



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKULLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN
ALGI DÜZEYLERİ

FADİME GÜRSOY

İzmir
2020

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAOKULLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN
ALGI DÜZEYLERİ**

FADİME GÜRSOY

**DANIŞMAN
Doç. Dr. İdris ŞAHİN**

**İzmir
2020**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Algı Düzeyleri” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

11/08/2020


Fadime GÜRSOY



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 25/08/2020

Tez Başlığı:

Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine ilişkin Algı düzeyleri

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 150 sayfalık kısmına ilişkin, 24/08/2020 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı %21 dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

- ☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
☐ Kaynakça hariç,
☐ Alıntılar dâhil,
☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.

- ☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
☒ Kaynakça dâhil,
☒ Alıntılar dâhil.

EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒

EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☐

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Fadime GÜRSOY
Öğrenci No : 2016950054
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ
Fadime GÜRSOY
25.08.2020

DANIŞMAN
Doç. Dr. İdris ŞAHİN
25.08.2020

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu* formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: **Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına** yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Bu çalışma, araştırma sürecinin en başından sonuna kadar desteklerini benden esirgemeyen pek çok kişinin katkılarıyla ortaya çıkmıştır. İlk olarak araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren ve sunduğu değerli katkılarıyla gelişimimi destekleyen kıymetli hocam, tez danışmanın Doç Dr. İdris ŞAHİN'e gönülden teşekkür ederim. Araştırmanın istatistik kısmında bilgi ve deneyimlerinden yararlandığımız değerli hocam Yard. Doç Dr. Yaşar Yavuz'a yardımlarından dolayı çok teşekkür ederim.

Bütün yüksek lisans sürecinde her zaman yanımda olan değerli aileme teşekkürü bir borç bilirim. Başta sevgili eşim Kadir Melih GÜRSOY olmak üzere bugünlere gelmemde çok emekleri olan anne ve babama, özellikle veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen kardeşim ve kuzenlerime, süreçte kızımın bakımınında bana destek olan kayınvalideme ve anlayışından dolayı küçük kızım Arya GÜRSOY'a sonsuz teşekkürler.

Gerek araştırma sürecinde gerekse ders aşamasında bana sundukları destek ve anlayıştan dolayı Akşemsettin Ortaokulu'ndaki değerli yöneticilerim, mesai arkadaşlarım ve öğrencilerime çok teşekkür ederim. Araştırma sürecinde çalışmama katılıp görüşlerini paylaşan kıymetli öğretmen ve okul yöneticilerine teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Problem Cümlesi / Alt Problemler	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Araştırmanın Varsayımları	8
1.7.Tanımlar	9
BÖLÜM II.....	10
ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Özerklik Kavramı	10
2.2. Öğretmen Özerkliği	12
2.2.1. Öğretmen özerkliğinin boyutları	14
2.2.2. Öğretmen özerkliğinin işlevleri.....	21
2.2.3. Öğretmen özerkliğini etkileyen unsurlar.....	25
2.2.4. Öğretmen özerkliğini sınırlayan unsurlar.....	26
2.2.5. Öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi.....	29
2.3. İlgili Araştırmalar	31
2.3.1. Öğretmen özerkliği ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar	31
2.3.2. Öğretmen özerkliği ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar.....	46
BÖLÜM III	57
YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırma Modeli	57
3.2.Evren Ve Örneklem.....	57
3.3.Veritoplama Araçları	63
BÖLÜM IV	67
BULGULAR VE YORUM.....	67
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	67
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	75

4.2.1.	Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar.....	76
4.2.2.	Kıdem değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar	77
4.2.3.	Medeni durum değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar	81
4.2.4.	Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	83
4.2.5.	Branş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	86
4.2.6.	Sendika üyelik durumu değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar.....	89
4.3.	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	90
4.3.1.	Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar.....	91
4.3.2.	Kıdem değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar	92
4.3.3.	Medeni durum değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar	95
4.3.4.	Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar.....	95
4.3.5.	Branş değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar.....	99
4.3.6.	Sendika üyelik durumu değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar.....	101
4.4.	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	102
BÖLÜM V		104
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....		104
5.1. Tartışma.....		104
5.2. Sonuçlar		114
5.3. Öneriler		116
KAYNAKÇA.....		118
EKLER.....		128
EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ		128
EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ		129
EK. 3. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ (ÖÖÖ).....		132

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Evreni oluşturan ortaokulların ilçelere göre dağılımı	58
Tablo 2 Örneklem grubundaki okullara ait bilgiler	59
Tablo 3 Öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımı	60
Tablo 4 Öğretmenlerin yaşa göre dağılımı	60
Tablo 5 Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımı	61
Tablo 6 Öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımı	61
Tablo 7 Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı	62
Tablo 8 Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı	62
Tablo 9 Öğretmenlerin sendika üyelik durumuna göre dağılımı	63
Tablo 10 Öğretmenlerin görev yaptıkları okula göre dağılımı	63
Tablo 11 Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's test sonuçları	64
Tablo 12 Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's Test sonuçları	65
Tablo 13 Öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin genel algı düzeyleri.....	67
Tablo 14 Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ölçek boyutlarına göre özerklik algısı.....	68
Tablo 15 Ölçeğin teknik özerklik boyutundaki maddelere göre öğretmenlerin özerklik algısı	69
Tablo 16 Ölçeğin psikolojik boyutundaki maddelere göre öğretmenlerin özerklik algısı	70
Tablo 17 Ölçeğin politik boyutundaki maddelere göre öğretmenlerin özerklik algısı.....	72
Tablo 18 Ölçeğin özerkliğin uygulama şekilleri boyutundaki maddelere göre öğretmenlerin özerklik algısı	73
Tablo 19 Ölçeğin özerkliğin alanını belirleyen unsurlar boyutundaki maddelere göre öğretmenlerin özerklik algısı	74
Tablo 20 Ölçeğin özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar boyutundaki maddelere göre öğretmenlerin özerklik algısı.....	75
Tablo 21 Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ölçek geneli ve boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları.....	76
Tablo 22 Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre ölçek geneli ile ölçeğin teknik, psikolojik, özerkliğin uygulama şekilleri ve özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler	78

Tablo 23 Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre ölçek geneli ile ölçeğin teknik, psikolojik, özerkliğin uygulama şekilleri ve özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları	80
Tablo 24 Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre ölçeğin politik ve özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar boyutlarına ilişkin Kruskal Wallias H Test istatistikleri.....	81
Tablo 25 Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin medeni durumlarına göre ölçek geneli ile boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları	82
Tablo 26 Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre ölçek geneli ile ölçeğin teknik, politik, özerkliğin uygulama şekilleri, özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar ve özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler	83
Tablo 27 Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre ölçek geneli ile ölçeğin teknik, politik, özerkliğin uygulam şekilleri, özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar, özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları	85
Tablo 28 Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre ölçeğin psikolojik boyutuna ilişkin Kruskal Wallias H Test istatistikleri.....	86
Tablo 29 Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin branşlarına göre ölçek geneli ile ölçeğin teknik, politik ve özerkliğin uygulama şekilleri boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	87
Tablo 30 Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin branşlarına göre ölçek geneli ile ölçeğin teknik, politik ve özerkliğin uygulama şekilleri boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları.....	88
Tablo 31 Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin branşlarına göre ölçeğin psikolojik, özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar ve özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar boyutlarına ilişkin Kruskal Wallias H Test istatistikleri.....	89
Tablo 32 Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin sendika üyelik durumlarına göre ölçek geneli ile boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları	90
Tablo 33 Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ölçek geneli ile boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları.....	91

Tablo 34 Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre ölçek geneli ile ölçeğin teknik, psikolojik, politik, özerkliğin uygulama şekilleri, özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar, özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler	92
Tablo 35 Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre ölçek geneli ile boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları	94
Tablo 36 Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin medeni durumlarına göre ölçek geneli ile boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları	95
Tablo 37 Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre ölçek geneli ile boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler	96
Tablo 38 Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre ölçek geneli ile boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları.....	98
Tablo 39 Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin branşlarına göre ölçek genel ile ölçeğin teknik, psikolojik, politik, özerkliğin uygulam şekillerive özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	99
Tablo 40 Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin branşlarına göre ölçek geneli ile ölçeğin teknik, psikolojik, politik, özerkliğin uygulam şekillerive özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları	100
Tablo 41 Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin branşlarına göre ölçeğin özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin Kruskal Wallias H Test istatistikleri.....	101
Tablo 42 Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin sendika üyelik durumlarına göre ölçek geneli ile boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları	102
Tablo 43 Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ölçek geneli ile boyutlarına göre özerklik algıları arasındaki fark	103

ÖZET

ORTAOKULLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİ

Bu çalışmada, kamu ortaokulları ile özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeylerinin ortaya konulması ve öğretmenlerin konuyla ilgili farkındalıklarının artırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen özerkliği çeşitli açılardan incelenmiştir. Çalışmada önce özerklik, ardından öğretmen özerkliği kavramlarının alın yazınında nasıl ele alındığı kavramsal boyutta teorik olarak incelenmiş. Sonra da öğretmenlerin öğretmen özerkliği ile ilgili algı düzeyleri ortaya konulmuştur.

Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma tarama modelinde kurgulanmıştır. Araştırmanın evrenini İzmir il merkezindeki devlet okulları ile özel ortaokullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, olasılıklı örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın verileri İzmir ili merkez ilçelerinde yer alan 20 kamu ortaokulu ile 13 özel ortaokulda görev yapan toplamda 504 öğretmenden toplanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Üzüm (2014) tarafından geliştirilmiş olan, “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretmen özerkliği konusundaki algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada özerklik kavramı ile öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, medeni hali, eğitim durumu, branşı ve sendika üyeliği arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ortaya konulmak istenmiştir. Bu bağlamda ölçeğin ilk bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde öğretmenlerin öğretmen özerkliğine dair algı düzeylerini belirlenmeye yönelik ifadeler yer almaktadır.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre hem özel hem de kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin genel özerklik algısı yüksek düzeydedir. Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik algıları kıyaslandığında ise hem ölçek genelinde hem de ölçeğin bütün boyutlarında özel ortaokullardan özerklik algısı kamu ortaokullarının özerklik algısından daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Ölçeğin boyutları açısından ele alındığında hem kamu hem de özel okullarda teknik ve psikolojik özerklik boyutlarında öğretmenlerin algısı yüksek düzeyde çıkarken politik özerklik boyutunda orta düzeydedir. Öğretmenlerin

özerkliğin uygulanma şekilleri ile özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar boyutlarındaki algıları da orta düzeydedir. Özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar boyutunda da öğretmenlerin algısı yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, medeni durumu, eğitim durumu, branşı ve sendika üyelik durumu açısından özerklik algılarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Özerklik, öğretmenlik, öğretmen özerkliği.



ABSTRACT

MIDDLE SCHOOL TEACHERS' PERCEPTION LEVELS OF TEACHER AUTONOMY

This research aims to reveal middle school teachers' perception levels of teacher autonomy in public and private schools and increase their awareness about the topic. In this direction, teacher autonomy has been examined from various perspectives. Firstly autonomy then teacher autonomy have been researched academically in the study. Then levels of teachers' self-perceptions of teacher autonomy have been put forward.

Quantitative research model has been used in this study. The search has been set measurement by scanning. Teachers working in public and private schools in province İzmir are the population of the study. The sampling of the study has been determined by using cluster sampling that is one of the probability sampling methods. Data of the study has been collected by total 504 teachers working in 20 public and 13 private schools in central districts of İzmir.

"Teacher Autonomy Scale" by Üzümlü (2014) has been put to use as scaling tool that validation and reliability control was been checked previously. In the study teachers' perceptions of teacher autonomy have been tried to specify. In the study the difference between teacher's autonomy and teachers' gender, professional seniority, marital status, educational status, branch, union membership has been revealed. In this context, personal informations have been presented in the first part of the scale, statements in order to reveal perception levels of teachers on teacher autonomy have been used in the second part of it.

The results of this study indicates that teachers both public and private middle schools have the high awareness level of teacher autonomy. However teachers in private middle schools have higher awareness level than teachers in public middle schools. Teachers' autonomy perception in technical and psychological autonomy is high level but in political autonomy is middle level. In this study results reveals that there aren't any significant difference related to teachers' gender, seniority, marital status, educational status, branch and union membership status.

Keywords: Autonomy, teachership, teacher autonomy.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sınırlıkları ve sayıltıları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Öğretmen özerkliği öğretmenlerin kendi profesyonel alanlarında, eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürürken gerekli olan yetki ve sorumluluk alanına sahip olmaları temeline dayanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki etkinlikleri planlama, uygulama ve bunlarla ilgili karar almada özgür hareket edebilmesi (Öztürk, 2012), kendi mesleki gelişimlerini planlamada hevesli ve özgür olmaları (Huang, 2007), meslektaşlarıyla birlikte hareket ederek uygun bilgi, beceri ve davranış geliştirmeleri (Smith, 2003) öğretmen özerkliğinin kapsamı içinde yer almaktadır. Öğretmenlerin eğitim öğretimi planlanmalarını ve uygulamalarını, eğitim ile ilgili alınacak kararlara katılabilmelerini, öğrencilerin akademik başarılarını bağımsız bir şekilde değerlendirebilmelerini, sınıf ortamını düzenlemelerini, farklı yöntem ve teknikleri kullanabilecekleri bir ortam hazırlayabilmelerini, ders içi ve ders dışı etkinlikler planlayabilmelerini içermektedir (Karabacak, 2014).

Günümüzde bilgi teknolojilerinde görülen hızlı ilerleme, toplumu sosyal, kültürel, ekonomik alanda hızlı ve sürekli bir değişimin içine sokmuştur. Yaşanan toplumsal değişimler beraberinde eğitim öğretim faaliyetlerinde de değişimi zorunlu kılmıştır. Öğrenci merkezli ve yapılandırmacı eğitim kapsamında öğretmenlerin öğrencilerine özerk öğrenme ortamları sunmaları oldukça önemlidir. Bireysel farklılıkların görmezden gelinemeyeceği eğitim öğretim hizmetlerinde tek tip veya standart bir öğretim sürecinden söz edilemez. Öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlerin özerk kararlar alıp uygulayabilmeleri gerekmektedir. Özerk öğretmenler öğrencilerine öğrenme süreçlerinde rol model oluşturmaktadırlar. Bu anlamda özerk öğretmen davranışları öğrenen özerkliğini de desteklemektedir. Ataşbaş'ın (2017) da belirttiği gibi özerk öğretmenler öğrencilerinin içsel motivasyon oluşturmada onlara rehberlik eder. Özerk öğrenme ortamları sayesinde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almasını ve özdeğerlendirme yapmasını teşvik eder.

Merkeziyetçi yapı ve sınavlar öğretmenlerin özerk hareket etmesini kısıtlayan unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Aşırı derecede yapılandırılmış ve tek tipleştirilmiş eğitim sistemlerinde öğretmenlerin mesleki anlamda yeterli olmadığı ve süreci yönetecek sorumluluğu taşıyamayacağı varsayımı bulunmaktadır. Oysa özerk hareket alanına sahip olan öğretmenlerin daha fazla özsaygıya sahip olduğu, motivasyonun daha yüksek olduğu bilinmektedir (Özaslan, 2015). Türkiye’de ders programları ve ders kitaplarınca belirlenen sınırların dışına çıkmasına pek mücadele edilmeyen, öğretimin salt uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin rolü değişmek zorundadır. Öğrenci merkezli olan yeni programlar, her öğrenci grubu için onların ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine göre farklı bir öğretimin geliştirilmesini öngörmektedir (MEB 2005).

Öğretmen rolünde meydana gelen bu değişim, beraberinde öğretmenlere alanlarıyla ilgili daha fazla sorumluluk almayı getirmiştir. Öğretmenlerin daha fazla sorumluluk almaları ise eğitim süreçlerinde daha fazla söz sahibi olmalarını, dolayısıyla da özerk hareket etmelerini zorunlu hale getirmiştir (Eurydice, 2008). Öğretim içeriklerinin, yöntemlerinin ve materyallerinin seçiminde, öğretimin planlanmasında, alanıyla ilgili kararlar alıp uygulayabilmesinde öğretmene tanınan yetki ve serbestlik alanının genişletilmesi gerekmektedir. Başka bir şekilde ifade edecek olursak öğretmenlerin özerkliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Üzüm ve Karşlı, 2013).

Öğretmen özerkliği, öğretmenin sınırsız bir özgürlük alanına sahip olmasından çok daha fazlasını ifade etmektedir. Öğretmenin alanında uzman, karar vermek için yeterli bilgi, beceri ve donanımına sahip, meslektaşlarıyla, yöneticilerle ve öğrencilerle işbirliği içinde hareket eden, kararlarının sorumluluğunu alabilen ve hesap verebilen kişiler olması gerekir. Bu durumda öğretmenlere öncelikle mesleki bilgi ve becerilerini geliştirecek ortamın sağlanması ve onların özyeterlilikleri ile ilgili farkındalık kazanmaları gerekir (Karabacak, 2014). Bu, öğretmenlerin özerkliğe ilişkin görüşlerinin incelenmesinin sebeplerinden birisidir. Bir diğeri, öğretmenin özerkliğe ne derece hazır olduğu ve özerkliği verimli bir şekilde kullanıp kullanamayacağı, özerkliğin öğretmenlerin gelişimine ne oranda katkıda bulunacağıdır. Bir başkası da özerkliğin öğretmenlere neler kazandıracağı ya da özerkliğin olmamasının neler kaybettireceği konusunda öğretmenlerin bilinçlendirilmesidir (Üzüm, 2014). Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin algıları ortaya konularak, öğretmenlerin özerkliği ne düzeyde ele aldıkları, ne düzeyde talep ettikleri ve özerkliğe ne düzeyde hazır oldukları saptanmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, kamu ortaokulları ile özel ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine dair algılarını araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada bu amaç doğrultusunda öğretmen özerkliği çeşitli açılardan incelenmiştir. Değişkenler arasında anlamlı farklar olup olmadığı, öğretmenlerin özerklik konusunda farkındalığının ne derecede olduğu ele alınmıştır. Çalışmada öğretmen özerkliği kavramının pratikte nasıl bir tablo ile karşımıza çıktığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Günümüzde öğretmenlik çağın ihtiyaçlarını karşılayabilmek için değişikliklere uğramıştır. Eurydice'ye (2008) göre son yıllarda öğretmenler daha çok sorumluluk almak durumunda kalmıştır. Bu onların eğitim öğretim faaliyetlerinde daha özerk olmalarını gerektirmiştir. Öğretmenler, eğitim öğretim hizmetini sürdüren profesyoneller olarak sınıf içinde yapılacak etkinliklerin planlanmasından ders için kaynak belirlemeye hatta ülke çapında belirlenecek eğitim hizmetlerine kadar pek çok alanda söz sahibi olmuştur. Ancak Türkiye'de durumun biraz farklı olduğu gözlenmektedir. Üst yönetimler tarafından alınan kararları uygulayan, inisiyatif kullanmaktan çekinen, sınırlı mesleki bilgiyle hareket eden, otorite tarafından yönlendirilen bir konuma getirilmiştir (Ünal, 2011).

Öğretmenlerin profesyonel anlamda işlerini yaparken aldıkları kararlar, seçtikleri yöntem ve uygulamalar okullarının gelişimini ve örgütün amaçlarına ulaşma düzeyini direkt olarak etkiler. Bu yüzden öğretmenlerin salt görev tanımlarında yazılan ve otorite tarafından önceden alınan kararları uygulaması yeterli olmamaktadır. Sahip oldukları deneyim ve bilgi birikimine dayanarak eğitim öğretim sürecinde aktif olarak karar verme ve inisiyatif kullanma özgürlüğüne sahip olmaları gerekir. Öğretmenlerin alınan bu tür kararları ya da özgürlüğü eğitim öğretim süreçlerinde uygulayabilmeleri için yasalar tarafından kendilerine birtakım özerklik alanları yaratılmalıdır. Bununla birlikte okulda bu durumu destekleyici bir yönetim anlayışı ve bu anlayışın hayata geçmesine olanak tanıyan bir okul ikliminin de olması gerekir (Çolak, Altinkurt, 2017).

Eğitim sisteminde girdi ve çıktının insan olması ve istendik yönde davranış değişikliği amaçlaması onun çok çeşitli ve değişken bir yapıya da sahip olduğu anlamına gelir. Bu aynı zamanda öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde çok çeşitli durumlarla karşılaşacağı anlamına gelir. Bu bağlamda öğretmenler her zaman karşılaştıkları problemleri standart

uygulamalarla çözemazler. O halde öğretmenler gerek karar almada gerekse alınan kararları uygulamada kendilerini özgür hissetmelidirler. Başka bir deyişle öğretmen özerkliği yalnızca öğretmenlerin sınıf içindeki eğitim öğretim faaliyetlerinde kendi seçimlerini uygulamaları olarak ele alınmamalıdır. Bu aynı zamanda eğitim ortamının kendine özgü doğası gereği ortaya çıkan bir durumdur. Bu durum, eğitim öğretim hizmetlerini ve öğretmenlik mesleğini diğer alan ve mesleklerden ayıran bir özelliktir.

Öğretmen özerkliği, “okulun amaçlarına ulaşabilmesi için, üzerinde daha önce anlaşılmış normlar, evrensel etik kodlar, yasalar, bilimsel ve pedagojik ilkeler çerçevesinde eğitsel uygulamalarda öğretmenlerin sahip olması gereken özgürlük” (Çolak, Altınkurt, 2017) olarak tanımlanabilir. Öğretmen özerkliğinin her geçen gün daha fazla önem kazandığı aşıkardır. Özerklik, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) araştırmalarında eğitimin niteliğini belirleyen etmenlerden biri olarak görölmektedir (Ayrıl vd., 2014). Özerklik konusunda son dönemde yapılan uluslararası konferansların bir bölümü veya tamamı öğretmen özerkliği konusuna ayrılmıştır (Ramos, 2006, akt: Çolak ve Altınkurt, 2017).

Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı öğretmenlere yeterli bir özerklik alanı tanıyan bir noktada değildir. Öğretmenlerden kendilerine gönderilen kitapların dışına çıkmadan, çağdaş dünyanın değişen normlarına uygun insan yetiştirmeleri beklenmektedir. Mevcut yapıda öğretmenler, üst otorite tarafından çizilen sınırlar içerisinde, önceden belirlenen ders programlarını sıkı sıkıya takip eden salt uygulayıcılar olarak görölmektedir. Oysa öğretmenlerin yeni etkinlikleri serbestçe planlayabilmeleri için yeterli düzeyde mesleki özerkliğe sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki özerkliğe sahip olmaları değişen koşullara uyum sağlamalarını ve gereksinimlerini daha hızlı karşılayabilmelerini kolaylaştırır. Öğretmenlerin özerk olabilmeleri için gerekli mesleki bilgi ve beceriye sahip olmaları, öğretimin içeriğini belirleyebilmeleri ve farklı yöntem ve teknikleri kullanabilmeleri için istekli ve ilgili olmaları gerektirmektedir (Bustingorry, 2008).

Yapılan araştırmalar, dünyanın pekçok yerinde öğretmenlerin bu anlamda bir özerkliğe sahip olduğunu, sınıfın dışı kapalı ortamının onlara belirli bir özgürlük alanı sağladığını ortaya koymuştur. Fakat alanyazını incelendiğinde öğretmen özerkliği hakkında yeterli araştırma yapılmadığı ve bu anlamda konunun içselleştirilmesi için daha çok çalışma yapılması gerektiği düşünölmektedir. Bu çalışma sonucunda elde edilecek sonuçların, konuyla

ilgili yapılacak bilimsel çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca çalışmanın bulgularının öğretmen ve örgüt yöneticilerinin öğretmen özerkliği ile ilgili algı ve farkındalık düzeylerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bunun yanısıra ülkenin eğitim politikasına, okullarda yürütülen eğitim öğretim hizmetlerinin kalitesine ve hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katkı sağlayacağı düşüncesi de önem taşımaktadır.

Öğretmenler olmadan hiçbir sistem veya yeniliğin uygulanması, eğitim sisteminin hedeflerine ulaşabilmesi mümkün değildir. Öğretmenlerin eğitim sistemindeki rol ve görevleri işin doğası gereği çokyönlü ve değişkendir. Öğretmenlerin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmeleri için özerklik konusunda bilinçlendirilip gereken yetki alanının verilmesi gerekmektedir. Onların salt alınan kararların uygulayıcısı konumundan kararlara katılan bir konuma taşınması eğitim öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi için oldukça önemlidir. Öğretmen özerkliği bu noktada ön plana çıkmaktadır. Eğitim sisteminin tüm basamaklarında özerklik farklı boyutlarıyla ele alınmalı, eğitim politikası buna göre yeniden şekillenmelidir. Bu çalışmanın amacı ve önemi de öğretmen özerkliği kavramının eğitim öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenler üzerinde geliştirilmesine yol göstermektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin eğitim sistemindeki yeri ve yetki alanının anlaşılmasında kullanılmış ve bu bağlamda çeşitli boyutları ve etki alanlarıyla sıkça araştırmaların konusu olmuş bir kavramdır. Öğretmen özerkliği yalnızca öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarıyla ilgili bir kavram olarak ele alınmamıştır. Sınıf içi etkinliklerin belirlenmesi ve planlanması, okul yönetiminde söz sahibi olma, ülkenin eğitim politikalarının belirlenmesinde ve uygulanmasında söz sahibi olma gibi alanları da kapsayan bir kavram olarak öğretmen özerkliği dünya literatüründeki çalışmalarda çokça yer bulmuştur. Öztürk'ün (2011) de ifade ettiği gibi öğretmen özerkliği kavramı eğitimle ilgili çalışmalarda dünya genelinde önemli bir yer tutmaktadır. Ancak aynı durumun Türkiye'de yapılan çalışmalarda pek geçerli olmadığı görülmektedir. Özerklik kavramının mevcut sistemde okullarda uygulanmasının güçlükleri ve sınırlıklarını bir kenara koyacak olursak bu kavram kuramsal anlamda da yeteri kadar ele alınan bir kavram değildir. Bu çalışma öğretmen özerkliğinin çeşitli yönleriyle ele alınıp incelenmesi, okullardaki mevcut durumun ortaya koyulması açısından önem taşımaktadır.

Özellikle Türk Eğitim Sisteminin merkeziyetçi yapısı gereği öğretmen özerkliği kavramı tüm boyutlarıyla uygulanamamaktadır. Türkiye’de öğretmen özerkliği daha çok öğretmenlerin sınıf içindeki etkinlikleri planlamada, ders yöntem tekniklerini belirlemede karşımıza çıkan bir kavram olmakatan öteye geçememiştir. Bu kapsamda yapılan çalışmalar daha çok sınıf içi özerkliğin incelendiği bir noktada birleşmiştir. Sınıf içi özerklik kavramı ile ilgili çalışmalar daha çok öğrenen özerkliği üzerine kurgulanmıştır (Benson,2000). Bu çalışma özerklik kavramını hem özerkliğin teknik, politik, psikolojik boyutları ile ele almaya çalışmış hem de özerkliğin uygulanma şeklini, uygulanmasında karşılaşılan sorunları ve sınırlarını belirlemeye yardımcı olmaya çalışmıştır. Öğretmen özerkliğini salt kavramsal çerçevede incelemekten bir adım öteye giderek okullarda durumun nasıl olduğunu somut bir şekilde ortaya koyma çabası içinde olduğumuz bu çalışma Türk Eğitim Sisteminin geliştirilmesine katkı sunma açısından oldukça önemli bir potansiyele sahiptir. Bu açıdan ele alındığında öğretmen özerkliği kavramı evrensel çağdaş eğitim normlarına ulaşmamızda oldukça büyük yer kaplayan ve önem arz eden bir kavram olarak ele alınabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği’nin Baskı ve dağıtım ile ilgili 24. Maddesinde “Genel Müdürlük, Başkanlıkça kabul edilen ve okutulmak üzere her yıl Genel Müdürlüğe liste halinde bildirilen ilköğretim ve ortaöğretim ders kitapları ve uygun bulunan eğitim araçları ile elektronik ortamdaki eğitim materyalini satın alır ve ücretsiz olarak dağıtılır.” şeklinde ifade edildiği üzere 2003 yılından beri ülkemizde ders kitapları ücretsiz olarak dağıtılmaktadır. Türkiye’de eğitim öğretim faaliyetlerinin uygulayıcısı olan öğretmenler derslerini işlerken ders kitabı ve öğretim programlarının dışına çıkamamaktadırlar. Bakanlık her yıl okullara gönderdiği resmi yazılar vasıtasıyla öğretmenlerin ders kitabı dışında herhangi bir kaynak kullanmasını veya önermesini de engellemiş durumdadır. Hazırlanmasında söz sahibi olmadıkları kitapları derslerde kullanırken karşılaştıkları aksaklık veya kitaplarla ilgili bir geri dönüş verme gibi bir uygulama da mevcut değildir. Türk eğitim sisteminde mevcut durum öğretmenlerin ders kitaplarına ve öğretim programlarına sıkı sıkı bağlı olduğu; ders materyali ve yöntem teknik seçiminde özerklikten uzak bir sistem içinde bulundukları bir manzaradan oluşmaktadır (Öztürk, 2009; Yıldırım, 2003). Öğretmenin görevi uygulayıcılıktan öteye geçememektedir. Öğretmenler sistemin herhangi bir aşamasında karara dahil olma veya program geliştirme süreçlerinin içinde yer almaktan yoksun bırakılmıştır. Can’nın (2009) ifade ettiğine göre zaman içinde bu durum öğretmenler arasında normalleşmiş karar ve program geliştirme

süreçlerinde kendilerine bir görev düşmediği, bunun bakanlığa düşen bir sorumluluk olduğu hususunda bir fikir birliğine girmişlerdir. Öğretmenliğin kendilerine biçilen salt uygulayıcılık rolünü benimsemişlerdir.

Öğretmenlik mesleğinin hakkını vererek yerine getirilmesi için öğretmenlerin bu bakış açısından sıyrılması ve sistem içinde öğretmenliğin çok yönlü işlevine uygun olarak gerekli yetki ve özerklik alanının tanınması gerekmektedir. Öğretmenlik yalnızca kendilerine sunulan müfredatın belli bir çerçeve içinde öğrencilere aktarılmasından ibaret değildir. Öğretmen özerkliği kavramının tam olarak anlaşılması ve öğretmenler tarafından içselleştirilmesi Türk Eğitim sistemindeki sorunların da anlaşılmasına ve daha gerçekçi, işeyarar çözümler üretilmesine yardımcı olabilir. Öğretmen özerkliği yalnızca eğitim öğretimin planlamasıyla sınırlı bir kavram değildir. Öğretmenlik mesleğinin çok yönlülüğü ile paralel olarak öğretmen özerkliği beraberinde alınan kararlara katılımı, öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunu üzerinde olumlu bir etkiyi getirir (Öztürk, 2011).

Öğretmen özerkliği yalnızca metodolojik anlamda kavramsal çerçevesi çizilen bir kavram olmanın ötesinde eğitim sistemimiz içinde canlı, dirik bir şekilde ele alınan bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi gereken bir olgudur (Üzüm, 2014). Öğretmenlik mesleği yalnızca uygulayıcılık değil bir uzmanlık olarak ele alınmalıdır. Öğretmenler mesleki faaliyetlerinde kendilerini geliştirecek fırsatlar bulmalı, karar verici rolünü de üstlenmeli ve bu kararların getirdiği sorumluluğun da bilincinde hareket etmelidir. Eğitim öğretimi etkileyen çok fazla değişkenin olduğu göz önüne alınırsa merkeziyetçi bir bakış açısıyla problemlerin çözümünde kısır kalınacağı açıktır. Bu sebeplerle bu çalışmanın sonuçlarının Türk Eğitim Sisteminin gelişimine önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

1.4 Problem Cümlesi / Alt Problemler

Araştırma problemi: Kamu ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algıları nedir, onların bu algıları arasında kişisel değişkenler açısından anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir:

1. Kamu ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri, öğretmenlerin;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Kıdemlerine,
 - c. Medeni durumlarına
 - d. Eğitim durumlarına,
 - e. Branşlarına ve
 - f. Sendika üyelik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri, öğretmenlerin;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Kıdemlerine,
 - c. Medeni durumlarına
 - d. Eğitim durumlarına,
 - e. Branşlarına ve
 - f. Sendika üyelik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Kamu ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma örneklem grubunda yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Bu çalışmada toplanan veriler Üzüm (2014) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeğindeki sorular ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

1. Öğretmenler özerklik beklentisi içindedir.
2. Araştırma sürecine katılan öğretmenlerin, Öğretmen Özerkliği Ölçeği'nde yer alan soruları içtenlikle ve doğru yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.7.Tanımlar

Özerklik (Autonomy): TDK Büyük Türkçe sözlüğe göre özerklik: Bir topluluğun, bir kuruluşun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı, otonomi; bir kişinin, bir topluluğun kendi uyacağı yasayı kendisinin koyması, şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmen Özerkliği (Teacher Autonomy): Öğretmenlerin eğitim öğretim ile ilgili alanlarda yetki ve özgürlük sahibi olması (Öztürk, 2011) şeklinde ifade edilebilir. Öğretmen özerkliği kavramı öğretmenlerin okul, eğitim ve öğretim, öğrenciler, ders işleyişi, program geliştirme süreçleri, yöntem teknik ve değerlendirme gibi alanları içine alan çok yönlü ve geniş bir yelpazede bilimsel, yasal ilkeler, evrensel etik kodlar ışığında özgürce karar alabilme ve bağımsız olmasını ifade eder. Başka bir deyişle öğretmenlere profesyonel alanlarında söz sahibi olma özgürlüğü tanıma, özerk kararlar alma ve yönetimde söz sahibi olma hakkı tanınmasıdır.

BÖLÜM II

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle özerklik kavramı, ardından öğretmen özerkliğikavramları incelenecek ve konuyla ilgili araştırmalara yer verilecektir.

2.1. Özerklik Kavramı

Özerklik (autonomy) kavramının kökeni Latince'ye dayanır. Latince'de veya Yunanca'da "kendi kendine" anlamına gelen "auto" ve "yönetme, karar verme" anlamına gelen "nomos" kelimelerinin birleşiminden oluşmuş İngilizce'ye de aotunomy olarak geçmiş bir kelimedir (Ersoy ve Aydın, 1994). Bu kelimelerin birleşiminden doğan anlama göre özerklik, kendi kendini yönetme, karar verme; başka bir deyişle özyönetim olarak ifade edilebilir. Özerklik özellikle ahlaki anlamda kişinin kendi kendini yönetmesi, bağımsız hareket edebilmesi anlamına gelmektedir (Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 2019).

Özerklik siyasetten felsefeye, eğitimden iş hayatına kadar pek çok alanda karşımıza çıkan bir kavram olduğu için temel anlamıyla paralel olarak pekçok benzer tanım karşımıza çıkmaktadır. Kabaalioğlu ve Yıldırım (1995) özerkliği kurumların özgürce karar alıp uygulaması olarak ifade ederken, Lumpkin ve Dess (1996) grupların veya şahısların bir fikri uygulama ya da bu fikri ortaya koyma aşamasında bağımsız olması ve özgürce karar alabilmesi olarak tanımlar. Özdoğan (1997) ve Günlü (2003) özerkliği sınırsız bir özgürlük alanı olarak görmemiş, özerkliği içdenetim ve özdüzenleme kavramlarıyla ilişkilendirmiştir. Buna göre özerklik bireyin ihtiyaçlarını karşılamak adına aldığı kararlar veya koyduğu kurallarda bağımsız olması ve bu kararların sorumluluğunu üstlenmesi şeklinde ifade edilerek daha çok pozitif yönlü bir özgürlükten bahsedilmektedir.

