



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK ALGISININ ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN
DÖNEM SONU BAŞARI PUANINI YORDAMA GÜCÜ

Derya KARADENİZ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK ALGISININ ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN
DÖNEM SONU BAŞARI PUANINI YORDAMA GÜCÜ

THE PREDICTIVE POWER OF TEACHERS' AUTONOMY PERCEPTION ON SECONDARY
EDUCATION STUDENTS' END-OF-SEMESTER SUCCESS POINT

Derya KARADENİZ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Derya KARADENİZ'in hazırladığı “Öğretmenlerin Özerklik Algısının Ortaöğretim Öğrencilerinin Dönem Sonu Başarı Puanını Yordama Gücü” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkan

Prof. Dr. Zeynel KABLAN

İmza

Jüri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. Seval FER

İmza

Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Sevda
ÇETİN

İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin özerklik algısının ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin dönem sonu başarı puanını yordama gücünün ve öğretmenlerin özerklik algısının okul türü ve alan türüne göre farklılaşma durumunun incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden yordayıcı desen ve tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma gruplarını, Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarının 11. sınıfında öğrenim gören 3005 öğrenci ve bu okullarda görev yapan 230 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlere ilişkin veriler, tez danışmanı ve araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nden elde edilmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ve madde-toplam puan korelasyon değerlerinin hesaplanmasıyla ölçek, 11 madde ve üç faktörden (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) oluşmuştur. Ölçeğin faktörlere göre Cronbach Alpha katsayıları 0.70-0.79 ile 0.68-0.78 arasında; madde-toplam puan korelasyon değerleri ise 0.41-0.74 ile 0.35-0.72 arasındadır. Öğrencilerin verilerini ise 2020-2021 Öğretim Yılı birinci dönem sonu başarı puanı oluşturmuştur. Çoklu regresyon analizine göre Sınıfta Özerklik, Okulda Özerklik, Mesleki Özerklik değişkenleri birlikte öğrencilerin dönem sonu başarı puanındaki değişimin %7'sini açıklamıştır. Okulda Özerklik değişkeni öğrencilerin dönem sonu başarı puanını yordarken; Sınıfta Özerklik ve Mesleki Özerklik değişkenleri yordamamıştır. Kruskal-Wallis H testi bulgularına göre öğretmenlerin Okulda Özerklik algılarında okul türüne göre anlamlı farklılık varken; Sınıfta Özerklik ve Mesleki Özerklik algılarında anlamlı farklılık yoktur. MANOVA testi bulgularına göre öğretmenlerin Sınıfta Özerklik algılarında alan türüne göre anlamlı farklılık varken; Okulda Özerklik ve Mesleki Özerklik algılarında anlamlı farklılık yoktur. Araştırma bulgularının araştırmacılara, program geliştirme uzmanlarına, politikacılara, öğretmen yetiştiren kurumlardaki eğitimcilere ve ilgili paydaşlara ışık tutması beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: ortaöğretim, öğretmen özerkliği, sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik, başarı puanı.



Abstract

This study aims to investigate the predictive power of teachers' autonomy perception on secondary education 11th grade students' end-of-semester success point and on its differentiation in terms of school type and field of study. The study groups of the research, conducted at predictive design and survey model among quantitative methods, consisted of 230 teachers working at official secondary schools affiliated to Ministry of National Education (MNE) in Battalgazi and Yeşilyurt in Malatya and 11th grade 3005 students studying at these schools. The data concerning teachers is obtained from Teacher Autonomy Perception Scale developed by thesis supervisor and researcher. This scale was composed of 11 items and three factors (autonomy in the classroom, autonomy at school, professional autonomy) by calculating exploratory and confirmatory factor analysis, Cronbach's Alpha and item-total correlations. In terms of the factors of the scale, Cronbach's Alpha coefficients were between 0.70-0.79 and 0.68-0.78; item-total correlation values were between 0.41-0.74 and 0.35-0.72. Students' data consisted of 11th grade students' end-of-semester success point in 2020-2021 education year. According to multiple regression analysis, Autonomy in the Classroom, Autonomy at School and Professional Autonomy together explained %7 of the change in students' end-of-semester success point. While Autonomy at School was significant predictor of students' end-of-semester success point, Autonomy in the Classroom and Professional Autonomy were not significant predictor. According to Kruskal-Wallis H test findings, while there is a significant difference in teachers' perception of Autonomy at School in terms of school type, there is no significant difference in their perception of Autonomy in the Classroom and Professional Autonomy. According to MANOVA findings, there is significant difference in teachers' perception of Autonomy in the Classroom in terms of field of study, there is no significant difference in their perception of Autonomy at School and Professional Autonomy. It is supposed that the findings of the research might shed light to the researchers and other relevant stakeholders.

Keywords: secondary education, teacher autonomy, autonomy in the classroom, autonomy at school, professional autonomy, success point.



Teşekkür

Yüksek lisans hayatım boyunca gerek mesleki yaşamında gerekse kişisel hayatındaki duruşuyla, ilkeleriyle ve olaylara bakış açısıyla bana örnek olan, ne zaman zora düşsem yüzünde tebessüm ile beni destekleyen ve yanı başımda olan, kendisini tanıdıktan sonra “iyi ki” kelimesini sık bir şekilde kullandığım ve bana akademik duruşun ne olduğunu yaşamıyla öğreten değerli danışman hocam Prof. Dr. Seval FER’e gönülden teşekkür ediyorum. Kendisine şükran ve minnet borçluyum.

Yüksek lisans sürecinde ders almaktan keyif duyduğum ve kendimi şanslı hissettiğim: Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Prof. Dr. Hünkâr KORKMAZ, Prof. Dr. Eda GÜRLER, Prof. Dr. Nuri DOĞAN, Doç. Dr. Özge CAN ARAN ve Doç. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN hocalarıma; tez jürimde bulunarak araştırmama değer katan Prof. Dr. Zeynel KABLAN ve Dr. Öğr. Üyesi Sevda ÇETİN hocalarıma çok teşekkür ederim.

Rahat ve huzurlu bir çalışma ortamı sağladıkları için başta kıymetli hocam Prof. Dr. Ahmet KARA olmak üzere İnönü Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD’deki tüm hocalarıma çok teşekkür ederim. Lisans eğitimimden bugüne kadar her düştüğümde beni ayağa kaldıran, gönülden destekleyen, ne zaman yardım istesem hiç üşenmeden yardımına koşan kıymetli hocam Prof. Dr. Bekir BİÇER’e; tezimi okuyarak bana yapıcı dönütler veren ve manevi destek sunan kıymetli hocam Doç. Dr. Hanife Gülhan ORHAN KARSAK’a; istatistik konusunda bilgisini esirgemeyerek benimle paylaşan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Muslu Kazım KÖREZ’e çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans ders döneminde ve tez sürecinde güler yüzüyle yanımda olan, tezin her aşamasında gönülden destek sunan dostum Uzm. Yasemin MAZLUM’a; uzakları bana yakın eden, motivasyonumu hep yüksek tutmamı sağlayan dostum Arş. Gör. Seda Nur KURT’a; sorunlarıma benimle beraber çözüm arayan, hiç usanmadan yardımcı olan dostum Uzm. Esra TOPBAŞ’a; samimi bir şekilde yanımda olarak desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen dostlarım Uzm. Elif Ezgi KARACA ve Uzm. Ahmet Ata AKDAĞ’a; teknik sorunlarıma çözüm bularak yardımcı olan dostum Uzm. Ogün ÖZDEN’e; her hafta sabahın

erken saatlerinde beni tren garından arabalarıyla alarak yol boyunca keyifli bir sohbet sunan Nazan UZUNGÜL KÖSE ve Hüseyin KÖSE hocalarıma ve tüm sınıf arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Salgın sürecinde araştırmanın veri toplama sürecini kolaylaştıran, öğretmenlere ve öğrencilere uzaktan ulaşmamı sağlayan Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarının okul müdürleri ve müdür yardımcılara, araştırmaya sundukları destekleri ve katkıları için çok teşekkür ederim.

Her sabah soğuk istasyon köşelerinden beni uğurlayan BABACIĞIM'a, pencerelerden beni karşılayan ANNECİĞİM'e, manevi desteği için AĞABEYİM'e, dualarıyla ve hiç bitmeyen sevgileriyle hep yanımda oldukları için gönülden teşekkür ederim. Desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen aileme sonsuz şükran borçluyum.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract	v
Teşekkür.....	vii
Tablolar Dizini.....	xi
Şekiller Dizini.....	xiii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiv
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	8
Araştırma Problemi	10
Sayıltılar	11
Sınırlılıklar	11
Tanımlar	12
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	13
Öğretmenlik Mesleği	13
Öğretmen Özerkliğinin Kavramsal Çerçevesi.....	18
Öğretmen Özerkliğinin Felsefi, Psikolojik ve Sosyolojik Temelleri.....	23
Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri	26
Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Unsurlar	28
İlgili Araştırmalar	32
Bölüm 3 Yöntem.....	48
Araştırmanın Türü	48
Araştırmanın Çalışma Grupları.....	49
Veri Toplama Süreci.....	54
Veri Toplama Araçları	57

Verilerin Analizi	75
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	82
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	82
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	86
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	91
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	96
Sonuçlar	96
Öneriler	97
Araştırmanın Yürütülmesi Esnasında Karşılaşılan Güçlükler	98
Kaynaklar	100
EK-A: Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Sayısal Verilere İlişkin Bilgi Talebi	cxxiii
EK-B: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	cxxiv
EK-C: Öğretmen Gönüllü Katılım Formu	cxxv
EK-Ç: Kişisel Bilgi Formu	cxxvi
EK-D: Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği	cxxvii
EK-E: Karne Notu İzin Formu	cxxx
EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	cxxxi
EK-G: Etik Beyanı	cxxxii
EK-H: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	cxxxiii
EK-I: Thesis Originality Report	cxxxiv
EK-İ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	cxxxv

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>İncelenen Araştırmalardan Çıkarımlar</i>	45
Tablo 2 <i>Öğretmen Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri</i>	51
Tablo 3 <i>Öğrenci Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....</i>	53
Tablo 4 <i>Uzmanların Görüşlerine göre Maddelerin Kapsam Geçerlik Oranı ve Ölçeğin Kapsam Geçerlik İndeksi.....</i>	63
Tablo 5 <i>Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi Değerleri</i>	66
Tablo 6 <i>Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizi Değerleri..</i>	67
Tablo 7 <i>Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Uyum İndeksi Değerlerinin, İyi Uyum ve Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri ile Karşılaştırılması</i>	72
Tablo 8 <i>Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Ön Uygulama ve Uygulama Verilerine göre Cronbach Alpha (α) İç Tutarlılık Katsayıları.....</i>	73
Tablo 9 <i>Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Ön Uygulama ve Uygulama Verilerine göre Madde-Toplam Puan Korelasyonları (r)</i>	74
Tablo 10 <i>Alt Problemlere göre Veri Analizi Türleri</i>	76
Tablo 11 <i>Öğrencilerin Dönem Sonu Başarı Puanına ve Öğretmenlerin Özerklik Algısına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	82
Tablo 12 <i>Öğretmenlerin Özerklik Algısının Öğrencilerin Dönem Sonu Başarı Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Değerleri</i>	83
Tablo 13 <i>Öğretmenlerin Sınıfta Özerklik Algısının Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Değerleri.....</i>	86
Tablo 14 <i>Öğretmenlerin Okulda Özerklik Algısının Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Değerleri.....</i>	87
Tablo 15 <i>Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Algısının Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Değerleri.....</i>	88
Tablo 16 <i>Öğretmenlerin Okulda Özerklik Algısının Hangi Okul Türleri Arasında Olduğuna İlişkin Mann-Whitney U Testi Değerleri</i>	90
Tablo 17 <i>Öğretmenlerin Özerklik Algısının Alan Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin MANOVA Anlamlılık Testi Değerleri</i>	91
Tablo 18 <i>Öğretmenlerin Özerklik Algısının Alan Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin MANOVA Testi Değerleri</i>	92

Tablo 19 Öğretmenlerin Sınıfta Özerklik Algısının Alan Türüne Göre Farklılığına İlişkin Bonferroni Testi Değerleri.....	93
Tablo 20 Araştırmacılar ve Uygulayıcılar için Öneriler	97



Şekiller Dizini

Şekil 1 Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Faktör Çizgi Grafiği	69
Şekil 2 Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Birinci Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli	70
Şekil 3 Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin İkinci Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli	71



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ILO/UNESCO: International Labour Organization/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

PISA: Programme for International Student Assessment



Bölüm 1

Giriş

Bu başlık altında araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, araştırma problemi, alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Öğrendiği bilgileri yaşamlarına yansıtan, gelişmeleri analiz eden, sorgulayan ve üreten nitelikli insanlarla toplumların gelişmesi mümkündür. Nitelikli insanların yetişmesi ise belirli bir eğitim sürecinden geçmeleriyle olasıdır. Bu eğitim sürecinin gerçekleşebilmesi için eğitim kurumları olan okullara ihtiyaç vardır. Söz konusu okulların öğretme-öğrenme sürecini destekleyen, gelişime ve yeniliğe öncülük eden ve özgür bireyler yetiştiren öğrenme ortamları sağlaması gerekmektedir. Bu tür öğrenme ortamlarında yetişecek öğrencilerin öğrenme süreçlerine rehberlik etme sorumluluğu öğretmenlere düşmektedir. Dolayısıyla özgür düşünen ve davranan öğrencilerin yetişmesi hedeflenen ortamlarda öğretmenlerin özgürce hareket edebilmesi ve kararlar alabilmesiyle olanaklıdır. Buradan hareketle şu sorular sorulabilir: Öğretmenler yetki ve sorumluluklarını yerine getirme sürecinde özgür biçimde karar alabiliyorlar mı? Öğretmenlere karar alma özgürlüğü tanımaksızın öğrencileri eğitimin genel hedeflerine ulaştırmaları beklenebilir mi? Öğretmenin mesleki gelişimi, sınıf, öğretim programı, öğretme süreci ve okulla ilgili yönetim kararlarında söz hakkına sahip olması, öğrencileri ne yönde etkilemektedir? Bu tür sorular öğretmenlerin var olan özerklik durumunun ve bu özerklik durumunun öğrenciyi nasıl etkilediğinin aydınlatılmasına ihtiyaç olduğunu akla getirmektedir.

Öğretmenin meslek öncesinde ve mesleğini sürdürürken edindiği bilgi ve becerileri sınıf ve okul ortamlarında uygulamaya aktarabilmesi, eğitimin doğal olgusu bakımından beklenen bir özelliğidir. Bu süreçte iç ve dış koşullar bakımından özgür ortamlar, öğretmenin kendi kararlarını oluşturmasında ve uygulamaya aktarmasında önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmene tanınan bu özgür ortam; okul yönetiminde söz sahibi olma, öğretimi planlama,

uygulama ve değerlendirme gibi özelliklerle ilintili olabilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenin mesleki faaliyetlerindeki yeterliliği çerçevesinde özgür bir şekilde karar alabilmesi olarak ifade edilen öğretmen özerkliği, eğitim alanında tartışılan önemli bir kavram haline gelmiştir.

