

Yapısal Güçlendirmenin Mesleki Motivasyonu Yordama Düzeyi

Ayça ÇELİK
Milli Eğitim Bakanlığı
aaycaacelik@gmail.com
ORCID ID: 0009-0004-1236-719X

Mustafa ERDEM
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
merdem50@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8595-0504

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1517826

Geliş Tarihi: 19.07.2024

Revize Tarihi: 21.08.2024

Kabul Tarihi: 31.08.2024

Atf Bilgisi

Çelik, A. ve Erdem, M. (2025). Yapısal güçlendirmenin mesleki motivasyonu yordama düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 260-279.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı yapısal güçlendirmenin mesleki motivasyonu yordama düzeyini belirlemektir. Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın hedef evreni 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Kırşehir ili Merkezde yer alan kamu okullarında görev yapan 2032 öğretmendir. Araştırmanın örnekleme küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 501 öğretmendir. Araştırma verileri Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği ve Mesleki Motivasyon Ölçeğiyle toplanmıştır. Analizde öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim durumuna göre görüşlerinin farklılaşma düzeyini belirlemek için t-testi; mesleki kıdeme göre farklılaşma düzeyini belirlemek için tek yönlü ANOVA, ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi, yordama düzeyini belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda öğretmenler yapısal güçlendirme ve mesleki motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yapısal güçlendirilmeye ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet ve eğitim durumlarına göre farklılaşmamaktadır. 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre yapısal güçlendirmeye daha fazla katılmışlardır. Mesleki motivasyona ilişkin öğretmen görüşleri kıdemlerine göre farklılaşmamıştır. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla mesleki motivasyona sahiptir. Yapısal güçlendirmeyle mesleki motivasyon arasında anlamlı, pozitif, orta düzeyde bir ilişki vardır. Yapısal güçlendirme mesleki motivasyonun anlamlı bir yordayıcısıdır. Yapısal güçlendirme mesleki motivasyonun %17'sini açıklamaktadır. Yapısal güçlendirme alt boyutları mesleki motivasyonun; keyif alt boyutunun %18'ini, katkı alt boyutunun %17'sini, değer alt boyutunun %15'ini, özveri alt boyutunun %19'unu açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yapısal güçlendirme, mesleki motivasyon, öğretmen.

The Predictive Level of Structural Empowerment on Professional Motivation

ABSTRACT

This research aims to determine whether structural empowerment of teachers predicts their professional motivation or not. This research is quantitative in the correlational survey model. This study, which aims to determine the relationship between structural empowerment and professional motivation, employs a relational survey model. The target population of the study comprises 2032 teachers working in the Central district of Kırşehir during the 2022-2023 academic year. A sample of 501 teachers was taken. The "Structural Empowerment Scale for Teachers" and the "Professional Motivation Scale" were used as data collection instruments. Arithmetic mean, standard deviation, t-test for binary comparisons, ANOVA for triple comparisons were used in the data analysis. Pearson Correlation was used to determine the relationship, and Regression analysis was performed to determine the predictive level of structural empowerment on professional motivation. According to the findings obtained from the analysis results, the teachers stated that their structural empowerment and professional motivation levels were high. While the structural empowerment levels of teachers did not differ according to their gender and educational background, it was concluded that professional motivation was higher in female teachers than male teachers. Teachers with a professional seniority of 1-10 years were more likely to agree with the structural empowerment of teachers in schools where they work compared to teachers with a seniority of 21 and above. Professional motivation of teachers did not differ according to their professional seniority. A moderately significant positive correlation was found between the structural empowerment of teachers and their professional motivation. Structural empowerment of teachers is a significant predictor of their professional motivation. Structural empowerment of teachers explains 17% of professional motivation. The sub-dimensions of structural empowerment explain 18% of pleasure, 17% of contribution, 15% of value, and 19% of self-sacrifice.

Keywords: Structural empowerment, professional motivation, teacher.

Giriş

Her şeyin çok hızlı değiştiği ve zamanla yarışılan 21. yüzyılda örgütüne katkı sağlayan, örgüt başarısını önemseyen, kendini geliştiren ve yenilikçi üyelere sahip olan kurumlar karşılaştıkları problemlerle başa çıkmada daha az enerji ve zaman harcayarak rakiplerine karşı büyük avantajlar elde etmektedirler. Aynı zamanda bu kurumlar örgüt içinde ve örgüt dışında gerçekleşecek olaylara hazırlıklı olabilecek ve değişimlere kolayca uyum sağlayabileceklerdir. Örgütler zamanın ve şartların getirdiği değişimleri gerçekleştirmek veya ayak uydurmak için farklı yönetim yaklaşımlarını denemektedir. Bu yaklaşımlarda insan odaklılık önemli yer tutmaktadır. Özellikle 1980'lerde yaygınlaşmaya başlayan ve örgüt üyelerine odaklanan personel güçlendirme kavramı dikkat çekmektedir. Örgütün işleyişinde ve başarılı olmasında etkili olan personel güçlendirme çalışmaları örgütlerde sıklıkla uygulanmıştır.

Yapısal Güçlendirme ve Mesleki Motivasyon

Alanyazın incelendiğinde güçlendirme psikolojik ve yapısal güçlendirme olmak üzere iki başlık altında toplanmaktadır. Psikolojik güçlendirme, örgüt üyelerinin öz-yeterlik duygusunun artırılması olarak ifade edilmektedir (Conger ve Kanungo, 1988). Yapısal güçlendirme ise örgütün çalışanlarına; bilgiye, kaynaklara, fırsatlara ve desteğe erişim sunmasıdır (O'Brien, 2010). Örgütün çalışanlarını yapısal yönden güçlendirebilmesi için fırsat ve imkânın sağlanması gerekmektedir. *Fırsat*, çalışanın gelişim ve eğitime erişim ortamının sağlanmasıdır. *İmkân* çalışana; bilgi, destek ve kaynağın sağlanmasıdır. Bilgi, örgütün politikalar, amaçlar, veriler ve kararlar hakkında bilgisi olarak tanımlanır. Destek, akranlardan, yöneticilerden ve diğerlerinden gelen geribildirim ve rehberliktir. Kaynaklar, işin yapılmasında gerekli olan ekipman, zaman ve para olarak açıklanır (Kanter, 1993; akt. O'Brien, 2010).

Laschinger, Finegan, Shamian ve Wilk (2001) psikolojik güçlendirmeyi Kanter'in yapısal güçlendirme şartlarını oluşturmaya yönelik yönetsel gayretlerin mantıklı bir sonucu olarak ifade etmektedirler. Bireylerin yapısal güçlendirilmelerinin sonucunda psikolojik olarak güçlendirilmiş hissedebilecekleri belirtilmektedir. Alanyazın incelendiğinde psikolojik güçlendirme ile yapısal güçlendirme arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu pek çok çalışmada ortaya konulmuştur. Bu noktada kurumların özellikle öncelikli olarak yapısal güçlendirilmiş çalışanlara sahip olmasıyla elde edeceği fırsatlar ve kazançlar konusu önem kazanmaktadır.

Örgütlerde yapısal güçlendirme uygulamaları artarken eğitim kurumlarında da öğretmen güçlendirmeye ihtiyaç duyulmuştur (Duman, 2018). Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesini konu edinen çalışmalar 1980'lerin sonunda alanyazında görülmeye başlanmıştır. Öğretmen yapısal güçlendirilmesi, öğretmenlere neyi nasıl öğretecekleriyle ilgili mesleki kararlarını uygulama, okulun hedefleri ve politikalarıyla ilgili kararlarına katılma haklarının verilmesi olarak ifade edilmektedir (Bolin, 1989; akt. Keiser ve Shen, 2000). Acaray (2010) eğitim kurumlarında güçlendirme çalışmalarıyla ulaşılmak istenenin öğretmenlerin okullarında gayretle, istekli bir şekilde çalışmasını ve yüksek performansa sahip olabilmelerini sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Bundan dolayı güçlendirmenin eğitim yönetimindeki yeri oldukça önemlidir. Eğitim kurumlarının en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin kararlara katılabilmesi ve mesleki çalışmalarında özerk olması öğretmenin güçlendirilmesi uygulamasında temel hususlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesiyle birlikte yaşam doyumlarının, yeterliliklerinin, örgütsel bağlılık düzeylerinin ve karara katılımlarının arttığı, sinizmin azaldığı belirtilmektedir (Danış, 2020; Moeini Korbekandi ve Tabarsa, 2023; Seçtim, 2020; Umar ve Özen, 2019; Özaskan, 2018).

Personel güçlendirmenin yapısal boyutları sıklıkla çalışmalarda yer alan Kanter'in yapısal güçlendirme teorisine dayanan Laschinger vd. (2001) ele aldığı bilgi, destek, kaynak, fırsat, biçimsel güç ve biçimsel olmayan güç boyutlarından oluşmaktadır. Yapısal güçlendirme okul ortamıyla ilgilidir. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinde karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı, özerkliği destekleyici ortam olmak üzere beş ortam sayılmaktadır (Iliman Püsküllüoğlu ve Altinkurt, 2017):

Karara katılımı destekleyici ortam: Okulların hedeflerine ulaşmasını sağlamak ve etkili sonuçlar elde edebilmek için yöneticiler öğretmenlerin karara katılımlarını destekleyebilirler. *Hesap*

verebilir ortam: Okul kuralları herkes için geçerli ve açık olmalıdır. Öğretmen alınan kararları sorgulayabilmeli ve yapılacak işlemlerle ilgili geribildirimler alabilmelidir. *Mesleki gelişimi destekleyici ortam:* Öğretmenlerin yaratıcı fikirlerinin desteklenmesi ve gelişimlerini sağlayacak ortamlar hazırlanmalıdır. *Kolaylaştırıcı okul ortamı:* Öğretmenlerin işlerini yaparken ihtiyaç duyulan malzemelere kolayca ulaşabilmeleridir. Öğretmenler yöneticilere ulaşmakta zorluk yaşamamalıdır. *Özerkliği destekleyici ortam:* Öğretmenler öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamada, ölçme ve değerlendirme kriterlerini belirlemede ve sınıf materyali geliştirme konusunda özerk olmalıdır (Bogler ve Somech, 2014). Yapısal güçlendirme öğretmen motivasyonu ile yakından ilişkilidir.