Özerklik, Yoon ve Thye'a (2002) göre, çalışanların alınan kararlara ne oranda katıldığı ve üstyönetimden bağımsız olarak ne kadar hareket edebildikriyle ilgili bir kavramdır. Başka bir ifadeyle, çalışanların özellikle kendi işleri ve uzmanlık alanlarıyla ilgili durumlarda serbestçe karar alabilmesi, kullanacağı yöntem tekniği özgürce seçebilmesi şeklinde ifade edilebilir (Spreitzer, De Janasz ve Quin, 1999). Özerklik bireyin dış etkenlerden ne derece

bağımsız olarak karar alıp uyguladığı ile ilgili bir kavramdır. Eğer birey bir karar alırken üzerinde bir dış etki ya da otorite baskısı hissederse bu onun otonom başka bir değişle bağımsız hareket etmediğini; bağımlı (heteromi) olarak hareket ettiğini gösterir (Macklin, 2006). Musaağaoğlu'nun (2004) ifadesiyle özerklik kişinin kendi öz iradesiyle hareket ettiği durumlar ile dış faktörlerce kontrol edilen durumlar arasındaki farkın ayırında olmasıdır. Buna benzer bir şekilde Strong (2012) özerkliği öğretmenin karar verme becerisi ve bunu uygulamadaki özgürlüğü şeklinde ifade etmektedir.

Calp (2013) özerklik kavramının ilk olarak gelişim psikolojisinde Erikson'un psikososyal gelişim kuramında karşımıza çıktığını ve bu sayede kavramsallaştığını ifade etmektedir. Kurama göre bebekliğin bu döneminde (1-3 yaş) çocuk, kendi davranışlarının farkındadır. Anne ve babasından bağımsız olarak girişimlerde bulunur ve kendi kendine karar almaya, tercihler yapmaya başlar. Bu dönemde bebek bağımsız olarak öğrenmeye, kendi kendine yürüme, yemek yeme, üstünü değiştirme gibi davranışlar sergilemeye başlar. Eğer bu girişimlerde ebeveynlerinden destek görmez ve her seferinde müdahale ile karşılaşırsa kendinden kuşku ve utanç duyacağı bunun da çocuğun gelişimine olumsuz etki yapacağı belirtilmiştir. Ancak tam aksine bu dönemde anne babası tarafından desteklenen, keşfetmesine izin verilen çocukların özerklik duygusu kazanarak ilerleyen yaşlarda özerk hareket edebilen bireyler haline geleceği ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2015).

Özerkliği daha çok psikolojik bir kavram olarak ele alan ve bireysel anlamda özerkliğin ne anlam ifade ettiğini açıklamaya çalışan kuramcılar da bulunmaktadır. Özerklik Oshana'ya (2003) göre bireylerin öz yönetim yeterlilikleriyle ilişkili bir kavramdır. Bireylerin kendi hayatlarıyla ilgili tercihlerinde onlar için en doğru olanı özgürce seçip uygulama becerisine sahip olmaları şeklinde ifade edilebilir. Ancak kişilerin bunu yapabilmesi için kendi kendini yönetme becerisine hakim olması gerekmektedir. Yani, kişinin sınırsız bir özgürlükten ziyade kendi yeteklerinin, istek ve tercihlerinin farkında olması; birden fazla seçenek arasından en olumlu olanı seçebiliyor olması gerekmektedir (Cuyper, 2010). Piaget (1932) ise özerkliği, hem dış baskı unsurlarından bağımsız hem de bireylerin iç baskılarından etkilenmeden en doğru kararı verebilmesi şeklinde ifade etmektedir. Piaget özerkliği vicdani bir özerklik olarak düşünmüş ve etik yargılara ulaşmak için bireylerin bu vicdani özerkliğe erişmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ona göre eğer bireyler etik kararları herhangi bir dış otorite kaygısıyla alıyorsa burada tam olarak bir vicdani özerklikten söz edilemez. Kişi sosyal

çevreden bağımsız olarak içten gelen bir etik ve sorumluluk bilinciyle hareket ediyorsa tam olarak vicdani ve psikolojik anlamda bireysel özerkliğe sahiptir şeklinde ifade edebiliriz.

Özerklik kavramı pekçok farklı alanda araştırma konusu olan bir kavramdır. Alanyazında farklı akademisyenlerce pek çok defa tanımlanmıştır. Bu durum özerklik kavramını daha karmaşık bir hale getirmekten ziyade, üzerinde derinlemesine düşünülmesi gereken çok yönlü bir bakış açısına sahip olunması gerektiğinin altını çizmektedir. Özerklik kavramıyla ilgili yapılan birçok tanımdan da anlaşılacağı üzere kavram gerek siyasal anlamda, gerek psikolojik anlamda, gerekse eğitim bilimleri açısından ele alınsın temelde aynı ortak noktaların altı çizilmiştir. Bireylerin herhangi bir dış otorite kaygısı veya içsel bir baskı hissetmeksizin alacağı kararlarda ve bununları uygulamada özür hareket edebilmesidir. Ancak özür hareket edebilmek şeklinde ifade edilen durum sınırsız bir özgürlük anlamına gelmemektedir. Bireylerin aldıkları kararlarda gerek kendileri gerekse kamu için iyi ve doğru olanı gözetmesi, özellikle uzmanlık alanıyla ilgili gerekli yeterlilik düzeyine sahip olması, özdeğerlendirme, özdenetim, özdüzenleme gibi içsel süreçlere hakim olarak ve serbestçe aldığı kararların sorumluluğunu taşıyarak hareket etmelidir. Kısacası özerklik bireylerin gerek kendi hayatları gerekse işleriyle ilgili konularda bağımsız hareket edebilmesi ve inisiyatif alabilmesidir. Bu çalışmada özerklik kavramı, daha çok öğretmen özerkliği üzerinden ele alınacaktır.

2.2. Öğretmen Özerkliği

Eğitim bilimlerine bakıldığında özerklik kavramı bireysel özerklik, örgütsel özerklik, okul özerkliği, öğrenen özerkliği, öğretmen özerkliği veya mesleki özerklik gibi pekçok farklı şekilde karşımıza çıkmaktadır (Çolak, 2016; Şentürk, 2018). Rudolph'a (2006) göre bireysel özerklik, öğretmenlerin kendi kişisel yetenek ve yeterliklerine göre karar verebilmesidir. Örgütsel özerklik eğitim örgütlerinin kendini ilgilendiren yönetim, mali işler, eğitim ve öğretim gibi alanlarda özgür hareket edebilmesidir (Fidan, 2007). Okul özerkliği okulların daha geniş bir yetki ve sorumluluk alanına sahip olması, özgürce karar alıp uygulaması, şeffaf ve hesapverbilir olması anlamına gelmektedir (Caldwell, 2005). Öğrenen özerkliği öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde söz sahibi olması ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları anlamına gelmektedir (Rudolph, 2006). Ülkemizde özerklikle ilgili çalışmalar çoğunlukla yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği üzerinde yoğunlaşmıştır (Şentürk, 2018). Mesleki özerklik herhangi bir uzmanlık alanında kişilerin o alanla ilgili alınan kararlarda ve

bunları uygulamada özerk hareket edebilmesidir (Doğan ve Can, 2009). Bu çalışmanın konusunu oluşturan öğretmen özerkliği çok geniş bir çerçevede ele alınıp incelenecektir. En basit haliyle öğretmen özerkliği öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde bağımsız hareket edebilmesi şeklinde ifade edilebilir.

Eğitimle ilgili yapılan çalışmalarda öğretmen özerkliği özellikle son 20 yılda daha ön plana çıkmış bir kavramdır (Ramos, 2006). Eğitim öğretimin geliştirilmesi, eğitimde kalite ve niteliğin artırılması için eğitim öğretim örgütlerine daha çok yetki ve sorumluluk verilmesi, öğretmenlerin alınan kararlara katılması ve uzmanlık alanlarıyla ilgili konularda daha özerk hareket etmesi gerektiğinin altı çizilmiştir (Ada ve Şahin, 2007). Bu noktada öğretmen özerkliği kavramı kendi başına ele alınan bir kavram olarak araştırma konusu olmuştur. Son yıllarda öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretmen özerkliğini etkileyen unsurlar, öğretmenlerin özerklik algısı gibi hususların üzerinde durulmaya başlanmıştır. Öğretmen özerkliği eğitim öğretimde ele alınan önemli konulardan biri olmuştur (Benson, 2007, s. 30). Öğretmen özerkliği başlarda daha çok öğrenen özerkliği ile birlikte ele alınmıştır (Ramos, 2006, s. 188). Ancak daha sonra eğitim öğretimi etkileyen unsurlardan biri olarak pek çok araştırmacının ilgisini çekmiştir (Çolak, 20016).

Alanyazınında öğretmen özerkliği kavramı pekçok çalışmada tanımlanmıştır. Gavin (2007) öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde, yönetimde, ölçme değerlendirmede yetki ve güç sahibi olması şeklinde ifade etmiştir. Friedman (1999) öğretmen özerkliğini okul yönetiminde, politika oluşturmada, yeni bakış açıları geliştirmede öğretmenlerin söz sahibi olabilmesi olarak ifade etmiştir. Bazı araştırmacılar öğretmen özerkliğini daha felsefik bir bakış açısıyla ele almıştır. Onlara göre öğretmen özerkliği sınırları aşma isteği, özgürce karar alma ve uygulama yeterliliğidir (Vieira, Barbosa, Paiva ve Fernandes, 2008, s. 219). Benzer bir şekilde Pearson ve Moomaw (2005) öğretmen özerkliğini öğretmenlerin eğitim öğretim ve kendilerini ilgilendiren durumlarda söz sahibi olma isteği olarak açıklamıştır. Ingersol'a (1997) göre öğretmen özerkliği hem öğretmenlerin okul yönetiminde ve politika belirlemede söz sahibi olmasını hem de öğretmenlerin sınıf içindeki etkinlikleri belirleme ve uygulamada özgür hareket edebilmesidir.

Son yıllarda öğretmen özerkliği eğitim öğretimi etkileyen önemli kavramlardan biridir. Çok geniş kapsamlı bir kavram olduğu için konuyu çalışan araştırmacılar farklı bakış açılarıyla ele almıştır. Bu da kavramın ortak bir tanımla ifade edilmesini güçleştirmiştir

(Pearson ve Moomaw, 2006). Üzüm ve Karşı'ya (2013) göre öğretmen özerkliği öğretmenlerin uzmanlık alanlarıyla ilgili olarak mesleki anlamda yetki sahibi olması ve özgür hareket edebilmesidir. Başka bir tanıma göre öğretmen özerkliği öğretmenlerin karar alma ve uygulamada özgür olması, dersle ilgili etkinlikleri planlama ve dersi yönetmede bağımsız olmasıdır (Öztürk, 2012). Bir başka tanıma göre öğretmen özerkliği yalnızca öğretmenlerin eğitim öğretim uygulamaları ile ilgili kararlarda özerk olmasını değil aynı zamanda eğitim öğretimin planlanması, değerlendirilmesi, yönetim süreçleri gibi alanlarda da özerk olmasını gerektirir. Bu açıdan ele alındığında öğretmen özerkliği işbirliğine dayalı, paylaşımcı ve demokratik bir uygulama olarak ele alınabilir (Ayrıl vd., 2014).

Öğretmen özerkliğinin tanımlandığı çalışmalar incelendiğinde kavramla ilgili iki farklı yaklaşım öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki geleneksel ikincisi de çağdaş yaklaşım açısından öğretmen özerkliğinin ele alınmasıdır. Geleneksel bakış açısına göre öğretmen özerkliğinde öğretmenlerin özgürce hareket edebilmesi, aldığı kararlarda başkalarından etkilenmemesi vurgulanmaktadır. Ancak çağdaş yaklaşım öğretmen özerkliğinin özgürce karar almaktan ibaret olamayacağını belirtmektedir. Öğretmenler öncelikle kararlarda söz sahibi olacak yeterlilik ve donanına sahip olmalıdır. Öğretmen özerkliği öğretmenin her istediğini yapabileceği sınırsız bir özgürlük alanı olarak anlaşılmamalıdır. Öğretmenler aldığı kararlardan sorumludur. Çağdaş bakış açısına göre özerk öğretmenler eğitim öğretim sürecindeki tüm paydaşlarla işbirliği ve paylaşım içinde olmalıdır. Eğitim öğretim sürecine olumlu katkı yapacak kararları alma ve uygulamada özgür hareket edebilecek, yönetim süreçlerine katılabilecek yetki ve sorumluluğu taşıyabilmelidir (Çolak, 2016; Kürkçü, 2019).

2.2.1. Öğretmen özerkliğinin boyutları

Öğretmen özerkliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen özerkliğinin boyutlarıyla ilgili farklı sınıflamalarla karşılaşmaktadır. Örneğin Pearson ve Hall (1993) öğretmen özerkliğini iki boyutta incelemişlerdir: öğretim programı özerkliği ve genel öğretim özerkliği. McGrath (2000) de öğretmen özerkliğini iki boyutta ele almıştır: öğretmenin kendisinin yönettiği faaliyetler ve gelişim boyutu ile başkalarının kontrolünden bağımsız olabilmesi boyutudur. Strong (2012) ise öğretmen özerkliğinin şu boyutlarına değinmiştir: Karar verme yeteneği, özgürlük ve yetki.

Üzüm (2014), çalışmasında öğretmen özerkliğinin üç ana boyutta toplanabileceğini belirtmiştir:

- 1) Yapısal boyut (politik anlamda öğretmen özerkliği- yönetim süreçlerine katılma)
- 2) Bireysel boyut (psikolojik anlamda öğretmen özerkliği- özerk öğretmen ve mesleki gelişim)
- 3) Teknik boyut (teknik anlamda öğretmen özerkliği – öğretimin planlanması ve uygulanması)

Üzüm'ün (2014) çalışmasında değinilen yapısal boyut daha çok öğretmenlerin yönetsel süreçlere katılımıyla ilgilidir. Öğretmen özerkliği ile ilgili olarak altı çizilen en önemli hususlardan birisi özerkliğin yalnızca sınıf içindeki eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgili olmadığıdır. Öğretmenlerin okul yönetiminde ve alınan kararlarda da söz sahibi olması gerektiği pek çok çalışmada vurgulanmıştır (Ingersol, 2007). Okul yönetimiyle ilgili olarak kaynakların kullanımı, hedeflere ulaşmada uygulanacak yöntemler, eğitim öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi gibi hususlarda öğretmenlerin özerk olması bu boyutla ilişkilendirilmektedir. Özellikle okul yönetiminde alınan kararlara katılma ve bu noktada öğretmenlerin daha özgür olması özerkliğin yapısal boyutu olarak ifade edilmiştir.

Bireysel boyutta ise daha çok öğretmen özerkliğinin psikolojik yönüne değinilmiştir. Üzüm (2014) özerkliğin öğretmenlere bir otorite tarafından sunulan geniş bir yetki alanı olarak algılanmasının doğru olmadığını belirtmektedir. Özerklik, öğretmenlerin kendisi tarafından elde edilen bir yeterlilik alanıdır. Öğretmenlerin kararlarda söz sahibi olmasının yolu ancak onların yeterli bilgi, beceri ve donanımına sahip olmasıyla gerçekleşebilir. Öğretmen özerkliği öğretmenlerin her istediğini özgürce yapabilmesi anlamına gelmemektedir. Alınan kararların eğitim öğretim faaliyetlerinin amaçlarına hizmet etmesi ve bir kamu yararı gözetilmesi gerekmektedir. Bu noktadan ele alındığında öğretmen özerkliği direkt olarak mesleki gelişimle ilgilidir. Özerkliğin bu boyutunda vurgulanan öğretmenlerin profesyonel gelişimleridir.

Teknik boyutta öğretmenlerin öğretimin planlanması ve uygulanmasında söz sahibi olması vurgulanmaktadır. Alanyazını incelendiğinde öğretmenlerin en çok sınıf içi etkinliklerin uygulanmasında özerklik davranışına sahip olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenler öğrencilerini en iyi tanıyan kişiler olarak onların ihtiyaçları ve bireysel farklılıklarını gözeterek eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmelidirler (Freidman, 1999). Bu noktada teknik özerklik öğretimin kalitesini arttırmak ve eğitim öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşmasını sağlamakla da ilişkilendirilmektedir.

Friedman (1999) öğretmen özerkliğini üç ana boyutu olduğunu ifade etmiştir:

- 1) Öğretimin planlanması ve uygulanması
- 2) Yönetim süreçlerine katılma
- 3) Profesyonel gelişim

Öğretimin planlanması ve uygulanması boyutuyla ilgili olarak Friedman (1999) ders içi faaliyetlere ve ders işlenişinde kullanılacak yöntem veya materyal seçiminde özerkliğe vurgu yapmıştır. Öğretim faaliyetlerinin uygulayıcısı olarak öğretmenlere bu alanda gerekli özgürlüğün tanınması literatürde kabul gören bir bakış açısıdır. Ancak özerkliğin bu boyutuyla ilgili olarak öğretimin planlanması aşamasında farklı noktaların altı çizilmiştir. Özellikle içeriğin belirlenmesi ve öğrencilerin değerlendirilmesi hususunda öğretmenin yetki ve özerklik alanı sorgulanmaktadır. Alanyazınında eğitim öğretimde birlik ve bütünlüğün sağlanması adına bu alanlarda öğretmenlere fazla özerklik tanınmasını doğru bulmayan yaklaşımlar olduğu gibi içeriğin belirlenmesi ve ölçme değerlendirme süreçlerinde öğretmene daha çok özerklik tanınması gerektiğini vurgulayan araştırmacılar da bulunmaktadır (Gül, 2016).

Yönetim süreçlerine katılım boyutu, öğretmenin yetki ve sorumluluk alanının yalnızca sınıf içiyle sınırlı kalmaması ve okul yönetiminde de söz sahibi olması gerektiği ile ilgilidir. Pek çok çalışmada öğretmenin okul yönetiminde etkin rol almasının önemi vurgulanmaktadır (Friedman, 1999; Ingersoll, 2007). Öğretmenlerin birbirleriyle ilişkisi, okulun geliştirilmesi, çalışma ortamının düzenlenmesi, okulun maddi, manevi ve insan kaynaklarının kullanılması gibi hususlarda öğretmenlere özerklik alanı tanınması bu boyutla ilişkilendirilmektedir.

Profesyonel gelişim öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgilidir. Öğretmenlik mesleği diğer pek çok meslek gibi sürekli bir gelişim ve değişim içindedir. Bu noktada öğretmen özerkliği bir kez elde edilen ve öğretmene sınırsız haklar tanıyan bir olgu olmanın çok ötesindedir (Bustingorry, 2008). Öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenler özerk davranışlar sergileyebilmek için gerekli yeterlilik, donanım, bilgi, beceri ve tecrübeye sahip olmalıdır. Öğretmenlerin profesyonel gelişimi hizmet içi eğitimler, seminerler, kurslar, çalıştaylar gibi uygulamalarla sürekli olarak sağlanmalıdır (Gül, 2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, özerklik davranışının en yoğun sergilendiği alan olan öğretim faaliyetlerini kapsadığı için özellikle önem taşımaktadır.

Friedman (1999) özerklikle ilgili çalışmasında öğretmen özerkliğini öğretmenlere tanınan yetki ve serbestlik alanı açısından değerlendirmiştir. Ona göre öğretmen özerkliği beş aşamada derecelendirilebilir:

- 1) Özerklik yokluğu: Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde hiçbir şekilde söz sahibi olmaması durumudur.
- 2) Sınırlı özerklik: Öğretmenlerin sınırları açıkça belirlenmiş (program, içerik, kurallar, düzenlemeler, vb. içerisinde) kısıtlı bir alanda özerk davranışlar sergileyebilmesidir.
- 3) Ölçülü/vasat özerklik: Öğretmenlerin özgün fikir veya yeni yöntem geliştirmeleri için özgür bırakıldığı ancak uygulamaya geçilmesi aşamasında kısıtlama ve sıkı bir izin sürecinin devreye sokulması durumudur.
- 4) Yüksek özerklik: öğretmenlerin önceden belirlenen genel kurallara bağlı kalmak şartıyla yeni öğretim programları geliştirmesi ve uygulayabilmesidir.
- 5) Tam özerklik: Öğretmenlerin kabul görmüş ahlaki kurallar, yasalar ve evrensel etik değerler çerçevesinde özgürce yeni öğretim programları geliştirmesi ve uygulayabilmesidir.

Öztürk (2011) de çalışmasında öğretmen özerkliğini üç boyutta ele almıştır:

- 1) Öğretimin planlanması ve uygulanması: Öğretim faaliyetlerinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin hem planlama hem de ders içi faaliyetlerde özgür hareket edebilmesidir.
- 2) Yönetim süreçlerine katılma: Öğretmenlerin okul yönetiminde özellikle de çalışma ortamı ve çalışma koşullarıyla ilgili konularda özerk davranışlar sergileyebilmesidir.
- 3) Mesleki gelişim özerkliği: Öğretmenlerin özellikle kendi profesyonel alanlarıyla ilgili hususlarda gerekli bilgi ve donanıma sahip olması, kendini geliştirebilmesidir.

Karabacak (2014) ve Çelik (2016) çalışmalarında alanyazınındaki öğretmen özerkliği ile ilgili boyutlar incelendiğinde, bilimsel çalışmalarda genel anlamda dört boyuttan oluşan bir sınıflamaya gidilebileceğini belirtmiştir:

- 1) Öğretimsel özerklik
- 2) Yönetimsel özerklik
- 3) Mali özerklik
- 4) Kişisel ve mesleki özerklik

Öğretimsel özerklik öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerini planlamada, uygulamada ve değerlendirme süreçlerinde özerklik davranışı sergileyebilmesini kapsar. Öğretmenler eğitim öğretimin amaçları doğrultusunda öğretimi planlama, etkinlikleri düzenleme, değerlendirme süreçlerini yönetme, ders yöntemini seçme, materyel kullanma gibi hususlarda yetki ve sorumluluk almaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerine rehberlik yapabilmesi, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşabilmesi için uygun ortamların oluşturulması da bu boyut kapsamında ele alınmaktadır (Lai-ngok, 2004).

Yönetmelik özerklik boyutu ise öğretmenin okul yönetimiyle ilgili hususlarda kararlara katılımıyla ilgilidir. Öğretmenlerin karar verme düzeyleri aynı zamanda onların yönetmelik özerklik düzeylerinin de bir göstergesidir. Öğretmenler okul ortamının iyileştirilmesi ve eğitim öğretimin geliştirilmesi için alınan kararlarda ve yapılan düzenlemelerde ne kadar söz sahibiyse yönetmelik özerklik düzeyi de o kadar ileri seviyededir (Çelik, 2016).

Mali özerklik okulların merkezi yönetimden bağımsız olarak kendi mali kaynaklarına sahip olması durumuyla ilişkilidir. Kendi gelir kaynakları bulunan okullar elde ettikleri bu kaynakları kendi karar mekanizmalarında aldıkları kararlara doğrultusunda yönetirler. Bu noktada öğretmenlerin de bu karar mekanizmasında yer alması ve etkin bir şekilde kararlara katılımı mali özerklik boyutu kapsamındadır. Okullar kendi kaynaklarını amaçları doğrultusunda kullanırlar (Karabacak, 2014).

Kişisel ve mesleki gelişim boyutu öğretmenlerin gelişen teknoloji ve yenilikler karşısında sürekli olarak kendini yenilemesiyle ilgilidir. Öğretmenlerin özerk hareket edebilmeleri için kendilerini sürekli geliştirmeleri değişen şartlara ve buna paralel olarak değişen öğrenci ihtiyaçlarına karşılık verebilecek donanımda olması gerekir. Öğretmenler kendilerine tanınan gelişim özerkliği sayesinde bu değişimlere ayak uydurabilecektir (Anderson,1987).

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

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

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

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

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

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

Benzer şekilde Eurydice’da (2008) öğretmenlerin özerklik ve sorumluluklarıyla ilgili bir araştırmada öğretmen özerkliği dört boyutta ele alınmaktadır:

- 1) Eğitim hizmetleri: müfredat içeriği, öğretim yöntemleri ve öğrenci değerlendirmesini kapsayan boyuttur.
- 2) Çalışma zamanı ve mesleki görevler: ders esnasındaki öğretim etkinlikleri ve derslere hazırlık esnasındaki zamanı ve öğretmenlerin yasalarca belirlenen görevleri ile gönüllülüğe dayalı olarak ekstra zaman gerektiren görevleri üstlenmesini ifade eden boyuttur.
- 3) Sürekli mesleki gelişim: öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve öğretmenlik becerileriyle ilgilidir.
- 4) Reform ve eğitim yeniliklerine katılım: eğitim öğretim faaliyetlerindeki reform ve yeniliklerin planlanmasıyla ilgilidir.

Pek çok çalışmada öğretmen özerkliğinin boyutları Smith (2003) tarafından ortaya atılan altı boyutta ele alınmıştır:

- 1) Öğretmenin kendi aldığı kararlar (profesyonel eylem): öğretmenin kendisinin yönettiği özerk öğretim sürecidir.
- 2) Alınan kararlarda yeterlilik (profesyonel eylemde yeterlilik): öğretmenin özerk öğretim süreci için doğru karar alabilme yeterliliğine sahip olmasıdır.
- 3) Alınan kararları uygulamada dış kontrolden bağımsız olma (profesyonel eylemde özgürlük): öğretmenin öğretim sürecini yönetirken aldığı kararları uygulamadan otorite baskısından bağımsız, özerk hareket edebilmesidir.
- 4) Öğretmenin mesleki gelişimi için karar çalması (profesyonel gelişim): öğretmenin mesleki gelişim sürecini kendinin yönetebilmesidir.
- 5) Öğretmenin mesleki gelişimini için aldığı kararlarda yeterlilik (profesyonel gelişimde yeterlilik): öğretmenin kendi mesleki gelişimini yönetme noktasında doğru karar alabilecek yeterlikte olmasıdır.
- 6) Öğretmenin mesleki gelişimini sürdürmesi için aldığı kararlarda dış kontrolden bağımsız olması (profesyonel gelişimde özgürlük): öğretmenin kendi profesyonel gelişimini yönetirken bağımsız olmasıdır.

Özerkliğin boyutlarıyla ilgili alanyazınındaki sınıflamalar incelendiğinde genel olarak üç boyuttan söz edilebilmektedir. Bu çalışmada öğretmen özerkliğinin boyutları üç ana başlıkta ele alınmıştır: öğretimin planlanması ve uygulanması, yönetim süreçlerine katılım ve mesleki gelişim (Friedman, 1999, Öztürk, 2011). Öğretmen özerkliği ölçeğinin teknik özerklik boyutu öğretim faaliyetleri ve sınıf içi etkinliklerin planlanması, uygulanması ve

değerlendirilmesi ile ilgilidir. Öğretmen özerkliği ölçeğinin politik özerklik boyutu öğretmenlerin yönetim ve kararlara katılımıyla ilgilidir. Öğretmen özerkliğinin psikolojik özerklik boyutu profesyonel gelişim ile ilgilidir.

2.2.2. Öğretmen özerkliğinin işlevleri

Öğretmen özerkliğinin pek çok farklı işlevi olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur. Eğitim öğretimin geliştirilmesi, öğrencilerin çok yönlü gelişiminin desteklenmesi, eğitimde kalite ve niteliğin artırılması, öğretmenlerin profesyonel gelişimin sağlanması, yeni ve özgün yöntem tekniklerin işe koşulması, öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonunun artırılması, öğrenen özerkliğinin desteklenmesi, öğrenci başarısının artırılması bunlardan bazılarıdır.

Friedman (1999), öğretmen özerkliğinin işlevlerinin dört başlıkta toplanabileceğini ifade etmiştir. Bunlar:

1) Sınıf yönetimi: öğretmenlik mesleğinin en önemli alanlarından biri sınıf içindeki eğitim öğretim etkinlikleridir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde özerk hareket etmesi ve özgür kararlar alarak süreci yönetmesi etkin eğitim öğretim ortamının oluşturulmasına katkı sunmaktadır (Şentürker, 2018). Özerk öğretmenler sınıfta oluşturdukları etkili eğitim öğretim ortamı ile öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde de olumlu etkiye sahip olmaktadır. Öğretmen özerkliği öğrenen özerkliğinin de ön koşulu olarak görülebilir (Shaw, 2008).

2) Okul çalışma şekli: Öğretmenlerin yalnızca sınıf içi etkinliklerde değil okul yönetiminde de özerk olması gerektiği birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Short (1994) öğretmenlerin güçlendirilmesinin yollarından biri olarak onlara özerklik verilmesini görmektedir. Güçlü öğretmenlerin okulun güçlenmesinde etkili olacağı ifade edilmektedir. Öğretmenlerin okulun yönetim süreçlerinde söz sahibi olması onların kuruma bağlılıklarını (Dee, Henkin ve Singleton, 2006), iş doyumlarını (Şentürker, 2018) ve motivasyonlarını (Pearson ve Hall, 1993) arttırmakta ve olumlu bir okul ikliminin oluşmasına katkı sunmaktadır (Çolak ve Altınkurt, 2017). Öğretmenlerin özerk davranışlarının desteklenmesinin, okulun gelişimine de olumlu katkılar sunacağı ifade edilebilmektedir.

3) Kişisel gelişim: Öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesi aynı zamanda onların mesleki ve kişisel gelişimlerini de etkileyen bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler özerk kararlar alabilecek bilgi, beceri ve deneyime sahip olmalıdır. Ancak bu şekilde öğretmenler doğru kararlara alabilecek etkinliğe ve yetkiye sahip olabileceklerdir. Bu noktada özerklik sınırsız bir özgürlük alanı olarak algılanmanın çok ötesinde kişisel gelişimi de beraberinde getiren bir olgudur (Üzüm, 2014).

4) Program geliştirme: Eğitim öğretim faaliyetleri bir ülkenin gelişim ve kalkınmasında en önemli unsurlardan birisidir. Öğretmenlerin kalkınmak için gerekli olan nitelikli insan gününü yetiştirmek gibi büyük bir sorumluluğu bulunmaktadır (Seferoğlu, 2004). Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için okullarda uygulanacak eğitim programı da bir o kadar önem taşımaktadır. Öğretmenlerin program geliştirme aşamasında özerkliğe sahip olması eğitim öğretimin geliştirilmesini sağlayacaktır (Şentürker, 2018).

Öztürk (2011) öğretmen özerkliğin işlevlerini üç başlıkta ele almıştır:

- 1) Eğitim ve öğretimin geliştirilmesi: Öğretmenler eğitim öğretim etkinliklerinin uygulayıcısı konumundadırlar. Eğitim hizmetlerinde kalite ve niteliğin artmasında büyük bir rol sahibi olan öğretmenlerin özgürce kararlar alıp uygulayabildikleri bir ortamda görevlerini yerine getirmeleri oldukça önemlidir (Yolcu, 2019). Öğrencilerin bireysel farkları ve değişen öğrenci ihtiyaç ve talepleri, teknoloji ve bilimdeki ilerlemeler öğretmenlerin belirli kalıp ve sınırlar içinde hareket etmesini engellemektedir. Özellikle günümüzün öğrenci merkezli eğitim anlayışı öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesini gerekli hale getirmiştir. Friedman (1999), öğretmenlerin güçlendirilmesi (teacher empowerment) kavramını ifade etmiş ve bunun öğretmenlere daha fazla yetki ve sorumluluk getirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili hususlarda özgürleştirilmesinin eğitim öğretimin geliştirilmesine katkı sağlayacağını vurgulamıştır.
- 2) Öğretmenliğin uzmanlık mesleği olması: Öğretmenlerin mesleki anlamda özerkliğinin artırılması gerektiği pek çok çalışmada vurgulanmıştır. Öğretmenlik mesleği tıpkı diğer mesleklerde olduğu gibi kendine özgü bilgi ve beceriler gerektiren bir uzmanlık mesleği olarak ele alınmalıdır. Pearson ve Moomaw (2005) öğretmenlerin uzmanlıkları gereği öğrenci davranışlarını yönetmede söz sahibi olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin mesleki anlamda karar alma ve uygulama

süreçlerinde sergiledikleri özerk davranışlarının pekiştirilmesi ve desteklenmesi oldukça önemlidir (Öztürk, 2011). Öğretmen özerkliğinin en önemli işlevlerinden biri öğretmenlere uzmanlıkları gereği yetki ve özgürlük alanı sağlanması ve bu sayede eğitim öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesidir.

- 3) Öğretmenlerin mesleki ve sosyal tutumları: öğretmenlerin özerk davranışlar sergileyebilecek alanlarının olması onların motivasyonu ve iş doyumunu üzerinde de olumlu etkileye sahiptir (Şentürker, 2018). Mesleki özerklik davranışı öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde kendilerini daha yeterli hissetmelerini ve öz güvenlerinin artmasını sağlamaktadır. Bu da onların performanslarına olumlu etki etmektedir (Çakalcı, 2019). Ingersoll (2007), özerk öğretmenlerin hem öğrencileri hem meslektaşları hem de yöneticileri tarafından daha saygıdeğer görüldüğünü belirtmiştir. Aynı şekilde eğitim öğretim hizmetlerinde öğretmenlerin daha az söz sahibi olması öğretmenlerin öğrencileri tarafından daha az önemsenmesine, öğretmenlik mesleğinin güvenilirlik ve itibarında düşüşe neden olacağını vurgulamaktadır.

Deal ve Celotti (1977) öğretmen özerkliğinin yararlarını dört ana çerçevede birleştirmiştir. Bunlardan ilki öğretmen özerkliğinin sürekli değişen öğrenci özelliklerine ve öğretim yaklaşımlarına uyum sağlanmasında etkili olduğudur. Bir diğeri öğretmen uzmanlığıyla ilgili olarak bütün paydaşların güveninin sağlanmasıdır. Öğretmen özerkliğinin bir diğer faydası kişilerarası sorunların çözümünde ve koordinasyon sağlanmasında etkili olmasıdır. Sonuncusu öğretmen özerkliğinin her öğretmenin kendi kişisel gelişimine katkı sağlayarak öğretmenlerin gelişimine hizmet etmesidir (akt. Anderson, 1987).

Shaw (2008) öğretmen özerkliğinin öğrenen özerkliğini desteklediğini ifade etmiştir. Günümüzdeki yapılandırmacı eğitim anlayışı ve öğrenci merkezli uygulamalar öğrenen özerkliği kavramını da gündeme getirmiştir. Özerk davranışlar sergileyen öğretmenler, öğrencilerine kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri için rehber olmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri için bir rol model olduğu ve öğretmen davranışlarının öğrenci davranışları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin ders içi etkinliklerde özgürce karar alıp uygulaması öğrencilerin de kendi bireysel öğrenmeleriyle ilgili kararlar alıp uygulamasını desteklemektedir.

Ayral ve arkadaşları (2014) öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ileri sürmüşlerdir. Özerk davranışlar sergileyen öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabildikleri ifade edilmektedir. Öğretmenler, özellikle sınıf içindeki etkinliklerinde özgürce karar alarak öğrencilerine rol model olmaktadır. Onları örnek alan öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini gözden geçirmektedirler. Bu noktada öğretmen özerkliği öğrencilerin öğrenme becerilerine katkı sunmaktadır.

Öğretmen özerkliği ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda özerklik algısı yüksek olan öğretmenlerin daha fazla iş doyumuna sahip olduğu ifade edilmektedir. İş doyumunun yüksek olması öğretmenlerin işe bağlılığını ve motivasyonunu da olumlu yönde etkilemektedir (Brunetti, 2001). Özerk öğretmenler mesleklerini yaparken potansiyellerini ve yaratıcılıklarını daha çok işe koşturmaktadır. Bütün bunlar eğitim öğretimin amacına hizmet eden bir çok fayda sağlamaktadır.