Öğretmenin mesleki faaliyetlerinde öz yeterliliği ve sorumlulukları çerçevesinde özgür bir şekilde karar alabilmesi olarak ifade edilen öğretmen özerkliği, eğitim alanında tartışılan ve sıkça vurgulanan bir kavram haline gelmiştir. Örneğin Street (1998) öğretmen özerkliğini, öğretmenin sınıfta takdir yetkisini kullanarak bağımsız kararlar alabilmesi şeklinde tanımlayarak öğretmen özerkliğini sınıf ile sınırlamıştır. Benzer biçimde Benson (2007) öğretmen özerkliğini, öğretmenin öğretim programını uygularken karar alma özgürlüğüne sahip olması şeklinde belirtirken; Friedman (1999) ise öğretmenin okulun işleyişinde ve yönetsel faaliyetlerde söz hakkına sahip olmasının öğretmen özerkliği kapsamında olduğunu ifade etmiştir. Wilches (2007) tanımın çerçevesini genişleterek öğretmen özerkliğini, öğretmenin bireysel özgürlüğe sahip olması ve okul kararlarında takdir yetkisini kullanması olarak belirtmiştir. Bir diğer tanıma göre ise öğretmenin eğitimle ilgili konularda belli ilkeler ve kurallar çerçevesinde karar verme serbestliğine ve yeterliliğine sahip olması şeklindedir (Çolak, 2016). Bu bağlamda zamanla çerçevesi genişleyen öğretmen özerkliği kavramı, öğretmenin “mesleki faaliyetlerini planlama, uygulama ve bunlarla ilgili kararları almada sahip olduğu yetki ve özgürlük alanı” (Öztürk, 2011, s. 82) olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla öğretmen özerkliği kavramının geçmişte dış etkenlerden izole edilmiş bir bağımsızlık alanı olduğu görülürken zamanla anlamının gerek sınıf gerekse okul ortamı ve yönetsel süreçler de dâhil edilerek genişlediği söylenebilir.

Öğretmen özerkliği öğretmenin dış etkenlere karşı bağımsızlık hali değil; mevcut kişisel ve mesleki gücünü açığa çıkarmasının ve kullanmasının bir yolu olarak görülmektedir. Örneğin, Pearson ve Moomaw (2005) çalışmasında, öğretmenin öğretim özerkliği arttıkça güçlendirme ve profesyonelliğinin de arttığını bulgulamışlardır. Benzer biçimde Friedman (1999) da öğretmen özerkliğini, öğretmenin güçlendirilme sürecinin bir parçası olarak ele almıştır. Bu bağlamda, öğretmenin sınıfta karar alırken desteklenmesinin

okulun örgütsel etkililiğinin, öğrencinin performansının ve öğretmenin profesyonelliğinin artmasında etkili bir faktör olduğu görülmektedir (Sweetland & Hoy, 2000). Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (OECD,2016) Öğretmenin Profesyonelleşmesinin Desteklenmesi Raporu'nda ise öğretmen özerkliğinin öğretmen profesyonelliğinin temel bileşenlerinden biri olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen özerkliği öğretmene tanıdığı özgür bir hareket alanının yanında sınırlılıkları ve riskleri de beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda öğretmen özerkliği, gerek öğretmene sağladığı güçlü yönleriyle gerekse getirmiş olduğu sınırlılıklarıyla iki ucu keskin bir bıçağa benzetilmiştir (O'hara, 2006). Örneğin dar alanda tanımlanmış özerklik kavramı, öğretmenin bilgi ve becerileri kapsamında yeniliklere ve değişen koşullara göre karar alma olanağını elinden alabilirken; Juntunen'e (2017) göre öğretmene sunulan geniş alanda açıklanmış özerkliğin ise eğitimin niteliğinin düşmesine neden olabileceğini belirtmiştir. Bu açıdan öğretmen özerkliğinin öğretmenin öz yeterliği, sorumluluğu ve hesap verebilirliği ile eş güdümlü olarak ele alınması önerilmektedir (Yavuz, 2021). Özellikle öz yeterlik kavramı öğretmen özerkliğinin kullanılmasında ön koşul olarak görülmektedir. Sökmen'e (2018) göre öz yeterliği yüksek öğretmenler, kendi bilgi ve becerilerinden haberdar oldukları için özerkliğe bilinçli yaklaşmaktadır. Yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenler, özerk davranışlarının ne tür sonuçlar doğurabileceğini önceden hesap ederek temkinli davranmaktadır. Nitekim özerklik, sınırsız bir özgürlük değil, yapılan işin sonuçlarına bağımlı bir olgudur. Benzer biçimde Çolak (2016) da bu özgürlük alanının "milli eğitimin genel amaçları, ilkeleri, üzerinde daha önce anlaşılmış normlar, evrensel etik kodlar, eğitimin amaçları, bilimsel ve pedagojik ilkeler" (s. 127) bağlamında ele alınması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin Statüsüne İlişkin Tavsiye (Akt. Uluslararası Çalışma Örgütü/Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [ILO/UNESCO], 2016) adlı belgede, öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinde özgürlüğe sahip olması gerektiği ve öğretmenlerin ders kitabı, öğretim materyalleri, yöntem ve teknik seçiminde önemli rollerinin bulunduğu ifade

edilmiştir. Avrupa'daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri belgesine göre öğretmen özerkliğinin kapsamı; öğretim programının içeriğini belirleme, öğrencinin değerlendirilmesinde karar alma, ders kitabı, öğretim yöntem ve tekniklerin seçilmesi olarak ifade edilmiştir (Eurydice, 2008). Öğretmen özerkliğinin Avrupa ülkelerindeki durumu incelendiğinde öğretmenler ders içeriği, sınıf tekrarı ve öğrencilerin gelişimi hakkında karar alma sürecinde aktif rol almaktadır (Eurydice, 2013). Buna karşın UNESCO'nun Küresel Eğitim İzleme Raporu'na (Akt. Eğitim Reformu Girişimi, 2017) göre Türkiye'deki öğretmen özerkliğinin giderek düştüğü belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerinin ders içeriği ile ilgili karar alma sürecinde en az söz hakkına sahip olduğu ülkelere birinin Türkiye olduğu ifade edilmektedir.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen çerçeve öğretim programı uygulanmaktadır. Yavuz (2016), bu öğretim programının öğretmene takdir yetkisi vermediğini ve özgürlük alanı tanımadığını belirtmektedir. Benzer biçimde Türkiye'de mevzuat gereği ders kitaplarının ve öğretim içeriklerinin merkezden belirlenmesi, öğretmen özerkliğinin doğasına aykırı düşmektedir (TEDMEM, 2018). Yardımcı eğitim materyali seçme konusu da öğretmenin söz hakkının kısıtlandığı diğer bir konu olarak öne çıkmaktadır. MEB'in yayımladığı Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nde (2016) ders kitapları dışında herhangi bir eğitim materyalinin öğrencilerden talep edilmemesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilere yardımcı kaynak önerilmemesine yönelik öğretmenlere yapılan uyarılar, gazete haberlerine de yansımıştır (Cumhuriyet, 2021; Habertürk, 2019; Hürriyet, 2021; TRT, 2017). Benzer şekilde Türkiye'de öğrenciye ödev verme konusunda da öğretmenlere özerklik tanınmamaktadır (Yavuz, 2016). Bu durum gazete haberlerine yansımış olup il müdürlüklerine yazı ile ya da okullara genelge ile bildirilerek öğrencilere yarıyıl tatilinde ödev verilmemesi istenmiştir (Cumhuriyet, 2017; Hürriyet, 2020; Milliyet, 2018; NTV, 2016).

Özerklik kavramı yapısı gereği öğretmeni, kendi aldığı kararların sonucundan yine kendisinin etkilendiği bir sürecin içine dâhil etmektedir. Dolayısıyla Çolak vd.'ne (2017) göre

bu durum, öğretmeni teknisyen ve uygulayıcı rolden yapılandırıcı bir role taşımaktadır. Nitekim Castle'a (2004) göre kendi kararlarını kendisi alamayan, diğer bir deyişle özerkliğe sahip olamayan öğretmenler, diğer kişilerin yönlendirmesine göre hareket etmeye eğilimlidirler. Öte yandan, özerk öğretmenler ise yaptıkları davranışların bilincinde olan ve bu duyarlılığı diğer insanlara da iletebilen kişilerdir. Bu öğretmenler, profesyonel bir tavırla çevresindeki insanları gözeterek onlara yarar sağlayan kararlar alırlar ve bu kararları uygulamaya aktarırlar. Bu tutumunu sınıf ortamına da yansıtan özerk öğretmenler, Tort-Moloney'e (1997) göre öğretim becerilerini nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağını farkındadırlar. Diğer bir deyişle özerk öğretmenler, programın salt uygulayıcıları değil, işbirliği içinde öğretim programını öğrencileriyle beraber oluşturanlardır (Castle, 2004). Bu bağlamda öğretmenler ve öğrenciler, birbirlerinin görüşlerinden beslenerek işbirliği içinde ortak bir öğrenme halkası oluşturabilirler (Usuki, 2002).

Öğretmen özerkliğinin öğretmenlere "öğrencileri için en iyi tedaviyi önerme özgürlüğü" (Pearson & Moomaw, 2005, s. 38-39) sunması, öğrencilerin akademik başarılarının artmasını ve sınıf içerisinde etkileşimli bir öğretimin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Fradkin-Hayslip & Gross, 2019). Nitekim OECD, öğretmen özerkliği ile öğrenci performansının birbiriyle ilişkili olabileceğini belirtmiştir (Sahlberg, 2015). Benzer biçimde 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'na (PISA) katılan ülkelerde, öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır (Ayrar ve diğerleri, 2014). Hatta 2015 PISA sonuçlarına göre öğretmenlerinin öğretim programı üzerinde özerkliğe sahip olduğu ülkelerde, öğrencilerin fen başarısının daha yüksek olduğu görülmüştür (OECD, 2016). Dolayısıyla öğretmenin okul, program ve öğretim ortamı gibi konulardaki özerkliği, öğrencilerin öğrenmesini ve öğrenmenin kalıcılığını olumlu yönde etkilemektedir (White, 1992).

Öğretmen özerkliği ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen özerkliğinin geçmişinin oldukça yeni olduğu görülmektedir. Araştırmaların genel olarak öğretmen özerkliğinin okul iklimi, iş doyumu, mesleğe yönelik tutum, profesyonellik ve

liderlik türlerine göre ilişkisi ile öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin görüş ya da algılarını belirlemeye odaklanan araştırmalar olduğu görülmüştür. Bu araştırmaları örneklendirmek gerekirse örneğin İ. H. Öztürk (2012), öğretmenlerin öğretim planlarını oluştururken ders kitabı ve öğretim programına bağlı kaldıkları dolayısıyla özgür davranamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde Canbolat (2020), öğretmenlerin öğretimsel özerklikleri kapsamında aldıkları kararların sorumluluklarının sınırlı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim özerkliği, yönetsel özerkliği, öğretimsel özerkliği ve mali özerkliği uygulanabilir buldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde Ulaş-Marbouti (2015) öğretmen özerkliğinin öğretmen öz yeterliği, mesleki sosyal desteği ve öğretmenlerin sınıf içi sosyal problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine bir başka araştırmada ise Serin ve Bozdağ (2020) öğretmenlerin öğretim süreci özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği davranışlarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen özerkliğinin farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği araştırmalara örnek vermek gerekirse Çelik (2016), öğretmen özerkliği ile okullarda liderliğin dağıtılması arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde Çolak (2016), okul ikliminin öğretmenlerin özerk davranışlarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Şentürken (2018) öğretmenlerin özerk davranışları ile iş doyumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulgulamıştır. Bunun yanı sıra Karatay vd. (2020), öğretmenlerin profesyonellikleri ile özerklik davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ünlü (2020) ise öğretmenlerin özerk davranışları, öz yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulgulamıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların genel olarak öğretmen özerkliğinin stres, iş doyumunu, algılanan güç, motivasyon, profesyonellik, okulun örgütsel yapısı, dil öğretimi, öğrenen özerkliği, öğrenci yaratıcılığı ve öğrenci başarısı gibi değişkenlerle ilişkisi ve ülkelere göre özerklik durumuna ilişkin karşılaştırmalı araştırmalara

odaklanıldığı görülmüştür. Bu araştırmaları örneklendirmek gerekirse örneğin Ayral vd. (2014) 2009 PISA'ya katılan ülkelerde, öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlamışlardır. Benzer biçimde 2015 PISA sonuçlarına göre öğretim programında özerkliğe sahip öğretmenlerin bulunduğu ülkelerde öğrencilerin fen başarısının daha yüksek olduğu görülmüştür (OECD, 2016). Yine Iwata (2013) da öğretmen özerkliğinin öğrencilerin yaratıcılığını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Gurganious (2017), öğretmen özerkliğinin öğrencilerin fen başarısını anlamlı bir şekilde yordamadığı ve okulun sosyoekonomik durumunun bu ilişkide bir rolünün olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen özerkliğinin farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği araştırmalara örnek vermek gerekirse Pearson ve Moomaw (2005), öğretmen özerkliği arttıkça iş doyumu, algılanan güç ve profesyonellik durumunun arttığı, stresin ise azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Ülkelere göre öğretmen özerkliğinin karşılaştırıldığı bir araştırmada ise Salokangas vd. (2019), İrlandalı ve Finli öğretmenlerin eğitimle ilgili kararlarda ve sınıf uygulamalarında kendilerini özerk hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Son olarak dil öğretimi ile ilgili bir araştırmada ise Kong (2020) İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde özerkliğin İngilizce öğretiminin geliştirilmesinde önemli bir rolünün olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıdaki araştırma bulgularından öğretmen-öğrenci etkileşiminin değişken bir yapıya sahip olması sebebiyle karşılaştığı farklı problemlere farklı çözüm önerileri sunabilmesi için öğretmenin özgür bir hareket alanına ihtiyacı olduğu çıkarımında bulunmak olasıdır. Özellikle öğretmenin sınıfta esnek çalışma koşulları oluşturarak öğretme sürecini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlemesi ve özgürce karar alması olarak belirtilen sınıf özerkliği ve öğretmenin okulla ilgili kurul ve toplantılarda karar alımını kapsayan okul özerkliği, öğretmen özerkliğinin boyutları olarak belirtilebilir. Buna ek olarak öğretmenin meslektaşlarıyla iletişim kurma ve mesleki gelişimini kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirleyebilme sürecinde özgürlüğe sahip olması olarak ifade edilen mesleki özerklik de öğretmen özerkliğinin bir diğer boyutu olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda araştırma

bulgularından da anlaşılacağı gibi, Türkiye’deki ve yurt dışındaki alanyazında öğretmenlerin özerklik algısının öğrencilerin başarısını yordama gücünü ele alan sadece bir araştırmaya (Bkz. Gurganious, 2017) ve PISA sonuçlarına (Bkz. Ayrar vd., 2014; OECD, 2016) rastlanmıştır. Sunulan araştırma sonuçları ışığında, öğretmenlerin özerklik algısının (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin dönem sonu başarı puanını yordama gücünün belirlenmesini inceleyen bir araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Ek olarak alanyazında ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algısının okul türü ve alan türüne göre farklılaşma durumunun incelendiği iki araştırmaya (Bkz. Canbolat, 2020; Şentürken, 2018) rastlanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin özerklik algısının (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) okul türü ve alan türüne göre farklılaşma durumunun araştırılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Bu düşüncelerden hareketle araştırmada, öğretmenlerin özerklik algısının (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin dönem sonu başarı puanını yordama gücünün ve öğretmenlerin özerklik algısının (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) okul türü ve alan türüne göre farklılaşma durumunun incelenmesine karar verilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Nitelikli insanların yetişmesinde eğitici personel olarak öğretmenin önemi ön planda yer almaktadır. Öğretmenin hizmet öncesinde ve hizmet içinde edindiği bilgileri planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde dış kontrol ve etkiden uzak bir şekilde aktarabilmesi, öğretim sürecinin niteliği açısından öne çıkan bir olgudur. Öğretmenin bu süreçte öğretimi planlaması, öğrencilere uygun içerik, yöntem ve materyalleri seçmesi, değerlendirme araçlarını uygulaması, öğrencilerin kazanması amaçlanan bilgi ve becerileri de etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, öğretmene tanınan özerkliğin öğrencilerin başarısını da etkileyebilmesi bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu bilgiler çerçevesinde araştırmanın amacı, öğretmenlerin özerklik algısının (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin dönem sonu başarı puanını yordama

gücünün ve öğretmenlerin özerklik algısının (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) okul türü ve alan türüne göre farklılaşma durumunun incelenmesidir.