Motivasyon belirli bir hedefe ulaşmak amacıyla kişisel gayretlerin gösterildiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç; enerji, kararlılık ve istikamet öğelerini içermektedir (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013). Motivasyon bireyi belirli bir yönde harekete geçirmek için istikrarlı olarak ortaya koyulan tüm çabalardır. Motivasyon tanımında harekete geçirici, devam ettirici ve doğruya yöneltici olmak üzere üç özellik üzerinde durulmaktadır (Eren, 2019). Alanyazında genellikle motivasyon içsel ve dışsal olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012; Urhan, 2018).

İçsel motivasyon: Bireyin ilgi, ihtiyaç, merak, keyif alma gibi kişisel tercihleri doğrultusunda harekete geçmesidir. Raffini (1996) içsel motivasyonu zorunlu olmadığı halde kişiyi bir şey yapmaya iten şey olarak tanımlamaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Olson ve Chapin (2007) kabul, merak, onur, sosyal durum, sosyal temalar, bağımsızlık, güç ve işbirliği gibi faktörlerin içsel motivasyonu etkilediğini belirtmektedir. İçsel motivasyonda bireyin kendi doyum düzeyi, beklentileri ve ihtiyaçları ön plandadır (Urhan, 2018).

Dışsal motivasyon: Bireyin motivasyon kaynağı; ödül, ceza, baskı, dışardan gelen teşvik gibi çevresel faktörlerdir. İçsel motivasyon eylemin kendisine odaklanırken, ödül ve cezaya dayanan dışsal motivasyon bireyin eylemden elde edeceği kazanca dayanır (Hoy ve Miskel, 2012). Dışsal motivasyon kaynakları arasında para, ayın başarılı çalışanı, bonuslar ve motive edici toplantılar sayılabilir. Öte yandan dışsal motivasyon alay etme, aşağılama, cezalandırma gibi olumsuz uyarıları da içerebilmektedir. Bu durum çalışanların motivasyonlarının düşmesi ve işten ayrılma, tükenmişlik, stres gibi olumsuz durumlara yol açabilmektedir (Urhan, 2018).

Motivasyon kuramları genellikle içerik ve süreç kuramları olarak gruplandırılmışlardır. İçerik kuramları, motivasyon sürecinde bireyleri nelerin mutlu ettiği konusunda ilgilenirken; süreç kuramları, bireylerin nasıl motive edileceği üzerinde durmaktadır (Ünal ve Gülmez, 2017). Maslow'un insan ihtiyaçlarından yola çıkarak oluşturduğu ihtiyaçlar hiyerarşisi, Frederick Herzberg'in motive edici ve hijyen faktörlerini ortaya koyduğu çift faktör kuramı, David McClelland'ın başarı, güç ve ilişki kurma ihtiyacını ortaya koyduğu kuramı, J. Stacey Adams'ın eşitlik kuramı, Vroom'un beklenti kuramı (Hoy ve Miskel, 2012; Koçel, 2014; Robbins vd., 2013) içerik ve süreç kuramlardan bazılarıdır.

Motivasyon okulların etkililiğinde öğretmenlerin performansında büyük bir role sahiptir (Ada vd., 2013). Motive olmuş, yaptığı işten hoşnut olan ve mesleğini seven öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili ve verimli yürütebilir, eğitim programlarını daha başarılı uygulayabilirler (Aslan ve Doğan, 2020; Sarı, Canoğulları ve Yıldız, 2018). Ünal (2000) çalışmasında dinamik ve karmaşık bir yapıya sahip okullarda öğretmenlerin devamlı motive edilmesinin kolay olmayacağından, yöneticilerin böyle durumlarda uygun motivasyon yollarını bulmak için uğraşması gerektiğinden söz etmektedir. Her bireyi farklı bir olay veya durum motive edebilir (Koçel, 2014; Robbins vd., 2013). Her öğretmenin farklı beklenti ve ihtiyaçları olsa da bazı ortak motivasyon kaynakları bulunmaktadır. Çalışma koşulları, taktir ve terfi, gelişme olanakları, anlayışlı yaklaşım, işin anlamı ve ilgi çekiciliği, kararlara katılma ortak faktörlerdendir (Ünal, 2000). Ayrıca okuldaki sosyal ilişkilerin iyi olması, öğretmenlerin mesleklerini özümsemeleri ve okulla ilgili olumlu duygulara sahip olma, öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecek diğer faktörlerdir (Sarı vd., 2018).

Motivasyonun bireye, örgüte ve topluma sağlayacağı katkılar düşünüldüğünde okullarda öğretmen motivasyonunun yüksek olmasının sağlanması bir gereklilik haline gelmektedir. Çalışanları güçlendirmenin de çalışanların; iş performansını, verimliliğini, iş memnuniyetini (Orlowska ve Laguna, 2023; Romo, Reyes ve Gomez, 2020), motivasyonunu artırdığı ve iş kalitesini geliştirdiği görülmektedir. Öğretmenlerin güçlendirilmesinin, öğretmenlerin kendilerine saygılarını ve meslektaş dayanışmasını artırdığı görülmektedir (Keiser ve Shen, 2000). Yine öğretmen güçlendirilmesinin;

yönetici liderliğinin etkisinde (Moeini Korbekandi ve Tabarsa, 2023), yöneticiye güvende (Duman, 2018), eğitim kalitesinde ve öğrencinin akademik performansında aracılık rolü olduğu araştırmalarda ortaya konulmuştur (Marks ve Louis, 1997). Araştırmalar çalışanların yapısal güçlendirilmesiyle öğretmen motivasyonları ve bazı değişkenlere göre sonuçlarını ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın hipotezi yapısal güçlendirmenin mesleki motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu yönündedir. Araştırmanın amacı yapısal güçlendirmenin mesleki motivasyonu açıklama düzeyini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilme ve mesleki motivasyon düzeyleri nedir?
2. Yapısal güçlendirme ve mesleki motivasyona ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet, kıdem ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Yapısal güçlendirmeyle mesleki motivasyon arasında ilişki var mıdır?
4. Öğretmenin yapısal olarak güçlendirilmesi onun mesleki motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yapısal güçlendirmenin mesleki motivasyonla ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir.

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın hedef evreni 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Kırşehir ili Merkezde yer alan kamu okullarında görev yapan 2032 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Örneklem belirlenirken ilk, orta ve lise olmak üzere üç küme oluşturulmuştur. Örneklem belirlenirken kümeler içerisinde hedef evrene oranla öğretmenler rastgele seçilerek oluşturulmuştur. Örneklem büyüklüğü belirlenirken %95 güven düzeyi, 0,05 sapma miktarı dikkate alınmıştır. Hedef evrenin 2032 kişi olduğundan örneklem büyüklüğünün 322-341 aralığında olması gerektiği belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2014). Ölçeklerin geri dönmeme veya özensiz doldurulma durumu dikkate alındığında 506 öğretmenin örnekleme alınmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Ölçeklerin tümü geri dönmüş, uç değer incelemesinde 5 veri çıkarılmış, analizler 501 veri üzerinden yapılmıştır. Katılımcıların %53,1(n=266) kadın ve %46,9(n=235) erkek, %86,6 (n=434) lisans ve %13,4'ü (n=67) lisansüstü eğitim alan öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların %14,2'si (n=71) 1-10 yıl, %39,3'ü (n=197)11-20 yıl, %46,5'i (n=233) 21 ve üzeri yıl, öğretmenlik kıdemine sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı; "Kişisel Bilgi Formu", "Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği" ve "Mesleki Motivasyon Ölçeği" olmak üzere üç bölümden oluşmuştur. Kişisel Bilgi Formunda öğretmenlerin; cinsiyeti, kıdemi ve eğitim durumlarıyla ilgili bilgi istenmiştir. Okullardan toplanacak veriler için; Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden, ölçme araçlarını geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır.

Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği. İliman Püsküllüoğlu ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilen ölçek; karara katılımı destekleyici, hesap verebilir, mesleki gelişimi destekleyici, kolaylaştırıcı okul ortamı ve özerkliği destekleyici ortam olmak üzere beş alt boyut ve 30 maddeden oluşmuştur. Maddelerin yük değerleri .30-1.00 aralığında olduğu için kabul edilebilir aralıktadır. Ölçekte tüm faktörler toplam varyansın %65'ini açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .95, alt boyutlar için .82 ile .92 arasında değiştiği görülmüştür.