Özerkliğin işlevlerinden biri öğretmenlik mesleğinin itibar ve saygınlığının artmasına katkısı sunmasıdır. Eğitim öğretim faaliyetleri ile yönetim süreçlerinde etkin olarak yer alan öğretmenlerin çevrelerinden gördükleri saygı daha fazladır. Alınan kararlarda öğretmenlerin söz sahibi olması onları öğrencilerinin gözünde daha değerli ve saygın bir noktaya taşımaktadır. Bu da öğretmenlerin kendilerine dair algılarını olumlu yönde etkilemektedir (Ingersoll, 2007). Kendilerini daha değerli hisseden öğretmenlerin öz yeterlilikleri de artmaktadır.

Daha özgür bir ortamda çalışan öğretmenlerin yaratıcılığı ve üretkenliği artmaktadır. Kendilerine gerekli özerklik ve esneklik alanının tanınması öğretmenlerin değişimlere direnç göstermesini önlemektedir. Aşırı bir otorite baskısıyla veya denetim ve kontrol mekanizmasıyla karşılaşan öğretmenlerin özerkliği sınırlı bir alanda kalmaktadır. Bu da onların yeniliklere açık olmasını engellemektedir (Gül, 2016). Dolayısıyla özerklik, öğretmenlik mesleğinin gelişimini olumlu yönde etkilemekte ve öğretmenlerin kendini yetiştirmesini desteklemektedir.

2.2.3. Öğretmen özerkliğini etkileyen unsurlar

Alan yazını incelendiğinde öğretmen özerkliğini etkileyen unsurlarla ilgili olarak üç temel başlık karşımıza çıkmaktadır. Bunlar: öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, çalışma ortamının yapısı ve eğitim politikalarıdır(Çolak, 2016; Çakalcı, 2019).

Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri öğretmen özerkliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çolak'ın (2016) ifade ettiği gibi öğretmenlerin profesyonel anlamda kendilerini geliştirmeleri öğretim esnasında özerk davranışlar sergilemelerini olumlu yönde etkilemektedir. Kendilerini sürekli geliştiren öğretmenlerin daha etkili ve daha verimli oldukları ifade edilmektedir.

Uzmanlık alanlarında yetkin olmak öğretmenlerin özgüveni ve motivasyonunu da olumlu etkilemektedir. Yüksek motivasyon ve mesleki anlamdaki yeterlilik öğretmenlerin daha fazla sorumluluk almasını, yeniliklere açık olmasını ve daha yaratıcı olmasını sağlamaktadır. Bunlar da beraberinde öğretmenlerin daha etkili ve verimli bir şekilde özerk davranışlar sergilemesini getirmektedir (Pearson ve Moomaw, 2005). Özellikle içsel motivasyona sahip olan öğretmenlerin özerklik konusunda daha istekli olduğu ifade edilmektedir. Eğitim öğretim süreçlerinde özerkliğin önemli ve etkili olduğuna inanan öğretmenler özerk davranışlar sergilemede daha isteklidirler (Wilches 2007).

Öğretmenlerin uzmanlık alanlarındaki bilgi ve becerilerini birbirleriyle paylaşmaları da özerkliği etkilemektedir. Gavin (2007) öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla fikir alış verişinde bulunması ve işbirliğine yatkın olmasının, onların sınıf içinde yeniliklere açık olmasını desteklediğini ifade etmektedir. Yenilikleri uygulayan öğretmenler daha çok özerk davranışlar sergileme eğilimindedirler.

Çalışma ortamının yapısı öğretmen özerkliği üzerinde etkili olan bir diğer önemli unsurdur. Öğretmenlere risk alabilecekleri bir çalışma ortamının sağlanması özerk davranışlar sergilemelerini desteklemektedir. Öğretmenler eğitsel ihtiyaçları karşılandığında ve sınıf içerisinde özgürce karar alıp uyguladıklarında iş tatmini açısından kendilerini daha verimli hissetmektedirler. Bu da onların daha özerk davranmasını sağlamaktadır (Wilches 2007). Aynı şekilde öğretmenlerin çeşitli baskılarla esnek bir çalışma ortamından uzak olması, onların özerklik davranışından da uzaklaşmasına neden olmaktadır.

Çalışma ortamıyla ilgili olarak özerklik üzerinde etkisi olan bir diğer faktör de kurum yöneticilerinin liderlik davranışlarıdır. Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışı sergilediği bir çalışma ortamı özerklik davranışının sergilenmesini de olumlu etkilemektedir. Destekleyici liderlik kapsamında okul müdürlerinin işbirlikçi öğrenme ortamlarını sağlaması ve mesleki gelişimi destekleyici uygulamalar yapması öğretmenlerin özerklik düzeyini arttırmaktadır (Garvin, 2007).

Öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlerden sonuncusu eğitim sisteminin yapısı ve merkezi eğitim politikalarıdır. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki merkezi eğitim programları ve sınavlar öğretmenlerin yaratıcılığını ve özerkliğini etkilemektedir (Archbald ve Porter 1994). Öğretmenler içerik belirlenmesinde ve eğitim öğretim uygulamalarında daha az söz sahibi olmaktadır (Benson, 2010). Eğitim politikaları öğretmenler üzerinde bir baskı oluşturmakta ve bu da özerkliği etkilemektedir. Öğretmenler özgürce karar verme ve eğitim öğretimin sorumluluğunu almaktan uzaklaşmaktadırlar (Çolak, 2016).

Ülkemizde de eğitim politikaları merkezi olarak belirlenmektedir. Süreçte öğretmen görüşlerine pek başvurulmamaktadır. Öğretmenlere öğrencileri merkezi sınavlara hazırlama görevi ve eğitim politikalarının uygulayıcısı olmanın ötesinde bir iş düşmemektedir. Merkezi otoriteler tarafından oluşturulan eğitim sistemi öğretmenlerin özerk davranışlarını desteklemekten uzaklaşmıştır (Çakalcı, 2019).

2.2.4. Öğretmen özerkliğini sınırlayan unsurlar

Alanyazınında öğretmen özerkliğinin sınırsız bir özgürlük alanı olmadığı sıklıkla ifade edilmektedir. Öğretmenlerin kendilerine verilen yetki ve özerkliği sorumluluk bilinci içinde kullanmaları gerektiği belirtilmektedir. Ingersoll (2007) öğretmenlere yeterli özerklik ve yetki alanının tanınması gerektiğini ancak bunun kontrolsüz bir özerklik anlamına gelmediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin kendilerine sağlanan bu yetki ve özerklik serbestliği ölçüsünde belirli hususlarda sorumlu tutulmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen özerkliğini sınırlayan birtakım unsurlar olduğu öğretmen özerkliği ile ilgili çalışmalarda yer almaktadır. Bunları genellikle ülkelerin eğitim politikaları, öğretmenlerin tutumları, okulların karar alma ve uygulama süreçleri gibi unsurlar oluşturmaktadır.

Benson (2010) öğretmen özerkliğini sınırlayan iki ana unsur olduğunu ifade etmektedir. Bunlar öğretmenlerin çalışma koşulları ve denetim sistemi olarak belirtilmiştir. Ona göre eğitim sisteminin getirdiği evrak işleri öğretmenlerin fazlaca zamanını aldığı için özerkliği sınırlamaktadır. Benson velilerin şikayetleri ve okul yöneticilerinin öğretmenler üzerinde otorite kurmasının öğretmenlerin sürekli denetim altında hissetmesine neden olacağı için özerkliği kısıtladığını ifade etmektedir. Böylesi bir ortamda öğretmenlerin özgüveni ve öz yeterliği azalacak ve özerk davranışlardan kaçınacaktır.

Hanson (1992) öğretmen özerkliğini sınırlayan unsurları şu şekilde sıralamaktadır:

1. Müfredat içeriği ve ders kitaplarının merkezi yönetim tarafından belirlenmesi,
2. Derslerin konu içeriklerinin kontrol sistemi içerisinde yer alması,
3. Okul yöneticilerinin eğitimi tek bir eğitim stratejisi üzerinden yürütmesi,
4. Okul yönetiminin öğretmenlerden belirli şekiller çerçevesinde roller beklemesidir.

Crookes (1997) öğretmenlerin içinde bulunduğu sosyal ve yasal yapılanmanın öğretim faaliyetlerini etkilediğini belirtmiştir. Ona göre öğretmen özerkliğini sınırlayan unsurlar olarak dört faktörden bahsedilebilir:

1. Öğretmenlerin öğretim programı oluşturulma sürecine dahil edilmemesi,
2. Okulun sosyalleştirme çalışmalarıyla önceden belirlenen hedeflerin uyuşmaması,
3. Öğretmenin yalnızlaşması, okulun yapısı ve çalışma saatleri nedeniyle etkileşimin olmaması,
4. Programlar için yeterince maddi kaynak bulunmamasıdır.

Corwin ve Borman (1998) ise yaptıkları çalışmada öğretmen özerkliğini sınırlayan üç çelişkili durumdan bahsetmektedir:

1. Hiyerarşik resmi düzende emir altında olan öğretmenin sınıfta özerk bir alana sahip olması,
2. Bir bütünün parçası olarak öğretmenin sahip olduğu ortak güç ile otoritenin emri altında olan öğretmenin sahip olduğu bireysel güç,
3. Ortak bir güç oluşturabilmek adına mesleki alanlarda kişisel sağduyusunu bir yana bırakan öğretmenin içinde bulunduğu çelişkili durum.

Shalberg (2007) öğretmen özerkliğini sınırlayan unsurları üç kategoride toplamıştır. Bu kategoriler daha çok merkezi eğitim uygulamaları ve süreçten ziyade sonuç odaklı bir eğitim anlayışının hakim olmasıyla ilgilidir. Bunlar:

1. Eğitimde standartlaşma,
2. Okuryazarlık ve verilere odaklanma,
3. Sonuca dair sorumluluklar üzerinde durulması şeklindedir.

Eurydice'da (2008) da öğretmen özerkliğini sınırlayan faktörlere değinilmiştir. Pek çok akademisyen tarafından da ifade edildiği gibi öğretmenlerin sürekli denetlenmesi özerkliği sınırlayan başlıca unsurlardandır. Buna ek olarak eğitimin işleyişi, ders kitabı veya yöntem teknik seçimi gibi konularda öğretmenlere söz hakkı tanınmaması da öğretmen özerkliğine olanak tanımamaktadır.

Ramos (2006) öğretmenlerin kişisel gelişimlerini sağlama konusunda yeterli emek veya para harcamadıklarını bu nedenle de merkezi otoritenin sunduğu ürünlerle yetindiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin risk ve sorumluluk almaktan kaçındığını belirtmektedir. Öğretmenler çoğunlukla bilinmeyen bir yola çıkmaktansa daha güvenilir ve kolay olan bilindik bir düzen içinde ilerlemeyi tercih etmektedirler. Bu durum da öğretmen özerkliğinin gelişimine olanak sağlamaktan uzaklaşmaktadır.

Webb (2002) ülkelerin eğitim sistemlerinin merkezi sınavlar ve hesap verebilirlik politikaları üzerine kurulu olmasını özerkliği sınırlayan bir unsur olarak ele almıştır. Bu noktada bütün öğretmenlerden belirli kalıpların dışına çıkmadan eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmeleri beklenmektedir. Aşırı bir denetim baskısı öğretmenleri özerk davranışlar sergilemekten alıkoymaktadır.

Cerit (2012) benzer şekilde okullarda bulunan engelleyici bürokratik yapıya değinmiştir. Hiyerarşik düzen içinde öğretmen davranışları yakından takip edilmekte ve kontrol edilmektedir. Öğretmenlerin sınıf içindeki faaliyetleri, kullanacakları kaynak veya materyaller çoğunlukla merkezi olarak belirlenmektedir. Öğretmenlerden önceden belirlenmiş olan bu işleyişe uymaları ve salt uygulayıcı rolüne uygun davranmaları beklenmektedir.

Ingersol (2007) öğretmenlerin iç denetim yerine sürekli olarak bir dış denetim baskısı altında etkili ve verimli çalışamayacaklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin kendilerine güven duyguları ve motivasyonları bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Böylesi bir ortamda öğretmenlerin sorumluluk alıp özerk davranışlar sergileyebileceği serbestlik alanı daralmış durumdadır.

Çolak (2016) öğretmen özerkliğini sınırlayan unsurlardan biri olarak okul iklimine vurgu yapmaktadır. Çalışma ortamında paylaşımcı ve katılımcı bir liderlik anlayışına dayalı olarak daha ılıman bir iklime sahip olması özerkliği desteklemektedir. Ancak okullardaki sert bürokrasi nedeniyle eğitim yöneticileriyle öğretmenler ve öğrenciler arasında oluşan güvensiz ve huzursuz çalışma iklimi öğretmen özerkliğini de olumsuz etkilemektedir. Böyle bir ortam okulların hedeflerine ulaşmalarını da olumsuz etkilemektedir.

Sonuç olarak öğretmen özerkliğini sınırlayan unsurlar daha çok merkezi ve denetimsel olgulardan oluşmaktadır. Pek çok araştırmacının da vurguladığı gibi eğitim öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşabilmesi için özerkliğin belli oranda desteklenmesi gerekmektedir. Özerkliğin olmaması da çok fazla özerklik olması da olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilir. Yarının büyükleri olan gençleri bugün yetiştiren öğretmenlere güvenmemiz ve onların karar alma süreçlerine katılımını sağlamamız gerekmektedir (Ingersoll, 2007). Özerkliği kullanırken gerekli yetki ve sorumluluk bilincine sahip öğretmenler öğrencilerine örnek olacak ve onları etkileyecektir.

2.2.5. Öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi

Öğretmenlik bir uzmalık alanıdır. Öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi, öğretmenlerin bu anlamda desteklenmesini gerektiren bir kavramdır. Öğretmenler de uzmanlık gerektiren diğer tüm mesleklerde olduğu gibi profesyonel anlamda kendilerini geliştirecek ve mesleki alanda alınan kararlara katılabilecek bir noktada yer almalıdırlar. Özellikle eğitim öğretim faaliyetlerinin planlanması, karar verme ve alınan kararların uygulanması süreçlerinde öğretmenlerin etkin katılımının sağlanması gerekmektedir. Bu noktada öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi ve buna uygun düzenlemelerin yapılması oldukça önemli olarak görülmektedir (Pearson & Moomaw, 2005).

Ingersoll (2007) herhangi bir alanda uzman olmayı, mesleki faaliyetlerin gerek uygulama gerekse karar süreçlerinde söz sahibi olmakla ilişkilendirmektedir. Öğretmenliğin kendine özgü bilgi ve beceri gerektiren üst düzeyde bir uzmanlık mesleği olarak ele alınmasının ana etkenlerinden birisi öğretmenlerin mesleki anlamda özerkliğinin artırılmasıdır (Üzüm, 2014). Pek çok çalışmada öğretmen özerkliğinin artırılması öğretmenlerin profesyonelleşmesi yolunda önemli bir adım olarak ele alınmaktadır. Ders

içinde öğrencilerle yoğun etkileşim içinde olan öğretmenler uzmanlıklarından dolayı ne yapmaları gerektiğine kendileri karar verebilmelidir. Pearson ve Moomaw 'ın (2005) da belirttiği gibi öğretmenler öğrencilerle ilgili kararlarda söz sahibi olması gereken kişilerdir. Tıpkı uzmanlık gerektiren diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de öğretmenlerin karar almasını desteklemeli ve aldığı kararlarda onlara güvenmeliyiz.

Öğretmen özerkliğinin sınırsız bir özgürlük anlamına gelmediği pek çok çalışmada ifade edilmiştir. Öğretmenlere tanınan yetki ve serbestlik daha çok iki alanda kendini belli etmektedir. Bunlardan ilki içeriğin belirlenmesi ve düzenlenmesi, ikincisi öğretim yöntemlerinin seçilmesi ve uygulanmasıdır (Üzüm, 2014). Ülkemizde öğretmenler daha çok ders içinde kullandıkları yöntem ve teknikler açısından özerk davranışlar sergilemektedirler. Derslerde işlenecek konuların neler olacağı ve hangi sırayla ne kadar anlatılacağı gibi içeriğin belirlenmesi ve planlanması noktasında söz sahibi değildirler.

Eğitimde her alanda profesyonelleşme ve özerklik birlikte ele alınan olgular olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen özerkliğini geliştirmek için vurgulanan kavramlardan birisi eğitimde profesyonelleşmeyi yükseltmektir. Çoğu gelişmiş ve modern toplumlarda görülmektedir ki profesyonellerde gözlemlenen en belirgin özellik yüksek düzeyde özerkliğe sahip olmalarıdır (Chan, Fisher, ve Rubenson, 2007).

Öğretmen özerkliğinin gelişimine katkı sunan unsurlardan bazıları mesleki gelişimle ilgilidir. Daha çok mesleki gelişimde kullanılan gözlem, vaka inceleme, görsel kayıt, öğretim dergileri gibi yöntemler öğretmenlerin profesyonel alanlarındaki gelişimlerine katkı sunarken diğer taraftan özerkliğin geliştirilmesine de olanak sağlamaktadır (Bailey, Curtis ve Nunan, 2001).

Ramos (2006) öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi kapsamında gerekli bazı unsurlara değinmiştir:

1. Öz farkındalık: Bireyin kendini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi demektir. Öz farkındalığın yüksek olması bireylerin kişisel değerlendirmeler yapmasını gerektirir. Kendini tanımak özerkliğin gelişimine katkı sunmaktadır.
2. Farkındalık: Bireyin çevresinde olup bitenler hakkında bilgi sahibi olmasıdır. Çalıştığı ortamın, değişen öğrenci ihtiyaçlarının, dünyada olup bitenlerin farkında olmak özellikle ileriye dönük kararlar almada özerk davranışları desteklemektedir.

3. Sorunlar: Karşılaşılan sorunlar bireylerin profesyonel gelişimine katkı sunan bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Sorunların çözümünde yeni yaklaşımlar veya yaratıcı fikirler ortaya çıkabilmektedir.
4. Katılım ve işbirliği: Özerklik uzlaşma, katılım, teşvik, dinleme, saygı, dayanışma ve paylaşım gibi kavramlarla beraber gelişmektedir. Öğretmen özerkliği bireysel hareket etmek anlamına gelmemektedir.
5. Sorumluluk: Özerkliğin kapsamındaki yetki ve özgürlük direkt olarak öğretmenlerin sorumlulukları ile ilgilidir.
6. Roller değişmek: Öğretmenin sınıf içindeki rolünün zaman içindeki değişimi özerkliğin gelişimini olanaklı hale getirmiştir. Öğretmen daha çok rehber, yol gösterici, araştırmacı, gözlemci, dinleyici gibi rollere sahiptir.

Littlewood (1997) öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi için iki kavramın önemli olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki yeterlilik ikincisi ise gönüllülük olarak ifade edilmektedir. Özerk kararlar alacak yeterliliğe sahip olmak ve özerk davranışlar sergilemeye ve beraberinde sorumluluk almaya istekli olmak öğretmenlerin özerk davranışlarının temelini oluşturmaktadır. Mesleki bilgi ve beceri, eğitim durumu ve öğrencilerinin öğrenim koşullarının değerlendirilmesi öğretmen özerkliğinin gelişimini sağlamak için atılacak ilk adımlar olarak ifade edilmektedir.

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Öğretmen özerkliği ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar

Bayraktar (2019) “Öğretmenlerin Özerklik Algıları İle Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde öğretmen özerkliğinin örgütsel bağlılıkla olan ilişkisini ele almıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Örneklem seçiminde ise küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemi İstanbul ili Bağcılar ilçesindeki okullarda görev yapan 245 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği yardımıyla elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre genel anlamda öğretmen özerkliği yüksek düzeydedir. Öğretmenler öğretme süreci özerkliği boyutunda kendilerini daha fazla özerk hissetmektedirler. Özerklik algısıyla yaş, cinsiyet ve eğitim değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak medeni durum açısından bakıldığında bekâr

öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği evli öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre genel anlamda özerklik arttıkça örgütsel bağlılık uyumu azalmış, örgütsel bağlılıkta içselleştirme arttıkça öğretim süreci, mesleki gelişim ve öğretmen özerkliği artmış ve örgütsel bağlılıkta uyum arttıkça öğretim süreci, öğretim program, mesleki gelişim, mesleki iletişim ve öğretmen özerkliği azalmıştır.

Can (2019) “Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada özerklik algısı ve beklentileri üzerine bir araştırma” adlı yüksek lisans çalışmasında öğretmenlerin öğretimin planlanma ve uygulanma aşamasındaki özerklik algılarını ve özerklik ihtiyacını araştırmaktadır. Çalışmada karma araştırma desenlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Viirpalu, Krull ve Mikser’in (2014) geliştirdiği İdeal Öğretim Programı Tercihleri ve Öğretim Programı Deneyimleri Anketi, Ulaş ve Aksu (2015) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerklik Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen İzmir İli merkez ilçelerindeki kamu ve özel kurumlarda görev yapan 422 öğretmen oluşturmaktadır. Bu örneklem grubuna uygulanan öğretmen özerkliği ölçeğine göre özerklik algı düzeyi yüksek, orta ve düşük olan toplamda 10 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin genel özerklik algı düzeyi orta seviyenin biraz üstünde çıkmıştır. Öğretmenlerin özerklik algı düzeyleri cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yaş, görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem ve haftalık ders saati değişkenlerine göre farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin özerklik algısının en yüksek olduğu boyut öğretimi planlama ve uygulama sürecindeki özerkliktir. Özerklik algısının en düşük olduğu boyut mesleki gelişim olarak ifade edilmektedir. Öğretim programlarının öğretmenlere sunduğu özerklik ele alındığında, öğretmenlerin sınıf-içi etkinliklerde ve karar almada özerk olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler öğretim programlarının hazırlanması aşamasında en çok içerik ögesinde söz sahibi olmak istemektedir.

Kürkçü (2019) “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları, Akademik İyimserlik Düzeyleri ve Öğretmen Liderliği Algıları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans çalışmasında yaş, cinsiyet, hizmet süresi, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayıları değişkenleri ile sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmada yöntem olarak ilişkisel tarama deseni, örneklem seçiminde ise oransız kümelere ayırma metodu kullanılmıştır.

Çalışmaya Tokat ilinde görev yapan 518 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Çolak (2016) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özerkliği Ölçeği”, Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği” ile Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından geliştirilen “Okul Akademik İyimserlik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasında düşük seviyede, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları ile yaş, cinsiyet ve toplam hizmet süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılık olduğu belirtilmektedir. Okuldaki öğrenci ve öğretmen sayıları ile kurumdaki çalışma süresi değişkenleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmektedir.

Yolcu (2019) “Ortaokul Fen Bilimleri Öğretim Programının Stufflebeam Değerlendirme Modeli Temelinde Öğretmen Özerkliği Açısından İncelenmesi” adlı doktora çalışmasında Ortaokul Fen Bilimleri öğretim programını CIPP (Context, Input, Process, Product) modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından ele almıştır. Çalışmada karma yöntem desenlerinden sıralı açıklayıcı desen tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemiyle İzmir ilinin 4’ü merkez toplam 8 ilçesinden 178 Fen Bilimleri öğretmeni seçilmiştir. Çalışmanın nitel kısmı için aynı örneklem grubundan ölçüt temelli örnekleme yöntemiyle 8 öğretmen belirlenmiş ve bu öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler arasından 3’ü yüksek özerklik, 3’ü düşük özerklik düzeyine sahip 6 öğretmen ile de ders gözlemi yapılmıştır. Veriler Öğretmen Özerklik Ölçeği, Program Değerlendirme Formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ders gözlem formu yardımıyla toplanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin özerklik algısının süreç ve değerlendirme özerkliğinde yüksek düzeyde, mesleki gelişim ve planlama özerkliğinde orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki gelişim özerkliğinde hizmet içi eğitim alma durumu, okul türü ve kıdeme göre; değerlendirme özerkliğinde sosyo-ekonomik düzey ve okul türüne göre; süreç özerkliğinde ise projede görev alma durumuna göre özerklik algılarında farklılaşma olduğu ifade edilmiştir. Çalışma bulgularına göre yüksek ve düşük özerklik düzeylerindeki öğretmenlerin uygulamada önemli farklılıklar olduğu ifade edilmiştir.

Yurtseven (2019) “Öğretmenlerin Özerklik Davranışları İle Duygusal Emekleri Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans çalışmasında, duygusal emek ve öğretmen özerkliği kavramlarını incelemiştir. Çalışma tarama modelinde kurgulanmıştır. Çalışmanın örneklemini

Muğla ili ve ilçelerinde, kamu ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 423 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Altınkurt ve Çolak (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Diefendorff ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen Duygusal Emek Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üstündedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en çok öğretme sürecinde özerk davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bunu sırasıyla mesleki iletişim özerkliği ve öğretim programı özerkliği boyutları izlemektedir. Öğretmenler en az mesleki gelişim özerkliği boyutunda özerk davranışlar sergilemektedirler. Özerklik davranışı okul türü ve kademesine göre anlamlı düzeyde değişmektedir. Ancak cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin özerklik davranışları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Duygusal emeğin tüm boyutları ile genel özerklik ve özerkliğin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki iletişim özerkliği boyutlarında orta düzeyde yakın ilişkiler saptanmıştır. Özerkliğin mesleki gelişim boyutuyla ise düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirtilmiştir.

Kılınç, Bozkurt ve İlhan (2018) “Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında öğretmenlerin öğretmen özerkliği ili ilgili olarak sahip oldukları düşünceleri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninde yürütülmüştür. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla katılımcılar belirlenmiştir. Çalışma Karabük ilinde yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcıları Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim dalında tezli yüksek lisans programına kayıtlı 3’ü erkek 6’sı kadın toplam 9 öğretmendir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşleri öğretim süreçleri, öğretmenin özgür hissetmesi ve okul iklimi başlıklarında toplanmıştır. Öğretmenler, öğrenci merkezli öğretim ve öğretmenin niteliğinin öğretmen özerkliğinden etkilendiğini ifade etmiştir. Öğretmen özerkliğinin ise örgütsel destek, öğretmen uzmanlığı, meslektaş işbirliği ve okul çevresinden etkilendiğini belirtmişlerdir.

Koçak (2018) “İngilizce Öğretmenlerinin Özerklik Algılarının Tükenmişlik Seviyelerine Etkileri: Van Örneği” adlı yüksek lisans çalışmasında ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliği algıları ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma nicel ve korelasyonel araştırma olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın verileri Van İli ve ilçelerindeki toplam 39

ortaokuldan 100 İngilizce öğretmeninden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Pearson ve Hall (1993) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Maslach (1986) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Anketi kullanılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin özerklik algısı orta düzeydedir. Öğretmenlerin özerklik algılarıyla tükenmişlik seviyeleri arasında anlamlı istatistiksel farklılıklar olduğu saptanmıştır. Öğretmen özerkliği ile duygusal tükenme arasında düşük negatif korelasyon, duyarsızlaşmayla öğretmen özerkliği arasında hafif bir negatif korelasyon, kişisel başarı ile öğretmen özerkliği arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı bir korelasyon olduğu saptanmıştır. Öğretmen özerkliği ile öğretmen tükenmişliği arasında yaş, cinsiyet gibi demografik değişkenler açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kürkçü ve Kösterelioğlu (2018) “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışlarını yaş, cinsiyet, kurumdaki hizmet süresi, toplam hizmet süresi, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenleri açısından incelemişlerdir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde kurgulanmıştır. Örneklemi ise oransız kümeleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler “Kişisel Bilgi Formu” ve Çolak (2016) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” ile elde edilmiştir. Çalışma Tokat ilinde görev yapan 518 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre okuldaki öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenleri açısından özerkliğin boyutlarında ve toplamında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak yaş, cinsiyet, kurumdaki hizmet süresi ve toplam hizmet süresi değişkenleri açısından sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışı arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenler lehine bir sonuçla karşılaşılmaktadır. Yaş değişkeni açısından ele alındığında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha özerk davranışlar sergileme eğiliminde olduğu belirtilmektedir. Hizmet süreci açısından da yaş değişkeni ile paralel olarak hizmet süresi arttıkça özerklik davranışının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sökmen (2018) “Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik, Özerklik, İş Memnuniyeti, Öğretmen Katılımı Ve Tükenmişliği Arasındaki İlişk: Bir Model Geliştirme Çalışması” adlı doktora tezinde bir model geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu amaçla çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişlik değişkenlerini incelemiştir. Çalışma ilişkisel tarama yönteminde nicel araştırma olarak yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemi Erzurum İli ve ilçelerinde görev yapan 716 sınıf

öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Skaalvik ve Skaalvik (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen İş Memnuniyeti Ölçeği, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, Maslach and Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri, Klassen vd. (2013) tarafından geliştirilen Öğretmenler İçin İşle Bütünleşme Ölçeği ve Türkçe'ye uyarlanması yazar tarafından yapılan öğretmen özerkliği ölçeği olarak kullanılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin öz-yeterlik, özerklik, katılım ve iş memnuniyeti düzeyleri yüksek, tükenmişlik düzeyleri düşük düzeydedir. Öğretmen özerkliği öğretmen katılımını da olumlu yönde etkilemektedir.

Şentürken (2018) “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki” adlı Yüksek Lisans Tezinde öğretmenlerin özerklik davranışlarıyla iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır. Balıkesir ilindeki kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan 354 öğretmen çalışmanın örneklemini olarak belirlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilen İş Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel özerklik düzeyi orta seviyenin üzerinde olarak saptanmıştır. Özerklik davranışı sırayla en çok mesleki iletişim özerkliği, öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği boyutlarında ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin özerklik davranışları hizmet süresi ve haftalık ders yükü açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak cinsiyet, eğitim durumu, branş, kıdem, yaş ve çalışılan okul türü değişkenlerine göre bazı boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeninde genel anlamda özerklik açısından anlamlı bir farklılık saptanmazken yalnızca mesleki iletişim özerkliğinde erkek öğretmenler daha özerk davranışlar sergilemektedir. Lisans üstü eğitime sahip öğretmenlerin özerklik puanlarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Çalışmada mesleki kıdemi ve yaşı küçük olan öğretmenlerin özerklik puanları daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin iş doyumunu ile öğretme süreci, mesleki iletişim ve mesleki gelişim özerkliği arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğu belirtilmiştir. İş doyumuyla öğretim programı özerkliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bulgulara göre mesleki iletişim ve mesleki gelişim özerkliği öğretmenlerin iş doyumlarının anlamlı bir yordayıcısıdır denilebilir.

Ataşbaş (2017) “Öğretmen özerkliğinin, öğrenen özerkliğini desteklemeye olan etkisinin incelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında eğitim sistemi içinde öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliğinin birbirini etkileyebilecek yönlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmacı bu amaca hizmet etmek üzere öğrenen özerkliği ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde kurgulanmış betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın örnekleme tabakalama örnekleme yöntemiyle belirlenen, Gaziantep İlinde görev yapan toplamda 500 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama ağı Üzüm (2014) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Oğuz (2013) tarafından geliştirilen Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeğidir. Araştırmaya göre öğretmen özerkliği algısı yaş, cinsiyet, kıdem gibi demografik özellikler açısından ele alındığında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarından gereklilik arasında negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Öğretmen özerkliği ile sergileme arasında da negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Çolak ve Altınkurt (2017) “Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki” adlı çalışmalarında okul iklimiyle öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Çalışma tarama modelinde kurgulanmıştır. Örneklem oransız küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Muğla İli ve merkez ilçelerindeki kamu ve özel okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve liselerinde görev yapan toplam 434 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin genel özerkliği orta düzeyin üzerindedir. Özerkliğin boyutları açısından bakıldığında öğretme süreci özerkliği en yüksek, mesleki gelişim özerkliği en düşük puana sahiptir. Çalışmanın bulgularına göre özerklik davranışı cinsiyet, haftalık ders yükü, kurumdaki hizmet süresi ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir. Özerklik davranışı okul türü, okul kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Çalışmaya göre okul iklimi davranışı öğretmenlerin genel özerklik davranışının %8’ini açıklamaktadır.

Çolak, Altınkurt Ve Yılmaz (2017) “Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinde kurgulanan araştırmada oransız küme örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Buna göre araştırmanın örnekleme Muğla’da ilköğretim ve

ortaöğretim kurumlarında görev yapan 380 öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre genel anlamda öğretmenlerin özerkliği orta düzeyin üzerindedir. Özerkliğin boyutları ayrı ayrı incelendiğinde öğretmenler en çok öğretme süreci özerkliğinde, en az mesleki gelişim özerkliğinde özerklik davranışı sergilemektedirler. Bu çalışmanın sonuçları öğretmen özerkliğinin boyutlarının, öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin % 12'sini açıkladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca mesleki iletişim ve mesleki gelişim özerkliğinin, öğretmenlerin iş doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğu da söylenebilir.

İpek (2017) “Yansıtıcı Öğretim Ve Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkinin Belirli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında yansıtıcı öğretim ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi cinsiyet, öğretim tecrübesi ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Örneklemi belirlemede seçkisiz küme örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmanın örneklemi Ankara’ın Yenimahalle, Altındağ ve Keçiören merkez ilçelerindeki okullardan görev yapan 248 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada Ulaş ve Aksu (2015) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği ve Akbari, Ramin, Behzadpoor ve Dadvand (2010) tarafından geliştirilen Yansıtıcı Öğretim Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmaya göre yansıtıcı öğretim ve öğretmen özerkliği arasında anlamlı pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Yansıtıcı öğretim deneyimi fazla olan öğretmenlerin özerklik algılarının da yüksek olduğu, tam tersi yansıtıcı öğretim ile daha az ilgili olan öğretmenlerin özerklik algısının da düşük olduğu ifade edilmiştir. Cinsiyet, deneyim ve sınıf seviyesi değişkenleri ele alındığında öğretmen özerkliği açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yazıcı ve Akyol (2017) “Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarıyla Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma tarama modelindedir ve Muğla İlinde yürütülmüştür. Örneklemi Muğla ilinde görev yapan 479 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler orta düzeyin üzerinde özerk davranışlara sergilemektedirler. Dönüşümcü liderlik ile öğretmen özerkliği arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yıldırım (2017) “İngilizce okutmanlarının ve okul yöneticilerinin öğretmen özerkliği üzerine algıları: Bir durum çalışması” adlı yüksek lisans çalışmasında İngilizce okutmanları ve okul yöneticilerinin öğretmen özerkliği ve onun alt boyutlarındaki özerklik düzeyi algıları

ile aynı alanlarda sahip olmak istedikleri özerklik düzeylerini araştırmıştır. Araştırma bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum olarak Karabük Üniversitesi İngilizce hazırlık programı seçilmiştir. Çalışmaya bu kurumda görev yapmakta olan 50 İngilizce okutmanı ve 5 yönetici katılmıştır. Veri toplama aracı olarak anketler ve yarı yapılandırılmış bireysel mülakatlar kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre İngilizce okutmanlarının genel olarak özerklik algıları düşük seviyededir. Ancak özerkliğin müfredat, öğretim, değerlendirme, mesleki gelişim, sınıf yönetimi ve kurumsal faaliyetler olarak belirlenmiş her bir alanında daha yüksek seviyede özerkliğe sahip olmak istemektedirler. Kurum yöneticileri okutmanların mesleki gelişim ve sınıf yönetimi alanlarında özerkliğe sahip olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Değerlendirme ve kurumsal faaliyetler alanlarında ise öğretmenlere özerklik verilmesi desteklenmemektedir. Katılımcılar eğitim öğretim faaliyetlerinde etkililiğin artması için öğretmen özerkliğinin çok önemli bir kavram olduğunu düşünmektedirler.