Eğitim sistemlerinin genel yapısındaki çeşitlilik, çok kültürlü sınıflar ve olağanüstü durumlar nedeniyle öğretmenlerin farklılaşan ve değişen öğrenme ortamlarına göre öğretimi farklılaştırma becerisine ve yeterliğine sahip olmaları beklenir. Nitekim öğretmenler, sözü edilen değişiklikleri gerçekleştirebilmek için sorumlulukları temelinde özerk bir hareket alanına ihtiyaç duyarlar. Bu bağlamda öğretmen özerkliğinin eğitim araştırmalarında ve ülkelerin eğitim alanında aldığı kararlarda son zamanlarda önemli bir kavram olarak öne çıkması bu kavramın önemine işaret etmektedir. Öyle ki öğretmen özerkliği, yurt dışı alanyazında geniş bir yer bulmasına rağmen bu çalışmanın problem durumunda görüleceği üzere Türkiye'deki alanyazında henüz yeni olduğu ve sınırlı sayıda araştırmada kullanıldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla araştırmada öğretmen özerkliğinin öğrencilerin dönem sonu başarı puanını yordama gücünün ve öğretmen özerkliğinin okul türü ve alan türü değişkenlerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi, öğretmen özerkliğinin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki rolüne ve gücüne ilişkin veri sunması ve öğretmen özerkliğini etkileyen değişkenlerin incelenmesi bakımından önemli görülmektedir.

Ulaşılan bulguların program geliştirme uzmanlarına, sınıf ve okul ortamlarında özerk alanlar yaratan öğretim programlarının geliştirilmesi aşamasında veri sunabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırma bulgularının öğretmenlere, görev alanlarında kendilerine tanınan yetkilerinin ve özgürlüklerinin farkında olmalarına, onlara tanınan özerklik aracılığıyla mesleki kimliklerini oluşturabilmelerine ve demokratik bir eğitim gerçekleştirebilmelerine yardımcı olacağı umulmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretmen özerkliğinin anlamını kavrayabilmeleri ve sınıflarında uygulama becerileri geliştirebilme olanağı elde edebilmeleri beklenebilir. Bunun yanı sıra araştırma bulgularının politika yapıcılara ve öğretmen yetiştiren kurumlardaki eğitimcilere, öğretmen eğitiminde öğretmen özerkliği hususunda nelere dikkat edilmesi gerektiğine yönelik bilgi verebileceği düşünülmektedir. Nitekim eğitim fakültelerinin lisans programlarında özerkliğe vurgu

yapılması ve kavramın içeriğinin işlevsel uygulamalarla öğretmen adaylarına kazandırılması önemlidir. Bu durumun öğretmenlerin özgüvenli bir şekilde öğretme süreçlerini düzenleyebilen öğretmenlerin yetiştirilmesine ve onların da benzer özgürlük alanını kullanan öğrencileri yetiştirmelerine olanak tanıyabileceği söylenebilir.

Araştırmacılar açısından ise ulaşılan bulguların Türkiye’de ve yurt dışında öğretmen özerkliği ile ilgili yürütülecek olan araştırmalara örnek oluşturması beklenmektedir. Ortaöğretim kademesinden veri toplanan bu araştırmanın diğer eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin özerkliklerinin öğrencilerin dönem sonu başarı puanına etkisinin araştırılması ve hatta süreç içerisindeki eğiliminin incelenmesi hususunda diğer araştırmacılara olanak tanıyabileceği düşünülmektedir. Ek olarak araştırmanın öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişmesinde önemli bir rolü olan öğretmenlerin özerklik algılarını derinlemesine araştırması ve çeşitli değişkenlerin öğretmen özerkliği üzerindeki etkisini ortaya koyması bakımından araştırmacılara fikir sunabileceği düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Araştırmanın problemi “Öğretmenlerin özerklik algısı (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik), ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin dönem sonu başarı puanını yordamakta mıdır; öğretmenlerin özerklik algısı (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik), okul türü ve alan türüne göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Alt Problemler

Araştırmanın problemine ilişkin alt problemler aşağıda sunulmuştur:

1. Öğretmenlerin özerklik algısı (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik), ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin dönem sonu başarı puanını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
2. Öğretmenlerin özerklik algısı (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik), okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin özerklik algısı (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik), alan türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Sayıtlılar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'ne, önceden belirlenmiş kararlara uyma durumunu dikkate almadan şahsi görüşlerine göre cevap verdikleri düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sunulmuştur:

1. Öğretmenler ve öğrencilerden elde edilen veriler, Malatya ili merkez ilçelerinden (Battalgazi ve Yeşilyurt) elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Öğretmen özerkliğine ilişkin veriler, öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'ne vermiş oldukları yanıtlarla sınırlıdır.
3. Öğrencilerden elde edilen dönem sonu başarı puanlarına ilişkin veriler, ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin 2020-2021 Öğretim yılı birinci yarıyılı dönem sonu başarı puanları ile sınırlıdır.
4. Dönem sonu başarı puanı değişkenini etkileyebileceği düşünülen öğrencinin sosyoekonomik durumu, aile yapısı, çevresel faktörler vb. gibi dış etkenler araştırmanın kapsamı dışındadır.
5. Covid-19 virüsüne yakalanma tehlikesi ve Malatya ilinde yer alan okulların birbirine uzak olması nedeniyle araştırma verileri, araştırmacının ulaşabileceği okullar ile sınırlı kalmıştır.
6. Veri toplama sürecinde e-okul sisteminin çökmesi ve öğretmenlere yüz yüze değil de Google Form aracılığıyla ulaşılması, çalışma grubunda yer alan öğretmen sayısını sınırlamıştır.

Tanımlar

Dönem Sonu Başarı Puanı

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2019) dönem sonu başarı puanı yerine öğrencinin yıl boyunca öğrenimini temel alan “yılsonu başarı puanı, derslerin ağırlıklı puanları toplamının bu derslerin haftalık ders saatleri toplamına bölümüyle elde edilen puan” (s. 35) şeklinde tanımlanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada temel alınan dönem sonu başarı puanı ifadesini, öğrencilerin dönem boyunca aldıkları derslerin ağırlıklı puanları toplamının bu derslerin haftalık ders saatleri toplamına bölümüyle elde edilen puanı oluşturmaktadır.

Öğretmen Özerkliği

“Öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini planlama, uygulama ve bunlarla ilgili kararları almada sahip olduğu yetki ve özgürlük alanı” şeklinde tanımlanmıştır (İ. H. Öztürk, 2011, s. 82). Bu çalışma kapsamında öğretmen özerkliği öğretmenin sınıf, okul ve mesleki gelişim konularında sorumlulukları temelinde özgür bir şekilde karar alabilmesi ve bu kararları uygulayabilme özgürlüğüne sahip olması şeklinde ifade edilmiştir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında araştırmanın kuramsal temeli çerçevesinde öğretmenlik mesleği, öğretmen özerkliğinin kavramsal çerçevesi, öğretmen özerkliğinin özellikleri, öğretmen özerkliğinin felsefi, psikolojik ve sosyolojik temelleri, öğretmen özerkliğinin işlevleri, öğretmen özerkliğini etkileyen unsurlar ve ilgili araştırmalar sunulmuştur.

Öğretmenlik Mesleği

İnsanoğlu, fiziksel ihtiyaçlarını giderebilmek ve yaşamını sürdürebilmek için belli bir uğraş alanına ihtiyaç duymaktadır. Meslek olarak tanımlanabilecek bu uğraş alanı, farklı şekillerde ifade edilmiştir. Türk Dil Kurumu'nun (2011) sözlüğünde meslek, eğitimle edinilen bilgi ve becerilere dayalı olarak insanlara mal ve hizmet sağlamak amacıyla sürdürülen, ilkeleri önceden belirlenmiş iş şeklinde tanımlanmıştır. Diğer bir tanımda ise meslek bilimsel, toplumsal ve ekonomik boyutları olan, insanların yaşamlarını devam ettirebilmeleri için zorunlu bir paylaşım sonucu ortaya çıkmış, alanla ilgili özel bilgi ve beceri gerektiren bir uğraş (Ünal & Ada, 2004) olarak ifade edilmiştir. Benzer biçimde bireyin ekonomik ve toplumsal yaşamda payına düşen görev ve sorumluluğu tanımlayan iş bölümü (Alkan, 2000), bireyin yaşamını etkileyen ve şekillendiren hayati öge (Bozdoğan ve diğerleri, 2007) gibi betimlemeler ile meslek kavramının yaşam içerisindeki varlığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu tanımlar bağlamında öğretmenlik mesleği, toplumdaki yeri ülke ve kültürlerle göre değişmekle beraber günümüzde özel uzmanlık gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir (Şişman, 2000).

Öğretmenlik kavramının ortaya çıkışından günümüze kadar taşımış olduğu anlamına ve kapsamına ilişkin birçok tanımın varlığı söz konusudur. Erden'e (1998) göre öğretmen, belirli kurumlarda planlı öğretim etkinliklerini düzenleyen ve uygulayan kişi; Büyükkaragöz vd.'ne (1998) göre, bir milletin karakterinin şekillendiricisi; MEB'e (2017) göre kültürel mirasın aktarıcısı, eğitimi başlatan ve sürdüren, sistemin can alıcı ögesi olarak

betimlenmektedir. Öğretmenlik, profesyonel ve çok boyutlu bir işlevi olan bir performans mühendisliği (Alkan, 2000); toplumsal ilişkiler odağında ve kendine özgü birçok ahlaki sorumlulukları da içinde barındıran etik bir meslek (Şentürk, 2009) olarak görülmektedir. Bireyin psikolojik yönüne hitap eden bir diğer görüş ise öğretmenliği bir insan mimarı olarak ele alarak insanın mizacını şekillendiren bir sanatkârlık mesleği olarak betimlemiştir (Çelikten ve diğerleri, 2005). Dolayısıyla öğretmenlik mesleği, bireyin iç sezgilerini keşfetmesi ve kendini gerçekleştirmesi serüveninde bir rehber, topluma yön verme ve geleceğini inşa etme yönüyle bir model ortaya koymaktadır (TEDMEM, 2014).

İnsanoğlunun var oluşu ile başlayan öğretim faaliyetleri başlangıçta yakın çevredeki insanlar ile gerçekleşmiştir. Daha sonra ise insan neslinin artması, bilgilerin karmaşıklaşması ve ihtiyaçların çeşitlenmesi ile yakın çevre, yerini sistemli bir kurum olan okula ve görevi bilgiyi kılavuzlayarak öğretmek olan öğretmene bırakmıştır. Dolayısıyla öğretme-öğrenme etkinliklerinin insanın var oluşu kadar eski olduğu düşünülürse, öğretmenlik mesleğinin en eski mesleklerden biri olduğu ifade edilebilir (Hoşgörür ve diğerleri, 2002; Oktay, 1991). Buna karşın öğretmenliğin bir meslek olarak tanınması ise tarihsel yönden yenidir (Erden, 1998; Şahin & Şahin, 2017).

Öğretmenliğin tarihsel süreci incelendiğinde Tezcan (1996), öğretmenlik mesleğinin doğuşunun öğretimin sistemli bir uğraş alanı haline gelmesi ile meydana geldiğini belirtmektedir. Sanayi devrimi ile beraber alanında uzman insanlara duyulan ihtiyaç, öğretmenliğin yasal bir zeminde bilgi ve beceri gerektiren bir meslek olarak algılanmasına sebep olmuştur (Ekinci, 2011). Buna ek olarak zorunlu eğitimin yaygınlaşması ve öğretmen ihtiyacının doğması da 19. yüzyıldan itibaren birçok ülkede öğretmenliğin meslek olarak kabul edilmesine neden olmuştur (Özoğlu ve diğerleri, 2013).

Öğretmenlik mesleğinin Türkiye'deki oluşum süreci incelendiğinde Maarif Nazırı Kemal Efendi'nin öncülüğünde, 1839'da kurulan ve gittikçe yaygınlaşan rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla 1848 yılında Darülmuallimîn'in açıldığı görülmektedir. Erkek öğretmen yetiştirmek için oluşturulan bu okul, yöneticisi Ahmet Cevdet Efendi'nin 1851

yılında kaleme aldığı Nizamnâme (tüzük y.n.) ile köklü bir düzenlemeyle karşı karşıya kalmıştır (Akyüz, 2018). Buna ek olarak kız öğrenciler için açılan rüştiye ve sıbyan mekteplerinin öğretmen ihtiyacını giderebilmek için de 1870 yılında Darülmualimât isimli bir kız öğretmen okulu açılmıştır (Akyüz, 2002). Dolayısıyla, İstanbul'da açılan bu öğretmen okulları ilk olarak kabul edilirse öğretmen eğitiminin yaklaşık 150 yıllık bir geçmişinin olduğu söylenebilir.

Saffet Paşa'nın nazırlığı zamanında 1869 yılında yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, öğretmen yetiştirmede önemli bir adım olarak kabul edilmektedir. Nizamnâme'de yer alan bilgiye göre Erkek Öğretmen Okulundan mezun olanların okullara atanmasında diğer okul mezunlarının yerine tercih edilmesi, öğretmenlik mesleğinin ayrı bir meslek olarak ilk kez tanındığı anlamına gelmektedir (Binbaşioğlu, 1995; Özalp & Ataunal, 1977). Nitekim öğretmenliğin bir meslek olarak görülmesinde, Tanzimat Dönemi ile birlikte yoğunlaşan telif ve tercüme faaliyetleri aracılığıyla eğitim alanına yönelik yazılan kitapların da etkisi bulunmaktadır (Şanal & Güçlü, 2005). Öyle ki kendine özgü yapısı gereği geçmişten günümüze bilginin taşıyıcısı, aktarıcısı ve yapılandırılmasında yardımcı olarak öğretmen, tarihsel sürecin her basamağında iz bırakmıştır (MEB, 2017).