Mesleki Motivasyon Ölçeği. İlğan ve Ceviz (2019) tarafından geliştirilen 30 maddeden; keyif, katkı, bağlılık, değer ve öz veri olmak üzere beş alt boyuttan oluşmuştur. Maddelerin yük değerleri .30'un üzerinde, 1.00'in altında olduğu için kabul edilebilir aralıktadır. Ölçeğin alt boyutlarında Cronbach Alpha kat sayısı; .82-.93 aralığında, ölçeğin geneli için .94 olarak bulunmuştur. Analizlere göre her iki ölçeğin de güvenilir ve geçerli olduğu görülmüştür. Her iki Ölçek de; (1)hiç katılmıyorum,

(2)katılmıyorum, (3)biraz katılıyorum, (4)katılıyorum, (5)tamamen katılıyorum şeklinde beşli Likert tipi katılım ölçeğidir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerinin; cinsiyete ve eğitim durumuna göre farklılığını belirlemek için t-testi; kıdem göre farklılığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Bonferroni testi yapılmıştır. Yapısal güçlendirme ve mesleki motivasyon arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Korelasyon analizi, yordama düzeyini belirlemek için Regresyon analizi yapılmıştır.

Ölçeklerin alt boyutlarında ve genelinde çarpıklık değerleri; -.97-.21 arası, basıklık değerleri; -.49-.64 arası olması normal dağılımı göstermektedir. Levene testi sonuçlarına bakıldığında yapısal güçlendirme ve motivasyon toplam ve alt boyutlarda varyansların homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Verilerin normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanmış olması sebebiyle veri analizlerinde parametrik testler yapılmıştır. Araştırmada uygulanan ölçeklerin değerlendirilmesinde esas alınacak puan aralıkları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçeklerin Puan Aralıkları ve Değerlendirme Baremi

Seçenekler	Verilen Puan	Puan Aralığı	Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.79	Çok Düşük
Katılmıyorum	2	1.80-2.59	Düşük
Biraz Katılıyorum	3	2.60-3.39	Orta
Katılıyorum	4	3.40-4.19	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	5	4.20-5.00	Çok Yüksek

Araştırma Etiği

Bu araştırma araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitenin etik kurulunun 20.10.2022 tarihli 2022/09/20 karar nolu Etik Kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Yapısal güçlendirilmede öğretmenler en çok özerkliği destekleyici ($\bar{x}=4,12$, yüksek düzeyde), en az mesleki gelişimi destekleyici ortama ($\bar{x}=2,86$ orta düzeyde) katılmışlardır. Öğretmenler karara katılımı destekleyici ortam ($\bar{x}=3,65$), hesap verebilir ortam ($\bar{x}=3,78$) ve kolaylaştırıcı okul ortamına ($\bar{x}=3,79$) ve yapısal güçlendirme toplamına ($\bar{x}=3,69$) yüksek düzeyde katılmışlardır.

Mesleki motivasyonda öğretmenler en çok keyif ($\bar{x}=4,40$) ve katkı ($\bar{x}=4,37$), en az bağlılığa ($\bar{x}=3,54$) katılmışlardır. Öğretmenler mesleki motivasyonun toplamına ($\bar{x}=4,08$), özveri ($\bar{x}=4,11$), değer ($\bar{x}=3,63$) alt boyutlarına yüksek düzeyde katılmışlardır. Cinsiyete göre yapısal güçlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerinin t-testi bulguları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Yapısal Güçlendirilmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri t-testi Bulguları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Karara Katılım	Kadın	266	3,65	0,777	499	-0,196	0,845
	Erkek	235	3,66	0,874			
Hesap Verebilir Ortam	Kadın	266	3,80	0,749	499	0,441	0,659
	Erkek	235	3,77	0,841			
Mesleki Gelişim	Kadın	266	2,83	0,956	499	-0,706	0,481
	Erkek	235	2,89	0,939			
Kolaylaştırıcı Okul	Kadın	266	3,78	0,797	499	-0,223	0,824
	Erkek	235	3,80	0,781			
Özerkliği Destekleyici	Kadın	266	4,16	0,706	499	1,134	0,257
	Erkek	235	4,08	0,764			
Yapısal Güçlendirme Toplam	Kadın	266	3,69	0,668	499	0,049	0,961
	Erkek	235	3,69	0,727			

Tablo 2’de cinsiyete göre yapısal güçlendirme toplam ve alt boyutlarında öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>.05$). Eğitim durumuna göre yapısal güçlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerinin t-testi bulguları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Eğitim Durumuna Göre Yapısal Güçlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri t-testi Bulguları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Karara Katılım	Lisans	434	3,65	0,822	499	-0,403	0,687
	Lisansüstü	67	3,69	0,836			
Hesap Verebilir Ortam	Lisans	434	3,79	0,793	499	0,347	0,728
	Lisansüstü	67	3,75	0,804			
Mesleki Gelişim	Lisans	434	2,88	0,936	499	1,011	0,313
	Lisansüstü	67	2,75	1,021			
Kolaylaştırıcı Okul	Lisans	434	3,79	0,793	499	-0,485	0,628
	Lisansüstü	67	3,84	0,769			
Özerkliği Destekleyici	Lisans	434	4,13	0,728	499	0,537	0,592
	Lisansüstü	67	4,08	0,782			
Yapısal Güçlendirme Toplam	Lisans	434	3,69	0,696	499	0,078	0,938
	Lisansüstü	67	3,69	0,697			

Tablo 3’de eğitim durumuna göre yapısal güçlendirme toplam ve alt boyutlarında öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>.05$). Kıdeme göre yapısal güçlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ANOVA bulguları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Kıdeme Göre Yapısal Güçlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin ANOVA Bulguları

Alt Boyutlar	Kıdem	n	\bar{X}	S	VK	KT	Sd	KO	F	p
Karara Katılım	1-10	71	3,80	0,790	Gruplar Arası	4,574	2	2,287	3,407	0,034*
	11-20	197	3,72	0,769	Gruplar İçi	334,351	498	0,671		
	21+	233	3,56	0,867	Toplam	338,925	500			
	Toplam	501	3,66	0,823						
Hesap Verebilir Ortam	1-10	71	3,98	0,756	Gruplar Arası	3,430	2	1,715	2,744	0,065
	11-20	197	3,78	0,793	Gruplar İçi	311,242	498	0,625		
	21+	233	3,73	0,798	Toplam	314,673	500			
	Toplam	501	3,78	0,793						
Mesleki Gelişim	1-10	71	3,03	0,993	Gruplar Arası	2,447	2	1,224	1,364	0,257
	11-20	197	2,81	0,970	Gruplar İçi	446,865	498	0,897		
	21+	233	2,85	0,912	Toplam	449,312	500			
	Toplam	501	2,86	0,947						
Kolaylaştırıcı Okul	1-10	71	4,02	0,775	Gruplar Arası	4,882	2	2,441	3,963	0,020*
	11-20	197	3,80	0,799	Gruplar İçi	306,706	498	0,616		
	21+	233	3,72	0,775	Toplam	311,587	500			
	Toplam	501	3,79	0,789						
Özerkliği Destekleyici	1-10	71	4,34	0,738	Gruplar Arası	4,260	2	2,130	3,996	0,019*
	11-20	197	4,12	0,775	Gruplar İçi	265,463	498	0,533		
	21+	233	4,06	0,686	Toplam	269,723	500			
	Toplam	501	4,12	0,734						
Yapısal Güçlendirme Toplam	1-10	71	3,88	0,692	Gruplar Arası	3,616	2	1,808	3,778	0,024*
	11-20	197	3,71	0,694	Gruplar İçi	238,356	498	0,479		
	21+	233	3,62	0,689	Toplam	241,972	500			
	Toplam	501	3,69	0,695						

Tablo 4’te hesap verebilir ve mesleki gelişimi destekleyici ortam alt boyutlarında öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>.05$). Kıdeme göre yapısal güçlendirme toplamında öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermiştir ($F_{(2-498)}=3,778$; $p<.05$). Kıdemleri 1-10 yıl ($\bar{X}=3,88$) grubundaki öğretmenler, 21 ve üzeri ($\bar{X}=3,62$) olanlara göre, yapısal olarak güçlendirildiklerine daha

çok katılmışlardır. Kıdeme göre karara katılımı destekleyici ortam alt boyutunda öğretmen görüşleri farklılaşmıştır ($F_{(2-498)}=3,407;p<.05$). Ancak Bonferroni testi gruplar arası farkı göstermemiştir. Kıdeme göre kolaylaştırıcı okul ortamı alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermiştir ($F_{(2-498)}=3,963;p<.05$). Kıdemleri 1-10 yıl ($\bar{X}=4,01$) arasında olan öğretmenler, 21 ve üzeri ($\bar{X}=3,71$) olanlara göre, okullarında kolaylaştırıcı ortam olduğuna daha çok katılmışlardır. Kıdeme göre özerkliği destekleyici ortam alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermiştir ($F_{(2-498)}=3,996;p<.05$). Kıdemleri 1-10 yıl arasında ($\bar{X}=4,34$) olan öğretmenler, 21 ve üzeri ($\bar{X}=4,06$) olanlara göre çalıştıkları okullarında özerkliği destekleyici ortam olduğuna daha çok katılmışlardır. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi bulguları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyete Göre Mesleki Motivasyona İlişkin Öğretmen Görüşlerinin t-testi Bulguları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Keyif	Kadın	266	4,48	0,520	448,239	3,262	0,001*
	Erkek	235	4,31	0,648			
Katkı	Kadın	266	4,45	0,590	467,614	2,608	0,009*
	Erkek	235	4,30	0,676			
Bağlılık	Kadın	266	3,67	0,960	499	2,915	0,004*
	Erkek	235	3,41	1,053			
Değer	Kadın	266	3,64	0,933	499	0,172	0,863
	Erkek	235	3,63	0,942			
Özveri	Kadın	266	4,18	0,653	499	2,124	0,034*
	Erkek	235	4,05	0,694			
Mesleki Motivasyon Toplam	Kadın	266	4,15	0,537	462,013	2,853	0,005*
	Erkek	235	4,00	0,632			

