachers' emotional states are largely unaffected by gender, type of faculty, field type, or educational level, significant differences in feelings of anger and pride are observed based on educational attainment and professional experience. In this context, the research findings show that granting teachers more autonomy will strengthen positive instructional emotions and reduce negative emotions. Autonomy providing teachers with the opportunity to make their own decisions and shape their professional development can allow them to be in a healthier position both emotionally and professionally. Thus, developing structures that support teacher autonomy in educational policies and practices can play a key role in improving the quality of education by enhancing teachers' emotional states.

### **Conclusion and Discussion**

While the research highlights the positive impact of teacher autonomy on instructional emotions, it also notes limitations. Future research should employ experimental methods and examine a broader cultural context, including variables like emotion regulation strategies, institutional trust, and support mechanisms, to achieve more comprehensive and generalizable results. Nevertheless, this study highlights the potential positive impact of teacher autonomy on instructional emotions, offering an important perspective for further research and policy-making to support autonomy in this field.