Öğretmenlik mesleğinin çerçevesi Türkiye'de yayımlanan kanunlarla çizilmiştir. 1924 yılında yayımlanan Kanun'un birinci maddesinde "muallimlik devletin umumî hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir" (Orta Tedrisat Muallimler Kanunu, 1924, s. 251) şeklinde tanımlanmıştır. 1926 yılındaki Kanun'un 12. maddesinde ise "maarif hizmetinde asıl olan muallimlik" (Maarif Teşkilatına Dair Kanun, 1926, s. 523) ilkesi, öğretmenliğin önemi için kayda değer bir bilgidir. 1739 sayılı Kanun'un 43. maddesinde de öğretmenlik, "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, s. 5109) şeklinde tanımlanmıştır.

Bir işin meslek şeklinde tanımlanabilmesi için mesleğe girişte seçici bir sistemin olması, meslek ahlâkı, örgün öğretimden mezun olma, hizmet koşulları, çalışma özgürlüğü,

meslek örgütlerine sahip olma ve mesleğin toplum tarafından kabulü o mesleğin sağlaması gereken esaslar olarak görülmektedir (Şişman, 2000; Tezcan, 1996). Bu bağlamda yukarıdaki bilgiler değerlendirildiğinde, öğretmenlik de meslek olarak benzer esaslara sahiptir.

Öğretmenlerin temel olarak öğrencilerin öğrenmesine rehber olma görevini yerine getirebilmesi için mesleki niteliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu amaçla mesleğin gerektirdiği niteliklerin kazanılmasında öğretmenlerin konu alanı bilgisi, meslekî bilgi ve genel kültür yeterliklerini edinmiş olmaları istenmektedir (Erden, 1998). Konu alanı bilgisi yeterliği, öğretmenin mesleği sürdüreceği alanın teorik bilgi ve becerisine sahip olması ve bu alanda derinleşerek bilgiyi kullanabilmesidir. Mesleki bilgi yeterliği ise öğretmenin öğrenciye yaklaşımını planlayan ve öğretmenlik mesleğini diğer meslek gruplarından ayıran bir özelliğe sahiptir (Ekinci, 2011). Ayrıca öğretmen, konu ile ilgili alan bilgisini öğrencilere sunarken farklı disiplinlerden yararlanmalı, gündelik hayat ve güncel haberlerden de beslenmelidir. Bu bağlamda öğretmenin iyi bir gözlemci ve araştırmacı olarak geniş bir genel kültür bilgisine sahip olması gerektiği düşünülmektedir (Helvacı, 2012). Bu üç yeterliğin yanı sıra mesleğe yönelik ilgi, tutum, inanç, öz yeterlik, geçmiş deneyimlerin birikimi ve sanat boyutu da göz ardı edilmemesi gereken olgulardır (Çiltaş & Akıllı, 2011; Ekinci, 2011). Dolayısıyla öğretmenin günceli takip eden, alanına hâkim ve bu bilgileri aktarabilmek için gerekli pedagojik yeterliklere sahip oluşu mesleğin doğası gereği ayırt edici özelliklerindendir (Ünal & Ada, 2004).

Öğretmenlik, kendine özgü yapısı ve niteliği ile diğer mesleklerden ayrılan özelliklere sahiptir (Özbek ve diğerleri, 2007). Toplumun geliştirilmesi ve dönüştürülmesinde eğitici personel olarak öğretmenlik, diğer meslek gruplarını da yetiştiren öncü ve özgün bir model çizmektedir (Alkan, 2000). Toplumu yeni baştan yaratma gücüne sahip kişi (Karataş ve diğerleri, 2017) olarak da görülen öğretmen, yeniliklerin sisteme dâhil edilmesinde ve eşgüdümlü bir şekilde yürütülmesinde sistemin temelini oluşturmaktadır (Fidan & Fidicioğlu, 2010).

Dünyadaki gelişim serüveninin ülkeler nezdinde gerektiği gibi sürdürülebilmesi, nitelikli insanların yetişmesi ile mümkündür. İhtiyaç duyulan nitelikli insanların yetişmesinde ise eğitim önemli bir faktördür. Şişman'a (2000) göre eğitimin kalitesi büyük oranda öğretmenin niteliği ile ilişkilidir. Öğretmenin kendini yenilemesi, eğitim ile ilgili araştırmaları izleyerek edindiği bilgileri pratiğe dönüştürmesi ve nitelikli insan özelliğini özünde barındırması gerekmektedir (Değirmencioğlu, 2000). Öğretmenin kendinde barındırdığı bu öz sayesinde öğrencilerinin kişiliklerini oluşturmalarına, geleceklerine yön vermelerine, yaşamlarını yönetme becerisi ve hayat görüşü edinmelerine yardımcı olabileceği söylenebilir (Ünal & Ada, 2004).

Eğitimde kendini gerçekleştiren bireyler olarak öğrencilerin temel beceri ve tutumları edinmelerinde ve kültürel değerlerin aktarımında öğretmen, önemli bir role sahiptir (Özkan & Arslantaş, 2013). Öğretmen, öğrencilerin kendini gerçekleştirebilmeleri ve yaşamı bilinçli bir şekilde devam ettirebilmeleri için özgür bir ortam yaratmalıdır (Değirmencioğlu, 2000). Bu bakımdan bir ülkenin insanların yetişmesinde başat faktör olan öğretmen, erken çocukluk yıllarından yaşam boyu öğrenmeye uzanan süreçte çevreden edinilen davranışlara eğitsel nitelik kazandırabilmelidir (Küçükahmet, 2000).

Öğretmenlik mesleği her ne kadar tarihsel anlamda uzun bir geçmişe sahip olsa da kimi zaman gerekli değeri görememiş ve toplum tarafından olumsuz tavırlara maruz kalmıştır (Durmuşçelebi, 2015). Bu durumun nedeni, tarihsel süreçte Cumhuriyet Dönemi'nden 20. yüzyılın sonlarına doğru gelir-gider dengesizliği, yeni mesleklerin doğuşu ve liberal ekonominin güç kazanması ile beraber mesleğin değer kaybetmesiyle açıklanabilir (Erden, 1998). Özellikle öğretmen yetiştirme ve atama politikalarında sürekli bir istikrarın sağlanamaması, toplum tarafından kolay yoldan elde edilen bir kazanç kapısı olarak görülmesi ve eğitim almamış niteliksiz kişilerin mesleğe dâhil olması nedeniyle öğretmenlik mesleği itibar kaybetmiştir (Dursunoğlu, 2003; Eskicumalı, 2012). Ayrıca öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsünün sarsılmasında öğretmen eğitimindeki eksiklikler, ekonomik sorunlar ve mesleğe girişte etkin bir seçici sistemin olmaması gibi

faktörlerin de etkili olduğu söylenebilir (Baskan, 2001; Eraslan, 2006). Bunlara ek olarak, günümüzde kitle iletişim araçlarında sıklıkla yer alan öğretmenlere yönelik şiddet haberleri de mesleğin saygınlığını yitirdiğine ilişkin görüşe örnek olarak gösterilebilir (Berkant & Cömert, 2013; Habertürk, 2019; Hürriyet, 2018).

Öğretmen Özerkliğinin Kavramsal Çerçevesi

Öğretmen özerkliğinin kavramsal çerçevesinin çizilebilmesi için öncelikle özerklik kavramının tanımlanması gerekmektedir. Başvuru kaynağı olarak kabul edilen sözlüklerde özerklik kavramı, anlam açısından benzer olmakla beraber farklı ifadelerle tanımlanmıştır. Oxford Sözlüğü'ne (2019) göre özerklik, herhangi bir dış unsurun etkisinden uzak, özgür olma durumu; Longman Sözlüğü'ne (2019) göre dışardan birisinin kontrolü olmadan karar alma becerisi ve fırsatı şeklinde tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne (2011) göre, bir topluluğun bir yasaya bağlı olarak kendini yönetebilme hakkı ve bir kişi veya topluluğun kendisinin uyacağı bir yasayı yine kendisinin koyması olarak ifade edilmiştir. Özerklik Eğitim Sözlüğü'nde ise kişinin davranışlarını ve hareket alanını belirli ölçüde düzenlemesinde ve yönlendirmesinde özgür olması şeklinde belirtilmiştir (Demirel, 2018). Yukarıda sunulan tanımlar çerçevesinde özerklik, bireyin dış müdahaleler olmaksızın karar sınırlarını çizebilme, oluşturduğu karar alanı bağlamında kararlarını alabilme, yönetebilme ve bu süreçlerde kendi bilişini kullanabilme yeterliği olarak ifade edilebilir.

Özerklik tanımlarındaki karar alma, bu kararları uygulama ve yönetme vurgularının öğretmenlik mesleğindeki yansıması, öğretmen özerkliği (teacher autonomy) olarak ifade edilmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen özerkliğine ilişkin genel bir tanımdan ziyade, kavramın farklı boyutlarına odaklanan çeşitli tanımların var olduğu görülmektedir. Örneğin Little (1995) öğretmen özerkliğini, öğretmenin bireysel sorumluluğunu ve analiz becerilerini öğretme sürecinde gerek bilişsel gerekse duyuşsal anlamda kontrol edebilme özgürlüğüne sahip olması şeklinde tanımlamaktadır. Husband ve Short (1994) öğretmen özerkliğini, öğretmenin öğretim programları hakkında fikirler üreterek bu fikirler aracılığıyla

öğretim sürecinde değişiklik yapma özgürlüğü şeklinde ifade etmiştir. Bu tanımlara ek olarak öğretmen özerkliğini, öğretmenin güçlendirilmesinin bir boyutu olarak ele alan Short (1992), öğretmenlerin çalışma hayatlarının bazı boyutlarında öz denetim sahibi olduklarına dair hissettikleri inanç olarak belirtmiştir. Diğer bir görüşe göre ise “öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini planlama, uygulama ve bunlarla ilgili kararları almada sahip olduğu yetki ve özgürlük alanı” olarak ifade edilmiştir (İ. H. Öztürk, 2011, s. 82). Bu bağlamda, yukarıda sunulan öğretmen özerkliği tanımlarında güç, yetki ve özgürlük kavramlarına vurgu yapıldığı görülmektedir.

Öğretmen özerkliği kavramı, eğitim araştırmalarında ve ülkelerin eğitim alanında aldığı kararlarda son zamanlarda vurgulanan önemli bir kavramdır (Ayrıl ve diğerleri, 2014; Friedman, 1999; Wilches, 2007). Tarihsel geçmişi incelendiğinde 1970’lerden itibaren uluslararası alanyazında inceleme konusu olarak ele alınmaya başlanan (Bkz., Anderson, 1987; Bull, 1988; Edgar & Brod, 1970; Pearson & Hall, 1993) öğretmen özerkliği kavramının Türkiye’deki geçmişinin ise henüz yeni olduğu görülmektedir (Bkz., Çolak, 2016; Kürkçü, 2019; Özaslan, 2015; İ. H. Öztürk, 2011). Özellikle alanyazında öğretmen özerkliğinin çoğunlukla dil öğretimi ve öğrenen özerkliği bağlamında ele alındığı görülmektedir (Bkz. Benson, 2007; Çakır & Balçıkanlı, 2012; Duruk & Keçik, 2014; Ganza, 2008; Han, 2017; Little, 1995; Phan, 2012; Yan, 2010). Bu bağlamda öğretmen özerkliğinin geçmişten günümüze çeşitli araştırmalarda farklı bağlamlarda ele alınışı, kavramsallaştırılmasına imkân tanımıştır.

Zaman içinde çerçevesi genişleyen öğretmen özerkliği, taşıdığı benzer anlamlarla iç içe geçen bir kavram haline gelmiştir (Pearson & Moomaw, 2005). Örneğin, McLaughlin vd. (1986) öğretmen özerkliğini, sınıfın kapısı ile sınırlamış ve bu durumun izolasyonu artırabileceğini belirtmiştir. Benzer biçimde Anderson (1987) da öğretmen için özerkliğin sınıftaki etkinlikleri ve performansı ile sınırlı olduğunu ve sınıftan uzaklaştıkça sahip olduğu özerkliğinin de azalacağını vurgulamıştır. Buna karşın Moomaw (2005), öğretmen özerkliği kavramının sadece sınıf ile sınırlı olmadığını ve okulun organizasyonu, disiplin işlemleri,

öğretim programının içeriği, akademik işler, personel ve bütçe kararları gibi sınıfı etkileyen kararları da içerdiğini belirtmiştir. Bu ifadeleri destekleyen bir diğer görüşe göre de öğretmenin okulun işleyişinde ve yönetsel faaliyetlerde söz hakkına sahip olmasının öğretmen özerkliğinin içinde olduğu ifade edilmiştir (Friedman, 1999). Dolayısıyla öğretmen özerkliğinin bireysellikten hareketle zamanla okuldaki meslektaşlarla sürdürülen işbirliğine doğru anlamının genişlediği söylenebilir.

Öğretmen özerkliğinde işbirliği, özerk bir öğretmenin kendi yetenekleri aracılığıyla oluşturduğu özgün çalışmaları diğer özerk öğretmenlerle paylaşarak geliştirmesi olarak belirtilebilir. Ayrıca bu işbirliğinin öğrencilere öğrenme olanakları oluşturmak için ortak kaynaklara erişim imkânı sağlarken; yönetsel tutumun standartlarına karşı ortak bir güç oluşturulmasına da yardımcı olabileceği belirtilmektedir (Willner, 1990). Bu bağlamda öğretmenin bireysel olarak ve işbirliği içinde özgür bir şekilde çalışabilmesi, öğretmen özerkliğinin bireysel tercihleri vurgulayan ve işbirliğine dayalı bir yapıya doğru evrildiğini göstermektedir (Vangrieken ve diğerleri, 2017). Dolayısıyla yukarıda sunulan örnekler çerçevesinde, öğretmen özerkliğinin geçmişte dış etkenlerden izole edilmiş bir bağımsızlık alanı olduğu görülürken, zamanla sınırlarının genişlediği görülmektedir.

Öğretmen özerkliği öğretmenin dış etkenlere karşı bağımsızlık hali değil; mevcut kişisel ve mesleki gücünü açığa çıkarabilmesinin ve kullanabilmesinin bir yolu olarak görülmektedir. Örneğin Pearson ve Moomaw (2005) çalışmasında, öğretmenin öğretim özerkliği arttıkça güçlendirme ve profesyonelliğinin de arttığını bulgulamıştır. Friedman (1999) da öğretmen özerkliğini, öğretmenin güçlendirilmesi sürecinin bir parçası olarak ele almıştır. Bu bağlamda, öğretmenin sınıftaki kararları alırken desteklenmesinin okulun örgütsel etkililiğinin, öğrencinin performansının ve öğretmenin profesyonelliğinin artmasında etkili bir faktör olduğu görülmektedir (Sweetland & Hoy, 2000). OECD'nin (2016) Öğretmenin Profesyonelleşmesinin Desteklenmesi Raporu'nda da öğretmenin karar almada sahip olduğu özerkliğinin öğretmen profesyonelliğinin temel bileşenlerinden biri olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen özerkliği, gerek öğretmene sağladığı güçlü yönleriyle gerekse getirmiş olduğu sınırlılıklarıyla iki ucu keskin bir bıçağa benzetilmiştir. Bu benzetme bağlamında öğretmenin özerkliği kötüye kullanması ve dış etkenlerden yalıtılmış bir özerklik olarak görmesi tehlikelerden birkaçıdır. Bunun yanı sıra özerkliğin öğrenciye ve mesleğe ilişkin geniş bir sorumluluğu da beraberinde getirdiği de göz ardı edilmemelidir (O'hara, 2006). Bunlara ek olarak, öğretmen özerkliğinin sınırı da tartışılan konulardan biridir. Öğretmene sunulan geniş bir özerkliğin eğitimin niteliğinin düşmesine neden olabileceği belirtilmektedir (Juntunen, 2017). Buna karşın, dar bir özerklik ise öğretmenin bilgi ve becerileri kapsamında yeniliklere ve değişen koşullara göre karar alma olanağını elinden alabilir. Dolayısıyla öğretmen özerkliği, öğretmene özgür bir alanda karar alma olanağı tanısı da sınırsız bir yapıya sahip değildir. Aksine sorumluluklar çerçevesinde belirli sınırlılıklara sahiptir.