Çelik, (2016) “Resmi Liselerde Dağıtılmış Liderlik ve Öğretmen Özerkliği İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Elazığ İli Örneği)” adlı Yüksek Lisans Tezinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan branş öğretmenlerinin görüşlerine başvurarak liselerdeki dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Çalışma nicel olarak tasarlanmış ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma Elazığ İli Merkez İlçede bulunan 344 ortaöğretim öğretmeniyle yürütülmüştür. Ölçme aracı olarak Hulpia ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen Dağıtılmış Liderlik Envanteri ile Karabacak (2014) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel anlamda orta düzeyde özerklik algısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Özerklik yaş ve eğitim durumu değişkenleri açısından ele alındığında anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmadığı ifade edilmiştir. Ancak cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında özerkliğin geneli, öğretimsel ve yönetsel özerklik alt boyutlarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu bir özerklik algısına sahip olduğu belirtilmiştir. Çalışma süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin daha yüksek özerklik algısına sahip oldukları, öğretimsel özerklik açısından ise 6-10 yıl arası çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin daha yüksek özerklik algısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Özerklik ile dağıtılmış liderlik arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre dağıtılmış liderliğin özerkliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir.

Çolak (2016) “Okul İklimi İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin özerklik davranışları ve okul iklimini ele almıştır. Çalışma nın amacı bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın verileri, Muğla ilinde kamu ve özel okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 434öğretmenlerden toplanmıştır. Veri toplama araçları Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” ve Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından Tükçe’ye uyarlanan “Örgütsel İklim Ölçeği”dir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenler özerklik düzeyi açısından orta düzeydedir. Öğretmenler en çok öğretme sürecinde kendilerini özerk hissetmekte ardından sırasıyla mesleki iletişim ve öğretim programı özerkliğinde daha çok özerk davranışlar sergilemektedirler. Özerklik okul türü, kademesi, branş ve kıdem değişkenleri açısından ele alındığında anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir. Ancak cinsiyet, haftalık ders yükü, kurumdaki hizmet süresi ve eğitim durumu ele alındığında özerklik anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Okul iklimi öğretmenlerin genel anlamda özerklik davranışlarının % 8’ini açıklamaktadır. Destekleyici müdür davranışı, samimi ve işbirlikçi öğretmen davranışı ile özerklik arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Umursamaz öğretmen davranışı, emredici ve kısıtlayıcı müdür davranışı ile özerklik arasında da negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Gül (2016), “Eğitimsel Liderlik Uygulamaları Bağlamında Öğretmen Özerkliğinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin özerklik davranışları üzerinde okul yöneticilerinin eğitimsel liderlik uygulamalarının etkisini incelemiştir. Araştırma nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunu müdür ve müdür yardımcılığı yapmış olan 16 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenler yarı yapılandırılmış bir formda yer alan soruları cevaplandırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, eğitimsel liderlik ve öğretmenlerin özerk davranışları arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre olumlu yönetici tutumları özerkliği pekiştirirken olumsuz yönetici tutumları öğretmenlerin özerk davranışlarının kısıtlamaktadır. Çalışmaya göre eğer uygun koşullar sağlanırsa öğretmenler özerk davranışlar sergilemekte ve farklı fikirler üretebilmektedirler.

Yazıcı (2016) “Öğretmenlerin Özerklik Davranışları İle Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında öğretmenlerin özerklik davranışlarıyla öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada anket yöntemiyle veri toplanmıştır. Çalışmada Öğretmen Özerkliği Ölçeği

(Çolak, 2016) ve Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışı Ölçeği (Oğuz, 2013) kullanılmıştır. Orantısız küme örnekleme tekniği kullanılarak Muğla ilinde görev yapan 428 öğretmen örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırma verilerine göre öğretmenlerin özerklik davranışı orta düzeyin üzerindedir. Öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Özarslan (2015) “Öğretmenlerin Sahip Oldukları Mesleki Özerklik Düzeyine İlişkin Algıları” adlı çalışmada, öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerini ve mesleki özerklikle ilgili algılarını ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışma nitel araştırmalardan fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemi Konya İlinde her düzeyde kamu okullarında görev yapan farklı cinsiyet ve branşlardan 10 öğretmenden oluşmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin özerklikle ilgili ortak algısı uzmanlık alanları içerisinde özerk davranışlar sergilemeleri, karar almada ve uygulamada özgür olabilmeleri şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenler materyal seçimi, disiplin uygulamaları ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi alanlarında özerklik davranışının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Buna ek olarak özerklikten yoksun olunması durumunda, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitireceğini ve öğretmenlerin öğrencilerine yeterli düzeyde destek sağlamakta zorlanacağını ifade etmişlerdir.

Uğurlu ve Qahramanova (2015) “Türkiye Ve Azerbaycan Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Özerkliğine İlişkin Okul Yöneticileri Ve Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmalarında, Azerbaycan ve Türkiye eğitim sistemlerini incelemişlerdir. Çalışmanın amacı Azerbaycan ve Türkiye’deki öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmen özerkliğine dair görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma nitel olarak desenlenmiştir. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Çalışmanın verileri Türkiye’den Sinop’ta kamu okullarında çalışan 15 sınıf öğretmeni ve 5 yönetici, Azerbaycan’dan Bakü’de kamu okullarında çalışan 15 sınıf öğretmeni ve 5 yönetici ile yapılan yüz yüze görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda her iki ülkede de öğretmen ve okul yöneticileri öğretmen özerkliği kavramını, öğretmenin sınıf içindeki öğretim faaliyetleri ile ilgili bir görev ve sorumluluk alanı olarak ele almaktadır. Araştırmanın bulgularına göre okul içindeki diğer alanlarda alınan kararlara katılım düşük seviyededir.

Ayral ve arkadaşlarının (2014) “Öğretmen Özerkliği İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA Örneği” adlı çalışmada öğrenci başarısı ile öğretmen özerkliği ilişkisi

incelenmiştir. Çalışmanın amacı PISA verilerinden yararlanarak çeşitli ülkelerde görev yapan öğretmenlerin özerklik algısıyla öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışma tarama modelindedir. PISA 2009 verileri kullanılmıştır. Ülkelerin okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı sınavlarına ait sonuçların aritmetik ortalaması alınmış ve PISA başarı puanı elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin cevapladığı ankette bulunan öğretmen özerkliği ile ilgili olan 10 maddeye ait veriler alınmıştır. Bunların altı tanesi okulda görev yapan öğretmenlere dört maddesi okulda görev yapmayan öğretmenlere sorulmuştur. Böylece okul içi ve okul dışı değerlendirme yapılmıştır. Araştırmada öğretmen özerkliğinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Başka bir deyişle ülkelerin PISA sonuçlarıyla öğretmen özerkliği kapsamındaki maddeler arasında pozitif ve anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır.

Boz (2014) “Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki” adlı yüksek lisans çalışmada, öğretmenlerin özerklik ve öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın verileri Ankara İlinde görev yapmakta olan toplam 356 öğretmenden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” ve Tschannen-moran ve Woolfolk (2001) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet ve eğitim durumu açısından öğretmen özerkliği ve özyeterliği arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı belirtilmiştir. Kişisel ve mesleki özerklik arttıkça öğretmenlerin öğretim stratejilerindeki öz-yeterliğinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde yönetsel ve öğretimsel özerklik arttıkça öğretmenlerin sınıf yönetimindeki öz-yeterliği de artmaktadır.

Karabacak (2014) “Ankara İli Genel Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algıları İle Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki” adlı yüzsek lisans tezinde öğretmenlerin özerklik ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Veri toplama racı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Ankara ili ve merkez ilçelerinde görev yapan 356 genel lise öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmaya göre cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri açısından Öğretmen özerkliği ve öğretmen öz yeterliliği anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili özerklik alt boyutları ile öğretim stratejilerine yönelik öğretmen öz yeterliği arasında anlamlı ve pozitif

yönlü bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Yönetmel ve öğretimsel özerklik arttıkça sınıf yönetimi öz yeterliği de artmaktadır.

Üzüm (2014), “Sınıf Öğretmenlerinin Özerkliğe İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Yapısal Ve Bireysel Boyutları Açısından Değerlendirilmesi (İzmir İli Örneği)” adlı doktora tezinde, öğretmenlerin özerklikle ilgili farkındalık düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmasında özerkliğin farklı boyutlarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma betimsel nitelikte tarama modelindedir. Veriler tipik durum örnekleme ile seçilen İzmir’in beş merkez ilçesindeki toplam 779 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Veri ölçme aracı olarak araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin özerkliğin teknik ve psikolojik boyutunda özerklik algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin politik anlamda özerklikle ilgili farkındalık seviyelerinin ise orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. Çalışmada cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu değişkenleri ile öğretmen özerkliği arasında düşük düzeyde ilişkiler saptanmıştır.

Şakar (2013) “Ortaokul ve Liselerde Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine Dair Algıları: Sakarya İli Örneği” adlı yüksek lisans çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine dair algılarını ve merkezi sınavların öğretmen özerkliğine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem tercih edilmiştir. Çalışma Sakarya ili merkez ilçelerinde çalışan 43’ü ortaokul, 44’ü lisede çalışan 87 İngilizce öğretmeniyle yapılmıştır. Araştırmada Pearson ve Hall (1993) tarafından geliştirilen ve 18 maddeden oluşan Öğretmen Özerkliği Ölçeği kullanılmıştır. Merkezi sınavların öğretmenlerin özerkliğine etkilerini ölçmek amacıyla ölçeğe 8 madde daha eklenmiştir. Nitel veriler katılımcı öğretmenlerden gönüllü ve istekli 10 öğretmenle yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme yapılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre lisede çalışan öğretmenler ortaokulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bir özerklik algısına sahiptir. Merkezi sınavlar ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin özerklik algısını daha fazla etkilemektedir. Yaş ve öğretmenlik deneyimi değişkenleri öğretmenlerin özerklik algısı üzerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturmaktadır ancak cinsiyet özerklik algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Güven (2012) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Farklılıklara Saygı Düzeyleri İle Özerklik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.” adlı yüksek lisans tezinde aday sınıf

öğretmenleriyle özerklik ve farklılıklara saygı kavramlarını çalışmıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Yöntem olarak karma yöntem işe koşulmuştur. Çalışma Samsun On Dokuz Mayıs Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 370 bayan, 204 erkek toplam 574 öğretmen adayının katılımıyla yürütülmüştür. Ölçme aracı olarak Öksüz ve Güven (2012) tarafından geliştirilen Farklılıklara Saygı Ölçeği, Öksüz (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan “Worthington Özerklik Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel veriler için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve metafor formu kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleriyle özerklik düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Genel anlamda farklılıklara saygı düzeyi arttıkça özerklik düzeyinin de arttığı söylenmektedir. Sonuçlar incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından kadın sınıf öğretmeni adaylarının erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre farklılıklara saygı ve özerklik düzeylerinin daha yüksek olduğunu görülmüştür. Yaş değişkeni açısından ise bu iki kavram arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öztürk (2012) “Öğretimin Planlanmasında Öğretmenin Rolü Ve Özerkliği: Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Yıllık Plan Hazırlama Ve Uygulama Örneği” adlı çalışmasında Tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama aşamasındaki rolü ve özerkliğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel olarak kurgulanmıştır. Örneklemi Çanakkale ve Bayramiç’te bulunan genel lise, Anadolu lisesi ve meslek lisesinde çalışan toplam 11 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin yıllık plan hazırlama ve öğretimi planlamada özerklikten çok uzak sınırlı bir etki ve katılım içinde oldukları saptanmıştır.

Güvenç (2011) “Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği ve mesleki özyeterlik algılarını belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışma tarama modelinde kurgulanmıştır. Araştırma örneklemini Çanakkale’de görev yapan 126 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Özerklik Desteği” ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretmen Mesleki Özyeterlik Algısı” (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) ölçekleri uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği orta düzeyde, özyeterlik algıları da olumlu yöndedir. Özerklik desteği kıdeme göre değişim göstermezken mesleki özyeterlik

algısı kıdeme göre değişim göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği ve özyeterlik algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk (2011) “Öğretmen Özerkliği üzerine Kuramsal bir İnceleme” adlı araştırmasında, öğretmen özerkliğinin kapsamı, boyutları, işlevleri ve kavramın kuramsal boyutta ne ifade ettiğini literatürdeki model ve yaklaşımlar çerçevesinde ele almıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitimdeki rollerini yerine getirmelerinin temel koşulu olarak yeterli yetki alanına sahip olmaları ve alınan kararlarda söz sahibi olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Ancak ülkemizde bu alanda bir belirsizlik olduğu ve uygulamada öğretmenlerin özerklik alanının tam olarak belirtilmediği ifade edilmiştir. Çalışmanın bir diğer sonucuna göre öğretmen özerkliği öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının çok yönlü oluşuna paralel olarak çok boyutlu ve karmaşıktır. Bu nedenle öğretmenlerin özerklik algısı, resmi müfredatların öğretmenlerce nasıl ele alındığı, program geliştirmede öğretmenlerin ne denli söz sahibi olması gerektiği gibi alanlarda daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır.

Öztürk (2009) “Yeni Ortaöğretim Tarih Programları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme” adlı çalışmasında yeni öğretim programındaki değişimlerin öğretimdeki sorunlara bir çözüm getirip getirmediğini incelemiştir. Çalışmanın amacı programı incelemek ve eksik yönlerini ortaya koymaktır. Çalışmanın sonuçlarını öğretmen özerkliği açısından da değerlendiren araştırmacı, planlanan değişikliğin öğretmen özerkliğini destekler nitelikte olduğunu ancak uygulamada istenilen sonuca ulaşamadığını vurgulamaktadır. Yeni programda öğretmen özerkliğinin ihmal edildiğini belirten araştırmacı öğretmenlere daha çok sorumluluk verildiği halde bu sorumluluğu yerine getirmek için gerekli yetki ve özerkliğin tanınmadığını belirtmektedir.

Özgüngör (2003) “Mükemmeliyetçilik ve Özerklik Destekleyici Davranışların Amaç Tarzları İle İlişkisi” adlı çalışmasında öğrencilerin akademik amaç tarzlarını yordama gücünü incelemiştir. Bu amaçla mükemmeliyetçilik kişilik özelliği ve öğretmenin özerklik destekleyici davranışları ele alınarak bahsi geçen değişken üzerindeki yordama gücü araştırılmıştır. Çalışmanın verileri Ankara’da 453 ortaokul öğrencisine “Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği” (Frost ve diğerleri, 1990) , “Amaç Tarzı Envanteri” (Middleton ve Midgey, 1997) ve “Özerklik Destekleme Envanteri” (Belmont, Skinner, Wellborn ve Connel, 1992) uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışları ve düzenlilik mükemmeliyetçilik kişilik özelliklerinin öğrencilerin

akademik başarıları üzerinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu demek oluyor ki öğretmenler öğrenci özerkliğini desteklediğinde bu başarıyı olumlu yönde etkiler. Ancak bir öğretmenin öğrenci özerkliğini desteklemesi için öncelikle kendinin özerklik kavramını bilmesi ve sistem içinde gerekli yetki ve sorumluluk alanının kendilerine tanınması gerekmektedir.

Zencirci (2003), “İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokratiklik Düzeyinin Katılım, Özgürlük Ve Özerklik Boyutları Açısından Değerlendirilmesi: Balıkesir İli Örneği” adlı doktora çalışmasında çeşitli değişkenler açısından ilköğretim okullarındaki yönetici, sınıf ve branş öğretmenlerinin demokratiklik düzeyini katılım, özgürlük ve özerklik boyutları bakımından incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma genel tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini 32 resmi ilköğretim okulundaki 93 idareci, 523 sınıf öğretmeni ve 544 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Demokratik Eğilimler Ölçeği ve Yönetimin Demokratiklik Düzeyini Saptama Anketi işe koşulmuştur. Araştırmanın sonuçları cinsiyet açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Yönetimin demokratiklik düzeyinin özerklik boyutu açısından ele alındığında kadın sınıf öğretmenlerinin erkek meslektaşlarına göre yönetimi daha özerklik bulduğu söylenebilir. Genel anlamda cinsiyet değişkenine göre yönetici ve branş öğretmenlerinin yönetimin “çoğu zaman” demokratik bulduğu belirtilmektedir.

2.3.2. Öğretmen özerkliği ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar

Vangrieken, Grosemans, Dochy ve Kyndt (2017) “Öğretmen Özerkliği ve İşbirliği: Bir Paradoks mu? Öğretmen Özerkliği ve İşbirliğinin Kavramsallaştırılması ve Ölçülmesi” adlı çalışmada öğretmen özerkliği ile işbirliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin özerklik algısını ölçen ve öğretmenlerin işbirliği tutumunu ölçen iki anket kullanılmıştır. Veriler 37 okuldan toplam 818 öğretmen elde edilmiştir. Çalışmada ifade edildiğine göre öğretmenlik mesleğinin karmaşık doğası ve yeni iş yüklerinin ortaya çıkması öğretmenler arasındaki işbirliğini daha gerekli hale getirmiştir. Bununla beraber özerklik kavramı öğretmenlerin bireysel davranışlar sergilemelerini de beraberinde getirmektedir. Bu noktada özerklik ve işbirliği arasında dairesel bir ilişki vardır. Özerklik ve işbirliği birbirinden ayrı yapılar olmakla beraber özerklik yalnızca bağımsız hareket etme olarak ele alınamaz. Bu iki kavram hem birbirini desteklemekte hem de dışlamaktadır. Öğretmenlerin bireysel

çalışmaları ve işbirliği içinde oldukları durumlarla ilgili tercihleri daha çok eğitim öğretim ve öğretim programıyla ilgili alanlardadır.

Yu, Li, Wang ve Zhang (2016) “Öğretmen Özerkliği Gençlerin Kaygı ve Depresyonunu Azaltmayı Destekler: 18 Aylık Boylamsal bir Çalışma” adlı çalışmada öğretmenlerin özerklik desteğinin gençlerin kaygı ve depresyonunu azaltmaya olan katkısı incelenmiştir. Çalışmanın verileri 7. ve 8. sınıf Çinli gençlerden elde edilmiştir. Toplamda 236 gence sonbahar ve ilkbahar olamk üzere iki dönemde öğretmen özerklik desteği ölçeği ve temel psikolojik gereksinimler olarak ifade edilen memnuniyet, okul katılımı, kaygı ve depresyon ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları öğretmenlerin özerklik desteğinin öğrencilerin temel psikolojik gereksinimlerini desteklediği yönündedir. Çalışmanın bir diğer sonucuna göre okul katılımı ile kaygı ve depresyon arasında negatif yönlü korelasyon bulunmaktadır. Okul katılımı arttıkça gençlerdeki kaygı ve depresyon davranışı azalmaktadır. Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin özerklik desteğinin gençlerin kaygı ve depresyonunu azaltmada kritik bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir.

Mickel (2015) “Öğretmenlerin Özerklik, Öz yeterlik, Motivasyon ve Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Felsefesi Bağlamında Zorunlu Devlet Sınavlarına dair Algıları” adlı doktora tezinde merkezi sınav sisteminde hiçbir çocuk geride kalmasın bakış açısı bağlamında öğretmenlerin özerklik, öz yeterlik ve motivasyon algılarını incelemiştir. Çalışma karma yöntemle yürütülmüştür. Araştırma Oklahoma devlet okullarında görev yapan 561 ortaokul öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmacının bu katılımcıları seçmesinin nedeni Oklahoma’da ortaokul öğrencilerine yönelik bir merkezi değerlendirme sisteminin bulunmasıdır. Çalışmada nicel veriler için öncelikle yaş, cinsiyet, ırk, eğitim durumu gibi demografik özelliklerin bulunduğu bir anket kullanılmıştır. Öğretmen özerkliği ile ilgili veri toplamak için Pearson ve Hall (1993) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği, öğretmen öz yeterliğini ölçmek için Hoy ve Woolfolk (1990) tarafından geliştirilen Öğretmen Yeterlik Ölçeği, öğretmenlerin motivasyon algıları için Modifiye Edilmiş Öğretim Yönelimleri Anketi (Ferrell ve Davis, 1993; Sinclair, Dowson, & McInerney, 2006) ve öğretmenlerin zorunlu devlet sınavlarına dair algılarını ölçmek için Pedulla ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları işe koşulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen özerkliği ile öz-yeterlik, motivasyon ve öğretmenlerin zorunlu devlet sınavlarıyla ilgili algıları

arasında önemli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada en güçlü ilişki öğretmenlerin genel özerklikleri ile zorunlu sınavlara dair algıları arasında çıkmıştır.

Skaalvik ve Skaalvik (2014) “Öğretmen Öz Yeterliği ve Algılanan Özerklik: Öğretmen Katılımı, İş Doyumu ve Duygusal Tükenmişlik ile İlişkisi” adlı çalışmalarında, öğretmen öz yeterliği, öğretmen özerkliği, katılım, iş doyumu ve duygusal tükenmişlik kavramlarını ele almıştır. Araştırmanın amacı öğretmen öz yeterliği ve öğretmen özerkliği ile öğretmen katılımı, iş doyumu ve duygusal tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın verileri nicel veri toplama araçları ile elde edilmiştir. Öğretmen öz yeterliği için Skaalvik ve Skaalvik (2007) tarafından geliştirilen Norveçli Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, öğretmen özerkliği için gene araştırmacılar tarafından 2009’da geliştirilmiş olan Öğretmen Özerkliği Ölçeği, katılım için Schaufeli ve Bakker (2004) tarafından geliştirilen Utrecht İş Katılım Ölçeği, iş doyumu için araştırmacılar tarafından 2011’de geliştirilmiş olan Öğretmen İş Doyum Ölçeği, duygusal tükenmişlik için Maslach, Jackson ve Leiter (1996) tarafından geliştirilen Maslach Burnout Envanteri- Eğitimci Anketi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Norveç’in farklı bölgelerindeki ilkökul ve ortaokullarda görev yapmakta olan toplamda 2596 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmen özerkliği ve öz-yeterliği ile öğretmen katılımı, iş doyumu ilişkilendirilmektedir. Öğretmen öz yeterliği ve özerkliği ile katılım ve iş doyumu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Duygusal tükenmişlik ile öğretmen öz yeterliği ve özerkliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir. Öğretmen öz yeterliği ve algılanan özerklik, katılım ve iş doyumunun pozitif yönlü bir yordayıcısıken; duygusal tükenmişliğin negatif yönlü bir yordayıcısıdır.

Torres (2014) “Mimar ya da Yapı İşçileri miyiz? Öğretmen Özerkliğinin Yeniden İncelenmesi ve Sözleşmeli Okulların İş Hacmi” adını verdiği araştırmasında, ABD’de Charter okulu olarak adlandırılan sözleşmeli devlet okullarında çalışan öğretmenlerin özerklik ve işten ayrılma düzeylerini incelemiştir. Araştırma nitel araştırma deseniyle tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında sözleşmeli devlet okullarında görev yaptıktan sonra öğretmenliği bırakmış olan 20 öğretmenle görüşülmüştür. Araştırma sonucunda sözleşmeli okullarda görev yapan öğretmenlerin kritik kararlara katılmada klasik devlet okullarındaki öğretmenlere göre daha az söz sahibi olduğu belirtilmiştir. Sözleşmeli okullarda çalışan öğretmenlerin daha düşük düzeyde özerkliğe sahip olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu nedenle işten ayrılma davranışı sergiledikleri vurgulanmıştır.

Sparks (2012) “Sınıf Ortamındaki Öğretmen Özerkliği Algısı ile Standartlara Dayandırılmış Hesapverebilirlik Reformu arasındaki İlişki ” adlı doktora çalışmasında merkezi sınavların öğretmen özerkliğini nasıl etkilediğini incelemiştir. Çalışma kapsamına geride hiçbir çocuk kalmasın akımı da dahil edilmiştir. Çalışma 1993-94 eğitim öğretim yılından 2007-08 eğitim öğretim yılına kadar süren bir araştırma döneminde gerçekleştirilmiştir. Böylece öğretmen özerkliğinde yıllar içerisinde oluşabilecek değişim incelenmiştir. Çalışmanın zaman içerisinde açığa çıkardığı sonuçlara göre öğretmenler 2003-04 ve 2007-08 yılları arasında düşük seviyede sınıf içi özerklik algısına sahiptir. Zaman içerisinde öğretmenlerin sınıf içerisindeki özerklik algısında artış meydana geldiği gözlenmiştir. Ancak bu değişim büyük oranda okul içinde değil okullar arasında ortaya çıkmıştır. 2007-08 yılı bulguları merkezi sınavla test edilen derslerin öğretmenlerinin edilmeyenlere göre daha az özerklik algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir deyişle, merkezi sınavlar öğretmenlerin özerkliğini azaltmaktadır.

Forster ve D’Andrea (2009) “Eğitim Özgürlüğü: Amerika’nın Öğretmenleri Devlet Okullarında ve Özel Okullarda Öğretim Yapmakla ilgili Söyledikleri. Derinlemesine Okul Seçimi Meselesi” adlı çalışmada Amerika’daki devlet okulları ve özel okullardaki öğretmenlerin görüşlerini ele almıştır. Çalışmada ABD Ulusal Eğitim Araştırmaları Merkezince 52480 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Geniş kapsamlı olan bu çalışmanın özerklik ile ilgili olan kısmındaki bulgulara göre devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler ders kitabı, içerik, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri, değerlendirme yöntemleri ve öğretilecek beceriler gibi hususlarda özel okullardaki öğretmenlerden daha az özerkliğe sahiptir. Özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenler sınıf üzerinde yüksek düzeyde özerkliğe sahiptir. Devlet okullarındaki öğretmenler ise sınıf üzerinde orta düzeyde bir özerkliğe sahiptir.

Skinner (2008) “Özerklik, Çalışma Koşulları ve Öğretmen Memnuniyeti: Sözleşmeli Devlet Okulları bir Farklılık Yaratır mı?” adlı doktora çalışmasında devlet okulları ile charter school denilen sözleşmeli devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özerklik düzeyleri, iş koşulları ve iş doyumunu incelemiştir. Araştırma için sözleşmeli okullarda görev yapan 820 öğretmen, geleneksel devlet okullarında görev yapan 24260 öğretmen ve sözleşmeli okullarda görev yapan 190 okul müdürü, geleneksel devlet okullarında çalışan 5080 okul müdüründen veri toplanmıştır. Geniş kapsamlı olarak yürütülen bu çalışma sonucunda geleneksel devlet

okullarında görev yapan öğretmenlerin özerklik düzeyi sözleşmeli devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Sözleşmeli devlet okullarındaki öğretmenlerin çalışma koşulları ve iş tatminlerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Ülkemizde Avrupa Eğitim Bilgi Ağı olarak Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı altında çalışmalar yapılan, Avrupa'daki ülkelerin eğitim sistemleri ve politikaları hakkında güncel, güvenilir ve kapsayıcı bilgi veya araştırmaların yer aldığı Eurydice, 2008'de "Avrupa'da Öğretmenlerin Özerklik ve Sorumluluk Seviyeleri" adıyla bir çalışma yayımlamıştır. Çalışmada öğretmenlerin özerk davranışlar sergileme ve sorumluluk alma düzeyleri incelenmiştir. Çalışmaya Eurydice ağı ülkeleri katılmıştır. Ancak Türkiye katılmamıştır. Çalışmada öğretim programı özerkliği, öğretim yöntem teknikleri ve ders kitabı seçiminde özerklik, öğrencilerin gruplandırılması ve değerlendirilmesinde özerklik gibi alt başlıklar kapsamında öğretmenlerin ve okulların özerklik düzeyleri ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin kararlara katılma noktasında özerklik davranışı düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler önemli kararların alınmasında karar katılım gösterememektedirler. Çalışmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinde, öğretim yöntemleri, materyel seçimi gibi hususlarda daha fazla özerk ve özgür davranışlar sergileyebilmektedir.

Eurydice, 2007'de "Avrupa'da Okul Özerkliği Politikalar ve Önlemler" adıyla Avrupa politikaları açısından okul özerkliğini ele alan bir çalışma yayımlamıştır. Çalışmada Eurydice ağı ülkelerinin katılımıyla okul özerkliğinin nasıl uygulandığı ele alınmıştır. Çalışma 30 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir ancak Türkiye çalışmaya katılmamıştır. Çalışmada okulların gerek maddi gerekse insan kaynaklarını kullanmadaki özerklik düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda genel anlamda özerklik düzeylerinin birbirine yakın olduğu belirtilmiştir. Ancak okulların özerklik alanları ülkeden ülkeye değişmektedir. Kimi ülkelerde okullara insan kaynakları seçiminde özerklik tanınırken kimilerinde maddi kaynakları kullanmada özerklik tanınmaktadır.

Ingersoll (2007), "Yetki Az, Sorumluluk Çok" adını verdiği çalışmasında öğretmen özerkliğini yetki ve sorumluluk dengesi açısından ele almıştır. Çalışmada Ingersoll öğretmenlerin mevcut sistemde sorumluluğunun arttığını ancak aynı oranda yetkiye sahip olmadığını belirtmektedir. Bu durumda yetki ve sorumluluk arasında bir dengesizlik ortaya

çıkıldığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin kritik kararlarda söz sahibi olmadığını yalnızca alınan kararların uygulayıcısı konumunda olduklarının altını çizmektedir. Ingersoll çalışmasında güç ve hesapverebilirlik kavramlarına da değinmiştir. Otoriteye ve güce sahip olanların aynı zamanda hesapverebilir ve şeffaf olması adına yapılan uygulamalarda karşılaşılan sorunlara değinmiştir. Ona göre hesapverebilirlik reformları bazen adil olmaktan uzaklaşmakta ve uygulamada işe yaramamaktadır. Ayrıca okullardaki yüksek orandaki merkezileşme öğretmen özerkliği ve kontrolünde aynı oranda düşüşe neden olmaktadır.

Garvin (2007) “ Öğretmen Özerkliği: Okul Kültürü Bileşenlerince Değişen Algılar” adlı doktora çalışmasında, öğretmen özerkliği ile okul kültürünün özellikleri ve örgütsel yapısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Amerika’da yürütülen çalışmada ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen özerkliği ölçeği kullanılmıştır. Çalışma kapsamında 257 öğretmene ölçek uygulanmış 36 öğretmenle de görüşme yapılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin özerklik davranışının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Okul kültürünün bileşenleri olarak ele alınabilecek işbirliği, profesyonel gelişim ve kurum yöneticisi gibi unsurların öğretmenlerin özerklik davranışı üzerinde bir etkiye sahip olmadıkları belirtilmiştir.

Liu (2007) “Okuldaki Öğretmenlerin Mesleğinin İlk Yılındaki Öğretmenlerin Yıpranması üzerindeki Etkisi: 1999 ve 2000 yılları için Okul ve Personel Araştırmalarının çok Boyutlu Analizi ” adlı çalışmada mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin yıpranmaları üzerinde öğretmenlerin okul politikalarında söz sahibi olmasının etkisini araştırmıştır. Çalışmanın verileri 1999-2000 Ulusal Eğitim İstatistikleri ve akabinde 2000-2001 yılı öğretmen takip anketi aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin okul politikalarına etkin bir şekilde katılmaları onların mesleklerinden ayrılma olasılığını azaltmaktadır.

Lacoe (2006), “Öğretmen Özerkliğinin Çözünmesi: Öğretmen Özerkliğinin Türlerini ve Mevcut Okul İkliminin Öğretmenlerin Özerkliğini Nasıl Etkilediğini Araştıran bir Çalışma” adlı araştırmasında öğretmenlerin özerkliği nasıl algıladıklarını, okulların sorumlulukları ve merkezi sınavların öğretmen özerkliği ile ilişkisini ele almıştır. Araştırma karma yöntemle yapılmıştır. Araştırmanın nitel bölümü için 67 öğretmenle görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde ise araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek Amerika’daki 745 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre merkezi sınavlar ile

öğretmen özerkliği arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Öğretmenler mevcut özerklik düzeylerinden daha fazla özerklik talebinde bulunmamaktadırlar. Özerklikle ilgili yapılan çalışmalarda özerklik bir bütün olarak ele alınsa da bu çalışma özerkliğin alt boyutlarının altını çizmektedir. Özerkliğin öğretim programı özerkliği, eğitim faaliyetleri özerkliği, ölçme değerlendirme özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, öğrenci disiplini özerkliği ve sınıf ortamı özerkliği olmak üzere altı altbileşeni vardır. Sonuçlar göstermektedir ki bu altı altbileşen öğretmen özerkliğinin karmaşık yapısını anlamlandırmak adına somut bir çerçeve sunmaktadır.

Pearson ve Moomaw (2005) “Öğretmen Özerkliği ile Stres, İş Memnuniyeti, Güçlendirme ve Profesyonellik Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında öğretmen özerkliğinin iş stresi, iş doyumu, güçlendirme ve profesyonellik ile arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Veri toplama aracı olarak Pearson ve Hall (1993) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği (TSA-Teaching Autonomy Scale) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini tesadüfi örneklem yoluyla seçilen Florida’da görev yapmakta olan 171 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre özerklik ile stress arasında ters orantılı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özerklik arttıkça iş stresi azalmaktadır. Özerklik ile iş doyumu arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen özerkliği ile profesyonellik arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu, özerklikteki artışın profesyonellikteki artışı da beraberinde getirdiği belirtilmiştir. Bununla beraber genel anlamda özerklik davranışı arttıkça güçlendirme davranışı da artmaktadır. Öğretmenlerin özerklik davranışlarında çalışılan okul türü açısından (ilkokul, ortaokul ve lise) anlamlı bir farklılık göstermediği saptamıştır.

Koustelios, Karabatzaki ve Kousteliou (2004) “Yunan Öğretmenlerin Özerklik ve İş Memnuniyeti” adlı çalışmada öğretmenlerin iş doyumu ile özerklik davranışlarını ele almıştır. Çalışmaya ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan 114’ü erkek, 186’sı kadın olmak üzere toplam 300 öğretmen katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre iş doyumu ve özerklik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özerklik özellikle işin kendisi, denetim ve bir bütün olarak örgüt ile ilişkilendirilmektedir.

Webb (2002) “Öğretmen Gücü: Sıkı bir Hesap Verebilirlik Çağında Profesyonel Özerklik Alıştırmaları” başlıklı çalışmada öğretmenlerin özerk davranışlar sergileme durumlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Zorunlu merkezi eğitim öğretim programları ve

standart testlere dayalı başarı değerlendirme ölçütlerinin olduğu bir sistemde öğretmenlerin özerklik durumları incelenmiştir. Araştırma ABD’de Washington eyaletindeki 5 öğretmen ve bir müdür ile yapılmıştır. Çalışmada bir devlet okulunda anasınıfı, ikinci sınıf, üçüncü sınıf, beşinci sınıf ve altıncı sınıf öğretmeni olarak görev yapan ve 2 ile 25 yıl arası mesleki deneyimi olan öğretmenlerle 39 saatlik gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler zorunlu öğretim programı ve değerlendirme uygulamalarında öğrenci başarısını arttırmak ve öğrenci ihtiyaçlarına karşılık vermek amacıyla değişiklikler yapma yoluna gidebilmektedir. Bu da onların bu gibi durumlarda özerklik davranışları sergilediğini göstermektedir. Çalışmanın sonunda gerek yerel gerekse merkezi yönetimlerin öğretmen eğitimini ve gelişimini destekleyici çalışmalara daha çok önem vermesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu sayede öğretmenler yetki ve sorumluluklarını layıkıyla yerine getirmelerine yardımcı olacak özerklik davranışların sergileyebileceklerdir.