Tablo 5’de cinsiyete göre öğretmenlerin değer alt boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı olarak farklılaşmamıştır ($t_{(499)}=0,172;p>.05$). Cinsiyete göre; keyif, katkı, bağlılık, özveri ve motivasyon toplamında öğretmen görüşleri farklılaşmıştır ($p<.05$). Kadın öğretmenler ($\bar{X}=4,48$), erkeklere ($\bar{X}=4,31$) göre mesleği yapmaktan daha fazla keyif almaktadırlar. Kadın öğretmenler ($\bar{X}=4,44$) erkeklere ($\bar{X}=4,29$) göre katkı alt boyutuna daha fazla katılmışlardır. Kadın öğretmenler ($\bar{X}=3,66$) erkeklere ($\bar{X}=3,40$) göre bağlılık alt boyutuna daha fazla katılmışlardır. Kadın öğretmenler ($\bar{X}=4,17$) erkeklere ($\bar{X}=4,05$) göre özveri alt boyutuna daha fazla katılmışlardır. Kadın öğretmenler ($\bar{X}=4,15$) erkeklere ($\bar{X}=4,00$) göre mesleki motivasyon toplamına daha fazla katılmışlardır. Eğitim durumuna göre mesleki motivasyona ilişkin öğretmen görüşlerinin t-testi bulguları Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6. Eğitim Durumuna Göre Mesleki Motivasyonlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri t-testi Bulguları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Keyif	Lisans	434	4,39	0,589	499	-0,916	0,360
	Lisansüstü	67	4,46	0,591			
Katkı	Lisans	434	4,36	0,623	499	-1,467	0,143
	Lisansüstü	67	4,48	0,709			
Bağlılık	Lisans	434	3,54	1,008	499	-0,286	0,775
	Lisansüstü	67	3,58	1,045			
Değer	Lisans	434	3,63	0,921	499	-0,094	0,925
	Lisansüstü	67	3,64	1,037			
Özveri	Lisans	434	4,09	0,672	499	-2,482	0,013*
	Lisansüstü	67	4,31	0,670			
Mesleki Motivasyon Toplam	Lisans	434	4,07	0,583	499	-1,128	0,260
	Lisansüstü	67	4,16	0,619			

Tablo 6’da eğitim durumlarına göre keyif, katkı, bağlılık, değer alt boyutlarında ve mesleki motivasyon toplamında öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>.05$). Eğitim durumuna göre özveride öğretmen görüşleri farklılaşmıştır ($t_{(499)}=-2.482$; $p<.05$). Buna göre lisansüstü düzeyde eğitime sahip öğretmenler ($\bar{X}=4,30$), lisansa göre ($\bar{X}=4,09$) daha özverilidir. Kıdeme göre mesleki motivasyona ilişkin öğretmen görüşlerinin ANOVA bulguları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Mesleki Kıdeme Göre Mesleki Motivasyona İlişkin Öğretmen Görüşlerinin ANOVA Bulguları

Alt Boyut	Kıdem	n	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Keyif	1-10	71	4,50	0,540	Gruplar Arası	0,796	2	0,398	1,146	0,319
	11-20	197	4,39	0,631	Gruplar İçi	173,020	498	0,347		
	21+	233	4,39	0,566	Toplam	173,816	500			
	Toplam	501	4,40	0,589						
Katkı	1-10	71	4,41	0,692	Gruplar Arası	0,166	2	0,083	0,205	0,815
	11-20	197	4,36	0,651	Gruplar İçi	202,132	498	0,406		
	21+	233	4,38	0,606	Toplam	202,298	500			
	Toplam	501	4,38	0,636						
Bağlılık	1-10	71	3,86	1,044	Gruplar Arası	8,223	2	4,111	4,058	0,018*
	11-20	197	3,48	1,042	Gruplar İçi	504,523	498	1,013		
	21+	233	3,51	0,963	Toplam	512,745	500			
	Toplam	501	3,55	1,012						
Değer	1-10	71	3,76	0,976	Gruplar Arası	1,267	2	0,633	0,721	0,487
	11-20	197	3,61	0,940	Gruplar İçi	437,618	498	0,879		
	21+	233	3,62	0,922	Toplam	438,884	500			
	Toplam	501	3,63	0,936						
Özveri	1-10	71	4,25	0,627	Gruplar Arası	1,389	2	0,694	1,524	0,219
	11-20	197	4,09	0,732	Gruplar İçi	226,854	498	0,456		
	21+	233	4,10	0,636	Toplam	228,243	500			
	Toplam	501	4,12	0,675						
Mesleki Motivasyon	1-10	71	4,22	0,624	Gruplar Arası	1,527	2	0,763	2,215	0,110
	11-20	197	4,05	0,616	Gruplar İçi	171,572	498	0,345		
	21+	233	4,07	0,548	Toplam	173,099	500			
	Toplam	501	4,08	0,588						

Tablo 7’de kıdeme göre; keyif, katkı, değer, özveri alt boyutlarında ve mesleki motivasyon toplamında öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>.05$). Kıdeme göre bağlılık alt boyutunda öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermiştir ($F_{(2-498)}=4,058$; $p<.05$). Kıdemleri 1-10 yıl olan öğretmenler ($\bar{X}=3,85$), 11-20 yıl ($\bar{X}=3,47$) ve 21 yıl ve üzerinde olanlara ($\bar{X}=3,51$) kıyasla, öğretmenlik mesleğine daha fazla bağlı oldukları ortaya çıkmıştır. Yapısal güçlendirmeyle mesleki motivasyon arasındaki ilişki Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Yapısal Güçlendirmeyle Mesleki Motivasyon Arasındaki İlişki

Alt Boyut	Mesleki Motivasyon Toplam	Keyif	Katkı	Bağlılık	Değer	Özveri
Yapısal Güçlendirme Toplam	0,412**	0,409**	0,402**	0,063	0,388**	0,435**
Karara Katılım	0,375**	0,367**	0,357**	0,061	0,365**	0,390**
Hesap Verebilir Ortam	0,341**	0,317**	0,329**	0,086	0,321**	0,349**
Mesleki Gelişim	0,286**	0,259**	0,268**	-0,032	0,359**	0,344**
Kolaylaştırıcı Okul	0,373**	0,382**	0,365**	0,056	0,337**	0,389**
Özerkliği Destekleyici	0,363**	0,388**	0,381**	0,092*	0,259**	0,369**

n=501, *p<0,05, **p<0,01

Tablo 8 incelendiğinde yapısal güçlendirmeyle bağlılık alt boyutu ($r=.06$, $p>.05$) hariç mesleki motivasyonun diğer tüm alt boyutları arasında pozitif, anlamlı bir ilişki vardır ($p<.05$). Yapısal güçlendirme toplamının mesleki motivasyonun; toplamı ($r=0,412$), keyif ($r=0,409$), katkı ($r=0,402$), değer ($r=0,388$), özveri ($r=0,435$) alt boyutlarıyla anlamlı, pozitif, orta düzeyde bir ilişki vardır. Karara katılımı destekleyici ortam alt boyutunun mesleki motivasyonun; toplamı ($r=0,375$), keyif ($r=0,367$), katkı ($r=0,357$), değer ($r=0,365$), özveri ($r=0,390$) alt boyutlarıyla anlamlı, pozitif, orta düzeyde bir ilişki vardır. Hesap verebilir ortam alt boyutunun mesleki motivasyonun; toplamı ($r=0,341$), keyif ($r=0,317$), katkı ($r=0,329$), değer ($r=0,321$), özveri ($r=0,349$) alt boyutlarıyla anlamlı, pozitif, orta düzeyde bir ilişki vardır. Mesleki gelişimi destekleyici ortam alt boyutunun mesleki motivasyonun; toplamı ($r=0,286$), keyif ($r=0,259$), katkı ($r=0,268$), değer ($r=0,359$) ve özveri ($r=0,344$) alt boyutlarıyla anlamlı, pozitif, düşük düzeyde bir ilişki vardır. Kolaylaştırıcı okul ortamı alt boyutunun mesleki motivasyonun; toplamı ($r=0,373$), keyif ($r=0,382$), katkı ($r=0,365$), değer ($r=0,337$), özveri ($r=0,389$) alt boyutlarıyla anlamlı, pozitif orta düzeyde bir ilişki vardır. Özerkliği destekleyici ortam alt boyutunun mesleki motivasyonun; toplamı ($r=0,363$), keyif ($r=0,388$), katkı ($r=0,381$), değer ($r=0,259$), özveri ($r=0,369$) alt boyutlarıyla anlamlı, pozitif orta düzeyde bir ilişki vardır.