Öğretmen Özerkliğinin Özellikleri

Yukarıda sunulan bilgiler çerçevesinde öğretmen özerkliğinin sınırlarının kesin çizgilerle çizilmiş bir çember olmaktan ziyade çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen özerkliği kavramının sınıf özerkliği, öğretim programı özerkliği, okul özerkliği ve mesleki özerklik gibi içinde barındırdığı özellikler aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Öğretmenin Sınıf Özerkliği. Her sınıf kendine özgü bir iklime sahiptir. Ayrıca sınıfta bulunan her bir öğrencinin de ilgileri, ihtiyaçları, becerileri, yetenekleri, öğrenme stilleri, eğilimleri özgün ve birbirinden farklıdır (TEDMEM, 2015). Franklin'e ve Hanson'a (Akt. Pearson & Moomaw, 2005) göre öğretmen bir uzman gibi sınıfta öğretim sürecini kendi tercihlerine göre düzenleme ve karar alma hakkına sahiptir çünkü o, okuldaki sabit kurallar yerine sınıfta kişiselleştirilmiş esnek çalışma koşulları oluşturmaya eğilimlidir. Bu bağlamda sınıf özerkliği, öğretmenin sınıf içerisindeki faaliyetler hakkında yargıda bulunma özgürlüğü ve yeterliği olarak ifade edilebilir (Vangrieken ve diğerleri, 2017). Örneğin Özaslan'ın (2015) öğretmenlerin görüşlerine başvurduğu bir çalışmada öğretmenler, sınıfta istediği öğrenme

materyalini kullanabilme, öğrencilere gerekli durumlarda cezai yaptırım uygulayabilme ve ders ya da sınıf tekrarı yaptırabilme konusunda özgürlüğü, özerklik kapsamında ele almışlardır. Dolayısıyla, öğretmenlerin sınıf içerisinde özerk eylemlerde bulunarak kendi sınıf düzenlerini oluşturma eğiliminde oldukları görülmektedir.

Öğretmenin Öğretim Programı Özerkliği. İçerik, materyal, yöntem ve öğrenme ortamının öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinsel özelliklerine göre esnek bir şekilde düzenlenebilmesi, öğretmene tanınan özgürlük alanı ile ilişkilidir (İ. H. Öztürk, 2012). Öğretmenin öğretim programı ile ilgili özerkliği, öğretimin planlanması ve düzenlenmesi ile materyal ve etkinliklerin seçimi olarak ifade edilebilir (Pearson & Hall, 1993). Öyle ki Anderson'a (2002) göre öğretmenin öğretim programını genişletebilmesi ve o öğretim programının ötesine geçebilmesi için inisiyatif alması beklenir, çünkü yaratıcı bir öğretimin ortaya çıkabilmesi için bu bir ön koşuldur. Bu bağlamda öğretim programının öğrenciye ulaştırılmasında, öğretim programının kontrolünün ve sorumluluğunun öğretmene ait olması gerektiği söylenebilir (Feryok, 2013). Nitekim öğretim programında değişiklik yapma yetkisine sahip olan bir öğretmen, öğretim programını uygulayabilme ve öğrenciye göre uyarlayabilme konularında kendisini özgür hisseder.

Öğretmenin Okul Özerkliği. Sınıf içerisinde özgür bir şekilde eylemlerini düzenleyen özerk öğretmenler, benzer şekilde okul ile ilgili karar alımında ve uygulanmasında da sahip oldukları özerkliği sınıf dışına taşımak isterler (Korkmaz, 2008). Bu bağlamda Sentovich'e (2014) göre öğretmenin okul özerkliği, okuldaki değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi, öğretim programının hazırlanması ve geliştirilmesi, personel alımı ve değerlendirilmesinde görüş belirtmesi, cezai yaptırımların belirlenmesi ve okul bütçesinin kullanımı olarak ifade edilebilir. Örneğin, Kılınç vd. (2018) öğretmenlerin öğretmen özerkliğini, okul kararlarına katılım ve öğretmenin kendini özgür hissetmesi olarak algıladıklarını bulgulamışlardır. Nitekim öğretmenlerin karar alımında belli bir kontrolünün ve yetkisinin bulunduğu okullarda, işbirliği geliştirmek ve daha az sorun ile

karşılaşılmaktadır (Ingersoll, 2007). Dolayısıyla, öğretmenin okuldaki özerkliğinin de öğretmen özerkliği kapsamında yer aldığı söylenebilir.

Öğretmenin Mesleki Özerkliği. Öğretmen özerkliği, tek seferde süresiz bir şekilde kazanılan bir olgu değildir. Gelişime açık bir yapıya sahiptir (Bustingorry, 2008; Willner, 1990). Bu bağlamda, yeterli imkân ve olanaklar sunularak öğretmenlerin farklı bilgiler öğrenmeye teşvik edilmesi önemli görülmektedir. Böylelikle öğretmenin yaratıcılığını kullanarak yeni fikirler sunabileceği ve öğrenciye ulaşabilmek için yöntem ve teknikler geliştirebileceği ortamlara sahip olabileceği söylenebilir (Sentovich, 2004). Buradan hareketle öğretmenin mesleki özerkliği, mesleki gelişimini kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendirebilme, alanıyla ilgili hizmet içi eğitimlere ve bilimsel toplantılara katılabilme gibi olanaklara sahip olması şeklinde ifade edilebilir (Çolak, 2016; Çolak & Altınkurt, 2017). Ayrıca öğretmenin meslektaşları ile özgür bir şekilde iletişim kurabilmesi de mesleki özerkliğe dâhil edilebilir. Bunlara ek olarak öğretmenlere kendi bilgi kaynaklarını seçerken ve meslektaşları ile iletişim kurarken özgürlük sağlanması, onların bilgiyi yapılandırarak öğrencilerine sunmalarına katkı sağlayabilir.

Öğretmen Özerkliğinin Felsefi, Psikolojik ve Sosyolojik Temelleri

Öğretmen özerkliği kavramı, çeşitli disiplinlerde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlar incelendiğinde, odak noktası benzer olmakla beraber farklı disiplinlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda aşağıda felsefe, psikoloji ve sosyoloji disiplinlerinde, özerkliğin ve öğretmen özerkliğinin nasıl ele alındığı açıklanmıştır.

Felsefi Temel

Özerklik, iç dünyamızı dış etkenlerden bağımsız olarak bilinçli bir şekilde yönlendirebilme gücüdür. Birey düşüncelerini eyleme aktarırken seçme, düzeltme, değiştirme gibi davranışları özgür bir şekilde uygulayabilir (İnam, 2008). Bu bağlamda felsefi anlamıyla özerklik, kendi kendini belirleyen bir varlık olarak insanın kendini inşa etme ve yaratma sürecini elinde bulundurması (Cevizci, 2013) olarak ifade edilmektedir. Felsefede

özerklik kavramı daha çok Kant ile öne çıkmıştır. Kant'a (2002) göre ahlâklılık, özgürlük ve özerklik birbirine bağlıdır ve bu durumun akıl sahibi olan tüm varlıkların davranışlarının temelini oluşturduğunu belirtmiştir. Onun felsefesinde öne çıkan amaç, insanların özerkliğe sahip ahlâki öznelerle dönüşmesine aracılık etmektir (Kuehn, 2011). Kant'a göre ahlâki bir eylem, ahlâk yasasına göre gerçekleştirilen bir eylemdir. Ona göre ahlâki eğitimin amacı, ödev ahlâkını içselleştirmiş özerk bireyler yetiştirmektir (Yayla, 2005). Nitekim insanın öteki varlıklardan ayrılan tarafı ve biricikliği, sahip olduğu özerkliğidir ve bu özerklik ve akıl ise insanı araç değil amaç konumuna taşır (Kılıç, 2015).

Felsefi bakış açısıyla öğretmen özerkliği, kendi kendini belirleyen ve inşa eden bir özne olarak öğretmenin tercihlerinde ve seçimlerinde özgür bir şekilde eylemlerini gerçekleştirebilmesine dayanır (Vangrieken & Kyndt, 2020). Böylelikle öğretmen, sahip olduğu özerklik aracılığıyla kendi özgürlük alanını oluşturarak dış kontrol ve denetimden uzak bir şekilde kendini bir özne olarak inşa edebilir. Benzer biçimde Mill (2018) de özdenetime sahip olan ve kendi iradesi ile karar alabilen bir bireyin mevcut yeteneklerini işe koşabileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla, öğretmenin özgür bir şekilde hareket etme çabasının onun kendi kendisini var etme çabası olarak yaşam boyu sürmesi gereken bir süreç olduğu ifade edilebilir (Kuçuradi, 2017).

Psikolojik Temel

Psikoloji disiplinde özerklik daha çok Öz Belirleme Kuramı bağlamında öne çıkmaktadır. Deci ve Ryan'a (2000) göre bu kuramda, insanların üç temel psikolojik ihtiyacının olduğu ve bunların özerklik, yeterlik ve ilişkili olma durumu olarak ifade edildiği belirtilmektedir. Kuramda özerklik, davranışların niteliğini anlamada temel bir argüman olarak kabul edilmektedir (Ryan & Deci, 2006). Bakırcıoğlu'na (2012) göre psikolojik anlamıyla özerklik, bireyin kendi değer ve yargılarını gözeterek iradesi ile dış etkenlerden uzak bir şekilde seçim yaparak karar alabilmesi ve eylemlerini yönlendirebilmesi olarak ifade edilmiştir. Bir diğer ifadeye göre de özerklik, "iradeye dayalı yetkinlik" (s. 196) şeklinde tanımlanarak yetkinliğin hiçbir dış baskı olmadan devam etmesi olarak belirtilmiştir

(Kağıtçıbaşı, 2019). Bu bağlamda özerkliğin bireysel anlamda içsel bir yapı ya da temel bir duygu olarak ön plana çıktığı söylenebilir (O. Öztürk, 2012).

Psikolojik bakış açısıyla öğretmen özerkliği, öğretmenin mesleki faaliyetlerinde öz denetim sahibi olması (Short, 1992) ve kendi öğrenmelerinde yetenekli ve istekli olması (Thavenius, 1999) olarak ifade edilmektedir. Diğer bir deyişle öğretmen özerkliği, öğretmenin kendi bilişi ve öz yeterliği temelinde özgür iradesine dayalı olarak davranışlarını planlaması ve uygulamaya geçirebilmesi olarak belirtilebilir. Öğretmen özerkliğini öğrenen özerkliği bağlamında ele alan bir çalışmada ise (Bkz. Little, 1999) öğretmenin bireyselliğine ve becerilerine vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda psikolojik bakış açısıyla öğretmen özerkliğinin, öğretmenin kendi kendini yönetebilme becerisine odaklandığı söylenebilir.

Sosyolojik Temel

Sosyolojik anlamıyla özerklik Marshall (2005) tarafından, toplumsal bir aktör olarak bireyin kendi aklını işe koşarak belli sınırlara bağlı olmadan görüş ve düşüncelerini açıklayabilmesi olarak ifade edilmiştir. Bir diğer tanıma göre ise özerklik, sosyal grupların yerleşik sistemlerden uzak bir şekilde bir başkasının yardımı ve desteği olmaksızın kendi varlıklarını koruyabilmeleri şeklinde belirtilmiştir (Yıldız, 2007). Dolayısıyla özerkliğin sosyoloji disiplini içerisinde gerek toplumsal bir aktör olan bireyde gerekse bireylerden oluşan grup ya da topluluklarda, dış denetimden uzak bir biçimde bireyin öz varlığını sürdürebilmesi olarak ifade edildiği görülmektedir.

Sosyolojik bakış açısıyla öğretmen özerkliği, örgütsel yapının ve dış unsurların etkisinden uzak bir şekilde öğretmenin öz varlığını korumasına ve eylemlerinde özgür olmasına dayanır (Fradkin-Hayslip & Gross, 2019). Öğretmenlik mesleğinin zaman içerisinde bilgiyi inşa etmekten bilgiyi aktarma sürecine doğru evrilmesi, sosyolojik anlamda mevcut durumunun farklılaştığını ve bu durumun öğretmen özerkliğini de etkilediği söylenebilir. Devlet ve işverenlerin bu emek sürecini biçimlendirmeleri ve şekillendirmeleri, öğretmenin kendi emek süreci üzerinde denetime ve söz hakkına sahip olamamasına yol açmıştır (Durmaz, 2014). Freire (2019) de pedagojik kararları alabilmesinde öğretmenlerin

söz hakkına sahip olmalarını, etik açıdan kendi itibarlarını koruyabilmeleri için bir gereklilik olarak görmüştür. Ona göre öğretmenlerin etkili olması, teori ile pratik birliğini uygulayabilmelerinden geçmektedir.

Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri

Öğretmen özerkliğinin işlevleri öğretmenin mesleki gelişimi, öğretmenin iş doyumunu, öğretmenin mesleki motivasyonu, öğrenci merkezli öğrenme ortamları, öğrenen özerkliği ve öğrenci başarısı olarak sıralanabilir. Bu bağlamda öğretmen özerkliğinin işlevleri, alanyazındaki mevcut çalışmalar ile desteklenerek aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenin Mesleki Gelişimi

Öğretmenin mesleki gelişiminin desteklenmesinin ona sağlanan özgür bir çalışma ortamı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Kürkçü'ye (2019) göre öğretmenlere sağlanan özgür bir karar alma ortamı, mesleki gelişimleri için sorumluluk alma eğilimlerini artırabilir. Benzer biçimde Kılınç vd.'nin (2018) çalışmasında öğretmenler, öğretmen özerkliğinin var olan potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak öğretmen özerkliğinin yenilikleri benimseme, yaşama yansıtma, olumlu tutum sergileme (Çakalcı, 2019) ve alanla ilgili yenilikleri takip ederek sınıfa taşıma olanaklarını sağlayabileceği belirtilmektedir (Üzüm & Karslı, 2013). Belirtilen sonuçlardan hareketle, öğretmen özerkliğinin öğretmenin mesleki gelişiminin güçlenmesinde ve gelişmesinde etkili bir unsur olduğu söylenebilir.

Öğretmenin İş Doyumu

Öğretmenin sahip olduğu yetki ve özgürlüğünün mesleğine yönelik iş doyumunu etkileyebileceği söylenebilir (Perie & Baker, 1997). Örneğin Kim ve Loadman (1994) öğretmen özerkliğini, içsel ödül bağlamında ele alarak iş doyumunu etkilediğini bulgulamıştır. Benzer biçimde öğretmen özerkliği ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda da öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Çolak ve diğerleri, 2017; Karabatzaki & Kousteliou,

2004; Şentürken, 2018). Bu bağlamda öğretmenlerin çalışma ortamında karar alma yetkilerine sahip olmaları, onların mesleklerindeki tatmin ve memnuniyet duygularını etkilediği söylenebilir.