Kuku ve Taylor (2002) “Karar Almada Öğretmen Katılımı: Kuzey Filipin Okullarında Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Algıları Üzerine Karşılaştırmalı bir Çalışma” adını verdikleri araştırmada öğretmenlerin alınan kararlara katılma düzeylerini incelemiştir. Çalışmada okul yönetimiyle ilişkili dokuz boyutta ortak karar alma noktasında okul yöneticileri ile öğretmenlerin algıları karşılaştırılmıştır. Bu dokuz boyut amaç, vizyon ve misyon belirleme, bütçeleme, personelle ilgili işler, eğitim öğretim faaliyetleri, prosedür ve yapılar, personel gelişimi ve manevi konular olarak sınıflandırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okulda ortak karar alınması okuldaki motivasyonu yükselten bir unsur olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin alınan kararlara katılması ve kritik kararlarda söz sahibi olması onların iş doyumunu arttıran bir unsurdur.

Chirkov ve Ryan (2001) “Rus ve Amerikan Gençlerde Ebeveyn ve Öğretmen Özerklik Desteği” adlı çalışmalarında lise çağındaki öğrencilerin öğretmen ve ailelerinin uyguladığı özerklik desteğinin onların iyi yetişmesine, akademik ve kişisel gelişimine etkisi araştırmışlardır. Çalışma ABD ve Rus gençlerle yürütülmüştür. Çalışmaya Rusya’dan 43 erkek ve 77 kız, ABD’den 49 erkek ve 67 kız olmak üzere toplam 236 genç katılmıştır. Nicel olarak tasarlanan çalışmada Robbins (1994) tarafından geliştirilen Ebeveyn Özerklik Desteği ve Kontrol Algısı Ölçeği, Öğretmen Özerklik Desteği ve Kontrol Algısı Ölçeği, Akademik Öz Düzenleme Anketi (Ryan&Connell, 1989) ve Psikolojik İyi Olma Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda özerklik desteğinin hem akademik gelişime hem de kişisel doyuma pozitif etki

ettiği görülmüştür. Genel anlamda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Rus öğretmen ve ailelerin Amerikalı öğretmen ve ailelere göre daha kontrollü oldukları belirtilmiştir.

Brunetti (2001) “Neden Öğretiyorlar? Lise Öğretmenlerinin İş Memnuniyetleriyle İlgili Uzun dönem bir Çalışma” adlı araştırmasında öğretmenlerin iş doyumunu incelemiştir. Çalışmada hem nitel hem nicel yöntemler işe koşulmuştur. Öncelikle Kuzey Kaliforniya’da çalışan öğretmenlere “Deneyimli Öğretmen Ölçeği” uygulanmıştır. Ardından ölçeği dolduran toplamda 169 öğretmen arasından gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen 28’i ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki doyumlarını arttıran değişkenlerden biri de öğretmen özerkliğidir. Öğretmenlerin özerklik davranışındaki artış onların iş memnuniyetini de olumlu yönde etkilemektedir.

Crawford (2001) “ Sözleşmeli Devlet Okullarında Öğretmen Özerkliği ve Hesapverebilirliği” adlı çalışmasında charterdiye adlandırılan sözleşmeli devlet okulları ile geleneksel devlet okullarındaki öğretmenlerinin güçlendirme, karar verme ve özerklik düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın verileri Colorado ve Michigan’daki devlet okulları ve sözleşmeli okullarda çalışan ve toplamda 202 sözleşmeli ve 185 devlet okulu öğretmeninden elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda Colorado’da geleneksel devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özerklik algısı ve karara katılım düzeylerinin sözleşmeli devlet okullarına göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Michigan’daki geleneksel devlet okulları ile sözleşmeli devlet okulları arasında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Clement ve Vandenberghe (2000) “Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi: Tek Başına veya Meslektaşlarla bir Macera” adlı çalışmalarında özerklik ve mesleki güç paylaşımının öğretmenlerin profesyonel anlamda mesleki gelişimine etkisi olup olmadığını incelemişlerdir. Çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma deseni kullanılmakla beraber double-back yöntemi de işe koşulmuştur. Çalışmaya ilköğretim okullarında görev yapmakta olan toplam 94 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın verileri öğretmenlere uygulanan okul kültürleri ve mesleki sorunlarıyla ilgili bir anket, yarı yapılandırılmış görüşme formları, gözlem notları ve araştırmacıların tuttuğu notlardan elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde özerklik ve güç paylaşımının oldukça etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kimi durumları stratejik özerklik olarak algıladıkları ve bilinçli olarak meslektaşlarından mesleki birikimlerini sakladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kimi

durumlarda ise kendi isteği dışında meslektaşlarının desteğinden mahrum bırakıldığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin seçici özerklik davranışı sergiledikleri ve bu noktada kendi bireyselliklerini korumak istedikleri saptanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin mesleki birikimleri onların öğretmenlik mesleğiyle özerk olarak uğraşmalarını gerektirir.

Friedman (1999) “Öğretmenin Algılanan Çalışma Özerkliği: Kavram ve Özellikleri” adlı çalışmasında öğretmenlerin özerklik algılarını ele almıştır. Öğretmenlerin Çalışma Özerkliği (TWA-Teacher Work Autonomy) ölçeğini geliştirmiş ve öğretmenlerin iş özerkliği düzeylerini ortaya koymaya çalışmıştır. İlk çalışma İsrailli 156 ilkokul öğretmeni ile yürütülmüştür. İkinci ve nihahi çalışma İsrailli 650 ilkokul ve ortaokul öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmanın ilk kısmında öğretmen özerkliği kavramı açıklanmıştır. Çalışmanın ikinci kısmında ise okullardaki potansiyel özerklik göstergeleri ele alınmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin işle ilgili algıladıkları dört farklı özerklik boyutu olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlar sınıf içi öğretim, okulun işleyişi, öğretmen gelişimi ve program geliştirme boyutlarıdır. Ölçek toplamda 31 maddeden oluşmaktadır. Daha sonraki yıllarda bazı çalışmalar ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliğini incelemiştir.

Little (1995) “Diyalog Olarak Öğrenme: Öğrenci Özerkliğinin Öğretmen Özerkliğine Bağlılığı” adlı makalesinde okul, kolej, üniversite gibi resmi dil öğrenme ortamlarında öğrenen özerkliğini ele almıştır. Öğrenen özerkliğini genel olarak öğrenci özerkliğinin doğası, öğrenme stratejileri, pedagojik dialog ve öğretmenin rolü bakımından incelemiştir. Çalışmada özerkliğin nasıl desteklenip teşvik edilebileceği araştırılmıştır. Çalışma sonucunda özerkliğin geliştirilmesinde öğrenme stratejileri ve öğrenci eğitiminin önemli olduğu ancak belirleyici faktörün pedagojik diyalogun doğası olduğu vurgulanmıştır. Çalışmanın bir diğer önemli sonucu da öğrenen özerkliğini desteklemenin beraberinde öğretmen özerkliğini de getirdiğidir. Öğrenen özerkliği ve öğretmen özerkliği arasında karşılıklı birbirine bağlılık bulunan bir ilişki vardır.

Pearson ve Hall (1993), “Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İlk Yapı Geçerliliği” adıyla yayımladıkları çalışmada geliştirmiş oldukları öğretmen özerkliği ölçeği ile ilgili çalışmalarını dile getirmişlerdir. Araştırmanın amacı öğretmenlerin özerklik algısını ölçmede kullanılacak geçerli bir ölçme aracı geliştirmektir. İlk olarak pilot çalışmalarını Florida’daki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 74 öğretmenle, ikinci çalışmalarını ise 370 öğretmen ile yürütmüşlerdir. Çalışmanın sonucunda ölçeğin iki boyuttan oluştuğu ortaya çıkmıştır. İlki

genel özerklik algısı, ikincisi öğretim programı özerkliğidir. Çalışmada özerklik ile cinsiyet, yaş ve öğretmenlik tecrübesi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Eğitim kademesi açısından bakıldığında ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ilkökul ve lisedeki öğretmenlere göre özerklik algısının daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Anderson (1987) “Öğretmen Özerkliğinin Azalması: Gözyaşları Mı Yoksa Şerefe Mi?” adlı çalışmasında öğretmen özerkliğinin azalmasının sonuçlarını ele almıştır. Çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen özerkliğinin azalmakta olduğu belirtilmektedir. Çalışmaya göre öğretmen özerkliğinin azalması ya da sınırlandırılmasının temel iki olumlu sonucu bulunmaktadır. İlki öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri çözmede ve eğitim öğretim faaliyetleri hakkında hem kendileriyle hem de kurum yöneticileriyle aralarında ortak bir dil oluşabileceğidir. İkicisi de öğretmenlerin profesyonel anlamda mesleki bir statüye sahip olabilecekleridir. Diğer pek çok çalışmada öğretmen özerkliğinin azaltılması ve standartlaşma negatif olarak ifade edilirken bu çalışma olumlu yönlerinin de olabileceğini savunmaktadır. Sonuç olarak özerklik ve standartlaşma ile yetki ve sorumluluk arasında bir denge kurulması gerektiğinin altı çizilmektedir. Öğretmen eğitime, öğretmenin rolüne ve deneyimine çok önem verilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır. Bu noktada kavramların birbiriyle olan ilişkisi açıklanmaktadır. Şöyle ki özerkliğin artması öğretmenin statüsünün de bir göstergesidir, statü ise öğretmenin deneyimi ve eğitim öğretimdeki etkinliği ile ilişkilendirilmektedir. Çalışmada özerkliğin öğretmenlere verilmesinden önce öğretmenlerin özerkliği elde etmeleri gerektiği de ifade edilmektedir.

Alanyazını incelendiğinde gerek yurt içi gerekse yurt dışı çalışmalarda görülmektedir ki öğretmenler daha çok sınıf içinde uyguladıkları yöntem teknik veya sınıf yönetimi gibi alanlarda özerk davranışlar sergileyebilmektedir. Politik özerklik kapsamında olan yönetim süreçlerine katılma, alınan kararlarda söz sahibi olma, içerik ve program geliştirme aşamalarında etkili olma noktasında öğretmenler özerk davranışlar sergilemekten kaçınmaktadır diyebiliriz. Pek çok çalışmada dile getirildiği üzere öğretmenler sorumluluklarını yerine getirme noktasında yeterli yetki alanına sahip görünmemektedirler. Gerek ülkemizde gerekse yurt dışındaki farklı ülkelerde uygulanan merkezi sınavların öğretmenlerin özerklik algıları üzerinde etkili olduğu da vurgulanmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik gerçekleştirilecek çalışmaların yöntemiyle ilgili bilgiler verilmektedir. Araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama süreci, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile veri analizinde kullanılan yöntem ve teknikler bu bölümde açıklanmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Sosyal bilimlerde nicel ve nitel olmak üzere iki araştırma yöntemi kullanılır. Bunlardan nicel araştırma yöntemi tekrarlanabilir ve objektif sonuçlar ortaya koyan deney, gözlem ve ölçmeye dayalı bir yöntemdir. Nitel araştırmaların amacı olay ve olguları sayısal verilerle ifade ederek nesnel sonuçlar ortaya koymaktır. Nicel araştırma yöntemine ampirik veya sayısal araştırma yaklaşımı da denilmektedir. Kamu ve özel okullarda çalışan ortaokul öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının araştırıldığı bu çalışma tarama modelinde kurgulanmıştır. Tarama modelinde araştırılan durum var olduğu şekliyle ortaya konmaya çalışılır (Karasar, 2012). Nicel araştırma olarak tasarlanan çalışmada veri toplama aracı olarak Üzümlü (2014) tarafından geliştirilmiş olan, “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” kullanılmıştır.

3.2.Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İzmir İli metropol alanda bulunan kamu ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenine ait bilgilere Milli Eğitim Bakanlığı’nın resmi web sitesinden ulaşılmıştır. Araştırmanın yapıldığı tarihlerde İzmir İli metropol alanda bulunan 11 merkez ilçede toplamda 231 devlet okulu ve 98 özel okul bulunmaktadır. Bunların ilçelere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Evreni Oluşturan Ortaokulların İlçelere göre Dağılımı

İlçeler	Kamu	Özel	Toplam
Balçova	7	1	8
Bayraklı	21	5	26
Bornova	32	26	58
Buca	31	9	40
Çiğli	18	10	28
Gaziemir	15	15	30
Güzelbahçe	5	12	17
Karabağlar	33	4	37
Karşıyaka	19	9	28
Konak	44	3	47
Narlidere	6	4	10
Toplam	231	98	329

Tablo 1’de araştırmanın yapıldığı zamanda İzmir ili metropol alanda bulunan merkez ilçelerdeki kamu ve özel ortaokulların sayıları yer almaktadır. Balçova’da 7’si kamu 1’i özel okul olmak üzere toplam 8, Bayraklı’da 21’i kamu 5’i özel olmak üzere toplam 26, Bornova’da 32’si kamu 26’sı özel toplam 58, Buca’da 31’i kamu 9’u özel toplam 40, Çiğli’de 18’i kamu 10’u özel toplam 28, Gaziemir’de 15’i kamu 15’i özel toplam 30, Güzelbahçe’de 5’i kamu 12’si özel toplam 17, Karabağlar’da 33’ü kamu 4’ü özel toplam 37, Karşıyaka’da 19’u kamu 9’u özel toplam 28, Konak’ta 44’ü kamu 3’ü özel toplam 47, Narlıdere’de 6’sı kamu 4’ü özel toplam 10 okul bulunmaktadır.

Araştırmanın örnekleme, olasılıklı örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada küme örnekleme yöntemine başvurulmasında evren hacminin büyük ve geniş bir alana yayılı olması etkili olmuştur (Özmen, 2000). Arseven’in (1994) belirttiğine göre küme örneklemede tek tek birey yerine bireylerden oluşan grupların seçilmesi söz konusudur. Karasar’ın (2012) da ifade ettiği gibi küme örneklemede eşit seçilme şansı tek tek elemanlar yerine, içinde tüm elemanlarla beraber kümelerdedir. Bu şekilde ele alındığında kümeyi okullar, veri kaynağını da okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Örneklem hacminin belirlenmesinde öncelikle araştırmanın nicel bir yöntemle yapılıyor olması etkili olmuştur. Benzer çalışmalar incelenerek onlarda kullanılan örneklem hacmi de göz önüne alınmıştır. Bu çalışmada örneklem hacmi evrenin yaklaşık %10'u olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri İzmir İli metropol alanda bulunan 20 kamu, 13 özel okulda çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Bu okullara toplamda 675 ölçek dağıtılmıştır. Dağıtılan ölçeklerin 504'ünden sağlıklı veri toplanabilmiştir. Altunışık ve diğerlerinin (2005) çalışmasında yer alan nicel çalışmalarda *Belli Evrenler İçin Kabul Edilebilir Örneklem Büyüklüklerini* gösteren tabloya göre 950 elementlik bir evren için kabul edilebilir örneklem büyüklüğü 274 olarak belirtilmiştir. Buna göre çalışmanın örneklemini yeterli ve kabul edilebilirdir. Bu çalışmada öğretmenlerin öğretmen özerkliğine dair algı düzeyleri araştırıldığı için uygulama yapılan okulların isimleri gizli tutulmuştur. Örneklem grubundaki okullara ait bilgiler Tablo2'de görülmektedir.

Tablo 2

Örneklem Grubundaki Okullara Ait Bilgiler

İlçe	Öğretmen Sayısı	Dağıtılan Ölçek Sayısı	Toplanan Ölçek Sayısı	Geri Dönüş Oranı %
Balçova	54	40	29	72.5
Bayraklı	96	60	37	61.6
Bornova	82	60	35	58.3
Buca	98	60	52	86
Gaziemir	103	80	61	76.2
Güzelbahçe	27	25	21	84
Karabağlar	110	80	64	80
Karşıyaka	115	80	71	88.7
Konak	217	150	98	65.3
Narlıdere	52	40	36	97.5
Toplam	954	675	504	74.6

Tablo 2.'de örneklem grubundaki okullara ait bilgiler bulunmaktadır. Örneklem olarak seçilen okullardaki toplam öğretmen sayısı 954'tür. Bu okulların tamamına toplamda dağıtılan ölçek sayısı 675'tir. Öğretmenler ölçeği gönüllülük esasına göre doldurmuşlardır. Bu noktada ölçeği doldurmak istemeyen öğretmenler olduğu için ölçeklerin toplamda 74 adeti boş olarak geri alınmıştır. Bunun dışında 59 adet ölçek eksik doldurulduğundan, 38 adet ölçek ise tüm

maddeler tek seçenek işaretlendiğinden geçersiz kabul edilmiştir. Toplamda dağıtılan ölçeklerin 171 adeti incelemeye dahil edilmemiştir. Sonuç olarak toplamda 504 öğretmene ulaşılmıştır. Tüm istatistiksel analizler bu ölçeklerin verileriyle elde edilmiştir. Dağıtılan ölçek ve doldurulan ölçek sayılarına göre toplamda % 74.6 oranında geri dönüş sağlanmıştır. Öğretmenlere ölçmek formları elden verilmiş ve uygulama 10.11.2018 – 30.04.2019 tarihleri arasında yapılmıştır. Çalışmanın evrenini oluşturan İzmir merkez ilçelerden bir olan Çiğli'ye maliyet ve zaman bakımından ulaşılamamıştır ve buradan veri toplanamamıştır.

Tablo 3'te çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Cinsiyetlere göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	372	73.8
Erkek	130	25.7
Toplam	504	100

Tablo 3'te çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımı gösterilmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 372'sini kadın, 130'unu da erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Bu rakamlar çalışmaya katılan kadın öğretmenlerin yaklaşık % 74, erkek öğretmenlerinse yaklaşık % 25 oranında olduğunu göstermektedir.

Tablo 4'te çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Yaşa göre Dağılımı

Yaş	n	%
21-30 yaş arası	100	19.8
31-40 yaş arası	210	41.6
41-50 yaş arası	118	23.4
50 ve üzeri	76	15.0
Toplam	504	100

Tablo 4'te çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşa göre dağılımı gösterilmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 100'ü (% 19.8'i) 21-30 yaş arasında, 210'u (% 41.6) 31-40 yaş arasında, 118'i (% 23.4) 41-50 yaş arasında, 76'sı (% 15) 50 yaş üzerindedir.

Tablo 5'te çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	n	%
1-7 yıl arası	129	25.5
8-15 yıl arası	143	28.3
16-23 yıl arası	128	25.3
24 yıl ve üzeri	104	20.6
Toplam	504	100

Tablo 5'te çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımı yer almaktadır. Öğretmenlerin 129'u (% 25.5) 1-7 yıl arası, 143'ü (% 28.3) 8-15 yıl arası, 128'i (% 25.3) 16-23 yıl arası, 104'ü (% 20.6) 24 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Tablo 6'da çalışmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Medeni Durumlarına göre Dağılımı

Medeni Durum	n	%
Evli	372	73.8
Bekar	132	26.1
Toplam	504	100

Tablo 6'da çalışmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları yer almaktadır. Öğretmenlerin 372'si (% 73.8) evli, 132'si (% 26.1) bekadır.

Tablo 7’de çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına göre Dağılımı

Eğitim Durumu	n	%
Eğitim Fakültesi	302	59.9
4 Yıllık Herhangi Bir Lisans Bölümü	138	27.3
Yüksek Lisans / Doktora	64	12.6
Toplam	504	100

Tablo 7’de çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı yer almaktadır. Öğretmenlerin 302’si (% 59.9) eğitim fakültesi, 138’i (% 27.3) dört yıllık herhangi bir lisans bölümünden, 64’ü (% 12.6) yüksek lisans veya doktora mezunudur.

Tablo 8’de çalışmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Branşlarına göre Dağılımı

Branş	n	%
Sayısal	147	29.1
Sözel	245	48.6
Diğer	112	22.2
Toplam	504	100

Tablo 8’de çalışmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı yer almaktadır. Öğretmenlerin 147’si (% 29.1) Fen Bilimleri ve Matematik derslerinden oluşan sayısal branşlardadır. Öğretmenlerin 245’ (% 48.6) Türkçe, Sosyal Bilgiler, TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Yabancı Dil derslerinden oluşan sözel branşlardandır. Öğretmenlerin 112’si (% 22.2) Beden Eğitimi, Müzik, Resim, Teknoloji ve Tasarım ve Rehberlik derslerinden oluşan diğer branşlardandır.

Tablo 9’da çalışmaya katılan öğretmenlerin sendika üyelik durumlarına göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Sendika Üyelik Durumuna göre Dağılımı

Sendika Üyelik Durumu	n	%
Sendika Üyesi	206	40.8
Sendika Üyesi Değil	298	59.1
Toplam	504	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi, çalışmaya toplam 504 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 206’sı (% 40.8) sendika üyesiyken 298’i (% 59.1) sendika üyesi değildir.

Tablo 10’da çalışmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okula göre Dağılımı

Okul Türü	n	%
Kamu	335	66.4
Özel	169	33.5
Toplam	504	100

Tablo 10’da görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi 335 (% 66.4) kamu ortaokullarında, üçte biri ise 169’u (% 33.5) özel ortaokullarda görev yapmaktadır.

3.3.Verİ Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin özerklik algılarının belirlenmesi için veri toplama aracı olarak, Üzümlü (2014) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya katılanlar ölçeğin ilk bölümünde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, eğitim durumu, branş, sendika üyelik durumu ile okul türünden oluşan kişisel bilgileri doldurmuşlardır. Ölçeğin ikinci bölümünde ise öğretmenlerin öğretmen özerkliğine dair algı düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu maksatla öğretmenlerden ölçeğin bu bölümünde yer alan ifadelerle ne derece katıldıklarını işaretlemeleri istenmiştir.

Beşli derecelendirme ölçeği şeklinde hazırlanan ölçmekte (1) hiç katılmıyorum, (2) az katılıyorum, (3) orta katılıyorum, (4) çok katılıyorum ve (5) tamamen katılıyorum şeklinde derecelendirme yapılmıştır. Öğretmenlerin ölçekteki boyutlara ilişkin özerklik düzeylerinin belirlenmesi ve sağlıklı yorum yapılabilmesi için sınır aralıkları oluşturulmuştur. Buna göre (1-1.8) arası hiç katılmıyorum, (1.9-2.7) arası az katılıyorum, (2.8-3.6) arası orta seviyede katılıyorum, (3.7-4.5) arası çok katılıyorum ve (4.5-5) arası tamamen katılıyorum anlamına gelmektedir.

Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması önceden yapılmıştır. Üzüm'ün (2014) yaptığı çalışmalarda ölçeğin genelinin güvenirliğini gösteren Cronbach's Alpha katsayısı .898 ($0.80 < \text{Yüksek Güvenirlik} < 1.00$) olarak belirlenmiştir. Ölçek modüler bir özellik gösterdiğinden ölçeğin bölümlerinin tutarlık (alpha) katsayısı değerine bakıldığında; A bölümünün tutarlılık katsayısının .930 ($0.80 < \text{Yüksek Güvenirlik} < 1.00$), B bölümünün birinci faktörünün tutarlılık katsayısının .884 ($0.80 < \text{Yüksek Güvenirlik} < 1.00$), ikinci faktörünün tutarlılık katsayısının .904 ($0.80 < \text{Yüksek Güvenirlik} < 1.00$), C bölümünün birinci faktörünün tutarlılık katsayısının .962 ($0.80 < \text{Yüksek Güvenirlik} < 1.00$), ikinci faktörünün tutarlılık katsayısının .840 ($0.80 < \text{Yüksek Güvenirlik} < 1.00$), D bölümünün tutarlılık katsayısının .756 ($0.80 < \text{Yüksek Güvenirlik} < 1.00$), E bölümünün tutarlılık katsayısının .671 ($0.80 < \text{Yüksek Güvenirlik} < 1.00$) ve F bölümünün tutarlılık katsayısının .786 ($0.80 < \text{Yüksek Güvenirlik} < 1.00$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerler ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Üzüm (2014) tarafından yapılan KMO ve Bartlett's Test değerleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Üzüm (2014) tarafından yapılan Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's Test sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		,908
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	25829,407
	df	1485
	Sig.	,000

Tablo 11’de Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) değeri 0,908 ve Bartlett testi ki kare değeri 25829,407 (df = 1485, sig. = ,000) olarak karşımıza çıkmaktadır. KMO değerinin oldukça yüksek çıkması verilerin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada ölçeğin genelini güvenilirliğini gösteren Cronbach’s Alpha katsayısı .890 (0.80<Yüksek Güvenirlik<1.00) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin bölümlerinin tutarlık (alpha) katsayısı değerlerine bakıldığında; A bölümünün tutarlılık katsayısının .861, B bölümünün tutarlılık katsayısının .818, C bölümünün birinci faktörünün tutarlılık katsayısının .938, D bölümünün tutarlılık katsayısının .788, E bölümünün tutarlılık katsayısının .722 ve F bölümünün tutarlılık katsayısının .810 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenilir bir ölçeğe aracı olduğunu göstermektedir.

Tablo 12’de mevcut çalışmaya ait güncel olarak yapılan KMO ve Bartlett’s Test değerleri verilmiştir.

Tablo 12

Bu Çalışmada Elde Edilen Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's Test sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		,900
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	13744,948
	df	820
	Sig.	,000

Tablo 12’de Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) değeri 0,90 ve Bartlett testi ki kare değeri 13744,948 (df = 820, sig. = ,000) olarak gösterilmiştir. Bu çalışmada da KMO değeri oldukça yüksektir. Veriler faktör analizi yapmak için uygundur.

3.4.Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veri analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Veri analizinde betimsel ve yordamsal istatistikler kullanılmıştır. Cinsiyet, medeni durum, sendikaya üye olup olmama ve okul türü değişkenleri için t-Testi; yaş, kıdem, eğitim durumu ve branş değişkenleri için Anova testi; farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de LSD testi yapılmıştır.

Normal dağılım göstermeyen gruplarda Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi (P) .05 olarak alınmıştır. Öğretmen özerkliği algı düzeyleri “çok düşük”, “düşük”, “orta”, “yüksek” ve “çok yüksek” olarak beş kategoride değerlendirilmiştir. Buna göre ortalama 1-1.8 arasındaysa özerklik algısı çok düşük düzeyde, 1.9-2.7 arasındaysa düşük düzeyde, 2.8-3.6 arasındaysa orta düzeyde, 3.7-4.5 arasındaysa yüksek düzeyde ve 4.5-5 arasındaysa çok yüksek düzeydedir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmada öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri ve bu algılar arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemleriyle ilgili istatistiksel bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın birinci alt problemi “Kamu ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?” şeklinde düzenlenmiştir.

Bu problemin çözümüne ilişkin betimsel istatistikler tablolar şeklinde düzenlenmiştir. Tablo 13’te kamu ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin genel algı düzeyleri verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Genel Algı Düzeyleri

Katılımcılar	n	$\bar{x}$	Ss
Kamu	335	3.72	.394
Özel	169	3.96	.393
Toplam	504	3.80	.410

Tablo 13’te görüldüğü gibi, kamu okullarında çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin genel algı düzeylerinin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3.72$, özel okullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine dair algı düzeylerinin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3.96$, toplamda öğretmenlerce algılanan özerkliğin aritmetik ortalaması ise $\bar{X} = 3.80$ olarak bulunmuştur. Tablodaki verilere göre kamu ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin genel özerklik algıları yüksek düzeydedir. Toplam özerklik algısına bakıldığında da öğretmenlerin yüksek düzeyde özerklik algısına sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeylerinin, öğretmen özerkliği ölçeğinin alt boyutlarına göre dağılımı tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Kamu ve Özel Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Ölçek Boyutlarına göre Özerklik Algısı

Ölçek Boyutları	Kamu		Özel	
		Ss	$\bar{x}$	Ss
Teknik	4.34	.630	4.49	.478
Psikolojik	4.42	.638	4.51	.496
Politik	2.82	.888	3.35	.920
Özerkliğin Uygulama Şekli	2.70	.953	2.84	1.006
Özerkliğin Alanı/Sınırı	3.36	.927	3.57	.956
Sorunlar	3.70	.817	3.81	.757
Toplam	3.72	.394	3.96	.393

Tablo 14’te görüldüğü gibi Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin boyutları açısından bakıldığında kamu okulları ve özel okullar arasında benzer sonuçlar çıkmıştır. Her iki okul türünde de algılanan özerklik yüksek düzeydedir. Toplamda özel ortaokulların özerklik düzeylerinin aritmetik ortalaması ($\bar{x}$ =3. 96) kamu ortaokullarının özerklik düzeylerinin aritmetik ortalamasından ($\bar{x}$ =3. 72) daha yüksek seviyededir. Ölçeğin tüm boyutlarında özel ortaokulların aritmetik ortalaması kamu ortaokullarından daha yüksek bulunmuştur.

Özerkliğin teknik boyutu her iki okul türünde de yüksek düzeydedir. Özerkliğin psikolojik boyutu kamu okullarında yüksek düzeydeyken özel okullarda çok yüksek düzeydedir. Özerkliğin politik boyutu her iki okul türünde de orta düzeydedir. Özerkliğin uygulama şekilleriyle ilgili boyutunda özerklik algısı kamu okullarında düşük düzeyde, özel okullarda orta düzeydedir. Özerkliğin alanı/sınırına ilişkin özerklik algısı her iki okul türünde de orta düzeydedir. Özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlarla ilgili boyutta algılanan özerklik her iki okul türünde de yüksek düzeydedir.

Tablo 15’te ölçeğin teknik özerklik boyutunda yer alan maddeler açısından kamu ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin özerklik algısına dair veriler yer almaktadır.

Tablo 15

Ölçeğin Teknik Özerklik Boyutundaki Maddelere göre Öğretmenlerin Özerklik Algısı

Md. No	Madde	Kamu okulu		Özel okul	
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
1	Öğretimin amaç ve hedeflerini belirlemede	4.21	.853	4.43	.704
2	Sınıfta öğretimin içeriğinin belirlemede	4.29	.827	4.46	.663
3	Öğretim yöntem ve stratejilerini belirlemede	4.31	.745	4.47	.645
4	Öğretim yaklaşımında yaratıcı olma (yaratıcı değişiklikler yapabilme) konusunda	4.37	.763	4.57	.623
5	Öğretim etkinliklerinde farklı süreçleri kullanabilmede	4.32	.740	4.53	.646
6	Öğretim materyalinin belirlenmede	4.36	.768	4.50	.618
7	Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin seçiminde	4.35	.751	4.35	.757
8	Sınıftaki fiziksel alanın kullanımında	4.42	.699	4.46	.690
9	Sınıftaki öğretim zamanının kullanımında	4.42	.713	4.57	.604
10	Sınıftaki davranış standartlarını belirlemede	4.35	.745	4.50	.682
11	Öğrenci özerkliğini desteklemede	4.40	2.315	4.53	.578

Tablo 15’te ölçeğin teknik özerklik boyutunda yer alan tüm maddelerde hem kamu hem de özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik algısı yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu boyuttaki maddeler tek tek incelendiğinde, kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasının “Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin seçiminde” ($\bar{x}$ =4.35) birbirine eşit olduğu saptanmıştır. Bu madde dışındaki tüm maddelerde, özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması, kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksek bulunmuştur.

Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenler özerkliği en çok “Sınıftaki fiziksel alanın kullanımında” ($\bar{x}$ =4.42) “ ve “Sınıftaki öğretim zamanının kullanımında” ($\bar{x}$ =4.42) hissederken, en az “Öğretimin amaç ve hedeflerini belirlemede” ($\bar{x}$ =4.21) hissetmektedir.

Özel ortaokullarda çalışan öğretmenler ise özerkliği en çok “Öğretim yaklaşımında yaratıcı olma (yaratıcı değişiklikler yapabilme) konusunda” ($\bar{x}$ =4.57) ve “Sınıftaki öğretim zamanının kullanımında” ($\bar{x}$ =4.57) hissederken, en az “Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin seçiminde” ($\bar{x}$ =4.35) hissetmektedir. Hem kamu hem de özel ortaokullarda çalışan

öğretmenlerin özerkliği en yüksek düzeyde “Sınıftaki öğretim zamanının kullanımında” hissettikleri gözlenmiştir.

Tablo 16’da ölçeğin psikolojik özerklik boyutundaki maddeleri açısından kamu ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin özerklik algısına dair veriler yer almaktadır.

Tablo 16

Ölçeğin Psikolojik Boyutundaki Maddelere göre Öğretmenlerin Özerklik Algısı

Md. No	Madde	Kamu okulu		Özel okul	
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
1	Sınıfta öğretim sürecini istediğim şekilde yönetebilmek	4.51	.623	4.57	.633
2	Öğretim sürecinde istediğim yaratıcı değişiklikleri yapabilmek	4.51	.632	4.63	.520
3	Ölçme ve değerlendirmede istediğim yöntem ve teknikleri kullanabilmek	4.52	.660	4.47	.664
4	Sınıftaki öğretim zamanında istediğim değişiklikleri yapabilmek	4.59	2.867	4.51	.699
5	Mesleki yeterliliğimi geliştirmek	4.50	.646	4.72	.545
6	Öğretim sorumlularının çözümüne katılmak	4.44	.726	4.59	.630
7	Öğretmenlik mesleği ile ilgili kararlara katılmak	4.46	.760	4.61	.646
8	Geleceğimle ilgili mesleki kararları alabilmek	4.46	.744	4.68	.611
9	Mesleğimle ilgili istediğim konularda araştırma ve yayın yapabilmek	4.16	.869	4.15	.979
10	Mesleğimle ilgili istediğim konularda araştırma ve yayın yapabilmek	4.38	.779	4.57	.669
11	Topluma liderlik yapmak	4.06	.964	4.15	.925

Tablo 16’daki verilere göre kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik özerklik boyutundaki algı düzeyleri yüksek seviyededir. Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ise psikolojik özerklik boyutundaki maddelerin yaklaşık yarısında algıları yüksek düzeydeyken geri kalan yarısında çok yüksek düzeydedir.

Ölçeğin bu boyutunda maddelerin çoğunda özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması, kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin puanlarının

aritmetik ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Kamu okullarda çalışan öğretmenlerin “Ölçme ve değerlendirmede istediğim yöntem ve teknikleri kullanabilmek” ($\bar{x}=4.52$), “Sınıfımdaki öğretim zamanında istediğim değişiklikleri yapabilmek” ($\bar{x}=4.59$) ve “Mesleğimle ilgili istediğim konularda araştırma ve yayın yapabilmek” ($\bar{x}=4.16$) maddelerindeki puanlarının aritmetik ortalaması özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır.

Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenleri en çok “Sınıfımdaki öğretim zamanında istediğim değişiklikleri yapabilmek” ($\bar{x}=4.59$) konusunda söz sahibi olmak memnun etmektedir. Kamu ortaokullarındaki öğretmenlerin en düşük puanı “Topluma liderlik yapmak” ($\bar{x}=4.06$) maddesindedir.

Özel okullarda çalışan öğretmenleri en çok “Mesleki yeterliliğimi geliştirmek” ($\bar{x}=4.72$) konusunda söz sahibi olmak memnun etmektedir. Özel ortaokullardaki öğretmenlerin en düşük puanı hem “Topluma liderlik yapmak” ($\bar{x}=4.15$) hem de “Mesleğimle ilgili istediğim konularda araştırma ve yayın yapabilmek” ($\bar{x}=4.15$) maddelerindedir.

Tablo 17’de öğretmen özerkliği ölçeğinin politik boyutundaki maddeleri açısından kamu ve özel okullardaki özerklik algısına dair veriler yer almaktadır.