Bağlılık alt boyutunun; karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı alt boyutları ve yapısal güçlendirme toplamıyla aralarında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>.05$). Ancak bağlılık alt boyutuyla özerkliği destekleyici ortam alt boyutu arasında anlamlı, pozitif, düşük bir ilişki vardır ($r=0,092$; $p<.05$). Yapısal güçlendirmenin mesleki motivasyonu yordama düzeyine ilişkin regresyon analizi Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Yapısal Güçlendirimin Mesleki Motivasyonu Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	2,793	0,130	-	21,550	0,000
Yapısal Güçlendirme	0,349	0,034	0,412	10,110	0,000

R = 0,412; R² = 0,17; F(1, 499) = 102,208; p = 0,000

Tablo 9 incelendiğinde yapısal güçlendirme mesleki motivasyonun anlamlı bir yordayıcısıdır ($R^2=0,17$; $F_{(1,499)}=102,20$; $p<.001$). Yapısal güçlendirme, mesleki motivasyonun %17’sini açıklamaktadır. Standardize edilmemiş B değerine bakıldığında yapısal güçlendirmedeki bir birimlik değişim mesleki motivasyonda .35 puanlık artışa yol açmaktadır. Yapısal güçlendirme alt boyutlarının mesleki motivasyon toplamını yordamasına ilişkin regresyon analizi Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Yapısal Güçlendirme Alt Boyutlarının Mesleki Motivasyon Toplamını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	2,657	0,145	-	18,263	0,000
Karara Katılım	0,146	0,052	0,204	2,809	0,005
Hesap Verebilir Ortam	0,005	0,054	0,007	0,091	0,927
Mesleki Gelişim	-0,006	0,039	-0,009	-0,147	0,883
Kolaylaştırıcı Okul	0,073	0,059	0,098	1,239	0,219
Özerkliği Destekleyici	0,148	0,046	0,185	3,220	0,001

R = 0,424; R² = 0,172; F(5, 495) = 21,730; p=0,000

Tablo 10 incelendiğinde yapısal güçlendirme alt boyutları mesleki motivasyon toplamının anlamlı bir yordayıcısıdır ($R^2=0,17$; $F_{(5,495)}=21,73$; $p<.001$). Buna göre yapısal güçlendirme mesleki motivasyonun %17’sini açıklamaktadır. Karara katılımı destekleyici ortam ($\beta=0,20$; $t=2,80$; $p<.05$) ile özerkliği destekleyici ortam ($\beta=0,18$; $t=3,22$; $p<.05$), mesleki motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı iken, diğer alt boyutların ise olmadığı ortaya çıkmıştır. Standardize edilmemiş B değerlerine bakıldığında kararlara kıtlımdaki bir birimlik artış, öğretmenin motivasyon puanlarında .15 puanlık

artışa; özerkliği destekleyici ordamdaki bir birimlik artışın ise öğretmen motivasyonunda .15 puanlık artışa neden olmaktadır. Hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam ve kolaylaştırıcı okul ortamı mesleki motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı değildir ($p>.05$). Yapısal güçlendirme alt boyutlarının keyif alt boyutunu yordamasına ilişkin regrasyon analizi Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Yapısal Güçlendirme Alt Boyutlarının Keyif Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Regrasyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	2,024	0,145	-	20,209	0,000
Karara Katılım	0,161	0,052	0,224	3,107	0,002
Hesap Verebilir Ortam	-0,046	0,053	-0,063	-0,871	0,384
Mesleki Gelişim	-0,039	0,039	-0,063	-1,010	0,313
Kolaylaştırıcı Okul	0,116	0,059	0,155	1,975	0,049
Özerkliği Destekleyici	0,180	0,046	0,224	3,920	0,000

R = 0,438; $R^2 = 0,184$; $F(5, 495) = 23,547$; $p = 0,000$

Tablo 11’de yapısal güçlendirme alt boyutları keyif alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısıdır ($R^2=0,17$; $F(5,495)=21,73$; $p<.001$) ve %18’ini açıklamaktadır. Karara katılımı destekleyici ($\beta=0,22$; $t=3,10$; $p<.05$), kolaylaştırıcı okul ($\beta=0,15$; $t=1,97$; $p<.05$) ve özerkliği destekleyici ortamın ($\beta=0,22$; $t=3,92$; $p<.05$), keyif alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. B değerlerine bakıldığında karara katılımındaki bir birimlik değişim keyif’de %16’lık, kolaylaştırıcı okul ortamındaki bir birimlik değişim keyifte %12’lik, özerkliği destekleyici okul ortamındaki bir birimlik değişim keyifte %18’lik değişime neden olmaktadır. Hesap verebilir ortam ve mesleki gelişimi destekleyici ortamın, keyif alt boyutu üzerinde anlamlı ($p>.05$) bir etkisi yoktur. Yapısal güçlendirme alt boyutlarının katkı alt boyutunu yordamasına ilişkin regrasyon analizi Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Yapısal Güçlendirme Alt Boyutlarının Katkı Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Regrasyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	2,811	0,157	-	17,862	0,000
Karara Katılım	0,138	0,056	0,179	2,460	0,014
Hesap Verebilir Ortam	0,002	0,058	0,002	0,034	0,973
Mesleki Gelişim	-0,014	0,042	-0,021	-0,330	0,742
Kolaylaştırıcı Okul	0,072	0,064	0,089	1,128	0,260
Özerkliği Destekleyici	0,199	0,050	0,230	3,993	0,000

R=0,423; $R^2=0,171$; $F(5, 495)=21,587$; $p=0,000$

Tablo 12’de yapısal güçlendirme alt boyutları katkı alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısıdır ($R^2=0,17$; $F(5,495)=21,59$; $p<.001$) ve %17’sini açıklamaktadır. Karara katılımı destekleyici ($\beta=0,22$; $t=2,46$; $p<.05$) ve özerkliği destekleyici ortamın ($\beta=0,23$; $t=3,99$; $p<.05$) katkı alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. B değerlerine bakıldığında karara katılımındaki bir birimlik değişim katkı alt boyutunda %14’lük, özerkliği destekleyici ortamdaki bir birimlik değişim katkı alt boyutunda %20’lik değişime neden olmaktadır. Hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam ve kolaylaştırıcı okul ortamı alt boyutlarının katkı alt boyutu üzerinde anlamlı ($p>.05$) bir etkisi yoktur. Yapısal güçlendirme alt boyutlarının değer alt boyutunu yordamasına ilişkin regrasyon analizi Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Yapısal Güçlendirme Alt Boyutlarının Değer Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Regrasyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	1,907	0,235	-	8,129	0,000
Karara Katılım	0,211	0,084	0,186	2,519	0,012
Hesap Verebilir Ortam	0,003	0,086	0,003	0,038	0,970
Mesleki Gelişim	0,184	0,063	0,187	2,942	0,003

Kolaylaştırıcı Okul	0,034	0,095	0,029	0,360	0,719
Özerkliği Destekleyici	0,069	0,074	0,054	0,931	0,352

R = 0,399; R² = 0,151; F(5, 495) = 18,763; p = 0,000

Tablo 13 incelendiğinde yapısal güçlendirme alt boyutları değer alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısıdır (R²=0,15; F_(5,495)=18,76; p<.001). Mesleki motivasyon alt boyutları değer alt boyutunun %15'ini açıklamaktadır. Karara katılımı destekleyici ($\beta=0,18;t=2,51;p<.05$) ve mesleki gelişimi destekleyici ortamın ($\beta=0,18;t=2,94;p<.05$), değer alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Karara katılımındaki bir birimlik değişim değerinde %21, mesleki gelişim destekleyici ortamdaki bir birimlik değişim değerinde %18'lik değişime neden olmaktadır. Hesap verebilir ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı ve özerkliği destekleyici ortamın değer alt boyutu üzerinde anlamlı (p>.05) bir etkisi yoktur. Yapısal güçlendirme alt boyutlarının özveri alt boyutunu yordamasına ilişkin regrasyon analizi Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Yapısal Güçlendirme Alt Boyutlarının Özveri Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Regrasyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	2,487	0,165	-	15,032	0,000
Karara Katılım	0,155	0,059	0,189	2,618	0,009
Hesap Verebilir Ortam	-0,019	0,061	-0,023	-0,316	0,752
Mesleki Gelişim	0,071	0,044	0,100	1,617	0,107
Kolaylaştırıcı Okul	0,055	0,067	0,064	0,824	0,410
Özerkliği Destekleyici	0,176	0,052	0,191	3,364	0,001

R = 0,443; R² = 0,188; F(5, 495) = 24,126; p=0,000

Tablo 14 incelendiğinde yapısal güçlendirme alt boyutları özveri alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısıdır (R²=0,18;F_(5,495)=24,12;p<.001). Yapısal güçlendirme alt boyutları özveri alt boyutunun %19'unu açıklamaktadır. Karara katılımı destekleyici ($\beta=0,18;t=2,61;p<.05$) ve özerkliği destekleyici ortam ($\beta=0,19;t=3,36;p<.05$) alt boyutlarının özveri alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. B değerlerine bakıldığında karara katılımındaki bir birimlik değişim özveride %15'lik, özerkliği destekleyici ortamdaki bir birimlik değişim özveride %18'lik değişime neden olmaktadır. Hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam ve kolaylaştırıcı okul ortamı boyutlarının özveri boyutu üzerinde anlamlı (p>.05) bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Öğretmenler yüksek düzeyde yapısal güçlendirme ve mesleki motivasyona sahiptir. Yapısal güçlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermezken, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir. Mesleki motivasyona ilişkin öğretmen görüşleri; eğitim durumu ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermezken, cinsiyet göre anlamlı farklılık göstermiştir. Yapısal güçlendirme mesleki motivasyonun anlamlı bir yordayıcısıdır. Yapısal güçlendirmeyle mesleki motivasyon arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır.