Öğretmenin Mesleki Motivasyonu

Öğretmenin öğrenme ortamını oluştururken ve öğretim programını uygularken özgür bir şekilde karar alabilmesi, kendisini iyi hissetmesine ve yenilikleri uygulama konusunda ilgisinin artmasına neden olmaktadır (White, 1992). Bu bağlamda, öğretmenlerin kendi eylemlerini yönlendirmelerinde ve bu eylemlerine ilişkin sorumluluk hissetmelerinde algıladıkları özerkliğin mesleki motivasyonlarını artırabileceği söylenebilir (Smylie ve diğerleri, 1996). Örneğin, Çüm ve Doğan (2016) çalışmalarında öğretmenlerden gerçekleşmesi durumunda çalışma hayatlarında kendilerini güdüleyen unsurları önem derecesine göre sıralamalarını istemişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmenler mesleki saygınlık, ücret artışı ve evrak işlerinin azaltılması gibi unsurların ardından öğretmen özerkliğini, motivasyonlarını artıran bir olgu olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamları

Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının varlığı, öğretmenin seçim ve kararlarındaki özgürlük ile ilişkilidir, çünkü öğretmen sahip olduğu bu özgürlük aracılığıyla öğrenciler için özgün ve nitelikli bir öğrenme ortamı yaratabilir. Bu yaratıcı öğrenme ortamı ve öğretmen özerkliği, öğrencilerin içinde barındırdıkları biricikliğin açığa çıkmasına ve var olan potansiyellerini kullanabilmelerine yardımcı olabilir (TEDMEM, 2015). Dolayısıyla özerk öğretmen, öğrenenlerin kendi öğrenmelerini organize edebilecek özgür bir ortam oluşturan ve bu rolünü öğrenenlere yansıtarak yardımcı olan öğretmendir (Thavenius, 1999; Yazıcı, 2016).

Öğrencinin Öğrenen Özerkliği

Öğretmen özerkliği ile öğrencinin öğrenen özerkliği birbirini etkileyen iki olgudur (Yan, 2010). Little (1995), öğrenen özerkliğinin gelişmesinin ilk şartının öğretmen özerkliği

olduğunu ve öğretmenin öğrenen özerkliğini geliştirmeye ve desteklemeye yönelik becerilere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimli bir iklimin öğrenen özerkliğinin oluşumuna katkı sağlayabileceği söylenebilir (Ganza, 2008). Benzer biçimde özerk öğretmenler, özerk olma yolundaki öğrencinin kendi sorunlarını çözebilmesi için teşvik edici ve yardımcı bir durumdadır (Castle, 2004). Bu tespitlerden hareketle öğretmen özerkliği, öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alarak öğrenme sürecini kontrol edebilmesinde işlevsel bir rol üstlenmektedir.

Öğrenci Başarısı

Öğretmenin kendi iradesi ile bir gücün etkisinde kalmadan karar alabilmesinin ve dış etkenlerden uzak bir hareket alanına sahip olmasının öğrencinin başarısını etkileyebileceği söylenebilir (Uğurlu & Qahramanova, 2016). Nitekim OECD, öğretmen özerkliği ile öğrenci performansının birbiriyle ilişkili olabileceğini belirtmiştir (Sahlberg, 2015). 2009 PISA'ya katılan ülkelerde, öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır (Ayrar ve diğerleri, 2014). Benzer biçimde 2015 PISA sonuçlarına göre öğretmenlerinin öğretim programı üzerinde özerkliğe sahip olduğu ülkelerde, öğrencilerin fen başarısının daha yüksek olduğu görülmüştür (OECD, 2016). Iwata (2013) da araştırmasında, öğretmen özerkliğinin öğrencilerin yaratıcılığını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla öğretmenin okul, program ve öğretim ortamı gibi konulardaki özerkliği, öğrencilerin öğrenmesini ve öğrenmenin kalıcılığını olumlu yönde etkilemektedir (White, 1992).

Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Unsurlar

Öğretmenin sahip olduğu özerkliği öğretmenin öz yeterliği ve kişisel özellikleri, okul iklimi, okul müdürünün sahip olduğu algı ve davranışları, güven duygusu, eğitim politikaları ve kültür gibi ögeler etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmen özerkliğini etkileyen unsurlar, alanyazındaki mevcut çalışmalar ile desteklenerek aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenin Öz Yeterliği ve Kişisel Özellikleri

Öğretmenin kendine duyduğu özgüven ve psikolojik olarak motive edilmesi, öğretmen özerkliğinin artmasında etkilidir (Yorulmaz ve diğerleri, 2018). Örneğin Öksüz-Gül (2015) öğretmenlerin görüşlerine başvurduğu çalışmasında, öğretmenlerin öz yeterlik ve kişisel özelliklerinin özerk davranışlar sergilemelerini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Çalışmada özgüveni yüksek, bağımsız çalışmaya yatkın ve cesur olan öğretmenler, karar alırken ve bu kararları uygularken bağımsız hareket etmeye eğilimli olduklarını ifade etmişlerdir. Benzer biçimde, Willner (1990) da öğretmenin öz yeterliğinin öğretmenin özerkliğini kullanabileceğine dair inancını beslediğini belirtmiştir. Bu bağlamda kendini öz yeterlik anlamında güçlü hisseden öğretmenler, gerek bir sınıfın sorumluluklarını alarak özerk hareket edebilmede gerekse meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışma anlamında kendilerini becerikli hissetmeye eğilimlidirler. Sökmen'e (2018) göre de öz yeterliği yüksek öğretmenler, kendi bilgi ve becerilerinden haberdar oldukları için özerklik konusuna bilinçli yaklaşmaktadır. Ayrıca onlar özerk davranışlarının ne tür sonuçlar doğurabileceğini önceden hesap ederek temkinli davranmaktadır. Nitekim özerklik, sınırsız bir özgürlük değil yapılan işin sonuçlarına bağımlı bir olgudur.

Okul İklimi

Okuldaki tüm bireyler, okul ikliminin oluşmasında bir işleve sahiptir. Bu bağlamda, öğretmenin de bu okul ikliminden etkilenebileceği söylenebilir. Örneğin, Çolak ve Altinkurt (2017) destekleyici bir okul ikliminin öğretmenin aldığı kararları özgür bir şekilde mesleki yaşamına yansıtmasını olanaklı kılabileceğine işaret etmektedir. Buna karşın Rosenholtz ve Simpson (1990) ise zorlaştırmacı bir okul ikliminde sert kurallar ve baskıcı tutuma sahip olan ve esnekliğe imkân tanımayan müdahaleci bir çalışma ortamının öğretmenin kararlarına değer verildiğine ilişkin hissini (inancının) engellenmesine sebep olabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmene okul içerisinde destekleyici ve kolaylaştırıcı bir çalışma ortamı sağlanırsa, öğretmenin özerk davranışlarının artabileceği söylenebilir (Çakalci,

2019; Yorulmaz ve diğeri, 2018). Dolayısıyla, okuldaki çalışma ortamı ile öğretmen özerkliği arasında sıkı bir ilişkinin olduğunu ifade etmek mümkündür (Zencirci, 2010).

Okul Müdürünün Sahip Olduğu Algı ve Davranışları

Okul ortamının temel aktörleri olan okul müdürü ve öğretmen, okul içerisinde birbirini etkileyen ve biçimlendiren iki ögedir. Kavgacı ve Çalık'a (2017) göre okul müdürünün davranışları, öğretmenlerin özerklik algılarının şekillenmesinde etkilidir. Okul müdürü ve öğretmenler arasındaki iletişimin içten ve güdüleyici olması, öğretmenlerin kendi öz yeterliklerini desteklemelerini ve engellere karşı güçlü bir tavır sergilemelerini olanaklı kılabilir (Özdemir & Turan, 2018). Buna karşın okul müdürünün öğretmenlerin eğitimle ilgili görevlerini yerine getirme sürecinde engeller öne sürmesi, özerkliğin varlığını yitirmesine sebep olabilir (Uras, 2000). Bu bağlamda okul müdürünün öğretmen özerkliğini yorumlama biçimi, bu kavramın içeriğini de sınırlandırabilmektedir. Nitekim özerkliği sadece sınıf içi kararlarla sınırlayan bir okul müdürü, öğretmenlerin okul kararlarına katılımında engel oluşturabilmektedir (Uğurlu & Qahramanova, 2016). Dolayısıyla, okul müdürünün öğretmen özerkliğine ilişkin sahip olduğu algı ve davranışlarının öğretmen özerkliğini etkileyebileceği söylenebilir.

Güven Duygusu

Bir ortamda öğretmen özerkliğinin kendine yer edinebilmesi ve gelişebilmesi için güven duygusunun o ortamda bulunması gerekmektedir. Diğer bir deyişle güven, özerkliği canlı tutmaktadır (Sahlberg, 2015). Güven kültürünün var olduğu bir okulda öğretmen; okul yönetimi, veliler, meslektaşları ve öğrencileri ile görüş ve düşüncelerini özgürce paylaşabilir (Şentürken, 2018). Güvenin bulunmadığı bir ortamda ise öğretmenin özerk olması mümkün görünmemektedir (Yavuz, 2016). Bu bağlamda okulda güvene dayalı bir ilişkinin kurulması, öğretmenin bağımsız bir ortamda hareket etmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca bu rahat ve huzurlu güven ortamı, öğretmenin özgüven ve aidiyet duygusunu da pekiştirmektedir (Öksüz-Gül, 2015). Güven duygusunun bulunduğu bir ortamda öğretmen, kendisini mesleki anlamda yetkin ve öğrencisini başarıya ulaştırma konusunda olumlu duygular

hissetmektedir (Kürkçü, 2019). Dolayısıyla öğretmen özerkliğinin endişe ve şüphenin bulunmadığı, güvene dayalı bir okulda varlığını sürdürebileceği söylenebilir.

Eğitim Politikaları

Eğitim politikaları, öğretmenlerin üzerindeki kontrolü artırarak öğretmen özerkliğinin azalmasına neden olabilir. Diğer bir deyişle, standart uygulamalar, reformlar, yönetmelikler, merkezi sınavlar vb. eğitim politikalarının öğretmenlerin özgür bir şekilde karar almasını kısıtlayabileceği söylenebilir (Ramos, 2006). Benzer biçimde, merkezden gönderilen ders kitapları ve merkezi sınavlar da öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini yürütürken karar almalarını engelleyen unsurlardır (Benson, 2010). Örneğin ders kitapları, öğretmene öğretim esnasında belirli bir çerçeve oluşturması olanağının yanında, öğretmen özerkliğini kısıtlama ve öğretmenin yaratıcılığını azaltma tehlikesini de içinde barındırmaktadır (Sarsar, 2008). Ayrıca, öğretmenin ders kitaplarına olan bağlılığı, onun farklı teknikleri kullanma özgürlüğünü de elinden almaktadır (Mustafa & Cullingford, 2008). Benzer biçimde, merkezi sınavların da öğretmenin özerklik duygusunu ve karar alma becerisini sınırlayabileceği söylenebilir. Ayrıca bu sınavlar öğretmenleri, sınavın içeriğine göre öğretime yönlendireceği için öğretmenlerin öğrencilerinin hazırbulunuşluk, ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklı öğretme-öğrenme etkinliklerini kullanmalarını da engelleyebilir (Whitmore, 2017). Dolayısıyla, öğretmenlerin yetki alanını çevreleyen eğitim politikalarının onların risk alarak yenilikleri gerçekleştirmelerini ve eylemlerini sınırladığı söylenebilir.

Kültür

Okulun sahip olduğu demografik yapı ve çevreden yansıyan maddi ve manevi farklılıklar, sınıftaki öğretimi etkileyebilmektedir. Diğer bir deyişle, okulun bulunduğu yerleşim yerinin kültürü (Witek, 2019) ve ırksal farklılıklar, öğretmenin hareket alanı üzerinde önemli bir güce sahiptir (Strong & Yoshida, 2014). Okulu etkileyen çevresel bir faktör olarak kültür, farklı kültürlere göre yetişmiş öğretmenlerin de eylemlerini etkileyebilmektedir. Bu bağlamda Sert (2007), öğretmenlerin yetişme tarzlarının onların sınıftaki öğretimlerini ve öğrenciye yönelik eylemlerini etkileyebileceğini belirtmiştir.

Örneğin, Eren (2020) de öğretmenlerden elde ettiği verilere göre farklı kültürlerle göre yetişmiş öğretmenlerin, özerkliği farklı şekilde yorumladığını ifade etmiştir.

İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin özerklik algısının (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik), ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerin dönem sonu başarı puanını yordama gücü; öğretmenlerin özerklik algısının (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik), okul türüne ve alan türüne göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla yapılan bu araştırma için Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış benzer araştırma örnekleri incelenerek aşağıda sunulmuştur.

Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de yapılmış araştırmalar incelendiğinde genel olarak öğretmen özerkliğinin; okul iklimi, iş doyumu ve liderlik türlerine göre ilişkisi ve öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin görüş ya da algılarını belirlemeye odaklanan araştırmaların olduğu görülmektedir.

İ. H. Öztürk (2012), öğretmenlerin ortaöğretim tarih dersinin yıllık planlarını hazırlama ve uygulaması sürecinde oynadıkları rol ve onlara tanınan özerklik alanı yönünden incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yönteminden durum deseni kullanılmıştır. Amaçlı örneklem yönteminden maksimum çeşitlilik tekniği ile üç genel lise, iki anadolu lisesi ve bir meslek lisesinden seçilen 11 tarih öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenlerin öğretim planlarını oluştururken ders kitabı ve öğretim programına bağlı kaldıkları, öğrencilerin ihtiyaçlarının ve özelliklerinin dikkate alınmadığı bulgulanmıştır. 2) Öğretmenler, sınıftaki öğretim uygulamalarında yıllık planın dışına çıkabilmektedirler. 3) Öğretmenlerin yıllık plan hazırlama ve uygulama sürecine katılmalarını engelleyen dört faktör bulgulanmıştır. Bunlar: yıllık plandan kaynaklanan sınırlı hareket alanı, öğretim programlarının yapısı, mesleki yetersizlik ve merkezi denetlemeden kaynaklanan uygulamalardır.

Arslan-Şakar (2013), İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarını ve merkezi sınavların öğretmenlerin özerklik algılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada karma araştırma yönteminden nicel boyutunda ölçek; nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, ortaokul ve ortaöğretim kademesinde görev yapan 87 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Ortaöğretimde görev yapan İngilizce öğretmenleri, ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinden daha fazla özerk hissetmektedirler. 2) Yaş ve öğretmenlik deneyimi değişkenlerinin öğretmenlerin özerklik algıları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu bulgusuna ulaşılrken; cinsiyet değişkeninde ise anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. 3) Ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenleri, ortaöğretimde görev yapan İngilizce öğretmenlerine göre merkezi sınavlardan daha fazla etkilenmektedir. 4) Öğretmenler merkezi sınavları, yaratıcılıklarını geliştirmelerinin ve kendilerine özgü bir öğretim yaklaşımı oluşturmalarının önünde bir engel olarak görmektedirler.