Tablo 17

Ölçeğin Politik Boyutundaki Maddelere göre Öğretmenlerin Özerklik Algısı

Md. No	Madde	Kamu okulu		Özel okul	
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
1	Öğretim sorunların çözümünde	2.69	1.126	3.31	1.133
2	Eğitim programlarının geliştirilmesinde	2.35	1.166	3.06	1.291
3	Öğretmenlik mesleği ile ilgili kararların alınmasında	2.32	1.262	3.02	1.395
4	Geleceğimle ilgili mesleki kararları alabilmede	2.62	1.250	3.35	1.314
5	Eğitimin okul düzeyinde planlanması ile ilgili kararların alınmasında	2.73	1.104	3.16	1.270
6	Okulda yönetim süreçlerine katılmada	2.75	1.092	3.08	1.195
7	Çalışma ortamlarının düzenlenmesi ile ilgili kararların alınmasında	2.87	1.571	3.29	1.152
8	Alanında araştırma yapma ile ilgili kararlar vermede ve uygulamasında	2.94	1.112	3.51	1.160
9	Çeşitli konularda yayın faaliyetlerinde bulunmada	2.81	1.249	3.43	1.173
10	Meslektaşlarla iletişim içinde olmada	3.48	.978	4.02	.889
11	Meslektaşlarla karşılıklı bağımlılık içinde olmada	3.31	1.049	3.64	.996
12	Topluma liderlik yapmada	3.02	1.125	3.38	1.112

Tablo 17’deki verilere göre kamu ortaokullarında ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin politik özerklik boyutundaki maddelerin çoğunda özerklik algısı orta düzeyde çıkmıştır. Tüm maddelerde, özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması, kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksek bulunmuştur.

Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin politik özerklik algısı en yüksek “Meslektaşlarla iletişim içinde olmada” ($\bar{x}$ =3.48), en düşük “Öğretmenlik mesleği ile ilgili kararların alınmasında” ($\bar{x}$ =2.32) çıkmıştır.

Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin de politik özerklik algısı en yüksek “Meslektaşlarla iletişim içinde olmada” ($\bar{x}$ =4.02), en düşük “Öğretmenlik mesleği ile ilgili kararların alınmasında” ($\bar{x}$ =3.02) çıkmıştır.

Tablo 18’de öğretmen özerkliği ölçeğinin özerkliğın uygulama şekilleri boyutundaki maddeleri açısından kamu ve özel okullardaki özerklik algısına dair veriler yer almaktadır.

Tablo 18

Ölçeğin Özerkliğın Uygulama Şekilleri Boyutundaki Maddelere göre Öğretmenlerin Özerklik Algısı

Md. No	Madde	Kamu okulu		Özel okul	
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
1	Okul yönetiminin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği	2.66	1.056	2.90	1.161
2	Toplulun söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği	2.67	1.128	2.84	1.161
3	Merkezi yönetimin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği	2.75	1.228	2.79	1.268

Tablo 18’deki verilere göre kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin özerkliğın uygulama şekilleri boyutundaki tüm maddelerde özerklik algısı düşük seviyededir. Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ise tüm maddelerde özerklik algısı orta seviyededir. Tüm maddelerde, özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması, kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksek bulunmuştur.

Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin en yüksek puanı “Merkezi yönetimin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği” ($\bar{x}$ =2.66) maddesinde çıkmıştır. Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin en düşük puanı ise “Okul yönetiminin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği ” ($\bar{x}$ =2.75) maddesinde çıkmıştır.

Özel ortaokullarda çalışan öğretmenler ise en yüksek puanı “Okul yönetiminin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği” ($\bar{x}$ =2.90) maddesinde, en düşük puanı ise “Merkezi yönetimin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği ” ($\bar{x}$ =2.79) maddesindedir. Özerklik ölçeğinin bu boyutunda kamu ve özel ortaokullar en düşük ve en yüksek puan alan maddeler açısından ayrılmıştır.

Tablo 19’da öğretmen özerkliğinin alanını/sınırını belirleyen unsurlar açısından kamu ve özel okullardaki özerklik algısına dair veriler yer almaktadır.

Tablo 19

Ölçeğin Özerkliğinin Alanını Belirleyen Unsurlar Boyutundaki Maddelere göre Öğretmenlerin Özerklik Algısı

Md. No	Madde	Kamu okulu		Özel okul	
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
1	Öğretmen özerkliğinin düzeyi öğretmenlerin eğitim düzeyi ile belirlenmelidir.	3.31	1.072	3.57	1.100
2	Öğretmen özerkliğinin düzeyi öğretmenin deneyim düzeyi ile belirlenmelidir.	3.41	1.028	3.58	1.061

Tablo 19’da görüldüğü üzere özerkliğin bu boyutunda kamu ve özel okulların puanı orta seviyededir. Tüm maddelerde, özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması, kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Özerkliğin bu boyutunda iki okul türünde de “Öğretmen özerkliğinin düzeyi öğretmenin deneyim düzeyi ile belirlenmelidir.” (kamu $\bar{x}$ =3.41, özel $\bar{x}$ =3.58) maddesinde öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması daha yüksek bulunmuştur. “Öğretmen özerkliğinin düzeyi öğretmenlerin eğitim düzeyi ile belirlenmelidir.” (kamu $\bar{x}$ =3.31, özel $\bar{x}$ =3.57) maddesinin aritmetik ortalaması ise daha düşüktür.

Tablo 20’de öğretmen özerkliğinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlarla ilgi olarak öğretmenlerin özerklik algısına dair verilere yer verilmiştir.

Tablo 20

Ölçeğin Özerkliğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar Boyutundaki Maddelere göre Öğretmenlerin Özerklik Algısı

Md. No	Madde	Kamu okulu		Özel okul	
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
1	Öğretmenlerin mesleki anlamda taşıdıkları sorumluluk oranında yetkiye sahip olmamaları	3.70	1.029	3.89	.934
2	Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamaları	3.74	.967	3.82	.890
3	Öğretmenlerin toplum üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamaları	3.68	.959	3.72	.957
4	Merkeziyetçi yapının öğretmen özerkliğine engel olması	3.68	1.105	3.81	1.068

Tablo 20’de özerkliğin bu boyutuna ilişkin tüm maddelerde hem kamu hem özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin puanlarına göre algıları yüksek düzeyde görülmektedir. Tüm maddelerde, özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması, kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksek bulunmuştur.

Kamu okullarındaki öğretmenlerin en yüksek puanı “Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamaları” ($\bar{x}=3.74$) maddesindedir. Kamu okullarındaki öğretmenlerin en düşük puanı “Öğretmenlerin toplum üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamaları” ve “ Merkezci yapının öğretmen özerkliğine engel olması” ($\bar{x}=3.68$) maddelerindedir.

Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin en yüksek puanı da “Öğretmenlerin mesleki anlamda taşıdıkları sorumluluk oranında yetkiye sahip olmamaları” ($\bar{x}=3.89$) maddesindedir. Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin en düşük puanı da “Öğretmenlerin toplum üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamaları” ($\bar{x}=3.72$) maddesindedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın ikinci alt problemi “Kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde tasarlanmıştır. Bu çalışmada kamu ve özel ortaokullarda çalışan

öğretmenlerin öğretmen özerkliğine dair algı düzeylerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, medeni durumlarına, eğitim durumlarına, branşlarına ve sendika üyelik durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

4.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Tablo 21’de kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin özerklik ölçeğinin boyutları ve geneli açısından cinsiyet değişkenine ilişkin istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 21

Kamu Ortaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine göre Ölçek Geneli ve Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	P
Teknik	Kadın	234	4.34	.592	.065	333	.949
	Erkek	101	4.34	.714			
Psikolojik	Kadın	234	4.42	.662	-.012	333	.991
	Erkek	101	4.42	.584			
Politik	Kadın	234	2.82	.872	-.215	333	.830
	Erkek	101	2.84	.928			
Uygulama	Kadın	234	2.63	.959	-1.949	333	.052
	Erkek	101	2.85	.925			
Alanı/Sınırı	Kadın	234	3.32	.968	-1.268	333	.206
	Erkek	101	3.46	.820			
Sorunlar	Kadın	234	3.70	.860	-.142	333	.887
	Erkek	101	3.71	.710			
Toplam	Kadın	234	3.71	.396	-.606	333	.545
	Erkek	101	3.74	.392			

Tablo 21 incelendiğinde kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin cinsiyete göre, özerklik ölçeğinin genelinde ($t=-.606$; $p=.545$) ve tüm boyutlarında öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Özerkliğin genelinde ve tüm boyutlarında öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması birbirine çok yakın bulunmuştur.

4.2.2. Kıdem değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ölçek genelinde ve ölçeğin teknik, psikolojik, özerkliğin uygulama şekilleri ve özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 22’de yer almaktadır.



Tablo 22

Kamu Ortaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Kıdemlerine göre Ölçek Geneli ile Ölçeğin Teknik, Psikolojik, Özerkliğın Uygulama Şekilleri ve Özerkliğın Alanını/Sınırını Belirleyen Unsurlar Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Kıdem	n	$\bar{x}$	Ss
Teknik	1-7 yıl	53	4.36	.554
	8-15 yıl	80	4.40	.602
	16-23 yıl	106	4.29	.601
	24 yıl ve üzeri	96	4.33	.723
	Toplam	335	4.34	.630
Psikolojik	1-7 yıl	53	4.38	.554
	8-15 yıl	80	4.39	.602
	16-23 yıl	106	4.46	.601
	24 yıl ve üzeri	96	4.41	.723
	Toplam	335	4.42	.630
Özerkliğın Uygulama Şekilleri	1-7 yıl	53	2.73	.950
	8-15 yıl	80	2.73	.909
	16-23 yıl	106	2.64	.977
	24 yıl ve üzeri	96	2.71	.977
	Toplam	335	2.70	.953
Özerkliğın Alanını/Sınırını Belirleyen Unsurlar	1-7 yıl	53	3.25	.998
	8-15 yıl	80	3.31	.816
	16-23 yıl	106	3.38	.838
	24 yıl ve üzeri	96	3.45	1.062
	Toplam	335	3.36	.927
Ölçek Geneli	1-7 yıl	53	3.70	.375
	8-15 yıl	80	3.70	.349
	16-23 yıl	106	3.75	.435
	24 yıl ve üzeri	96	3.70	.397
	Toplam	335	3.72	.394

Tablo 22’de görüldüğü gibi, kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, ölçek genelinde 16-23 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 3.75$) diğer grupların ortalamasından ($\bar{x} = 3.70$) daha yüksek bulunmuştur.

Ölçeğin teknik boyutunda 8-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}$ =4.40), diğer grupların puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksektir.

Ölçeğin psikolojik boyutunda, 16-23 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}$ =4.46), diğer grupların puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksektir.

Özerkliğin uygulama şekilleri boyutunda, 1-7 yıl ile 8–15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}$ =2.73), diğer grupların (16-23 yıl=2,64; 24 yıl ve üzeri= 2.71) puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksektir.

Ölçeğin özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar boyutu açısından 24 ve üzeri yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}$ =3.45), diğer grupların puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksektir.

Ölçek genelinde ve bu boyutlarda grupların puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış, sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Kamu Ortaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Kıdemlerine göre Ölçek Geneli ile Ölçeğin Teknik, Psikolojik, Özerkliğin Uygulama Şekilleri ve Özerkliğin Alanını/Sınırını Belirleyen Unsurlar Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Teknik	Gruplararası	.569	3	.190	.474	.700
	Grup İçi	132.360	331	.400		
	Toplam	132.929	334			
Psikolojik	Gruplararası	.347	3	.059	.282	.839
	Grup İçi	135.988	331	.157		
	Toplam	136.336	334			
Uygulama Şekilleri	Gruplararası	.465	3	.155	.169	.917
	Grup İçi	303.327	331	.916		
	Toplam	303.792	334			
Özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar	Gruplararası	1.540	3	.513	.595	.619
	Grup İçi	285.644	331	.863		
	Toplam	287.184	334			
Ölçek Geneli	Gruplararası	.178	3	.059	.379	.768
	Grup İçi	51.912	331	.157		
	Tolam	52.090	334			

Tablo 23'te görüldüğü gibi, kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, ölçeğin teknik boyutunda ($F=.474$; $P=.700$), psikolojik boyutun ($F=.282$; $P=.839$), özerkliğin uygulama şekilleri boyutunda ($F=.169$; $P=.917$) ve özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar boyutunda ($F=.595$; $P=.619$) ve ölçeğin genelinde ($F=.379$; $P=.768$) grupların özerklik puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre, ölçeğin politik ve özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis H Test istatistikleri Tablo 24'da yer almaktadır.

Tablo 24

Kamu Ortaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Kıdemlerine göre Ölçeğin Politik ve Özerkliğin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallias H Test İstatistikleri

Boyutlar	Kıdem	n	Mean rank	Ki-kare	Sd	p
Politik	1-7 yıl	53	163.35	2.58	3	.461
	8-15 yıl	80	161.79			
	16-23 yıl	106	180.47			
	24 yıl ve üzeri	96	161.97			
	Toplam	335				
Özerkliğin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar	1-7 yıl	53	172.45	.256	3	.968
	8-15 yıl	80	169.48			
	16-23 yıl	106	164.72			
	24 yıl ve üzeri	96	167.94			
	Toplam	335				

Tablo 24'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin kıdemlerine göre ölçeğin politik(P=.461) ve özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar (P=.968) boyutlarında öğretmenlerin özerklik algıları açısından anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

4.2.3. Medeni durum değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Tablo 25'te kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin özerklik ölçeğinin boyutları açısından medeni durum değişkenine ilişkin t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 25

Kamu Ortaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına göre Ölçek Geneli ile Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	P
Teknik	Evli	280	4.35	.612	.822	333	.411
	Bekar	55	4.28	.717			
Psikolojik	Evli	280	4.40	.633	-.906	333	.366
	Bekar	55	4.49	.666			
Politik	Evli	280	2.79	.873	-1.421	333	.156
	Bekar	55	2.98	.955			
Uygulama	Evli	280	2.68	.955	-.562	333	.575
	Bekar	55	2.76	.952			
Alanı/Sınırı	Evli	280	3.42	.893	2.721	333	.007
	Bekar	55	3.05	1.039			
Sorunlar	Evli	280	3.75	.781	2.601	333	.010
	Bekar	55	3.44	.946			
Toplam	Evli	280	3.71	.384	-.233	333	.816
	Bekar	55	3.72	.446			

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin medeni durumlarına göre ölçeğin özerkliğinin alanı veya sınırını belirleyen unsurlar boyutunda anlamlı bir farklılık ($t=2.721$; $p=.007$) olduğu görülmektedir. Verilere göre evli öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 3.42$) bekar öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasına ($\bar{x} = 3.05$) göre daha yüksektir.

Ölçeğin özerkliğinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar boyutu açısından bakıldığında da öğretmenlerin medeni durumları arasında anlamlı farklılık ($t=2.601$; $p=.010$) olduğu görülmektedir. Tabloya göre evli öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 3.75$) bekar öğretmenlerden ($\bar{x} = 3.44$) daha yüksektir.

Ölçek toplamında evli ve bekar öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması birbirine çok yakın bulunmuştur. Evli öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3.71$, bekar öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3.72$ olarak hesaplanmıştır.

4.2.4. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, ölçek geneli ile ölçeğin teknik, politik, özerkliğin uygulama şekiller, özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar ve özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26

Kamu Ortaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına göre Ölçek Geneli ile Teknik, Politik, Özerkliğin Uygulama Şekilleri, Özerkliğin Alanını Belirleyen Unsurlar ve Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	Ss
Teknik	Eğitim Fakültesi	219	4.31	.614
	4 yıllık Lisans	88	4.33	.579
	Lisans Üstü	28	4.58	.853
	Toplam	335	4.34	.630
Politik	Eğitim Fakültesi	219	2.79	.876
	4 yıllık Lisans	88	2.87	.887
	Lisans Üstü	28	2.91	1.005
	Toplam	335	2.82	.888
Özerkliğin Uygulama Şekilleri	Eğitim Fakültesi	219	2.72	.928
	4 yıllık Lisans	88	2.65	1.048
	Lisans Üstü	28	2.69	.860
	Toplam	335	2.70	.953
Özerkliğin Alanını/Sınırını Belirleyen Unsurlar	Eğitim Fakültesi	219	3.33	.904
	4 yıllık Lisans	88	3.45	.966
	Lisans Üstü	28	3.36	.989
	Toplam	335	3.36	.927
Özerkliğin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar	Eğitim Fakültesi	219	3.66	.802
	4 yıllık Lisans	88	3.74	.881
	Lisans Üstü	28	3.91	.697
	Toplam	335	3.70	.817
Ölçeğin Geneli	Eğitim Fakültesi	219	3.70	.372
	4 yıllık Lisans	88	3.73	.415
	Lisans Üstü	28	3.85	.480
	Toplam	335	3.72	.394

Tablo 26'da görüldüğü gibi, kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, ölçeğin teknik boyutunda ($\bar{x} = 4.58$), politik boyutunda ($\bar{x} = 2.91$), özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar boyutunda ($\bar{x} = 3.91$) ve ölçek genelinde ($\bar{x} = 3.85$), lisans

üstü eğitim yapmış olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması diğerlerinden daha yüksektir. Özerkliğin uygulama şekilleri boyutunda ise eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 2.72$) diğer grupların puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksektir. Ölçeğin özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar boyutu açısından ele alındığında dört yıllık herhangi bir lisans bölümünden mezun olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 3.45$), diğer grupların puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksektir.

Grupların puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Kamu Ortaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına göre Ölçek Geneli ile Ölçeğin Teknik, Politik, Özerkliğin Uygulam Şekilleri, Özerkliğin Alanını/Sınırını Belirleyen Unsurlar, Özerkliğin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Özerkliğin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Teknik	Gruplararası	1.860	2	.930	2.356	.096
	Grup İçi	131.069	332	.395		
	Tolam	132.929	334			
Politik	Gruplararası	.587	2	.294	.370	.691
	Grup İçi	263.097	332	.792		
	Tolam	263.684	334			
Özerkliğin Uygulam Şekilleri	Gruplararası	.315	2	.158	.172	.842
	Grup İçi	303.477	332	.914		
	Tolam	303.792	334			
Özerkliğin Alanını/Sınırını Belirleyen Unsurlar	Gruplararası	1.030	2	.515	.598	.551
	Grup İçi	286.153	332	.862		
	Tolam	287.184	334			
Özerkliğin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar	Gruplararası	1.789	2	.895	1.342	.263
	Grup İçi	221.273	332	.666		
	Tolam	223.062	334			
Ölçeğin Geneli	Gruplararası	.607	2	.304	1.957	.143
	Grup İçi	51.483	332	.155		
	Tolam	52.090	334			

Tablo 27’de görüldüğü gibi, kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin eğitim durumuna göre, öğretmenlerin özerklik algılarında ölçeğin teknik ($F=1.356$; $P=.096$), politik ($F=.370$; $P=.691$), özerkliğin uygulama şekilleri ($F=.172$; $P=.842$), özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar ($F=.598$; $P=.551$), özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ($F=1.342$; $P=.263$) boyutları ile ölçek genelinde ($F=1.957$; $P=.143$) anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, ölçeğin psikolojik boyutuna ilişkin Kruskal Wallis H Test istatistikleri Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28

Kamu Ortaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına göre Ölçeğin Psikolojik Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H Test İstatistikleri

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	Mean Rank	Ki-Kare	Sd	P
Psikolojik	Eğitim Fak.	219	167,67	.023	2	.998
	4 yıllık Lisans	88	167,98			
	Lisans Üstü	28	170,63			
	Toplam	335				

Tablo 28’de görüldüğü gibi, kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin eğitim durumuna göre, ölçeğin psikolojik boyutunda öğretmenlerin özerklik algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($p=.998$, $p<0.05$).

4.2.5. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin branşlarına göre, ölçek geneli ile ölçeğin teknik, politik ve özerkliğin uygulama şekilleri boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 29’da yer almaktadır.

Tablo 29

Kamu Ortaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Branşlarına göre Ölçek Geneli ile Ölçeğin Teknik, Politik ve Özerkliğin Uygulama Şekilleri Boyutlarına ilişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Branş	n	$\bar{x}$	Ss
Teknik	Sayısal	110	4.19	.610
	Sözel	142	4.41	.646
	Diğer	83	4.42	.600
	Toplam	335	4.34	.630
Politik	Sayısal	110	2.70	.782
	Sözel	142	2.81	.930
	Diğer	83	3.02	.923
	Toplam	335	2.82	.888
Özerkliğin Uygulama Şekilleri	Sayısal	110	2.68	.897
	Sözel	142	2.63	.986
	Diğer	83	2.83	.967
	Toplam	335	2.70	.953
Ölçek Geneli	Sayısal	110	3.64	.332
	Sözel	142	3.73	.424
	Diğer	83	3.80	.405
	Toplam	335	3.72	.394

Tablo 29’da görüldüğü gibi, kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin branşlarına göre, ölçeğin geneli ($\bar{x} = 3.80$) ile ölçeğin teknik ($\bar{x} = 4.42$), politik ($\bar{x} = 3.02$), özerkliğin uygulama şekilleri ($\bar{x} = 2.83$), boyutlarında Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Teknoloji Tasarım, Bilişim Teknolojileri, Rehberlik gibi derslerin olduğu diğer branşlardaki öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması, sözel ve sayısal branş derslerine giren öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksektir. Ölçeğin geneli ($\bar{x} = 4.19$) ve politik ($\bar{x} = 2.70$) boyutlarında Matematik ve Fen Bilimleri derslerine giren sayısal branş öğretmenlerinin ortalaması in Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi derslere giren sözel branş öğretmenlerinin puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 2.63$) diğer gruplardan daha düşüktür.

Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin branşlarına göre, ölçek geneli ile ölçeğin teknik, politik, özerkliğin uygulama şekilleri boyutlarına ilişkin olarak, grupların puanları

arasındaki farklılığın anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA ve LSD testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30

Kamu Ortaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Branşlarına göre Ölçek Geneli ile Ölçeğin Teknik, Politik ve Özerkliğin Uygulama Şekilleri Boyutlarına İlişkin ANOVA ve LSD Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	I - j
Teknik	Gruplararası	3.812	2	1.906	4.901	.008	1 - 2, 1- 3
	Grup İçi	129.117	332	.389			
	Tolam	132.929	334				
Politik	Gruplararası	4.959	2	2.480	3.182	.043	1 – 3
	Grup İçi	258.725	332	.779			
	Tolam	263.684	334				
Özerkliğin uygulama şekilleri	Gruplararası	2.168	2	1.084	1.193	.305	
	Grup İçi	301.624	332	.909			
	Tolam	303.792	334				
Ölçek Geneli	Gruplararası	1.233	2	.617	4.026	.019	1 – 3
	Grup İçi	50.857	332	.153			
	Tolam	52.090	334				

Tablo 30’da görüldüğü gibi, kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin branşlarına göre, ölçeğin teknik ($P=.008$) ve politik ($P=.043$) boyutları ile ölçek genelinde ($P=.019$) branş değişkeni açısından öğretmenlerin özerklik algıları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Tablodaki verilere göre sayısal branşta olan öğretmenlerin özerklik algılarının, diğer branşlara göre daha düşük düzeyde olduğunu ifade edebiliriz. Özerkliğin uygulama şekilleri boyutu açısından branş değişkenine göre öğretmenlerin özerklik algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($F=1.193$; $P=.305$).

Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin branşlarına göre, ölçeğin psikolojik, özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar ile özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis H Test istatistikleri Tablo 31’de yer almaktadır.

Tablo 31

Kamu Ortaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Branşlarına göre Ölçeğin Psikolojik, Özerkliğin Alanını/Sınırını Belirleyen Unsurlar ve Özerkliğin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Test İstatistikleri

Boyutlar	Branş	n	Mean rank	Ki-kare	Sd	p
Psikolojik	Sayısal	110	161.37	2.812	2	.245
	Sözel	142	164.27			
	Diğer	83	183.17			
	Toplam	335				
Özerkliğin Alanını/Sınırını Belirleyen Unsurlar	Sayısal	110	173.40	5.371	2	.066
	Sözel	142	176.02			
	Diğer	83	147.12			
	Toplam	335				
Özerkliğin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar	Sayısal	110	169.28	.282	2	.869
	Sözel	142	169.83			
	Diğer	83	163.162			
	Toplam	335				

Tablo 31’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin branşlarına göre ölçeğin psikolojik ($P=.245$), özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar ($P=.066$) ve özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ($P=.869$) boyutları açısından öğretmenlerin özerklik algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

4.2.6. Sendika üyelik durumu değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Kamu okullarında çalışan öğretmenlerin özerklik ölçeğinin boyutları açısından sendika üyelik durumu değişkenine ilişkin istatistikler Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Kamu Ortaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Sendika Üyelik Durumlarına göre Ölçek Geneli ile Boyutlarına ilişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Sendika Üyeliği	n	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	P
Teknik	Sendika üyesi değil	133	4.32	.525	-.554	333	.580
	Sendika üyesi	202	4.35	.692			
Psikolojik	Sendika üyesi değil	133	4.38	.696	-.991	333	.322
	Sendika üyesi	202	4.45	.598			
Politik	Sendika üyesi değil	133	2.93	.849	1.813	333	.071
	Sendika üyesi	202	2.75	.908			
Uygulama	Sendika üyesi değil	133	2.81	.932	1.750	333	.081
	Sendika üyesi	202	2.62	.962			
Alanı/Sınırı	Sendika üyesi değil	133	3.31	.970	-.811	333	.418
	Sendika üyesi	202	3.40	.898			
Sorunlar	Sendika üyesi değil	133	3.63	.50	-1.327	333	.185
	Sendika üyesi	202	3.75	.793			
Toplam	Sendika üyesi değil	133	3.73	.389	.447	333	.655
	Sendika üyesi	202	3.71	.398			

Tablo 32’de görüldüğü gibi, kamu okullarında çalışan öğretmenlerin sendika üyelik durumlarına göre, ölçeğin genelinde sendika üyesi öğretmenler ile üye olmayanların ölçek genelinde ($F=.447$; $P=.655$) hem de ölçek boyutlarında aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

Ölçek toplamına sendika üyelik durumuna göre bakıldığında sendika üyesi olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 3.71$), sendika üyesi olmayan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasından ($\bar{x} = 3.83$) daha düşük hesaplanmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın üçüncü alt problemi “Özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde tasarlanmıştır. Bu çalışmada kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine dair algı düzeylerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine,

yaşlarına, kıdemlerine, medeni durumlarına, eğitim durumlarına, branşlarına ve sendika üyelik durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

4.3.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, özerklik ölçeğinin geneli ve ölçek boyutlarına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 33’de yer verilmiştir.

Tablo 33

Özel Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine göre Ölçek Geneli ile Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	P
Teknik	Kadın	140	4.48	.485	-.175	167	.861
	Erkek	29	4.50	.451			
Psikolojik	Kadın	140	4.51	.515	-.296	167	.767
	Erkek	29	4.54	.400			
Politik	Kadın	140	3.33	.912	-.894	167	.372
	Erkek	29	3.49	.964			
Uygulama	Kadın	140	2.87	.992	.772	167	.441
	Erkek	29	2.71	1.079			
Alanı/Sınırı	Kadın	140	3.31	.968	.990	167	.323
	Erkek	29	3.41	.897			
Sorunlar	Kadın	140	3.80	.759	-.143	167	.886
	Erkek	29	3.83	.762			
Toplam	Kadın	140	3.95	.388	-.509	167	.611
	Erkek	29	3.99	.424			

Tablo 33’te görüldüğü gibi, özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, özerklik ölçeğinin genelinde ($t=-.509$; $P=.611$) ve boyutlarında grupların puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

Ölçek toplamında kadın öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x} =3.95$), erkek öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasına ($\bar{x} =3.99$) çok yakın bulunmuştur. Genel özerklik algı puanı, her iki cinsiyette de yüksek seviyededir.

4.3.2. Kıdem değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre ölçeğin geneli ve boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 34’de yer almaktadır.

Tablo 34

Özel Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Kıdemlerine göre Ölçek Geneli ile Boyutlarına ilişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Kıdem	n	$\bar{x}$	Ss
Teknik	1-7 yıl	76	4.52	.408
	8-15 yıl	63	4.46	.517
	16-23 yıl	22	4.41	.582
	24 yıl ve üzeri	8	4.58	.527
	Toplam	169	4.49	.478
Psikolojik	1-7 yıl	76	4.55	.460
	8-15 yıl	63	4.48	.521
	16-23 yıl	22	4.54	.427
	24 yıl ve üzeri	8	4.32	.785
	Toplam	169	4.51	.496
Politik	1-7 yıl	76	3.44	.934
	8-15 yıl	63	3.21	.922
	16-23 yıl	22	3.47	.866
	24 yıl ve üzeri	8	3.35	.942
	Toplam	169	3.35	.920
Özerkliğin Uygulama Şekilleri	1-7 yıl	76	3.02	.972
	8-15 yıl	63	2.63	1.019
	16-23 yıl	22	2.88	1.115
	24 yıl ve üzeri	8	2.75	.684
	Toplam	169	2.84	1.006
Özerkliğin Alanı/Sınırını Belirleyen Unsurlar	1-7 yıl	76	3.40	1.019
	8-15 yıl	63	3.65	.944
	16-23 yıl	22	3.84	.777
	24 yıl ve üzeri	8	3.87	.640
	Toplam	169	3.57	.956

Tablo 34'ün devamı

Özerkliğın	1-7 yıl	76	3.81	.762
Uygulanmasında	8-15 yıl	63	3.79	.781
Karşılaşılan Sorunlar	16-23 yıl	22	3.96	.708
	24 yıl ve üzeri	8	3.50	.668
	Toplam	169	3.81	.757
	1-7 yıl	76	4.00	.369
	8-15 yıl	63	3.89	.412
Ölçek Geneli	16-23 yıl	22	4.00	.377
	24 yıl ve üzeri	8	3.91	.495
	Toplam	169	3.96	.393

Tablo 34'te görüldüğü gibi ölçeğin teknik ($\bar{x}=4.58$) ve özerkliğın alanı/sınırını belirleyen unsurlar ($\bar{x} =3.87$) boyutlarında 24 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması diğer grupların puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksektir. Ölçeğin psikolojik ($\bar{x} =4.55$) ve özerkliğın uygulama şekilleri($\bar{x} =3.02$) boyutlarında 1-7 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması diğer grupların puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksektir. Ölçeğin politik ($\bar{x}=3.47$) ve özerkliğın uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ($\bar{x} =3.96$) boyutlarında 16-23 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması diğer grupların puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksektir. Ölçeğin toplamı açısından öğretmenlerin kıdemlerine göre 1-7 yıl ile 16-23 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x} =4.00$), diğer grupların puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksektir.

Grupların puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35

Özel Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Kıdemlerine göre Ölçek Geneli ile Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Teknik	Gruplararası	.312	3	.104	.450	.718
	Grup İçi	38.175	165	.231		
	Tolam	38.487	168			
Psikolojik	Gruplararası	.494	3	.165	.664	.575
	Grup İçi	40.928	165	.248		
	Tolam	41.422	168			
Politik	Gruplararası	2.187	3	.729	.858	.464
	Grup İçi	140.206	165	.850		
	Tolam	142.393	168			
Özerkliğin Uygulama Şekilleri	Gruplararası	5.399	3	1.800	1.801	.149
	Grup İçi	164.832	165	.999		
	Tolam	170.230	168			
Özerkliğin Alanı/Sınırı	Gruplararası	4.930	3	1.643	1.821	.145
	Grup İçi	148.896	165	.902		
	Tolam	153.825	168			
Özerkliğin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar	Gruplararası	1.320	3	.440	.764	.516
	Grup İçi	95.088	165	.576		
	Tolam	96.408	168			
Ölçek Geneli	Gruplararası	.517	3	.172	1.115	.345
	Grup İçi	25.513	165	.155		
	Tolam	26.031	168			

Tablo 35’te görüldüğü gibi ölçeğin teknik ($F=.450$; $P=.718$), psikolojik ($F=.664$; $P=.575$), politik ($F=.858$; $P=.464$), özerkliğin uygulama şekilleri ($F=1.800$; $P=.149$), özerkliğin alanı/sınırını belirleyen unsurlar ($F=1.821$; $P=.145$), özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ($F=.764$; $P=.516$) boyutları ile ölçeğin toplamında ($F=1.115$; $P=.345$) öğretmenlerin kıdemlerine göre özerklik algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

4.3.3. Medeni durum değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Tablo 36’da özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliği ölçeğinin geneli ve boyutları açısından medeni durum değişkenine ilişkin istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 36

Özel Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına göre Ölçek Geneli ile Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	P
Teknik	Evli	92	4.52	.487	.932	167	.353
	Bekar	77	4.45	.468			
Psikolojik	Evli	92	4.51	.514	-.097	167	.923
	Bekar	77	4.52	.477			
Politik	Evli	92	3.30	.947	-.767	167	.444
	Bekar	77	3.41	.890			
Uygulama	Evli	92	2.85	.996	.102	167	.919
	Bekar	77	2.83	1.025			
Alanı/Sınırı	Evli	92	3.55	1.017	-.291	167	.772
	Bekar	77	3.60	.884			
Sorunlar	Evli	92	3.83	.719	.367	167	.714
	Bekar	77	3.78	.804			
Toplam	Evli	92	3.95	.417	-.191	167	.849
	Bekar	77	3.96	.366			

Tablo 36 incelendiğinde ölçeğin tüm boyutlarında ve toplamında öğretmenlerin medeni durumuna göre ($t=-.191$; $p=.849$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ölçek toplamında evli ve bekar öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması birbirine çok yakındır. Evli öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3.95$, bekar öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3.96$ olarak bulunmuştur.

4.3.4. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, ölçeğin geneli ve boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 37’de yer almaktadır.

Tablo 37

Özel Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına göre Ölçek Geneli ile Boyutlarına ilişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	Ss
Teknik	Eğitim Fakültesi	83	4.47	.523
	4 yıllık Lisans	50	4.54	.395
	Lisans Üstü	36	4.46	.482
	Toplam	169	4.48	.478
Psikolojik	Eğitim Fakültesi	83	4.52	.516
	4 yıllık Lisans	50	4.48	.493
	Lisans Üstü	36	4.53	.465
	Toplam	169	4.51	.496
Politik	Eğitim Fakültesi	83	3.29	.943
	4 yıllık Lisans	50	3.46	.816
	Lisans Üstü	36	3.34	1.011
	Toplam	169	3.35	.920
Özerkliğin Uygulama Şekilleri	Eğitim Fakültesi	83	2.70	.902
	4 yıllık Lisans	50	2.97	1.039
	Lisans Üstü	36	3.01	1.158
	Toplam	169	2.84	1.006
Özerkliğin Alanını/Sınırını Belirleyen Unsurlar	Eğitim Fakültesi	83	3.63	1.039
	4 yıllık Lisans	50	3.60	.788
	Lisans Üstü	36	3.40	.977
	Toplam	169	3.57	.956
Özerkliğin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar	Eğitim Fakültesi	83	3.82	.743
	4 yıllık Lisans	50	3.75	.834
	Lisans Üstü	36	3.87	.687
	Toplam	169	3.81	.757
Toplam	Eğitim Fakültesi	83	3.93	.408
	4 yıllık Lisans	50	4.00	.361
	Lisans Üstü	36	3.96	.407
	Toplam	169	3.96	.393

Tablo 37'deki verilere göre ölçeğin teknik ($\bar{x}=4.54$) ve politik ($\bar{x}=3.46$) özerklik boyutları ile ölçek genelinde ($\bar{x}=4.00$) herhangi bir lisans bölümünden mezun olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması diğerlerinden daha yüksektir. Ölçeğin psikolojik ($\bar{x} = 4.53$), özerkliğin uygulama şekilleri ($\bar{x}=3.01$) ve özerkliğin uygulamasında karşılaşılan sorunlar ($\bar{x}=3.87$) açısından bakıldığında lisans üstü eğitim yapmış olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması diğer grupların puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksektir. Ölçeğin özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar boyutu açısından ele alındığında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3.63$), diğer grupların puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksektir.