Öğretmenler yüksek düzeyde yapısal olarak güçlendirilmektedir. Mevcut araştırma sonucuna benzer olarak Sarıkaya ve İlğan (2022), Ertürk ve Akgün (2021), Yılmaz (2018) araştırmalarında öğretmen güçlendirilmesinin yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırmada öğretmenler karara katılımı destekleyici, hesap verebilir, kolaylaştırıcı ve özerkliği destekleyici okul ortamı olduğuna yüksek düzeyde katılmışlardır. Yapısal güçlendirmede öğretmenler en az mesleki gelişimi destekleyici ortama katılmışlardır. Rafique ve Akhtar (2020) da araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Danış (2020) ve Kuluman (2023) da araştırmalarında öğretmenler okullarında en yüksek özerkliği destekleyici, en düşük mesleki gelişimi destekleyici ortam olduğuna katılmışlardır. Bu bulgular araştırma sonucuyla uyumludur.

Cinsiyete göre yapısal güçlendirmenin toplam ve alt boyutlarında öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermemiştir. Benzer şekilde İhtiyaroğlu (2017) araştırmasında cinsiyete göre yapısal güçlendirmede öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmadığı bulgusuna ulaştığını ifade etmiştir. Ergin (2023) yapısal güçlendirmenin genelinde, Erkoç ve Kırıl (2023) sınıf öğretmenlerinin

davranışsal güçlendirilmelerinde ve Kıral (2015) öğretmen güçlendirilmesinde cinsiyete göre öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmadığını ifade etmişlerdir. Alanyazındaki bu araştırmalar mevcut araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Kuluman (2023) yapısal güçlendirmenin alt boyutlarında cinsiyete göre öğretmen görüşlerinde bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşırken, Danış (2020) araştırmasında yapısal güçlendirme toplamı, “hesap verebilir ortam” ve “karara katılımı destekleyici ortam” alt boyutlarına kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha fazla katıldıklarını ifade etmiştir. Duman ve Çalık (2020) da yapısal güçlendirmenin genelinde cinsiyete göre öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmuştur. Ancak bu araştırmada erkek öğretmenler kadınlara göre okullarında yapısal güçlendirme olduğuna daha fazla katılmışlardır.

Eğitim durumuna göre yapısal güçlendirme toplam ve alt boyutlarda öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermemiştir. Lisans veya lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin yapısal güçlendirme toplam ve alt boyutlara ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermemiştir. Erkoç ve Kıral’ın (2023) araştırma sonuçları da benzerdir. Ancak Ergin’in (2023) araştırmasında lisans mezunu öğretmenler yüksek lisans mezunlarına göre okullarında yapısal güçlendirme olduğuna daha fazla katılmışlardır. Dolayısıyla bu araştırma, mevcut araştırma sonuçları ile çelişmektedir.

Mesleki kıdeme göre yapısal güçlendirme toplamında ve karara katılımı destekleyici, kolaylaştırıcı, özerkliği destekleyici ortam alt boyutlarında öğretmen görüşleri farklılaşmıştır. Mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler, 21 yıl ve üzeri kıdemi olanlara göre okullarında yapısal güçlendirme toplamında ve karara katılımı destekleyici, kolaylaştırıcı, özerkliği destekleyici ortam olduğuna daha fazla katılmışlardır. Görece bakıldığında mesleki kıdem arttıkça öğretmenler yapısal olarak güçlendirildiklerine daha az katılmışlardır. Duman ve Çalık (2020) da bu araştırma bulgusuna benzer bulguya ulaşmıştır. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler, 0-5yıl olanlara göre yapısal güçlendirildiklerine daha az katılmışlardır. Bu durum göreve yeni başlayan öğretmenlere yöneticilerin desteğinin daha fazla olmasından kaynaklanabilir. Diğer taraftan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeleri toplamında ve sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilmelerinde kıdeme göre öğretmen görüşlerinin farklılaşmadığı araştırmalar da bulunmaktadır (Erkoç ve Kıral, 2023; İhtiyaroğlu, 2017). Bu araştırmada da mesleki kıdeme göre hesap verebilir ortam ve mesleki gelişimi destekleyici ortam alt boyutlarında öğretmen görüşleri farklılaşmamıştır.

Araştırmada öğretmenler mesleklerinden keyif almakta ve başkalarının hayatlarına katkı sunmakta, mesleklerini değerli bulmaktadır. Öğretmenler mesleklerine bağlı olduklarını ve mesleklerini icra ederken özverili olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri yüksektir. Üstel’in (2022) araştırmasında da öğretmenlerin motivasyonları yüksek çıkmıştır. Çelik ve Erdem (2022), Okçu ve Admış (2022), Satan ve Erdem (2023), Uçar ve Dağlı (2017) ile Urhan’ın (2018) araştırmalarında da öğretmen motivasyonunun iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının en çok mesleğin yapılmasından duyulan keyif ve başkalarının yaşamına sunulan katkı boyutlarında olduğu görülmüştür. Satan ve Erdem (2023) keyif ve bağlılık alt boyutunda, Satan ve Erdem (2023) ve Ceviz (2018) keyif ve katkı alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki olarak daha motive oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer, mesleki fedakârlık ve özveri boyutunda yüksek düzey olarak bulunmuştur. Mesleğe duyulan bağlılık boyutunda ise öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının en az olduğu görülmüştür. Mesleğe duyulan bağlılığa öğretmenler en az ortalama vermiş olsa da bağlılık motivasyonları yüksek düzeydedir. Ceviz’in (2018) araştırmasında ortaya çıkan sonuca göre öğretmenlerin mesleki motivasyonları alt boyutları arasında bağlılık boyutunun en az ortalamaya sahip olması da araştırma sonucunu desteklemektedir.

Cinsiyete göre mesleki motivasyonunun; toplamı, keyif, katkı, bağlılık ve özveri alt boyutlarında öğretmen görüşleri farklılaşmıştır. Kadın öğretmenler; motivasyon toplamında ve keyif, katkı, bağlılık ve özveri alt boyutlarında, erkek öğretmenlere göre daha fazla motive olduklarını ifade etmişlerdir. Satan ve Erdem (2023), Üstel (2022) de bu araştırmayla benzer bulgulara ulaşmıştır. Ceviz (2018) ise bu araştırmayla benzer bulgular elde etmiş ancak özveri alt boyutunda cinsiyete göre öğretmen görüşlerinin farklılaşmadığını ifade etmiştir. İhtiyaroğlu’nun (2017) araştırmasında da öğretmenlerin görüşleri motivasyon toplam ve alt boyutlarında cinsiyete göre öğretmen görüşleri farklılaşmamıştır. Cinsiyete göre değer alt boyutunda öğretmen görüşleri farklılaşmamıştır.

Eğitim düzeyine göre öğretmen görüşleri; “keyif”, “katkı”, “bağlılık”, “değer” alt boyutlarında ve mesleki motivasyonlarının genelinde anlamlı farklılık göstermemiştir. Üstel’in (2022) araştırmasında öğretmen motivasyonlarının eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşması mevcut araştırma sonucunu desteklemektedir. Eğitim düzeyine göre özveri alt boyutunda öğretmen görüşleri farklılaşmıştır. Lisansüstü mezun öğretmenler, lisans mezunlarına göre mesleklerini icra ederken daha fedakâr ve özverili olduklarını ifade etmişlerdir. Eğitim düzeyine göre Ceviz (2018) “bağlılık” alt boyutunda öğretmen görüşlerinin farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmaya göre önlisans mezunu öğretmenler lisans ve lisansüstü mezunlarına göre mesleğe daha fazla bağlılık duyduklarını ifade etmişlerdir.

Mesleki kıdemde; “keyif”, “katkı”, “değer”, “özveri” alt boyutlarında öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak “bağlılık” alt boyutunda öğretmen görüşleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmıştır. Kıdemleri 1-10yıl olan öğretmenler; 11-20yıl arası ve 21 ve üzeri olanlara göre bağlılıklarının daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Satan’ın (2021) araştırmasında mesleki motivasyon genelinde ve alt boyutlarda mesleki kıdeme göre bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. İhtiyaroğlu (2017) ve Üstel (2022) motivasyon toplamında kıdeme göre öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmadığını belirlemiştir.

Yapısal güçlendirmeyle mesleki motivasyon arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Yapısal güçlendirilmeyle mesleki motivasyonun; “keyif”, “katkı”, “değer” ve “özveri” alt boyutları arasında anlamlı, pozitif, orta düzeyde bir ilişki vardır. İhtiyaroğlu (2017) araştırmasında yapısal güçlendirmeyle öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Diken (2023) öğretmenlerle yürüttüğü doktora tez çalışmasında personel güçlendirmeyle motivasyon arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu bulmuştur. Güneş (2015) araştırmasında çalışan güçlendirilmesinin çalışanların performanslarını arttırdığını bulmuştur. Alanyazındaki bu araştırmalar mevcut araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Yapısal güçlendirilmenin; karara katılımı destekleyici ortam alt boyutuyla mesleki motivasyonun; toplamı, keyif, katkı, değer, özveri alt boyutu arasında pozitif orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda kararlara katılımları desteklendikçe mesleki motivasyonları da artmaktadır. Ahmadi ve Arief (2022) öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmasının okullarda sorumluluğun ve aidiyet duygusunu artırdığını ifade etmişlerdir.