Karabacak (2014), öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yönteminden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen ortaöğretim kademesinde görev yapan 356 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik algıları oldukça yeterli düzeydedir. 2) Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim özerkliği arttıkça öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlikleri de artmaktadır. 3) Öğretmenlerin yönetsel özerkliği, öğretimsel özerkliği ve kişisel ve mesleki gelişim özerkliği arttıkça sınıf yönetimine yönelik öz yeterlikleri artmaktadır. 4) Öğretmen özerkliği ve öğretmen öz yeterliği, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır.

Üzüm (2014), sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin bireysel ve yapısal boyutlar açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yönteminden tarama modeli kullanılmıştır. Öncelikle amaçlı örnekleme yöntemi ile araştırmanın uygulanacağı ilçeler belirlendikten sonra tipik durum örnekleme yöntemi ile seçilen 779 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenlerin teknik ve psikolojik anlamda (bireysel boyut) öğretmen

özerkliğine ilişkin farkındalıkları yüksek olduğu bulgulanmıştır. 2) Öğretmenlerin politik anlamda (yapısal boyut) öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özaslan (2015), öğretmenlerin mesleki özerkliğini ve sahip oldukları mesleki özerkliğin sonuçlarına ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, nitel araştırma yönteminden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile üç farklı okul kademesinden (ilkokul, ortaokul, ortaöğretim) seçilen 10 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenler, özerkliği mesleki kararlar alırken bir başkasının bu kararlara etkide bulunmaması şeklinde tanımlamışlardır. 2) Öğretmenler, ihtiyaç duyulan özerklik alanlarını sınıfta özgür bir şekilde ders materyalini seçebilme, öğrencilere gerekli durumlarda cezai yaptırım uygulayabilme ve ders veya sınıf tekrarı yaptırabilme olarak sıralamaktadırlar. 3) Öğretmenler var olan özerklik durumlarının sonuçlarına dair görüşlerini ise öğretmenin verimli olamaması ve mesleğin saygınlığını yitirmesi olarak ifade etmektedirler.

Çelik (2016), okullarda liderliğin dağıtılması ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yönteminden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Uygun örnekleme tekniği ile seçilen ortaöğretim kademesinde görev yapan 344 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenlerin okullarda orta düzeyde dağıtılmış liderliğe sahip oldukları bulgulanmıştır. 2) Öğretmenler, mali özerklik boyutu dışında genelde orta düzeyde özerklik algısına sahip oldukları görülmüştür. 3) Liderlik ve özerklik arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. 4) Liderliğin özerkliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır.

Çolak (2016), okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yönteminden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Oransız küme örnekleme tekniği ile seçilen devlet ve özel kurumlardaki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan 434 öğretmenden veri

toplanmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir. 2) Öğretmenler özerklik boyutlarından en çok öğretme süreci; en az mesleki gelişim özerkliği davranışları sergilemektedirler. 3) Öğretmenlerin özerklik davranışları, okul türü, okul kademesi, branş ve kıdeme göre farklılaşırken; haftalık ders yükü, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır. 4) Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri okul türü, okul kademesi, haftalık ders yükü, branş ve kıdeme göre farklılaşırken; eğitim durumu ve hizmet süresine göre farklılaşmamaktadır. 5) Destekleyici ve emredici müdür davranışı, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının anlamlı yordayıcılarıdır. 6) Okul iklimi bakımından okul müdürleri en çok destekleyici, öğretmenler ise en çok işbirlikçi davranışlar sergilemektedirler.

Yazıcı (2016), öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, nicel araştırma yönteminden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademesinde görev yapan 428 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenlerin özerk davranışları orta düzeyin üzerindedir. 2) Öğretmenler, öğrenen özerkliğini destekleme davranışını gerekli bulduklarını ve çoğu zaman bu davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. 3) Öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Çolak vd. (2017), öğretmenlerin özerk davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nicel araştırma yönteminden tarama modeli kullanılmıştır. Oransız küme örnekleme tekniği ile seçilen ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan 380 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenlerin özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir. 2) Öğretmenler diğer özerklik boyutlarına kıyasla en çok öğretme süreci, en az mesleki gelişim boyutunda özerk davranış sergilemektedirler 3) Öğretmenlerin iş doyumları orta düzeydedir. 4) Mesleki gelişim özerkliği ile mesleki iletişim özerkliği, iş doyumunun yordayıcılarıdır.

Yazıcı ve Akyol (2017), okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nicel araştırma yönteminden tarama modeli kullanılmıştır. Oransız küme örnekleme tekniği ile seçilen ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan 479 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenlerin genel özerklik düzeyi orta düzeyin üzerinde olmakla beraber en çok öğretme süreci özerkliği; en az mesleki gelişim özerkliği davranışları sergilemektedirler. 2) Öğretmen özerkliği davranışları ile dönüşümcü liderlik davranışı arasında aynı yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. 3) Öğretmen özerkliği davranışları ile sürdürümcü liderlik davranışları ve serbest bırakıcı liderlik davranışları ile negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki vardır.

Kılınç vd. (2018), öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma yönteminden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen dokuz öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenler, öğretmen özerkliği kavramının anlamını öğretme süreçleri, öğretmenin özgür hissetmesi ve okul iklimi faktörleri ile ilişkilendirmişlerdir. 2) Öğretmenler, öğretmen özerkliğinin öğretime etkilerini; öğrenci merkezli öğretim, öğretimin niteliği ve öğretmenin niteliği şeklinde ifade etmişlerdir. 3) Öğretmenler, öğretmen özerkliğini etkileyen faktörleri ise algılanan örgütsel destek, öğretmen uzmanlığı, meslektaş işbirliği ve okul çevresi olarak belirtmişlerdir.

Özdemir ve Turan (2018), okul müdürlerinin duygusal manipülatif davranışları ile öğretmenlerin özerklik algıları ve okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nicel araştırma yönteminden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen ortaöğretim kademesinde görev yapan 760 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Okul müdürlerinin pozitif duygusal manipülatif davranışları artıkça öğretmenlerin özerklik algıları da artmaktadır. 2) Okul müdürlerinin negatif duygusal manipülatif davranışlarının,

öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde doğrudan bir etkisi vardır. 3) Okul müdürleri, öğretmenlerin özerklik algıları ve okula bağlılıkları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Şentürken (2018), öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yönteminden tarama modeli kullanılmıştır. Oransız küme örnekleme tekniği ile seçilen ortaöğretim kademesinde görev yapan 354 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeydedir. 2) Öğretmenler, orta düzeyin biraz üzerinde iş doyumuna sahiptir. 3) Mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği öğretmenlerin iş doyumlarının yordayıcılarıdır. 4) Öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. 5) Öğretmenlerin öğretim programı özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Yorulmaz vd. (2018), öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nicel araştırma yönteminden tarama modeli kullanılmıştır. Oransız küme örnekleme tekniği ile ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim kademesinde görev yapan 325 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri orta düzeyin üzerindedir. 2) Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri ve genel özerklik davranışları yüksek düzeydedir. 3) Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme boyutları öğretmenlerin özerk davranışlarının anlamlı yordayıcılarıdır.

Bayraktar (2019), öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yönteminden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Rastgele örnekleme tekniği ile seçilen ortaokul kademesinde görev yapan 245 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenlerin, öğretmen özerkliği genel olarak yüksek düzeydedir. 2) Öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve eğitim değişkenleri ve özerklik algıları arasında bir farklılık görülmezken; medeni durum değişkeninde bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre

mesleki gelişim özerkliğinin daha fazla olduğu bulgulanmıştır. 3) Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı orta düzeydedir. 4) Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum ve eğitim durumu değişkenleri ve örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. 5) Öğretmenlerin özerklikleri arttıkça örgütsel bağlılık uyumları azalırken; örgütsel bağlılıkta içselleştirme arttıkça öğretmen özerkliği artmaktadır.

Kürkçü (2019), sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği rollerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yönteminden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilen 518 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenlerin öğretmen özerkliği davranışlarının, akademik iyimserlik ve öğretmen liderliği algılarının toplam ve alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. 2) Öğretmenlerin özerk davranışları cinsiyet, yaş ve toplam hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; hizmet süresi, okuldaki öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. 3) Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterirken; yaş, hizmet süresi, okuldaki öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. 4) Öğretmenlerin öğretmen liderliği algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterirken; yaş, hizmet süresi, okuldaki öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Canbolat (2020), Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde var olan ve olası öğretmen özerkliği politikalarını öğretmen görüşlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma araştırma yönteminden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Aşamalı tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen ortaöğretim kademesinde görev yapan 12329 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenler, yönetsel özerkliği daha çok benimserken öğretimsel özerkliği daha az benimsemektedirler. 2) Öğretmenler kişisel ve mesleki gelişim özerkliği, yönetsel özerkliği ve öğretimsel özerkliği uygulanabilir

bulurken, mali özerkliği orta düzeyde uygulanabilir bulmaktadırlar. 3) Öğretmenlerin öğretimsel özerklikleri kapsamında aldıkları kararların sorumluluklarının sınırlı olduğu bulgulanmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak öğretmen özerkliğinin; stres, iş doyumu, motivasyon, öğretmenin profesyonelliği, okulun örgütsel yapısı, akademik başarı, dil öğretimi ve öğrenen özerkliği gibi değişkenlerle ilişkisini temel alan araştırmalara odaklanıldığı görülmektedir.

Pearson ve Hall (1993), öğretmenlerin öğretim özerkliği algılarını ölçmek için bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yönteminden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu Florida'da ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan 370 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmen Özerkliği Ölçeği, 18 madde ve genel öğretim özerkliği ve öğretim programı özerkliği olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. 2) Öğretmen özerkliğinin cinsiyet, yaş, çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşmadığı bulgulanmıştır. 3) Ortaokul öğretmenlerinin özerklik durumunun, ilkokul ve ortaöğretim kademesindeki öğretmenlere göre daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Webb (2002), öğretmenlerin özerkliklerini kullanma gerekçelerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yönteminden veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Çalışma grubunu Washington eyaletinde ilkokul kademesinde görev yapan beş öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenlerin zorunlu öğretim programı ve değerlendirme politikalarını değiştirmek için özerklik davranışı sergiledikleri bulgulanmıştır. 2) Öğretmenler, öğrencilerin akademik ve duygusal ihtiyaçlarını tespit ederek öğrenci başarısını arttırmak için öğretim programı politikalarını değiştirme davranışı göstermişlerdir. 3) Öğretmenler, eğitim ile ilgili politikaları yürüten bir bölgede merkezden verilen kararları uygulamakla sorumlu olduklarını belirtmişlerdir.

Pearson ve Moomaw (2005), öğretmen özerkliğinin stres, iş doyumu, algılanan güç ve öğretmen profesyonelliği değişkenleri ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yönteminden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu Florida eyaletinden ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinden seçilen 171 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenlerin öğretim programı özerkliği arttıkça iş stresi azalmaktadır. 2) Öğretmen özerkliği ile iş doyumu arasında zayıf bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. 3) Öğretmenlerin genel öğretim özerkliği arttıkça öğretmenlerin güçlenmesi ve profesyonelliği artmaktadır.

Garvin (2007), okulun kültürel özelliklerinin ve organizasyonel yapısının öğretmenlerin özerkliklerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma araştırma yönteminden veri toplama aracı olarak anket ve görüşme kullanılmıştır. Çalışma grubu kapsamında ABD'deki ilkokullarda görev yapan 257 öğretmene anket uygulanmış ve 36 öğretmen ile de görüşme yapılmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenler, okulun kültürel özelliklerine bakılmaksızın yüksek düzeyde özerklik algılamışlardır. 2) Daha az bir özerkliğe sahip olduklarını belirten öğretmenler, bu durumun nedeninin merkezi sınavlar olduğunu belirtmişlerdir. 3) Öğretmenler, Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind) Yasası'nın getirmiş olduğu kısıtlamaların özerkliklerini sınırlandığını belirtmişlerdir.

Montgomery ve Prawitz (2011), öğretmenlerin özerklik algıları ve bu algıları etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Araştırmada nicel araştırma yönteminden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, 84 aile ve tüketici bilimleri öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenler, karar alırken özerk olduklarını hissetmektedirler. 2) Öğretmenlerin özerklik algıları, öğretim programı geliştirme ve uygulama boyutundan etkilenmektedir. 3) Öğretmenlerin özerklik algıları ile planlama ve öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. 4) Öğretmenlerin özerklik algıları, ders kitaplarından ve öğretim programı materyallerinden etkilenmektedir. 5)

Öğretmenlerin özerklik algıları ile akademik standartlar ve değerlendirme verileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Strong (2011), Friedman'ın (1999) Öğretmen İş-Özerkliği Ölçeği'nin kabul edilir bir araç olup olmadığını tespit etmeyi ve ABD öğretmenlerinin özerklik algılarını ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yönteminden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, Michigan'daki ilkököl ve ortaöğretim kademesinde görev yapan 477 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Faktör analizine göre öğretmen özerkliğinin çok yönlü niteliği doğrulanarak Friedman'ın ölçeğine göre farklı faktör yapıları bulunmuştur. 2) Friedman'ın Öğretmen İş-Özerkliği Ölçeği, ABD öğretmenleri üzerinde uygulanarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu bulgulanmıştır. 3) İlkokul ve ortaöğretim öğretmenlerinin farklı faktörlere göre özerklik puanları arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür.

Iwata (2013), öğretmen özerkliğinin öğrencilerin yaratıcılığını öngörmedeki rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yönteminden yordayıcı desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, özel bir okuldaki sekiz öğretmen ve 92 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenlerin özerk davranışları, öğrencilerin yaratıcılığının %22.9'unu açıklamıştır. 2) Öğretmenlerin sahip oldukları özellikler (mesleki deneyim, yaş vb.), sahip oldukları özerkliklerini etkilemiştir. 3) Öğretmenlerin sahip oldukları özellikler (mesleki deneyim, yaş vb.), öğrencinin yaratıcılığını etkilememiştir.

Skaalvik ve Skaalvik (2014), öğretmen özerkliğinin ve öğretmen öz yeterliğinin iş katılımı, iş doyumu ve duygusal tükenme ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yönteminden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu Norveç'in beş coğrafi bölgesinden ilkököl ve ortaokul kademesinden seçilen 2569 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmen özerkliği ve öğretmen öz yeterliği, pozitif ve orta düzeyde ilişkilidir. 2) Öğretmen özerkliği, iş katılımı ve iş doyumu ile

pozitif; duygusal tükenme ile negatif yönde ilişkiye sahiptir. 3) Öğretmen öz yeterliği, iş katılımı ve iş doyumunu ile pozitif; duygusal tükenme ile negatif yönde ilişkiye sahiptir.

Varatharaj vd. (2015), Malezya Küme Okulu öğretmenlerinin özerklik algılarını ve bunun değerlendirme uygulamaları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nicel araştırma yönteminden tarama modeli kullanılmıştır. Rastgele örnekleme yöntemi ile tüm Malezya Küme Okullarından seçilen 471 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenlerin özerklik algıları ve değerlendirme uygulamaları orta düzeydedir. 2) Öğretmen özerkliğinin yalnızca öğretim programı özerklik boyutunun açık öğrenme, öğrenen özerkliği ve öğrenci performansı açısından değerlendirme uygulamaları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulgulanmıştır.