Grupların puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38

Özel Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına göre Ölçek Geneli ile Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
<i>Teknik</i>	Gruplararası	.212	2	.106	.459	.632
	Grup İçi	38.276	166	.231		
	Tolam	38.487	168			
<i>Psikolojik</i>	Gruplararası	.068	2	.034	.137	.872
	Grup İçi	41.354	166	.249		
	Tolam	41.422	168			
<i>Politik</i>	Gruplararası	.910	2	.455	.534	.587
	Grup İçi	141.483	166	.852		
	Tolam	142.393	168			
<i>Özerkliğin Uygulam Şekilleri</i>	Gruplararası	3.486	2	1.743	1.735	.180
	Grup İçi	166.745	166	1.004		
	Tolam	170.230	168			
<i>Özerkliğin Alanını/Sınırını Belirleyen Unsurlar</i>	Gruplararası	1.374	2	.687	.748	.745
	Grup İçi	152.452	166	.918		
	Tolam	153.825	168			
<i>Özerkliğin Uyg. Karşılaşılan Sorunlar</i>	Gruplararası	.335	2	.168	.290	.749
	Grup İçi	96.073	166	.579		
	Tolam	96.408	168			
<i>Ölçek Geneli</i>	Gruplararası	.141	2	.071	.453	.637
	Grup İçi	25.889	166	.156		
	Tolam	26.031	168			

Tablo 38’de görüldüğü gibi ölçeğin teknik (F=.459; P=.632), psikolojik (F=.137; P=.872), politik (F=.534; P=.587), özerkliğin uygulama şekilleri (F=1.735; P=.180), özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar (F=.748; P=.745), özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar (F=.290; P=.749) boyutları ile ölçek geneli (F=.453;P=.637) açısından eğitim durumuna göre öğretmenlerin özerklik algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır

4.3.5. Branş değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ölçeğin teknik, psikolojik, politik, özerkliğin uygulama şekilleri, özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar boyutları ile ölçek genelinde öğretmenlerin branşlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 39'da yer almaktadır.

Tablo 39

Özel Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Ölçek Genel ile Ölçeğin Teknik, Psikolojik, Politik, Özerkliğin Uygulama Şekilleri ve Alanını/Sınırını Belirleyen Unsurlar Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Branş	n	$\bar{x}$	Ss
Teknik	Sayısal	37	4.40	.432
	Sözel	103	4.50	.490
	Diğer	29	4.54	.496
	Toplam	169	4.49	.478
Psikolojik	Sayısal	37	4.47	.462
	Sözel	103	4.52	.517
	Diğer	29	4.54	.474
	Toplam	169	4.51	.496
Politik	Sayısal	37	3.14	.913
	Sözel	103	3.33	.869
	Diğer	29	3.71	1.032
	Toplam	169	3.35	.920
Özerkliğin Uygulama Şekilleri	Sayısal	37	2.95	1.012
	Sözel	103	2.82	1.003
	Diğer	29	2.77	1.035
	Toplam	169	2.84	1.006
Özerkliğin Alanını/Sınırını Belirleyen Unsurlar	Sayısal	37	3.42	1.003
	Sözel	103	3.57	.943
	Diğer	29	3.77	.940
	Toplam	169	3.57	.956
Ölçek geneli	Sayısal	37	3.86	.361
	Sözel	103	3.96	.377
	Diğer	29	4.09	.462
	Toplam	169	3.96	.393

Tablo 39'daki verilere göre özel ortaokullarda ölçeğin teknik ($\bar{x}=4.54$), psikolojik ($\bar{x}=4.54$), politik ($\bar{x}=3.71$), özerkliğın alanını/sınırını belirleyen unsurlar ($\bar{x}=3.77$) boyutları ile ölçek genlinde ($\bar{x}=4.09$) Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Teknoloji Tasarım, Bilişim Teknolojileri, Rehberlik branşlardaki öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması diğerlerinden daha yüksektir. Özerkliğın uygulama şekilleri açısından ele alındığında sayısal branş öğretmenlerinin puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=2.95$) daha yüksektir.

Grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA ve LSD testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40

Özel Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Branşlarına göre Ölçek Geneli ile Ölçeğin Teknik, Psikolojik, Politik, Özerkliğın Uygulam Şekilleri ve Özerkliğın Alanını/Sınırını Belirleyen Unsurlar Boyutlarına ilişkin ANOVA ve LSD Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	I - j
Teknik	Gruplararası	.343	2	.171	.746	.476	
	Grup İçi	38.145	166	.230			
	Tolam	38.487	168				
Psikolojik	Gruplararası	.115	2	.057	.230	.794	
	Grup İçi	41.308	166	.249			
	Tolam	41.422	168				
Politik	Gruplararası	5.356	2	2.678	3.244	.042	1 – 3
	Grup İçi	137.037	166	.826			
	Tolam	142.393	168				
Özerkliğın Uygulam Şekilleri	Gruplararası	.650	2	.325	.318	.728	
	Grup İçi	169.580	166	1.022			
	Tolam	170.230	168				
özerkliğın alanını belirleyen unsurlar	Gruplararası	2.072	2	1.036	1.133	.325	
	Grup İçi	151.754	166	.914			
	Tolam	153.825	168				
Ölçek Geneli	Gruplararası	.829	2	.414	2.730	.068	
	Grup İçi	25.202	166	.152			
	Tolam	26.031	168				

Tablo 40'ta görüldüğü gibi ölçeğin teknik ($F=.746$; $P=.476$), psikolojik ($F=.230$; $P=.794$), özerkliğin uygulama şekilleri ($F=.318$; $P=.728$), özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar ($F=1.133$; $P=.325$) boyutları ile ölçek genelinde ($F=2.730$; $P=.068$) branş değişkenine göre öğretmenlerin özerklik algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak ölçeğin politik boyutu açısından eğitim durumuna göre öğretmenlerin özerklik algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($P=.042$). Tablodaki verilere göre sayısal branş öğretmenleri diğer branş öğretmenlerinden daha düşük düzeyde özerklik algısına sahiptir.

Özel ortaokullarında çalışan öğretmenlerin branşlarına göre, ölçeğin özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin Kruskal Wallias H Test istatistikleri Tablo 41'de yer almaktadır.

Tablo 41

Özel Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Branşlarına göre Ölçeğin Özerkliğin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar Boyutuna İlişkin Kruskal Wallias H Test İstatistikleri

Boyutlar	Branş	n	Mean rank	Ki-kare	Sd	p
Özerkliğin	Sayısal	37	89.70			
Uygulanmasında	Sözel	103	84.88	.729	2	.694
Karşılaşılan Sorunlar	Diğer	29	79.43			
Toplam		169				

Tablo 41'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin branşlarına göre ölçeğin özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar boyutu açısından öğretmenlerin özerklik algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($P=.694$).

4.3.6. Sendika üyelik durumu değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik ölçeğinin boyutları açısından sendika üyelik durumu değişkenine ilişkin istatistikler Tablo 42'de bulunmaktadır.

Tablo 42

Özel Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Sendika Üyelik Durumlarına göre Ölçek Genelî ile Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Sendika üyeliği	n	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	P
Teknik	Sendika üyesi değil	165	4.48	.482	-.533	167	.595
	Sendika üyesi	4	4.61	.318			
Psikolojik	Sendika üyesi değil	165	4.51	.498	-.497	167	.620
	Sendika üyesi	4	4.64	.419			
Politik	Sendika üyesi değil	165	3.37	.915	1.102	167	.272
	Sendika üyesi	4	2.85	1.139			
Uygulama	Sendika üyesi değil	165	2.84	1.007	.022	167	.983
	Sendika üyesi	4	2.83	1.105			
Alanı/Sınırı	Sendika üyesi değil	165	3.58	.953	.684	167	.495
	Sendika üyesi	4	3.25	1.190			
Sorunlar	Sendika üyesi değil	165	3.80	.754	-1.011	167	.314
	Sendika üyesi	4	4.19	.898			
Toplam	Sendika üyesi değil	165	3.96	.393	.292	167	.771
	Sendika üyesi	4	3.90	.441			

Tablo 42’de görüldüğü gibi sendika üyesi öğretmenler ile üye olmayanlar arasında anlamlı bir farklılık ($t=.292$; $p=.771$) bulunmamaktadır. Sendika üyelik durumu ele alındığında öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamaları birbirine çok yakındır. Ölçek toplamı açısından sendika üyesi olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3.90$, sendika üyesi olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise $\bar{x}=3.96$ olarak bulunmuştur.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın dördüncü alt problemi “Kamu ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir.

Tablo 43’te kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ölçeğin boyutları açısından özerklik algıları arasındaki farklar yer almaktadır.

Tablo 43

Kamu ve Özel Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Ölçek Geneli ile Boyutlarına Göre Özerklik Algıları Arasındaki Fark

Ölçek boyutları	Okul türü	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Teknik	Kamu	335	4.34	.630	-2.921	502	.004
	özel	169	4.49	.478			
Psikolojik	kamu	335	4.42	.638	-1.716	502	.063
	özel	169	4.51	.496			
Politik	kamu	335	2.82	.888	-6.247	502	.000
	özel	169	3.35	.920			
Özerkliğin Uygulama Şekli	kamu	335	2.70	.953	-1.600	502	.110
	özel	169	2.84	1.006			
Özerkliğin Alanı/Sınırı Sorunlar	kamu	335	3.36	.927	-2.389	502	.017
	özel	169	3.57	.956			
	kamu	335	3.70	.817	-1.441	502	.150
	özel	169	3.81	.757			
Toplam	kamu	335	3.72	.394	-6.460	502	.000
	özel	169	3.96	.393			

Tablo 43'te görüldüğü gibi öğretmenlerin ölçek boyutları açısından özerkliği algılama düzeyleri arasında ölçeğin psikolojik ($t=-1.716$; $p=.063$), özerkliğin uygulama şekilleri ($t=-1.600$; $p=.110$) ve özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ($t=-1.442$; $p=.150$) boyutlarda farklılık bulunmamıştır. Buna karşın ölçeğin teknik ($p=.004$), politik ($p=.000$), özerkliğin alanı/sınırını belirleyen unsurlar ($p=.017$) boyutları ile ölçek toplamında ($p=.000$) anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Ölçeğin teknik, politik, özerkliğin alanı/sınırını belirleyen unsurlar boyutları ile ölçek toplamında kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması özel okullarda çalışan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasından daha düşük bulunmuştur.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

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

5.1. Tartışma

Kamu ve özel ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine dair algı düzeylerinin incelendiği bu çalışmada öğretmenlerin genel anlamda özerklik algıları yüksek düzeyde çıkmıştır. Kamu ve özel orta okullar açısından ayrı ayrı bakıldığında da bir farklılık görülmemektedir. Hem kamu hem özel okullarda çalışan orta okul branş öğretmenlerinin genel anlamda özerklik algısı yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin genel anlamda özerklik algılarının yüksek çıkması onların özerklikle ilgili farkındalığının da yüksek olduğu anlamına gelebilir. Öğretmenler gerek kamu ortaokullarında gerekse özel ortaokullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütücü olarak büyük bir sorumluluk taşımaktadırlar. Onların genel anlamda özerklik algısının yüksek çıkması olumlu kabul edilebilecek bir sonuç olarak görülebilir. Okullar gevşek bağlı örgütlerdir. Bu tür örgütlerde özerkliğin ön plana çıkması beklenen bir sonuçtur diyebiliriz.

Öğretmenlere daha çok söz hakkı verilmesi onları memnun edecektir. Öğretmenlerin özerklik konusunda desteklenmesi onların motivasyonunu arttıran bir unsurdur. Bunun yanında mesleki bağlılığına ve iş doyumuna da olumlu katkılar sağlayabilir. Ancak öğretmenlerin genel anlamda özerklik algısının yüksek çıkması onların eğitim öğretimin tüm alanlarında özerk davranışlar sergileyebildiği anlamına gelmemektedir. Öğretmenlerin özerkliği içselleştirmesi için gerek merkezi eğitim sisteminde gerekse öğretmenlerin mesleki gelişiminde pek çok yol katedilmesi gerekmektedir. Türk eğitim sistemindeki merkezi sınavlar ve eğitim sisteminin kendisi öğretmenlere özerklik tanınması hususunda sınırlayıcı unsurlar olarak görülmektedir.

Öğretmen özerkliğinin ele alındığı bir çok çalışmada öğretmenlerin genel anlamdaki özerklik algısı yüksek seviyede bulunmuştur. Bayraktar (2019) öğretmen özerkliği ile örgütsel

bağıllık arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında da öğretmen özerkliği yüksek düzeydedir. Garvin (2007) de öğretmen özerkliği ile okul kültürünün özellikleri ve örgütsel yapısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında elde ettiği bulgulara göre öğretmenlerin özerklik davranışının yüksek düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bununla beraber bazı çalışmalarda özerklik algısı farklı düzeylerde bulunmuştur. Can'ın (2019) öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamadaki özerklik algılarını incelediği çalışmasında öğretmenlerin genel özerklik algı düzeyleri orta seviyenin biraz üstünde çıkmıştır. Benzer şekilde Şentürken'in (2018) öğretmenlerin özerklik davranışlarıyla iş doyumları arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında da öğretmenlerin genel özerklik düzeyi orta seviyenin üzerinde olarak saptanmıştır. Çolak ve Altinkurt (2017) da okul iklimiyle öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin genel özerkliğini orta düzeyin üzerinde olarak ifade etmişlerdir. Yazıcı (2016) çalışmasında öğretmenlerin özerklik davranışlarıyla öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmış ve araştırma verilerine göre öğretmenlerin özerklik davranışını orta düzeyin üzerinde olarak belirtmiştir.

Literatüre bakıldığında bazı çalışmalarda öğretmenlerin özerklik algısının orta düzeyde tespit edildiği ifade edilmiştir. Çelik, (2016) resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan branş öğretmenlerinin görüşlerine başvurarak liselerdeki dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi ele aldığı araştırmasında öğretmenlerin genel anlamda orta düzeyde özerklik algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmada özerkliğin algılanması açısından kamu okulları ile özel okullar arasındaki fark incelenmiştir. Özerkliğin genel anlamda algılanması noktasında özel ortaokullar ile kamu ortaokulları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmen özerkliği ölçeğinin boyutları tek tek incelendiğinde teknik özerklik, politik özerklik, özerkliğin alanını belirleyen unsurlar boyutlarında da kamu ortaokulları ile özel ortaokullar arasında istatistiksel anlamda farklılıklar saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre özel okullarda çalışan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması kamu okullarında çalışan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. Buna göre özel okullarda çalışan öğretmenlerin özerklik algısı kamu okullarında çalışan öğretmenlerin özerklik algısından daha yüksektir.

Türkiye’de kamu okulları merkezi bir sistemle yönetilmektedir. Derslerde okutulacak kitapların seçiminden materyal kullanımına kadar pek çok hususta mevcut yapı öğretmenlere bir seçim yapma özgürlüğü tanımamaktadır. Öğretmenler ders kitabı seçimi, öğrencilerin değerlendirilmesi, konu ve içerik seçimi, program geliştirme gibi alanlarda söz sahibi değildir. Öğretmenlerin görüşleri karar alma sürecinde de direkt olarak dikkate alınmamaktadır. Bakanlık zaman zaman öğretmenlere online olarak uyguladığı anketler vasıtasıyla öğretmen görüşlerine başvurmaktadır. Ancak bunlar yeterli düzeyde değildir. Bununla beraber bu görüşler pek de dikkate alınmamaktadır. Bunlar göz önüne alındığında kamu okullarındaki öğretmenlerin özerklik algısının özel okullardaki öğretmenlerden daha düşük düzeyde çıkması anlamlı hale gelebilir.

Özel okullar da Türk eğitim sisteminin önceden belirlediği hedeflere ulaşma amacına hizmet etmektedirler. Bu noktada MEB’a bağlı olsalar da kendi içlerinde daha özerk oldukları söylenebilir. Çoğu özel okulda öğretmenler kendi hazırladıkları kitap veya ders materyallerini kullanmaktadırlar. Öğretmenler eğitim öğretimin kalitesini arttıracak yenilik ve uygulamalara geçişte daha özerk davranışlar sergileyebilmektedir. Bunun yanında özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin ekonomik imkanları kamu okullarında öğrenim gören öğrencilerin ekonomik imkanlarından daha iyi dersek yanlışmış olmayız. Ekonomik anlamda daha iyi imkanlara sahip olmak öğrencilerde yapılabilecek daha farklı etkinlik veya uygulamalara da imkan tanımaktadır. Özel okullarda çalışan öğretmenler bu anlamda kamu okullarında çalışan öğretmenlerden daha özerk davranışlar sergileyebilir. Özel okullar kendi yönetim sistemleri içinde karar alıp uygulayabilmektedirler. Özel okullarda öğretmenlerin ne derece alınan kararlara katılım sağlayabildikleri ayrıca araştırılabilir. Ancak özel okullarda alınan ve uygulanan kararlar sınırlı sayıda okulu etkilemektedir. Kamu okullarında ise uygulamaya konulan kararlar tüm ülkeyi etkilemektedir. Bu yüzden genellikle kararlar merkezi yönetimden bağımsız ya da onun belirlediği çerçevede alınabilmektedir. Bütün bunlar özel okulların özerklik algısının daha yüksek çıkmasını açıklayabilir.

Alanyazınında bunu destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Forster ve D’Andrea (2009) Amerika’daki devlet okulları ve özel okullardaki öğretmenlerin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında özerklikle ilgili de bölümlere yer vermişlerdir. Onların elde ettiği bulgulara göre devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler ders kitabı, içerik, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri, değerlendirme yöntemleri ve öğretilecek beceriler gibi hususlarda özel okullardaki öğretmenlerden daha az özerkliğe sahiptir. Özel okullarda

görev yapmakta olan öğretmenler sınıf üzerinde yüksek düzeyde özerkliğe sahiptir. Devlet okullarındaki öğretmenler ise sınıf üzerinde orta düzeyde bir özerkliğe sahiptir. Bu çalışmada elde edilen bulgulardan da benzer sonuçlar çıkarılabilmektedir. Öğretmen özerkliği ölçeğinin tüm boyutlarında ve ölçek genelinde özel okullarda çalışan öğretmenlerin özerklik algısı kamu okullarında çalışan öğretmenlerin özerklik algısından daha yüksek çıkmıştır.

Benzer şekilde Skinner (2008) da devlet okullarıyla charter school denilen sözleşmeli devlet okullarında görev yapan öğretmenleri karşılaştırdığı çalışmada geleneksel devlet okullarında çalışan öğretmenlerin özerkliklik düzeyinin sözleşmeli devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ancak Crawford (2001) geleneksel devlet okullarıyla sözleşmeli devlet okullarındaki öğretmenlerinin görüşlerini araştırdığı çalışmada farklı sonuçlar elde etmiştir. Onun çalışmasının sonuçlarına göre Colorado’da geleneksel devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özerklik algısı ve karara katılım düzeyleri sözleşmeli devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir.

Çalışmada ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeri de ölçeğin boyutları arasındaki farklarla ilgilidir. Kamu ve özel orta okullarda çalışan öğretmenlerin ölçeğin teknik boyutundaki algıları yüksek düzeydedir. Ölçeğin teknik özerklik boyutu öğretmenlerin özerkliği nasıl algıladıkları ve daha çok sınıf içi özerklikle ilgilidir. Bu bölümde öğretmenlerin özerklik algısının yüksek çıkması onların genel olarak özerkliğin ne olduğunu bildiği anlamına gelebilir. Ölçeğin bu boyutundaki maddelere tek tek bakıldığında öğretmenlerin öğretimin amaç ve hedeflerini belirleme (kamu) ile ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin seçimi (özel) gibi daha çok merkezi otorite tarafından belirlenen alanlarda daha az özerlik algıladıkları ortaya çıkmaktadır. Hem kamu hem de özel okullarda çalışan öğretmenler en çok sınıftaki öğretim zamanını planlamada kendilerini daha özerk hissetmektedirler. Bu da öğretmenlik mesleğinin doğası gereği kabul edilebilir bir sonuçtur.

Kamu ve özel orta okullarda çalışan öğretmenlerin psikolojik boyutundaki özerklik algıları yüksek düzeyde çıkmıştır. Ölçeğin psikolojik boyutu daha çok özerkliğin psikolojik anlamda nasıl algılandığı ile ilgilidir. Öğretmenlerin bu bölümdeki değerlendirmeleri onların özerklik uygulamalarından memnun olacakları anlamına gelmektedir. Ölçek maddelerine tek tek bakıldığında kamudaki öğretmenleri daha çok sınıf içindeki ve öğretim sürecindeki özerklik uygulamaları memnun edecektir diyebiliriz. Bu noktada kamuda çalışan

öğretmenlerin sınıf içinde eğitim öğretim etkinliklerini istedikleri gibi yönetebilme konusunda desteklenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Özel okullara baktığımızda ise öğretmenleri özellikle mesleki yeterliliklerini geliştirebilme alanında özerk olmak daha çok memnun edecek gibi görünmektedir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin kendilerini daha çok mesleki anlamda geliştirme alanında özerk davranışlarının desteklenmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bunun nedeni özel okulda çalışan öğretmenlerin yaş ortalamasının daha düşük çıkmış olması gösterilebilir. Özel okullarda çoğunlukla mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile emekli öğretmenler çalışmaktadır. Mevcut çalışmaya büyük oranda genç öğretmenler katılmıştır. Onlar da mesleki anlamda takviyeye ihtiyaç duyuyor olabilirler. Ayrıca mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerin motivasyonu, kendinini geliştirme isteği ve yeniliklere açık olma durumu daha yüksek düzeyde olabilir.

Bayraktar (2019) öğretmenlerin özerklik algısıyla örgütsel bağlılık algılarını incelediği çalışmasında öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği boyutunda kendilerini daha fazla özerk hissettiklerini belirtmiştir. Can'ın (2019) çalışmasında da öğretmenlerin özerklik algısının en yüksek olduğu boyut öğretimi planlama ve uygulama sürecindeki özerkliktir. Eurydice'da (2008) Avrupa'daki öğretmenlerin özerklik ve sorumluluklarıyla ilgili yapılan bir çalışmada benzer sonuçlar çıkmıştır. Avrupa'daki öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinde, öğretim yöntemleri, materyel seçimi gibi hususlarda daha fazla özerk ve özgür davranışlar sergileyebilmektedir.

Kamu ve özel orta okullarda çalışan öğretmenlerin ölçeğin politik boyutundaki algı düzeyleri orta seviyede çıkmıştır. Politik özerklik daha çok okul ve ülke düzeyindeki özerklikle ilgilidir. Özerkliğin bu boyutundaki algı düzeyinin orta seviyede olması öğretmenlerin yönetsel süreçler ve alınan kararlara katılımı daha az özerk olduklarını ortaya koymaktadır. Politik özerklik boyutunun maddeleri incelendiğinde hem kamu hem de özel okullarda öğretmenler yalnızca meslektaşlarıyla iletişim halinde olma noktasında daha yüksek özerklik algılamaktadırlar. Ancak eğitim programı geliştirme, geleceği veya mesleğiyle ilgili kararlar alma, okulda yönetim süreçlerine katılma gibi alanlarda hem kamu hem de özel okullardaki öğretmenlerin özerklik algısı daha azdır. Bunun sebebi olarak ülkemizin merkezi eğitim sistemi düşünülebilir. Mevcut sistemde hiyerarşik yapı içinde öğretmenler üst otoritelerce alınan kararların uygulayıcısı konumundadır. Öğretmenlere birtakım sorumluluklar verilirken aynı zamanda onların özerklik alanı kalın çizgilerle sınırlandırılmış durumdadır diyebiliriz.

Üzüm (2014) sınıf öğretmenlerinin özerklik algısını incelediği çalışmasında öğretmenlerin politik özerklik seviyesini orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin yönetsel karar ve uygulamalarda daha az söz sahibi olduklarını belirtmiştir. Eurydice'sın (2008) Avrupa'daki okullarla yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin kararlara katılma noktasındaki özerklik algıları düşük seviyededir. Ingersoll'un (2007), öğretmen özerkliğini yetki ve sorumluluk açısından incelediği çalışmasında öğretmenlerin sorumluluğunun arttığını ancak yetkisinin sınırlı kaldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin kritik kararlarda söz sahibi olmadığını ve okullardaki yüksek merkezileşmenin öğretmen özerkliğini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Liu (2007) ise çalışmasında mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin okul politikalarına etkin bir şekilde katılmalarının onların mesleklerinden ayrılma olasılığını azalttığını ifade etmektedir.

Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ölçeğin özerkliğin uygulama şekilleri boyutundaki algı düzeyleri orta seviyede çıkmıştır. Özerkliğin bu boyutunda öğretmenlerin araştırmada belirtilen özerkliğin uygulama şekillerine dair farkındalık düzeyleri ortaya konulmuştur. Özerkliğin bu boyutunda algının daha düşük seviyede çıkması öğretmenlerin özerkliğin nasıl düzenlenmesi gerektiği konusunda farkındalığının da düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmenler özerkliğin uygulanmasında okul yönetiminin mi, toplumun mu yoksa merkezi yönetimin mi daha baskın olması gerektiği hususunda keskin bir bakış açısına sahip değildirler diyebiliriz. Araştırmanın sonuçlarına göre her üçünde de ortalamalr birbirine çok yakın ve orta seviyede çıkmıştır. Üzüm (2014) sınıf öğretmenlerinin özerklik algısını incelediği araştırmasında benzer bir sonuç bulmuştur. Onun çalışmasında öğretmenlerin özerkliğin uygulama şekilleri boyutundaki algıları da düşük seviyededir. Okul yönetimi, toplum ve merkezi yönetim şeklinde ifade edilen üç özerklik anlayışının da etkili bir şekilde uygulanmamasından kaynaklı olarak öğretmenlerin yeterli görüşe sahip olamayabileceklerini belirtmiştir.

Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ölçeğin özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar boyutundaki algı düzeyleri orta seviyede çıkmıştır. Ölçeğin bu boyutunda öğretmenler özerkliğin alanının/sınırının belirlenmesinde etkili olması gerektiğini düşündükleri iki kavram üzerinden ölçeği cevaplandırmışlardır. Bu iki kavram öğretmenlerin eğitim düzeyi ve deneyim düzeyidir. Öğretmenler bu noktada ikisi arasında bir seçim yapmakta zorlanmış olabilirler. Her ikisinin de etkili olması gerektiğini düşünenler olabilir.

Bu nedenle ölçeğin bu boyutunda da baskın bir görüş ortaya çıkmamış olabilir. Bu boyutta öğretmenlerin algı düzeyinin orta seviyede olması onların bu konudaki farkındalığının da düşük olduğu anlamına gelebilir. Üzüm (2014) çalışmasında öğretmenlerin özerkliğinin alanı veya sınırının belirlenmesi hususunda yeterli fikre sahip olmayabileceklerini ifade etmiştir. Algı düzeyinin orta seviyede çıkması öğretmenlerin görüşlerinin belirgin olmadığını göstermektedir. Bunun yanında özerkliğinin alanının/sınırının belirlenmesinde etkili olan ancak bu araştırmada yer almayan başka unsurların da olabileceği ifade edilmiştir.

Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ölçeğin özerkliğinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar boyutundaki algı düzeyleri yüksek seviyede çıkmıştır. Ölçeğin bu boyutunda öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemede hangi alanlarda sorunlarla karşılaştıkları incelenmiştir. Öğretmenlerin ölçeğin bu boyutunda algı seviyelerinin yüksek olması onların karşılaşılan sorunlara dair farkındalığının da yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmada ortaya çıkan verilere göre kamu okullarında çalışan öğretmenler en çok öğrencileri üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Kamu okullarında sınıf mevcutları özel okullara kıyasla oldukça kalabalıktır (Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019). Ayrıca genel olarak kamu okullarındaki öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyi özel okullardaki öğrencilerden daha düşüktür (Gökkaya, 2019). Bunlar kamu okullarında çalışan öğretmenlerin daha çok öğrenciyle etkileşim halinde olduğu ve daha çok öğrenciyi etkileyip rol model olduğu anlamına da gelmektedir. Bu yüzden kamudaki öğretmenler öğrencileri üzerinde sahip oldukları etki ile yetki dengesinde bir problem olduğunu daha belirgin bir şekilde ifade etmiş olabilirler. Özel okullarda çalışan öğretmenler ise daha çok mesleki sorumlulukları oranında yetkiye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Ülkemizde çoğu özel okulda öğretmenler kendilerine verilen ağır sorumluluklar ve aşırı ders yükü ile zorlayıcı şartlarda çalışmaktadırlar. Bu noktada kendilerinden beklenen performans ve yerine getirmeleri gereken sorumluluklar onların şevkini ve motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir (Karaköse ve Kocabaş, 2006; Sönmezer ve Eryaman, 2008). Bu da özel okullarda çalışan öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirme noktasında kendilerine yeterli özerklik verilmediği anlamına gelebilir.

Üzüm (2014) öğretmenlerin karşılaştıkları bu sorunları, özerkliğinin önünde duran önemli bir engel olarak algılandığını ancak, bu konuda yüksek farkındalığa sahip olmanın bu hususta umut verici olabileceğini ifade etmiştir. Özerklikle ilgili yapılan pek çok çalışmada

öğretmenlerin etkileri oranında yetkiye sahip olmadıkları belirtilmiştir. Konuyla ilgili çalışma yapan bir çok araştırmacı, öğretmenlerin özerk davranışlarının desteklenmesi için yeterli yetki alanına sahip olmaları gerektiği vurgulamıştır (Öztürk, 2011; Karabacak, 2014; Caldwell, 2005; Gavin 2007; Çolak, 2016; Kürkçü, 2019; Friedman, 1999; Ingersoll, 2007).

Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre özerklik algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığa raslanmamıştır. Pearson ve Hall (1993), “Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin İlk Yapı Geçerliliği” adıyla yaptıkları çalışmada özerklik ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmediğini belirtmiştir. Son zamanlarda özerklikle ilgili Türkiye’de yapılan pek çok çalışmada da cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin özerklik algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmadığını belirtmiştir (Bayraktar, 2019; Karabacak, 2014; Koçak, 2018; Şentürken, 2018; Yurtseven, 2019).

Bunun yanında özerklikle ilgili bazı çalışmalarda cinsiyet açısından farklılıklar tespit edilmiştir. Kürkçü (2019) sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu ve bu farkın kadın öğretmenler lehine çıktığını belirtmiştir. Çelik (2016) ise özerklik ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkın erkek öğretmenler lehine çıktığını ifade etmiştir. Üzümlü (2014), sınıf öğretmenlerinin özerklikle ilgili farkındalık düzeylerini araştırdığı doktora çalışmasında cinsiyet ile öğretmen özerkliği arasında düşük düzeyde ilişkiler saptamıştır. Güven (2012) aday sınıf öğretmenleriyle özerklik ve farklılıklara saygı kavramlarını çalıştığı araştırmasında kadın sınıf öğretmeni adaylarının erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre farklılıklara saygı ve özerklik düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Zencirci (2003), doktora çalışmasında çeşitli değişkenler açısından ilköğretim okullarındaki yönetici, sınıf ve branş öğretmenlerinin demokratiklik düzeyini katılım, özgürlük ve özerklik boyutları bakımından incelemiştir. Araştırmada yönetimin demokratiklik düzeyinin özerklik boyutu açısından ele alındığında kadın sınıf öğretmenlerinin erkek meslektaşlarına göre yönetimi daha özerk bulduğu ifade edilmiştir.

Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre özerklik algıları anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Ancak kıdemle ilgili betimsel istatistiklere baktığımızda çalışmaya katılan kamu okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemi daha çok 16 ile 23 yıl arasında değişmektedir. Aritmetik ortalamalar açısından ele

alındığında özerklik algısı en yüksek olan grup da 16 23 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerdir. Özel okullar açısından baktığımızda ise 1 ile 7 yıl arası çalışanların sayısının diğerlerinden daha fazla olduğunu görüyoruz. Özel okullarda da aynı şekilde en yüksek ortalamanın olduğu kıdem grubundan birisi 1 ile 7 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerdir.

Benzer şekilde Yurtseven (2019) öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin özerklik davranışları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmadığını belirtmiştir. Üzümlü'nün (2014) çalışmasında ise öğretmen özerkliği ile kıdem arasında düşük düzeyde ilişkiler saptanmıştır. Ancak Şentürken (2018) ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında mesleki kıdemi ve yaşı küçük olan öğretmenlerin özerklik puanlarının daha yüksek çıktığını ifade etmiştir. Ataşbaş (2017) da yüksek lisans çalışmasında öğretmen özerkliği algısı ile kıdem arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunduğunu 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanların öğretmen özerkliği algısının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin medeni durumlarına göre özerklik algıları genel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Araştırmanın bulgularına göre yalnızca kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerde ölçeğin özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar ile özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Yalnızca bu boyutlarda evli öğretmenlerin algı düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Ortalamalara bakıldığında kamu ve özel okullarda çalışan hem evli hem de bekar öğretmenlerin genel özerklik algısı yüksek düzeydedir. Bayraktar'ın (2019) "Öğretmenlerin Özerklik Algıları İle Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans çalışmasında medeni durum açısından bakıldığında bekâr öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği evli öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Ancak bu çalışmada medeni durum değişkeninin öğretmenlerin özerklik algısını etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre özerklik algıları anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Özerklik ile eğitim durumu değişkeninin incelendiği bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Can'ın (2019) öğretmenlerin öğretimin planlanma ve uygulanma aşamasındaki özerklik algılarını ve özerklik ihtiyacını araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin özerklik algı düzeyleri ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Çolak ve Altınkurt (2017) "Okul

iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki” adlı çalışmalarında öğretmenlerin özerklik davranışlarının eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir düzeyde bir farklılaşma göstermediğini ifade etmişlerdir. Karabacak (2014) öğretmenlerin özerklik ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında eğitim durumu değişkeni açısından öğretmen özerkliğinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirtmiştir. Boz (2014) da öğretmenlerin özerklik ve öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında durumu açısından öğretmen özerkliği ve özyeterliği arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı belirtilmiştir.

Üzüm (2014) tarafından yapılan çalışmada eğitim durumu değişkeni ile öğretmen özerkliği arasında düşük düzeyde ilişkiler saptanmıştır. Şentürken (2018) ise öğretmenlerin özerklik davranışlarıyla iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında lisans üstü eğitime sahip öğretmenlerin özerklik puanlarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmadaki aritmetik ortalamalar incelendiğinde eğitim durumu açısından öğretmenlerin genel özerklik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Kamu okullarında lisans üstü eğitim yapanların ortalamasının daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Kamu okullarında lisans üstü eğitim yapanlar lehine ortaya çıkan bu fark olumlu bir gelişme olarak yorumlanabilir. Yüksek lisans veya doktora yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliği ile ilgili farkındalığını arttırmış olduğunu söyleyebiliriz. Özel okullarda ise herhangi bir lisans bölümü mezunu olanların aritmetik ortalaması diğerlerinden daha yüksek çıkmıştır. Ancak istatistiksel olarak öğretmenlerin özerklik algılarıyla eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin branşlarına göre özerklik algıları öğretmen özerkliği ölçeğinin bazı boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Çalışmadaki bulgulara göre kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerden sayısal branş öğretmenleri özerkliğin politik ve teknik boyutları ile ölçek genelinde diğer branşlardan farklılaştığı görülmektedir. Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin de öğretmen özerkliği ölçeğinin politik boyutunda diğer branşlardan farklılaştığı görülmektedir. Araştırmanın bulgularına dayanarak sayısal branş öğretmenlerinin bazı boyutlarda daha düşük özerklik algısına sahip olduğunu ancak bunlar dışında branş değişkeni ile öğretmenlerin özerklik algısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını söyleyebiliriz. Alanyazınında da bunu destekleyen örneklerle karşılaşılmaktadır. Can’ın (2019) yüksek lisans çalışmasında da benzer bir sonuç çıkmıştır. Öğretmenlerin özerklik algı düzeyleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık

göstermemektedir. Koçak (2011) da araştırmasında öğretmen özerkliği ile branş değişkeni arasında önemli bir farklılığa rastlanmadığını ifade etmiştir.