Yapısal güçlendirmenin hesap verebilir ortam alt boyutu ile mesleki motivasyonun; toplamı ve keyif, katkı, değer, özveri alt boyutu arasında pozitif orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Yapısal güçlendirmenin mesleki gelişimi destekleyici ortam alt boyutunun mesleki motivasyonun; toplamı ve keyif, katkı alt boyutuyla düşük düzeyde pozitif yönlü; değer ve özveri alt boyutuyla pozitif orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Yapısal güçlendirilmenin kolaylaştırıcı okul ortamı alt boyutunun mesleki motivasyonun; toplamı ve keyif, katkı, değer, özveri alt boyutuyla anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişkili vardır. Yapısal güçlendirilmenin özerkliği destekleyici ortam alt boyutuyla mesleki motivasyonun; toplam ve keyif, katkı, özveri alt boyutu arasında anlamlı, pozitif, orta düzeyde; değer alt boyutuyla pozitif, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Mesleki motivasyonun bağlılık alt boyutuyla karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı alt boyutları ve yapısal güçlendirme toplamı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak mesleki motivasyonun bağlılık alt boyutunun özerkliği destekleyici ortam alt boyutuyla arasında anlamlı, pozitif, düşük bir ilişki vardır. Öğretmenler özerk oldukça mesleklerine bağlılıkları da artmaktadır. Puncreobutr (2016) ve Ertürk ve Akgün (2021) araştırmasında da yapısal güçlendirmeyle örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yine araştırmalarda yapısal güçlendirmeyle; liderlik, iş tatmini, işe adanmışlık ve çalışma ortamı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Elkholy, El Dahshan ve Abd El Mageed, 2020; Moeini vd., 2023; Orłowska ve Laguna, 2023; Romo vd., 2020).

Yapısal güçlendirilme mesleki motivasyonun anlamlı bir yordayıcısıdır. Yapısal güçlendirme mesleki motivasyonun %17’sini açıklamaktadır. İhtiyaroğlu (2017) yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirmenin birlikte öğretmenlerin motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi alt boyutlarından “karara katılımı destekleyici ortam” ve “özerkliği destekleyici ortamın” öğretmenlerin mesleki motivasyonları toplamı, “katkı” ve

“özveri” alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. “Karara katılımı destekleyici ortam”, “kolaylaştırıcı okul ortamı” ve “özerkliği destekleyici ortam” alt boyutlarının öğretmenlerin “keyif” alt boyutunda mesleki motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. “Karara katılımı destekleyici ortam” ve “mesleki gelişimi destekleyici ortam” alt boyutlarının “değer” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir.

Regresyon analiz sonucuna göre öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesi mesleki motivasyonlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılmalarını artırmak, özerk bir çalışma ortamına sahip olmalarını sağlamak; başkalarının yaşamına katkı sunmalarını, mesleklerinde daha özverili olmalarını yani motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda karar alma sürecine katılmalarının artması, çalışma ortamlarında özerkliklerinin desteklenmesi ve ihtiyaç duydukları malzemelere kolayca erişebilmeleri mesleklerinden keyif almalarını olumlu olarak etkilemektedir.

Mesleki motivasyonla karara katılımı destekleyici ortam ve hesap verebilir ortam alt boyutu arasında anlamlı, pozitif, orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin gerek kendilerini ilgilendiren konularda gerekse okullarını ilgilendiren konularda fikirlerinin alınması ve kararları sorgulayabilmeleri gerekmektedir. Ayrıca bilginin paylaşılması, hesapların şeffaf olması öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecektir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunacak ve kendilerini geliştirecek faaliyetlere katılmaları konusunda okullarında daha çok desteğin sağlanması gerektiği ifade edilebilir. Okullarda öğretmenlerin yenilikçi ve yaratıcı olmalarını destekleyecek, karşı karşıya kaldıkları sorunları kolay ve hızlı bir şekilde çözebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmada yazarların katkısı eşit oranda, benzer düzeyde katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur. Metnin son haline yazarlar birlikte karar vermiştir.

Açıklama

Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tez çalışması olup, ikinci yazar danışmanlığında yürütülmüştür.

Kaynaklar

- Acaray, T. (2010). *Ankara ili ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirme örnektirleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Ahmadi, J. ve Erdem, M. (2024). Örgüt kültürünün örgütsel yaratıcılık üzerinde etkisi. N. Demirebilek (Ed.), Eğitim yönetimi alanında uluslararası araştırmalar III (international research in the field of educational administration) içinde (ss. 35–66). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ahmadi, R. and Arief, N.F. (2022). Teacher empowerment to improve the quality of education and school progress. *EDUTECH: Journal of Education and Technology*, 6(2), 431-439.
- Aslan, M. ve Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Bogler, R. and Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20 (3), 277-289.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (16. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Conger, J. A. and Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy Of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Çelik, S. ve Erdem, M. (2022). Yönetici iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu arasındaki ilişki. A. Akgün ve Ü. Duruk (Ed.), *Eğitim araştırmaları ve değerlendirmeler*. Uluslararası İKSAT Yayınları.
- Danış, M. (2020). *Kolektif öğretmen yeterliliğinin öğretmenlerin yapısal güçlendirilme ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Diken, Ö. F. (2023). *Personel güçlendirmenin örgütsel başarıya etkisinde motivasyonun aracılık rolü: Özel öğretim kurumlarında bir araştırma*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Duman, Ş. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinde psikolojik güçlendirmenin yordayıcıları olarak yapısal güçlendirme, yöneticiye güven ve lider-üye etkileşimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duman, Ş. A. ve Çalık, T. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinde psikolojik güçlendirmenin yordayıcıları olarak yapısal güçlendirme, yöneticiye güven ve lider-üye etkileşimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 13(82), 61-96.
- Elkholy, S.M., El Dashan, M.E.A. and Abd El Mageed, H.H. (2020). Authentic leadership and its relation to structural empowerment and work environment among nurses. *American Journal of Nursing Science*, 9(3), 136-144.
- Eren, E. (2019). *Yönetim ve organizasyon (çağdaş ve küresel yaklaşımlar)* (13. baskı). İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Ergin, G. (2023). *Personel güçlendirmenin inovatif çalışma davranışına etkisinde psikolojik iyi oluşun aracı rolü ve buna yönelik bir araştırma*, Doktora Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Erkoç, N. ve Kırıl, B. (2023). Sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilmeleri ile okul mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 38-50.
- Ertürk, R. ve Akgün, N. (2021). Öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1212-1229.
- Güneş, Ş. (2015). *Personel güçlendirmenin çalışanların motivasyon düzeyi üzerindeki etkileri ve bir araştırma: Batman merkezdeki kamu işletmelerinde uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.) (7. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- İlğan, A. and Ceviz, H. (2019). The relationship between the perception of the society related to teaching profession and teachers' professional motivation according to teachers view. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(2), 285-338. doi: 10.14527/kuey.2019.008.
- Iliman Püsküllüoğlu, E. ve Altınkurt, Y. (2017) Development of teachers' structural empowerment scale (tses): A validity and reliability study. *Üniversitepark Bülten*, 6(1), 118-132.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361-378.
- Keiser, N. M. and Shen, J. (2000). Principals' and teachers' perceptions of teacher empowerment. *Journal of Leadership Studies*, 7(3), 115-121.
- Kıral, B. (2015). *Lise yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi ve öğretmenlerin kayıtsızlık (sinizm) davranışı ile ilişkisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği* (15. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Kuluman, F. (2023). *Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ile güç mesafeleri arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracı rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Laschinger, H. K. S., Finegan, J., Shamian, J. and Wilk, P. (2001). Impact of structural and psychological empowerment on job strain in nursing work settings expanding Kanter's model. *Journal of Nursing Administration*, 31(5), 260-272.
- Marks, H. M. and Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for teachers' instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 245-275.
- Moeini Korbekandi, M. and Tabarsa, G. (2023). The effect of transformational leadership on work engagement: The mediating role of structural empowerment. *Management Studies in Development and Evolution*, 32(107), 45-74.
- O'Brien, J. L. (2010). *Structural empowerment, psychological empowerment and burnout in registered staff nurses working in outpatient dialysis centers*, Doctoral Dissertation, The State University of New Jersey Graduate School-Newark Rutgers, New Jersey.
- Okçu, V. ve Admış, A. (2022). Investigation of relationships between teacher motivation and professionalism with authentic leadership behaviors of school administrators. *European Journal of Education Studies*, 9(10), 157-182.
- Olson, K. E. and Chapin, B. (2007). Relations of fundamental motives and psychological needs to well-being and intrinsic motivation. In R. P. Zelic (Ed.), *Issues in psychology of motivation* (pp. 134-146). New York: Nova Publication.
- Özaslan, G. (2018). Yapısal güçlendirme ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 169-185.
- Puncreobutr, V. (2016). Structural empowerment and organizational commitment of lecturers in private international educational institutions at Thailand. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 158-163.
- Raffini J. P. (1996). *150 Ways To Increase Intrinsic Motivation in The Classroom*. Allyn and Bacon, Boston.