Şentürken (2018) “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki” adlı Yüksek Lisans Tezinde Öğretmenlerin özerklik davranışları ile branş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıktığını belirtmiştir. Onun çalışmasında branş öğretmenlerinin özerklik algısı meslek dersi öğretmenlerinde daha yüksek çıkmıştır. Çolak ve Altinkurt’un (2017) okul iklimiyle öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmalarında özerklik davranışı branşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Onların çalışmasındaki bulgulara göre öğretme süreci özerkliği açısından okul öncesi öğretmenleri meslek dersi öğretmenlerinden, sınıf öğretmenleri branş ve meslek dersi öğretmenlerinden daha fazla özerk davranışlar sergilemektedir. Öğretim programı özerkliği açısından okul öncesi öğretmenleri diğer gruplara göre daha fazla özerk davranışlar sergilemektedir. Ancak bu iki çalışmanın örneklemini öğretmenlerin eğitim kademeleri açısından farklılık göstermektedir. Mevcut çalışmadaki branşlar yalnızca orta okullarda çalışan sözel, sayısal ve diğer branşlardaki öğretmenleri kapsamaktadır. Oysa branş değişkeni açısından farklılık bulunan bu çalışmalarda öğretmenler okul öncesi, sınıf, branş ve meslek dersi şeklinde gruplandırılmıştır. Bulgular arasındaki farklılığın sebebi bu olabilir.

Kamu ve özel orta okullarda çalışan öğretmenlerin sendika üyelik durumlarına göre özerklik algıları istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Çalışmanın sonuçlarını araştırmaya katılan öğretmenlerin dağılımı açısından ele alacak olursak özel okullarda öğretmenlerin yalnızca %2’si sendika üyesiyken kamu okullarında öğretmenlerin %60’ı sendika üyesidir. Elde edilen bu bulgulara göre kamu okullarında daha dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir. Hem kamu hem de özel okullardaki öğretmenlerin sendika üyelik durumu açısından öğretmen özerkliğini etkileyen bir fark olmadığı görülmektedir.

5.2. Sonuçlar

Araştırmada kamu ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algıları ve onların bu algıları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Bunun yanında çalışmada kamu ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeylerinin onların cinsiyetlerine, mesleki

kıdemlerine, medeni durumlarına, eğitim durumlarına, branşlarına ve sendika üyelik durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu bağlamda araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik algısı yüksek düzeydedir.
2. Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik algısı hem ölçeğin genelinde hem de tüm boyutlarında kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır.
3. Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ölçeğin teknik özerklik boyutundaki algıları yüksek düzeydedir.
4. Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ölçeğin psikolojik özerklik boyutundaki algıları yüksek seviyededir.
5. Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ölçeğin politik özerklik boyutundaki algıları orta seviyededir.
6. Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ölçeğin özerkliğin uygulama şekilleri boyutundaki algıları orta düzeydedir.
7. Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ölçeğin özerkliğin alanı/sınırını belirleyen unsurlar boyutundaki algıları orta seviyededir.
8. Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar boyutundaki algı düzeyleri yüksektir.
9. Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre özerklik algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
10. Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre özerklik algıları anlamlı düzeyde değişmemektedir.
11. Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin özerkliğin alanını/sınırını belirleyen unsurlar ile özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar boyutlarında medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Yalnızca bu iki boyutta evli öğretmenlerin özerklik algısı daha yüksek çıkmıştır. Bunun dışında kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin medeni durumlarına göre özerklik algıları değişmemektedir.
12. Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre özerklik algıları değişmemektedir.
13. Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin ölçeğin teknik ve politik özerklik boyutları ile ölçek genelindeki algıları ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin

ölçeğin politik boyutundaki algıları branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Yalnızca bu boyutlarda sayısal branş öğretmenlerinin algısı daha düşüktür. Bunun dışında branş değişkenine göre öğretmenlerin özerklik algıları değişmemektedir.

14. Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin sendika üyelik durumlarına göre özerklik algıları değişmemektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre özerkliğin geliştirilmesi ve içselleştirilmesi için fayda sağlayabilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler politik özerklik boyutunda daha düşük düzeyde özerklik algısına sahiptirler. Öğretmenlerin yönetim süreçlerinde daha aktif yer almasını sağlayacak tedbirler alınması faydalı olabilir.
2. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler eğitim sorunlarının çözümü, eğitim programı geliştirme, geleceğiyle ilgili mesleki kararlar alabilme gibi alanlarda daha düşük düzeyde hak ve sorumluluğa sahip olduklarını düşünmektedirler. Eğitim sistemimiz içinde bahsi geçen konularda öğretmenlerin görüşlerinin alınacağı uygulamalara yer verilebilir. Bu sayede öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunu artabilir ve bu da eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini olumlu yönde etkileyebilir.
3. Kamu ortaokullarında özerklik algısı özel ortaokullardan daha düşük düzeyde çıktığı için merkezi yapı esnetilebilir. Öğretmenlerin özgür kararlar alıp özerk davranışlar sergilemeleri için gerekli ortamların sağlanması eğitimin kalitesini arttırabilir.
4. Öğretmenlerin daha çok sorumluluk alıp özerk davranışlar sergilemesini desteklemek için öncelikle yeterli donanımına sahip olduklarından emin olunması gerekir. Bu noktada öğretmenlerin talep ve ilgileri doğrultusunda kendilerini geliştirebilecekleri platformların çoğaltılması ve çeşitlendirilmesi faydalı olabilir.
5. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özerkliğin uygulama şekilleri konusunda kafasının karışık olduğu görülmektedir. Öğretmenler özerklik konusunda okul yönetimi, toplum ve merkezi yönetimden hangisinin daha baskın olduğu hususunda net bir bakış açısına sahip değildir. Öyleyse öğretmenlere öğretmen özerkliği kavramının daha iyi anlatılması, öğretmenler tarafından özerklik kavramının içselleştirilmesi adına faydalı olabilir.

6. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler sahip oldukları sorumluluk ve etkileri ile aynı oranda yetkiye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Özellikle merkezi sınavlar ve eğitim sistemimizin merkeziyetçi yapısı öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesini kısıtlamaktadır. Öğretmenlere etkileri oranında yetki verilmesi eğitim sistemindeki sorumluluklarını yerine getirmelerini kolaylaştırabilir.
7. Bu araştırma kamu ve özel ortaokullarda yürütülmüştür. Öğretmenlerin öğretmen özerkliğine dair algı ve görüşlerinin ne düzeyde olduğu diğer öğretim kademelerindeki farklı branşlardan öğretmenlerle de yapılabilir.
8. Bu araştırma İzmir ili ile sınırlı kalmıştır. Benzer araştırmalar başka illerde de yürütülebilir. Böylece sonuçların karşılaştırılması ve genellenebilmesi adına daha fazla bilgi edinilmiş olur.
9. Bu çalışmada öğretmenlerin özerklikle ilgili algı düzeyleri araştırılmıştır. Öğretmen özerkliği ile ilişkili olabilecek diğer kavramlar da çalışılabilir. Öğretmen özerkliğini etkileyen veya ondan etkilenen iş doyumu, motivasyon, öz yeterlilik, örgütsel bağlılık gibi farklı kavramlarla birlikte özerkliğin çalışılması daha bütüncül bir bakış açısı kazandırabilir. Literatürde benzer çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak bunların çoğaltılması ve güncellenmesi daha zengin bir bilgi birikimi sağlayabilir.
10. Bu çalışmada nicel yöntem tercih edilmiştir. Öğretmen özerkliği ile ilgili daha geniş ve derinlemesine bir araştırma yapmak için nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırma modelleri de kurgulanabilir. Böylece öğretmen özerkliği hakkında daha fazla bilgi edinilmiş olur.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş. ve Şahin, C. (2007). Özerk ilköğretim okul modeli. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 341-355.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E.(2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı* (4. baskı). Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education*, 33(3), 357-373.
- Approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Archbald, D., ve Porter, A. (1994). Curriculum control and teachers' perceptions of autonomy and satisfaction. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(1), 21-39.
- Ataşbaş, R. (2017). Öğretmen Özerkliğinin, Öğrenen Özerkliğini Desteklemeye Olan Etkisinin İncelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 488649).
- Autonomy. Terry Lamb ve Hayo Reinders (edt.) *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, ss. 187-204.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 207-218.
- Bailey, K.; Curtis, A. ve Nunan, D. (2001). *Pursuing Professional Development*. Boston, Massachusetts: Heinle ve Heinle/Thomson Learning.
- Bayraktar, E. (2017). Öğretmenlerin Özerklik Algıları İle Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 553477).
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(01), 21-40.
- Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research*, 14(3), 259-275.
- Benson, P. (2000). Autonomy as a learners' and teachers' right. In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions* (pp. 111-117). (English language teaching review). Harlow: Longman.

- Boz, S. M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 370318).
- Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? a study of job satisfaction among longterm high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28 (3), 49-74.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards Teachers' Professional Autonomy Through Action
- Caldwell, B. J. (2005). *School-based management: Educational policy series*. Paris: UNESCO.
- Calp, Ş. (2013). *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 356655).
- Can, M. T. (2019). Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada özerklik algısı ve beklentileri üzerine bir araştırma (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 592007).
- Can, N. (2009). The Leadership Behaviours of Teachers in Primary Schools in Turkey. *Education*, 129(3), 436-447.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 497-521.
- Chan, A. S., Fisher, D., & Rubenson, K. (2007). Introduction. A.S. Chan, D. Fisher ve K. Rubenson (Ed.), The Evolution Of Professionalism. *Educational Policy In The Provinces And Territories Of Canada*, (1-9). University Of British Columbia.
- Chirkov, V. I., ve Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and
- Clement, M., ve Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial adventure?. *Teacher and Teaching Education*, 16, 81–101.
- Corwin, R. G., ve Borman, K. M. (1998). Schools As Work Place: Structural Constraints On Administration. N. J. Boyan (Ed.) *Handbook Of Research Educational*, 209-234.
- Crawford, J. R. (2001). Teacher autonomy and accountability in charter schools. *Education and Urban Society*, 33(2), 186-200.
- Crookes, G. (1997). What Gnfluences What And How Second And Foreign Language Teachers Teach? *The Modern Language Journal*, 81(1), 67-99.
- Cuyper, S. E. (2010). Autonomy in R. S. Peter's Theory. *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*, 43 (1), ss. 191-207.

- Çelik, S. (2016). Resmi Liselerde Dağıtılmış Liderlik ve Öğretmen Özerkliği İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Elazığ İli Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden Edinilmiştir. (Tez No. 446891).
- Çolak, İ. (2016). Okul İklimi İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla.
- Çolak, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(17), 189-208.
- Çolak, İ., ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: Examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41(6), 603-627.
- Doğan, H. ve Can, A. (2009). Örgütlerde mesleki özerklik sorunu ve Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde ampirik bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 133-148.
- Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Ünal, Ü. Ö. A., ve Akbunar, Ş. (2016). 2005 Yılı ve Sonrasında Geliştirilen Öğretim Programları İle İlgili Öğretmen Görüşleri; 2005-2011 Yılları Arasında Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.
- Ersoy, N., ve Aydın, E. (1994). Tıbbi Etik'te "Özerklik" ve "Özerkliğe Saygı İlkesi". T Klin Tıbbi Etik, 1.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe policies and measures*.
- Eurydice. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematicreports/094EN.pdf> erişim: 10 Mart 2018
- Fidan, T. (2007). *Ankara ili ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel özerkliğe ilişkin görüş ve önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Forster, G., ve D'Andrea, C. (2009). *Free to teach: what America's teachers say about teaching in public and private schools*. School choice issues in depth. Friedman Foundation for Educational Choice.

- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: the concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics* (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania).
- Gökkaya, S. (2019). Ortaokul Eğitim Hizmetlerinde Fırsat Eşitsizliğinin Kamu ve Özel Kurumlar Açısından İncelenmesi: Kastamonu Örneği, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kastamonu.
- Gömleksiz, M., Yaşar, Ş., Sağlam, M., Hakan, A., Sözer, E., Gözütok, D., ... & Ulusoy, A. (2006). Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu. *İlköğretim Online*, 5(1).
- Gül, F. Ö. (2016). Eğitimsel Liderlik Uygulamaları Bağlamında Öğretmen Özerkliğinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Günlü, R. (2003). Özerklik, Toplumsal Dönüşüm ve Eğitim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. Cilt 1. Sayı 1.
- Güven, B. ve Alp, S. (2008). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının kazanımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*. 177, 153-165.
- Güven, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 311868).
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 99-116.
- Hanson, E. M. (1992). *Educational Administration And Organizational Behaviour*. (3rd Edition). Boston: Ally And Bacon.
- Huang, J. (2007). Teacher autonomy in second language education. *CELEA Journal*. 30(1), 30-42.
- Ingersoll, R. M. (1997a). *The Status of Teaching As a Profession: 1990-1991* (NCE 97-104). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Ingersoll, R. (2007). Short on power, long on responsibility. *GSE Publications*, 129.
- İpek, D. Ş. (2017). Yansıtıcı Öğretim Ve Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkinin Belirli Değişkenlere Göre İncelenmesi, (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 481601).
- Kabaalioğlu, H., ve Yıldırım, T. (1995). Türkiye'nin idari teşkilatı. İstanbul: Kazancı Yayınları.

- Karabacak, M. S. (2014). Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karaköse, t., & Kocabaş, i. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Journal Of Theory & Practice In Education (jtpe)*, 2(1).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E., ve İlhan, H. Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 9(18), 77-98.
- Koçak, A. (2018). İngilizce Öğretmenlerinin özerklik algılarının tükenmişlik seviyelerine etkileri: Van Örneği, (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 518111).
- Koçak, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kreis, K. ve Young Brockopp, D. (2001). Autonomy: A component of teacher job satisfaction. *Education*, 107(1), 110-115.
- Kuku, S. M., ve J. W. Taylor. (2002). Teachers' participating in decision making: A comparative study of school leader and teacher perceptions in north Philippine academies. *International Forum Journal* 5(1), 19-46.
- Kürkçü, M.(2019). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları, Akademik İyimserlik Düzeyleri ve Öğretmen Liderliği Algıları Arasındaki İlişki, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Amasya.
- Kürkçü, M., ve Kösterelioğlu, M. A. (2018, October). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. In *Icpess (International Congress On Politic, Economic And Social Studies)* (No. 5).
- LaCoe, C. S. (2006). Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how current public school climate affects teacher autonomy.
- Lai-ngok, J, W. (2004). School autonomy in china: a comparison between government and private schools within the context of decentralization. *International Studies of Educational Administration*, 32(3), 54-73.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.

- Littlewood, W. (1997). *Autonomy in Communication and Learning in the Asian Context*. KMITT (Eds.), *Proceedings of the International Conference Autonomy 2000* (124-140). KMITT, Thonburi, Thailand.
- Lumpkin, G.T. ve Dess, G.G. (1996). "Clarifying the Entrepreneurial Orientation Construct and Linking it to Performance", *Academy of Management Review*, 21(1), 135– 172.
- Macklin, R. (2006). The moral autonomy of human resource managers. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 44.
- Mcgrath, I. (2000). Teacher Autonomy. In B. Sinclair, I. Mcgrath & E. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*, 100-110.
- Merriam-Webster's Collegiate Dictionary (2019).
<http://www.merriamwebster.com/dictionary/autonomy> adresinden 04.10.2019 tarihinde alındı.
- Mickel, N. M. (2015). *Exploring teachers' autonomy, self efficacy, motivation, and perceptions of state mandated testing in the context of no child left behind* (Doctoral dissertation). Oklahoma University, Norman, USA.
- Miller ve Jeffrey Paul (Edt.) *Autonomy* içinde 99-126. New York, Cambridge University Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Talim Terbiye Kurulu Program Geliştirme Çalışmaları*.
<https://ttkb.meb.gov.tr/> erişim:10 Mart 2018
- Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf erişim: 15 Mayıs 2020
- Musaagaoglu, C. (2004). *Ergenlik Sürecinde Özerkliğin Gelişimi ile Tutumlar Arasındaki İlişki*. Ankara: H.Ü. S.B.E. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Oshana, M. (2003) *How Much Should We Value Autonomy?* Ellen Frankel Paul, Fred D.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algılar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(2), 25-39, doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s2m
- Özdoğan, B. (1997). Çocuk ve oyun. 2. Basım. 28-37. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgüngör, S. (2003). Mükemmeliyetçilik ve özerklik destekleyici davranışların amaç tarzları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127).
- Özmen, A. (2000). *Uygulamalı araştırmalarda örneklem yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, İ. H. (2009). *Yeni Ortaöğretim Tarih Programları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme*.

- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Pearson, L. C. and Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 37.
- Pearson, L. C. ve Moomaw W. (2005). *Continuing Validation of the Teaching Autonomy Scale*, Manuscript submitted for publication.
- Pearson, L. C., ve Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178.
- Piaget, J. (1932) *The Moral Judgement of The Child*. (Çev. Marjorie Gabain). London, Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183 - 202.
- Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3209981).
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Yargı Yayınevi.
- Shalberg, P. (2007). *Education Policies For Raising Student Learning: The Finnish*
- Shaw, J. (2008). *Teachers Working Together: What Do We Talk About When we Talk About*
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-493.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Skinner, R. R. (2008). *Autonomy, working conditions, and teacher satisfaction: Does the public charter school bargain make a difference?* (Doctoral dissertation, The George Washington University).
- Smith, R. C. (2003). *Teacher education for teacher-learner autonomy*. http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf erişim: 10 Mart 2018

- Sökmen, Y.(2018) Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik, Özerklik, İş Memnuniyeti, Öğretmen Katılımı ve Tükenmişliği Arasındaki İlişki: Bir Model Geliştirme Çalışması (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 511735).
- Sönmez, V. (1986). Türkiye'de eğitimin kalitesi ve geleceği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Sönmezer, M., & Eryaman, M. (2008). Kamu ve Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(2), 189-212.
- Sparks, D. (2012). *The relationship between teacher perceptions of autonomy in the classroom and standards based accountability reform* (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Maryland, College Park.
- Spreitzer, G.M., De Janasz, S.C., Quin, R.E. (1999). Empowered to lead: the role of psychological empowerment in leadership. *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 20, pp.511-526.
- Strong, L. (2012). *A psychometric study of the teacher work-autonomy scale with a sample of U.S. teachers* (Doctoral Dissertation). Theses and Dissertations. Paper 1092.
- Şahin, İ. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Şakar, S. A. (2013). *Ortaokul ve liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine dair algıları: Sakarya ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Şentürken, C. (2018). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya
- Topkaya, N., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Dilek, S. A. (2013). Saygınlığını yitirme kaygısı ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler. *Akademik Bakış*, 36, 1-20.
- Torres, A. C. (2014). Are we architects or construction workers re-examiningteacher autonomy and turnover in charter schools. *Education Policy AnalysisArchives*, 22(124).
- Türk Dil Kurumu Online Türkçe Sözlük.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5ba7c496568959.04037224

- U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 618 – 635
- Uğurlu, Z., ve Qahramanova, K. (2016). Opinions of school administrators and teachers on the teacher autonomy in Azerbaijan and Turkey educations system. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 16(2), 637-658.
- Ünal, L. I. (2011). Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme. İçinde S. A. Kilimci (Ed.), *Türkiye’de öğretmen yetiştirme* (ss. 3-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Üzüm, P. ve Karşı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3).
- Üzüm, P.(2014). Sınıf öğretmenlerinin özerkliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği), (Yayınlanmamış Doktora Tezi). 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315.
- Vieira, I., Barbosa, I., Paiva, M., ve Fernandes, I. (2008). Teacher education towards teacher (and learner) autonomy: What can be learnt from teacher development practices?. In T. Lamb ve H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 217-235). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Webb, P. T. (2002). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62.
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *İkala*, 12(18), 245-275.
- Yazıcı, A. Ş. (2016). The relationship between the teacher autonomy and learner autonomy support behaviors. *Journal of Educational Sciences Research*, 6(2), 1-23.
- Yazıcı, A. Ş. ve Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 189-208.
- Yıldırım, A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: Lessons of a study among primary school teachers in Turkey. *International review of education*, 49(5), 525-543.

- Yıldırım, T. (2017). İngilizce okutmanlarının ve okul yöneticilerinin öğretmen özerkliği üzerine algıları: Bir durum çalışması (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 481638).
- Yolcu, O. (2019). Ortaokul Fen Bilimleri Öğretim Programının Stufflebeam Değerlendirme Modeli Temelinde Öğretmen Özerkliği Açısından İncelenmesi (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 603087).
- Yoon, J. , Thye, S. R. (2002). A Dual Process Model of Organizational Commitment: Job Satisfaction and Organizational Support, *Work and Occupations*, 29, 97-124.
- Yu, C., Li, X., Wang, S., & Zhang, W. (2016). Teacher autonomy support reduces adolescent anxiety and depression: An 18-month longitudinal study. *Journal of adolescence*, 49, 115-123.
- Yurtseven, C. (2019). Öğretmenlerin Özerklik Davranışları İle Duygusal Emekleri Arasındaki İlişki, (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 599814).
- Zencirci, İ. (2003). İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyinin katılım özgürlük ve özerklik boyutları açısından değerlendirilmesi (Balıkesir ili örneği) (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 126390).

EKLER

EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Fadime GÜRSOY		
E-postası/Web Sayfası	fadimeilgi@gmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	İngilizce Öğretmenliği		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Selçuk Üniversitesi	İngiliz Dili ve Edebiyatı	2009
Tez Başlığı	Kamu ve Özel Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Algı Düzeyleri		
Tez Danışmanı	İdris ŞAHİN		
Akademik Eserler			
*Şahin, İ., Gürsoy, F. (2019). Kamu ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri. İçinde, eds. Y. Kondakçı, S. Emil ve K. Beycioğlu, 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı, (ss, 422-427).			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ

ETİK İZİN

öğretmen özerkliği ölçeği

Gelen Kutusu



Fadime ılgın <fadimeilgin@gmail.com>

9 Oca 2018

Sal 21:02

Alıcı: purenuzum, akcaypuren

Sayın Püren Hanım,

İsmin Fadime Gürsoy. Akşemsettin Ortaokulunda İngilizce öğretmeniyim. Aynı zamanda Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Bölümünde Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tez konusu olarak öğretmen özerkliğini çalışmak istiyorum. Eğer izniniz olursa ölçek olarak doktora çalışmanızda geliştirdiğiniz ölçekten yararlanmak istiyorum. Ölçeği bana mail atabilirsiniz çok mutlu olurum. şimdiden çok teşekkür ederim. İyi çalışmalar.



Püren AKÇAY ÜZÜM <purenuzum@aydin.edu.tr>

11 Oca 2018

Per 10:52

Alıcı: ben

Fadime Hanım,

Atıf yapmak koşuluyla tabiki kullanabilirsiniz. En kısa sürede anket formatını tarafınıza göndereceğim. Çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

OKUL İZİNLERİ



T.C.
BUCA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36165060-604.01.02-E.22013438
Konu : Fadime GÜRSOY'un
Araştırma İzni

16.11.2018

.....MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) Dokuz Üniversitesi Rektörlüğünün 22/10/2018 tarihli ve 2432 sayılı yazısı.
c) 15/11/2018 tarihli ve 21881802 sayılı Valilik Onayı.
d) İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 16/11/2018 tarihli ve 21988717 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği yüksek lisans öğrencisi Fadime GÜRSOY'un "Kamu ve Özel Ortaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Algı Düzeyleri" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüze bağlı Özel Ortaokul, Resmi Ortaokul, Resmi Yatılı Bölge Ortaokulu, Resmi İmam-Hatip Ortaokulu, Özel Eğitim Ortaokulu, Resmi Görme Engelliler Ortaokulu, Resmi İşitme Engelliler Ortaokullarında uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görüldüğü ilgi (d) yazı ile bildirilmiştir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, okulunuzda 2018-2019 eğitim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde, araştırma yapılmadan önce araştırmanın yapılacağı okullar tarafından "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ekin araştırmacı tarafından doldurulması gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Hüseyin Fatih ÇELEBİ
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek: İlgi yazı ve ekleri.

Dağıtım:
Tüm Resmi/Özel Ortaokul Müdürlüğü
Tüm Özel Eğitim Müdürlüğü

Buca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Strateji Geliştirme 1-3
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: buca35@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:
A. YURDUBIRAKAN V.H.K.İ. (134)
Tel: (0232) 420 08 00
Faks: (0232) 420 08 71

ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.21881802
Konu : Fadime GÜRSOY'un
Araştırma İzni

15/11/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi'nin 22/10/2018 tarihli ve 2432 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği yüksek lisans öğrencisi Fadime GÜRSOY'un "Kamu ve Özel Ortaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Algı Düzeyleri" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüze bağlı Özel Ortaokul, Resmi Ortaokul, Resmi Yatılı Bölge Ortaokulu, Resmi İmam-Hatip Ortaokulu, Özel Eğitim Ortaokulu, Resmi Görme Engelliler Ortaokulu, Resmi İşitme Engelliler Ortaokullarında uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen okulda 2018-2019 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Harun YAZAR
Millî Eğitim Müdür V.

Ek:Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları (3 sayfa)

OLUR
15/11/2018
Ahmet Ali BARIŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri I Bölümü Konak/İZMİR Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr Tel: (0 232) 2803631
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e282-c873-3a3a-8a1a-e0fd kodu ile teyit edilebilir.

EK. 3. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ (ÖÖÖ)

Değerli Öğretmenim,

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarını ve düşüncelerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgileri, ikinci bölüm ise öğretmen özerkliğine ilişkin yargıları içermektedir. Vereceğiniz yanıtlar araştırma amacı dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Ankette isim yazmanıza gerek yoktur. Lütfen hiçbir soruda boşluk bırakmadan her soruyu cevaplandırınız. Araştırmaya verdiğiniz destek için teşekkür ederim.

DEU Eğitim Bilimleri Enstitüsü
EYD Yüksek Lisans Öğrencisi
Fadime GÜRSOY

E-mail: fadimeilgin@gmail.com

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümü size uygun olan kısımlara (X) işareti koyarak doldurunuz.

- 1) Cinsiyetiniz: Kadın (...) Erkek (...)
- 2) Yaşınız: 21-30 (...) 31-40 (...) 41-50 (...) 51 ve üzeri (...) yaş
- 3) Mesleki Kıdeminiz: 1-7 (...) 8-15 (...) 16-23 (...) 24 ve üzeri (...) yıl
- 4) Medeni Durumunuz: Evli (...) Bekar (...)
- 5) Eğitim Durumunuz:
Eğitim Fakültesi (...) 4 Yıllık Herhangi Bir Lisans Bölümü (...)
Yüksek Lisans veya Doktora (...)
- 6) Branşınız:
- 7) Sendika Üyelik Durumunuz:
Sendika Üyesi Değilim (...)
Sendika Üyesiyim (...)

BÖLÜM II: ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ

Not: Anketin bu bölümde öğretmen özerkliği ile ilgili yargılara ilişkin görüşleriniz belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre öğretmenlerin özerkliğinin teknik, psikolojik ve politik boyutlarını ne düzeyde değerlendirdiği belirlenebilecektir. Bu üç boyutta da aynı ya da benzer soru kökleri bulunabilmektedir. Her sorunun farklı boyutlarını ayrı olarak cevaplamamız gerekmektedir.

Birinci grup, teknik özerkliği ifade etmektedir. Öğretmen özerkliğinin teknik olarak içeriğini ortaya koyar. Teknik özerklik, öğretmenin sınıf içi özerkliğiyle ilgilidir. Bu konudaki sorular “söz sahibi olmalıdır?” şeklinde düzenlenmiştir.

	A) Bir öğretmen olarak, aşağıda belirtilen konularda, öğretmenlerin ne düzeyde söz sahibi olması gerektiğini düşünüyorsunuz?	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Öğretimin amaç ve hedeflerini belirlemede;	()	()	()	()	()
2	Sınıfta öğretimin içeriğinin belirlemede;	()	()	()	()	()
3	Öğretim yöntem ve stratejilerinin belirlemede;	()	()	()	()	()
4	Öğretim yaklaşımında yaratıcı olma (yaratıcı değişiklikler yapabilme) konusunda;	()	()	()	()	()
5	Öğretim etkinliklerinde farklı süreçleri kullanabilmede;	()	()	()	()	()
6	Öğretim materyalinin belirlenmede;	()	()	()	()	()
7	Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin seçiminde;	()	()	()	()	()
8	Sınıftaki fiziksel alanının kullanımında;	()	()	()	()	()
9	Sınıftaki öğretim zamanının kullanımında;	()	()	()	()	()
10	Sınıftaki davranış standartlarını belirlemede;	()	()	()	()	()
11	Öğrenci özerkliğini desteklemede;	()	()	()	()	()

İkinci grup, psikolojik özerkliği ifade etmektedir. Öğretmen özerkliğinin psikolojik olarak değerlendirilmesini ortaya koyar. Bu konudaki sorular “söz sahibi olduğunuzu düşünüyorsunuz?” şeklinde düzenlenmiştir. Böylelikle özerkliğin psikolojik algılanması ve değerlendirilmesi belirlenmiş olacaktır. Sizden istenen kendinizi ne kadar özerk hissettiğinizi belirlemeniz ve ilgili kutucuğu işaretlemenizdir.

	B) Bir öğretmen olarak, aşağıda belirtilen konularda, söz sahibi olmanız sizi ne derece memnun eder?	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Sınıfta öğretim sürecini istediğim şekilde yönetebilmek;	()	()	()	()	()
2	Öğretim sürecinde istediğim yaratıcı değişiklikleri yapabilmek;	()	()	()	()	()
3	Ölçme ve değerlendirmede istediğim yöntem ve teknikleri kullanabilmek;	()	()	()	()	()
4	Sınıftaki öğretim zamanında istediğim değişiklikleri yapabilmek;	()	()	()	()	()
5	Sınıfın fiziksel kullanımında istediğim değişiklikleri yapabilmek;	()	()	()	()	()

6	Sınıf disiplninde davranış standartlarını belirleyebilmek;	()	()	()	()	()
7	Öğrenci özerkliğini destekleyebilmek;	()	()	()	()	()
8	Mesleki yeterliliğimi geliştirmek;	()	()	()	()	()
9	Öğretim sorunlarının çözümüne katılmak;	()	()	()	()	()
10	Öğretmenlik mesleği ile ilgili kararlara katılmak;	()	()	()	()	()
11	Geleceğimle ilgili mesleki kararlari alabilmek;	()	()	()	()	()
12	Eğitimin okul düzeyinde planlanması ile ilgili kararlari almak;	()	()	()	()	()
13	Okulda yönetim süreçlerine katılmak;	()	()	()	()	()
14	Çalışma ortamlarının düzenlenmesi ile ilgili karar almak;	()	()	()	()	()
15	Mesleğimle ilgili istediğim konularda araştırma ve yayın yapabilmek;	()	()	()	()	()
16	Meslektaşlarımla iletişim içinde olmak;	()	()	()	()	()
17	Meslektaşlarla karşılıklı bağımlılık içinde olmak;	()	()	()	()	()
18	Topluma liderlik yapmak;	()	()	()	()	()

Üçüncü grup, politik özerkliği ifade etmektedir. Öğretmen özerkliğinin politik olarak değerlendirilmesini ortaya koyar. Politik özerklik, daha çok okul ve ülke düzeyinde özerklik ile ilgilidir. Bu konudaki sorular “ne düzeyde hak ve sorumluluğa sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?” şeklinde düzenlenmiştir. Böylelikle özerkliğin politik algılanması ve değerlendirilmesi yapılmış olacaktır. Sizden istenen özerk olduğunuz konuda kendinizi ne kadar hak ve sorumluluk altında hissettiğinizi belirlemeniz ve ilgili kutucuğu işaretlemenizdir.

	C) Bir öğretmen olarak, aşağıda belirtilen konularda, formal (resmi) olarak ne düzeyde hak ve sorumluluğa sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Öğretim sorunların çözümünde;	()	()	()	()	()
2	Eğitim programlarının geliştirilmesinde;	()	()	()	()	()
3	Öğretmenlik mesleği ile ilgili kararlari alınmasında;	()	()	()	()	()
4	Geleceğimle ilgili mesleki kararlari alabilmede;	()	()	()	()	()
5	Eğitimin okul düzeyinde planlanması ile ilgili kararlari alınmasında;	()	()	()	()	()
6	Okulda yönetim süreçlerine katılmada;	()	()	()	()	()
7	Çalışma ortamlarının düzenlenmesi ile ilgili kararlari alınmasında;	()	()	()	()	()
8	Alanında araştırma yapma ile ilgili kararlari vermede ve uygulamasında;	()	()	()	()	()
9	Çeşitli konularda yayın faaliyetlerinde bulunmada;	()	()	()	()	()
10	Meslektaşlarla iletişim içinde olmadada;	()	()	()	()	()
11	Meslektaşlarla karşılıklı bağımlılık içinde olmadada;	()	()	()	()	()
12	Topluma liderlik yapmada;	()	()	()	()	()

	D) Aşağıda öğretmen özerkliğinin uygulama şekilleri ifade edilmektedir. Bu uygulama şekilleri, bir tarafın baskın olmasına göre düzenlenmiştir. Bu özerklik biçimlerine ne düzeyde katıldığınızı belirtiniz.	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Okul yönetiminin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği	()	()	()	()	()
2	Öğretmenin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği	()	()	()	()	()
3	Toplumsal söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği	()	()	()	()	()
4	Dengelenmiş kontrolün ve karşılıklı bağımlılığın olduğu bir öğretmen özerkliği	()	()	()	()	()
5	Merkezi yönetimin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği	()	()	()	()	()

	E) Aşağıda öğretmen özerkliğinin alanı/sınırını belirleyen ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelere ne düzeyde katılıyorsunuz?	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Öğretmen özerkliğinin düzeyi eğitimin amacı ile belirlenmelidir.	()	()	()	()	()
2	Öğretmen özerkliğinin düzeyi üst yönetim ve otorite tarafından belirlenmelidir.	()	()	()	()	()
3	Öğretmen özerkliğinin düzeyi öğretmenlerin eğitim düzeyi ile belirlenmelidir.	()	()	()	()	()
4	Öğretmen özerkliğinin düzeyi öğretmenin deneyim düzeyi ile belirlenmelidir.	()	()	()	()	()

	F) Aşağıda öğretmen özerkliğinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlarla ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelere ne düzeyde katıldığınızı belirtiniz.	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Öğretmenlerin mesleki anlamda taşıdıkları sorumluluk oranında yetkiye sahip olmamaları	()	()	()	()	()
2	Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamaları.	()	()	()	()	()
3	Öğretmenlerin toplum üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamaları.	()	()	()	()	()
4	Katı merkezci yapının öğretmen özerkliğine engel olması.	()	()	()	()	()
5	Öğretmende yetkileri kullanabilmek için gerekli mesleki kapasite ve yeterliklerinin olmaması.	()	()	()	()	()