- Rafique, A. and Akhtar, M.M.S. (2020). Effect of demographic variables of university teachers on their perceived teacher empowerment. *Bulletin of Education and Research*, 42(3), 241-256.
- Robbins, S. P., DeCenzo, D. A. ve Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları* (A. Ögüt, Çev.) (8. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Romo, A.S., Reyes, R.T. and Gomez, J.M. (2020). The impact of structural empowerment on job satisfaction: An empirical study in Mexico. *Journal of Applied Business and Economics*, 22(1), 170-179.
- Sarı, M., Canoğulları, E. ve Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 387-409.
- Sarıkaya, Ü. ve İlğan, A. (2022). Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ile girişimcilikleri arasındaki ilişkide yapısal ve psikolojik güçlendirmenin aracılık etkisi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 10(1), 26-47.
- Satan, H. Ş. ve Erdem, M. (2023). Örgüt sağlığı ile mesleki motivasyon arasındaki ilişki. Ş. Koca ve E. Bay (Ed.), *Eğitim bilimlerinde uluslararası araştırma ve derlemeler* içinde (ss. 451–482). İstanbul: Serüven Yayınevi.
- Satan, Ş. (2021). *Örgüt sağlığı ile mesleki motivasyon arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Seçtim, H. (2020). *Yapısal güçlendirmenin personelin örgütsel özdeşleşme ve yaşam doyumu üzerindeki etkileri: Trakya Üniversiteler Birliği Araştırma ve Uygulama Hastaneleri örneği*, Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Uçar, R. ve Dağlı, İ. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 198-216.
- Umar, S. ve Özen, H. (2019). Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi fenomenolojik bir yaklaşım. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 203-224.
- Urhan, F.(2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ünal, A. ve Gülmez, D. (2017). Motivasyon kuramları ve uygulamalar. S. Özdemir ve N. Cemaloğlu (Ed.), *Örgütsel davranış ve yönetimi* içinde (ss. 89–128). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, S. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 84-90.
- Üstel, Ö. (2022). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Extended Abstract

Introduction

Structural empowerment refers to providing employees within an organization with access to information, resources, opportunities, and support. The provision of opportunities and resources is crucial here. Opportunity refers to providing an environment where the employee has access to development and education. Resources include providing the employee with information, support, and necessary materials. Information encompasses the employee's knowledge about the organization's policies, objectives, data, and decisions. Support entails feedback and guidance from managers and others. Resources include the equipment, time, and money needed to perform the job. There are five supportive environments in structural empowerment: environments that support participation in decision-making, accountability, professional development, autonomy, and facilitation.

Motivation is the consistent effort put forth to direct an individual in a specific direction. Motivation has three characteristics: energizing, sustaining, and directing. The literature on motivation has focused on two main aspects: intrinsic and extrinsic motivation. Professional motivation is considered under the sub-dimensions of pleasure, contribution, loyalty, value, and self-sacrifice. The study hypothesizes that as structural empowerment increases among teachers, their professional motivation will also increase. The aim of the study is to determine the explanatory level of structural empowerment on professional motivation. For this purpose, the following questions were sought:

1. What are the levels of structural empowerment and professional motivation among teachers?
2. Do structural empowerment and professional motivation among teachers significantly differ in terms of gender, seniority, and educational status?
3. Is there a relationship between teachers' structural empowerment and their professional motivation?
4. Is structural empowerment a predictor of teachers' professional motivation?

Method

This study, which aims to determine the relationship between structural empowerment and professional motivation, employs a relational survey model. The population of the study comprises 2032 teachers working in the Central district of Kırşehir during the 2022-2023 academic year. A sample of 501 teachers was taken. The participants consisted of 53% female, 47% male, 87% undergraduate, 13% postgraduate, 14% with 1-10 years of seniority, 39% with 11-20 years, and 47% with 21 years and above.

The "Structural Empowerment Scale for Teachers" and the "Professional Motivation Scale" were used as data collection instruments. The Structural Empowerment Scale consists of five sub-dimensions and 30 items, covering environments that support participation in decision-making, accountability, professional development, facilitation, and autonomy. The Professional Motivation Scale consists of 30 items and five sub-dimensions: pleasure, contribution, loyalty, value, and self-sacrifice.

Arithmetic mean, standard deviation, t-test for binary comparisons, ANOVA for triple comparisons, and Bonferroni test to determine the source of the difference were used in the data analysis. Pearson Correlation was used to determine the relationship, and Regression analysis was performed to determine the predictive level of structural empowerment on professional motivation. It was observed that the data were normally distributed, with skewness and kurtosis values within ± 1 for both scales, and the variances were homogeneously distributed ($p > .05$).

Findings

In structural empowerment, teachers showed moderate agreement with the environment supporting professional development ($\bar{X}=2.86$), and high agreement with the environments supporting autonomy ($\bar{X}=4.12$), participation in decision-making ($\bar{X}=3.65$), accountability ($\bar{X}=3.78$), facilitation ($\bar{X}=3.79$), and the overall total ($\bar{X}=3.69$).

Teacher views did not significantly differ based on gender and educational status in the total and sub-dimensions of structural empowerment ($p>0.05$). Teachers' views did not significantly differ based on professional seniority in the sub-dimensions of accountability and the environment supporting professional development ($p>0.05$). However, teachers with 1-10 years of seniority agreed more with the environments supporting structural empowerment, participation in decision-making, facilitation, and autonomy compared to teachers with 21 years and above.

Teachers had high levels of agreement with the overall professional motivation ($\bar{X}=4.08$), pleasure ($\bar{X}=4.40$), contribution ($\bar{X}=4.37$), loyalty ($\bar{X}=3.54$), value ($\bar{X}=3.63$), and self-sacrifice ($\bar{X}=4.11$) sub-dimensions. Teacher views did not significantly differ based on gender in the value sub-dimension of professional motivation ($p>0.05$). However, female teachers agreed more with the pleasure, contribution, loyalty, self-sacrifice sub-dimensions, and overall motivation compared to male teachers.

Teacher views did not significantly differ based on educational status in the pleasure, contribution, loyalty, value sub-dimensions, and overall professional motivation ($p>0.05$). However, postgraduate teachers ($\bar{X}=4.30$) agreed more with the self-sacrifice sub-dimension compared to undergraduate teachers ($\bar{X}=4.09$).

Teacher views did not significantly differ based on professional seniority in the pleasure, contribution, value, self-sacrifice sub-dimensions, and overall professional motivation ($p>0.05$). However, teachers with 1-10 years of seniority ($\bar{X}=3.85$) agreed more with the loyalty sub-dimension compared to teachers with 11-20 years ($\bar{X}=3.47$) and 21 years and above ($\bar{X}=3.51$).

Structural empowerment has a significant, positive, moderate relationship with the pleasure, contribution, value, and self-sacrifice sub-dimensions and the overall professional motivation ($0.30<r<0.41$). There is a significant, positive, low relationship between the environment supporting autonomy and the loyalty sub-dimension ($r=0.092$, $p<0.05$).

Structural empowerment is a significant predictor of professional motivation. Structural empowerment explains 17% of professional motivation. A one-unit change in structural empowerment leads to a 0.35 unit change in professional motivation. The sub-dimensions of structural empowerment have a significant effect on professional motivation ($p>0.05$). The sub-dimensions of structural empowerment explain 18% of pleasure, 17% of contribution, 15% of value, and 19% of self-sacrifice.

Conclusion, Discussion, and Recommendations

Teachers are structurally empowered. Other research results also indicate that teachers are structurally empowered. Teachers highly agree that their schools support participation in decision-making, accountability, and facilitation. Teacher views on structural empowerment do not significantly differ based on gender. The literature similarly indicates that teacher views on structural empowerment do not differ based on gender. However, some studies have found that teacher views differ based on gender.

Teacher views on structural empowerment do not significantly differ based on educational status. The literature is also parallel to these research results. Teachers with 1-10 years of seniority agree more with the environments supporting participation in decision-making, facilitation, autonomy,

and overall structural empowerment compared to those with 21 years and above. Some studies support this research result, while others indicate that teacher views do not differ based on seniority.

Teachers have high professional motivation, enjoy their profession, contribute to others' lives, find their profession valuable, are committed and self-sacrificing. Research in the field also shows high teacher motivation. Female teachers are more motivated than male teachers in the sub-dimensions of pleasure, contribution, loyalty, and self-sacrifice. Research in the field also supports this finding.

Teacher views do not significantly differ based on educational status in the sub-dimensions of pleasure, contribution, loyalty, value, and overall professional motivation. The literature also supports this finding. However, postgraduate teachers are more self-sacrificing compared to undergraduate teachers.

Teacher views do not significantly differ based on professional seniority in the sub-dimensions of pleasure, contribution, value, and self-sacrifice. The literature also indicates that teacher views on professional motivation do not differ based on seniority. However, teachers with 1-10 years of seniority are more committed compared to those with 11-20 years and 21 years and above.

There is a significant, positive, moderate relationship between structural empowerment and the sub-dimensions of pleasure, contribution, value, and self-sacrifice. Research in the literature has also shown similar results. There is a significant, positive, moderate relationship between the environment supporting participation in decision-making and the sub-dimensions of pleasure, contribution, value, self-sacrifice, and overall motivation. Research in the field also supports this result.

Structural empowerment is a significant predictor of professional motivation. Structural empowerment explains 17% of professional motivation. The sub-dimensions of structural empowerment explain 18% of pleasure, 17% of contribution, 15% of value, and 19% of self-sacrifice. Supporting teachers' participation in decisions, enabling them to question the decisions made, and ensuring transparent information sharing will positively affect their professional motivation.