Hong ve Youngs (2016), öğretmenlerin Güney Kore'deki öğretmenlere daha fazla özerklik verilmesini sağlayan 2009 yeni ulusal öğretim programı kararının etkilerine yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma yönteminden veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunu Koreli 12 ortaöğretim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenler, yeni ulusal öğretim programının getirmiş olduğu özerkliğe karşı olumsuz bir tutum sergilemişlerdir. 2) Öğretim programının düzenlenmesindeki artırılmış özerkliğin, Koreli öğretmenlerin iş doyumunu ve bağlılığı üzerinde olumsuz etkileri olduğu bulgulanmıştır. 3) Öğretmenler, Kore'deki kültürel kimliğin ve eğitim sistemindeki farklılıkların özerkliğin kötüye kullanılmasına sebep olabileceğini belirtmişlerdir.

Gurganious (2017), öğretmenlerin özerklik algısının öğrencilerin fen başarısını yordama durumunu ve okulun sosyoekonomik durumunun bu ilişkideki rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yönteminden yordayıcı desen kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme tekniği ile 108 sekizinci sınıf fen bilgisi öğretmeni seçilmiştir. Öğretmen verilerine ek olarak, sekizinci sınıf öğrencilerinin Florida Kapsamlı Değerlendirme Testi fen bilgisi başarı puanları veri olarak kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenlerinin özerklik algıları, sekizinci sınıf öğrencilerinin fen başarısını anlamlı bir

şekilde yordamamıştır. 2) Okulun sosyoekonomik durumunun, öğretmenlerin öğretim uygulamalarında özerk karar alma ile öğrencinin fen başarısı arasındaki ilişkiye bir etkisinin olmadığı görülmüştür. 3) Okulun sosyoekonomik durumunun öğretmenlerin fen bilgisi öğretim programını öğretirken karar alma özerklik algıları ile öğrencinin fen başarısı arasındaki ilişkiye bir etkisi olmadığı bulgulanmıştır.

Min (2017), öğretmenlerin müdürleri, meslektaşları ve öğrencileriyle ilişkilerinin mevcut özerkliklerini nasıl etkilediğini; aynı zamanda öğretmenlerin iş yüklerinin öğretim programı özerkliği uygulama pratiklerini etkileyip etkilemediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yönteminden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, Güney Koreli 627 ilkokul öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenlerin müdürler ve meslektaşları tarafından desteklendiği zaman öğretim programını çeşitlendirmek için özerklik kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. 2) Öğretmenlerin iş yüklerinin öğretim programını çeşitlendirmek için özerkliklerini kullanmalarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Erss (2018), Estonya, Finlandiya ve Almanya ülkelerindeki öğretmen özerkliği yaklaşımlarını ve bu ülkelerdeki öğretmenlerin öğretim programı özerkliklerini ve sistem tarafından kontrol edilme deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yönteminden veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubu, Estonya'dan 10, Finlandiya'dan 10 ve Almanya'dan 13 olmak üzere 33 ortaöğretim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmen özerkliği kavramı ülkelere ve kültürlere göre değişmektedir. 2) Finli öğretmenler öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin kontrol algısı hissetmelerinin gereksiz olduğunu belirtmişlerdir. 3) Eston ve Alman öğretmenler, kontrolün yokluğuna inanmamışlar, aksine belli sınırlar çerçevesinde seçme özgürlüğünün varlığını kabul ettiklerini belirtmişlerdir.

Duyen (2019), öğretmenlerin öğretmen özerkliğini nasıl tanımladıklarını ve öğretmenlerin özerklik duygularını etkileyen unsurları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yönteminden veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği

kullanılmıştır. Çalışma grubunu Finlandiya'da yaşayan 8 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Fin sınıf öğretmenleri, öğretmen özerkliğinin önemli olduğunu vurgulamıştır. 2) Öğretmenler, öğretmen özerkliğini sınıf ve okul düzeyinde karar alabilme ve özgürlük, yetenek, istekli olma, mesleki sorumluluk olarak algılamışlardır. 3) Öğretmenler öğretim ve değerlendirme, mesleki gelişim, öğretim programı ve okulun işleyişinde özerkliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. 4) Öğretmenler eğitim sistemi, çalışma durumu, mesleki deneyim, akran desteği ve veli güveni gibi unsurların özerklik duygularını etkilediğini vurgulamışlardır.

Imangaiyev (2019), öğretmenlerin özerklik algılarını ve iş doyumunu ve motivasyon ile olan ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma araştırma yönteminden yakınsak paralel karma desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme ve anket kullanılmıştır. Çalışma grubunu Kazakistan'da bulunan üç farklı okul türünden (özel okul, devlet okulu, charter okulu) seçilen dokuz öğretmen (görüşme) ve 131 öğretmen (anket) oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Nitel verilere göre devlet okulu öğretmenleri, özel okul ve charter okulu öğretmenlerine kıyasla daha fazla özerk olduklarını açıklarken; nicel verilere göre ise özel okul öğretmenleri, devlet okulu ve charter okulu öğretmenlerine göre daha fazla özerk olduklarını belirtmişlerdir. 2) Öğretmen özerkliği ile iş doyumları arasındaki ilişki özel okul ve charter okulu öğretmenlerinde pozitif yönde orta düzeyde iken, devlet okulu öğretmenlerinde ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. 3) Öğretmen özerkliği ve motivasyon arasında özel okul öğretmenlerinde pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki varken, devlet okulu ve charter okulu öğretmenlerinde ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Paradis (2019), öğretmenlerin öğretmen özerkliğini nasıl algıladıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yönteminden anlatı araştırma deseni kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi ile ortaöğretim kademesinden seçilen Kanadalı 15 matematik öğretmeni ve Finli 12 matematik öğretmeninden veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmenler, güvenin kendilerini özerk hissedip

hissetmemelerinde önemli olduğunu vurgulamışlardır. 2) Farklı kültürlerden gelen öğretmenler öğretmen özerkliğini güven, kontrol özerkliği gibi kavramlarla ilişkilendirmişlerdir. 3) Öğretmenler, öğretmen özerkliği kavramını farklı şekillerde algıladıklarını ve farklı kavramlar ile ilişki kurduklarını belirtmişlerdir.

İlgili Araştırmalar ile İlgili Çıkarımlar

Bu başlık altında ilgili araştırmalar başlığında incelenen araştırmalara ilişkin çıkarımlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

İncelenen Araştırmalardan Çıkarımlar

Çalışmanın yazarı, yılı	İncelenen araştırmanın amacı	Çıkarımlar
Arslan-Şakar, 2013; Montgomery & Prawitz, 2011; Paradis, 2019; Pearson & Hall, 1993; Strong, 2011; Özasan, 2015; Varatharaj ve diğerleri, 2015; Üzüm, 2014	Öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının incelenmesi	Öğretmenler karar alırken genel olarak özerk olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin özerklik algılarını merkezi sınavlar, ders kitapları ve eğitim politikaları sınırlarken, olumlu bir güven ortamının özerkliklerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini etkileyen kararlarda söz hakkına sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir.
Canbolat, 2020; Duyen, 2019; Hong & Youngs, 2016; Kılınç ve diğerleri, 2018; İ. H. Öztürk, 2012; Webb, 2002	Öğretmenlerin öğretmen özerkliğine görüşlerinin incelenmesi	Öğretmenler öğretimi düzenleme, sınıfın disiplini, mesleki gelişimleri ve öğrencilerle ilgili kararlarda özerk hissettiklerini; merkezden gelen ve okulla ilgili kararlarda ise bağımsız bir şekilde karar alamadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin sorumlulukları temelinde özerk karar aldıkları ortamların genişletilmesi gerektiği düşünülmektedir.
Çelik, 2016; Kürkçü, 2019; Özdemir & Turan, 2018; Yazıcı & Akyol, 2017	Öğretmen özerkliği ile liderlik, akademik iyimserlik, okul müdürlerinin manipülatif davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi	Öğretmen özerkliğinin akademik iyimserlik ve okul müdürlerinin pozitif manipülatif davranışları ve dönüşümcü liderlikleri ile pozitif yönde; okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik ve negatif manipülatif davranışları ile negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla okul müdürlerinin dönüşümcü ve pozitif davranışlarını arttırmaları gerektiği düşünülmektedir.

Yazıcı, 2016; Yorulmaz ve diğerleri, 2018	Öğretmen özerkliği ile öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri, öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi	Öğretmen özerkliğinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ve öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenler sosyal çevre tarafından gerek psikolojik gerekse yapısal olarak desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.
Bayraktar, 2019; Çolak, 2016	Öğretmen özerkliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, okul iklimi, arasındaki ilişkinin incelenmesi	Öğretmen özerkliği ile okul ikliminin pozitif yönde; örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutunda pozitif, uyum alt boyutunda ise negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmen özerkliği için bağlayıcı ve uymaya yönelik bir okul ortamının aksine destekleyici bir okul ortamının varlığının artırılması gerektiği düşünülmektedir.
Çolak ve diğerleri, 2017; Imangaiyev, 2019; Pearson & Moomaw, 2005; Şentürken, 2018	Öğretmen özerkliğinin stres, iş doyumu, motivasyon, algılanan güç ve öğretmen profesyonelliği değişkenleri ile ilişkisinin incelenmesi	Öğretmen özerkliğinin iş doyumu, motivasyon, algılanan güç ve profesyonellik ile pozitif yönde; stresle ise negatif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleğe yönelik iş doyumunun, motivasyonunun, algıladıkları gücün ve profesyonelliklerinin artırılması gerektiği ve stresten uzak tutulmaları gerektiği düşünülmektedir.
Karabacak, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2014	Öğretmen özerkliğinin öz yeterlik, iş katılımı, iş doyumu ve duygusal tükenme ile ilişkisinin incelenmesi	Öğretmen özerkliğinin öz yeterlik, iş doyumu, iş katılımı ile pozitif yönde; duygusal tükenme değişkeniyle ise negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin öz yeterliğinin, iş doyumunun ve mesleğe katılımının artırılması gerektiği düşünülmektedir.
Garvin, 2007	Okulun kültürel özelliklerinin ve organizasyonel yapısının öğretmen özerkliğine etkisinin incelenmesi	Öğretmen özerkliğinin okulun kültürel ve organizasyonel yapısından etkilenmediği görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin okullarındaki kültürel özelliklerden bağımsız olarak kendilerini özerk hissettikleri düşünülmektedir.
Iwata, 2013	Öğretmen özerkliğinin öğrencilerin yaratıcılığına etkisinin incelenmesi	Öğretmenlerin özerk davranışlarının öğrencilerin yaratıcılığını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmen özerkliğinin öğrenciler üzerindeki olumlu etkisinin artırılabilmesi için özerkliğin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.
Gurganious, 2017	Öğretmenlerin özerklik algısının öğrencilerin fen başarısını yordama gücünün ve okulun sosyoekonomik durumunun aracı rolünün incelenmesi	Öğretmen özerkliği ve okulun sosyo-ekonomik durumunun öğrencilerin başarısı üzerinde bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla araştırma sonucuna göre öğretmen özerkliğinin, öğrencilerin başarısını artırmak için daha avantajlı bir şekilde kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

Min, 2017	Öğretmenlerin müdürleri, meslektaşları ve öğrencileriyle ilişkilerinin özerklik uygulamalarının etkileme durumunun incelenmesi	Meslektaşları ve müdürler tarafından hissedilen sosyal desteğin öğretmenlerin özerkliğini olumlu yönde etkilemiştir. Dolayısıyla olumlu ve destekleyici sosyal desteğin okul ortamında artırılması gerektiği düşünülmektedir.
Erss, 2018	Estonya, Finlandiya ve Almanya ülkelerindeki öğretmen özerkliğinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi	Finlandiya ve Estonya'daki öğretmenler, Almanya'daki öğretmenlere göre kendilerini daha özerk hissetmişlerdir. Dolayısıyla öğretmen özerkliğinin ülkelere ve kültürlere göre değişebilen bir kavram olduğu düşünülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye’de yapılan araştırmalarda öğretmen özerkliğinin okul iklimi, iş doyumu ve liderlik türlerine göre ilişkisi ve öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin görüş ya da algılarını belirlemeye odaklanan araştırmaların olduğu görülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalarda ise öğretmen özerkliğinin, stres, iş doyumu, motivasyon, öğretmenin profesyonelliği, okulun örgütsel yapısı, akademik başarı, dil öğretimi ve öğrenen özerkliği gibi değişkenlerle ilişkisini temel alan araştırmaların ele alındığı dikkat çekmektedir. Yukarıda sunulan tablodaki çıkarımlardan anlaşılacağı üzere, Türkiye’deki ve yurt dışındaki alanyazında öğretmenlerin özerklik algısının öğrencilerin başarısını yordama gücünü ele alan sadece bir araştırmaya (Bkz. Gurganious, 2017); ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algısının okul türü ve alan türüne göre farklılaşma durumunun incelendiği iki araştırmaya (Bkz. Canbolat, 2020; Şentürken, 2018) rastlanmıştır. Sunulan araştırma çıkarımları ışığında, öğretmenlerin özerklik algısının (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin dönem sonu başarı puanını yordama gücünün belirlenmesine; okul türü ve alan türüne göre farklılaşma durumunun araştırılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmüştür.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın türü, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırmanın Türü

Araştırmada nicel araştırma yönteminden yordayıcı desen ve tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi olarak belirlenen öğretmenlerin özerklik algısının (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin dönem sonu başarı puanını yordama gücünü belirlemek için nicel araştırma yönteminden yordayıcı desen kullanılmıştır. Creswell (2017) yordayıcı deseni, değişkenler arasında basit bir ilişki bulmak yerine gelecekteki bir davranışı tahmin etmede yardımcı olacak değişkenleri belirlemek şeklinde ifade etmiştir. Bu desende, “tahmin yapmak için kullanılan değişkene yordayıcı değişken, tahminin yapıldığı değişkene ise ölçüt değişken” adı verilir (Fraenkel ve diğerleri, 2012, s. 333). Bu araştırmada yordayıcı değişken öğretmenlerin özerklik algısı, ölçüt değişken ise öğrencilerin dönem sonu başarı puanıdır.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemi olarak belirlenen öğretmenlerin özerklik algısının (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) okul türüne ve alan türüne göre farklılaşma durumunu belirlemek için nicel araştırma yönteminden tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2017) tarama modelini, bir durumu ya da olayı mevcut koşulları içinde var olduğu haliyle betimlenmesi şeklinde tanımlamıştır. Tarama modellerinde, bir grup insanın bireysel eğilimlerini ve özelliklerini belirlemek çalışmanın odağını oluşturur (Fraenkel ve diğerleri, 2012).

Araştırmanın yukarıda belirtilen alt problemlerini analiz edebilmek için öğretmenlerin özerklik algısına ilişkin verileri, tez danışmanı ve araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'ne verilen öğretmen yanıtları oluşturmuştur. Öğrencilerin

dönem sonu başarı puanını ise 2020-2021 Öğretim Yılı ikinci döneminde yapılan sınavlar sonucunda oluşan 2020-2021 Öğretim Yılı birinci dönem sonu başarı puanı oluşturmuştur.

Araştırmanın Çalışma Grupları

Evren, araştırmanın sonuçlarının genellendiği elemanlar bütünü; örneklem ise evreni temsil ettiği varsayılan belirli bir yöntem ile seçilen küçük kümedir (Karasar, 2017). Örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi araştırmacıya iş gücü, zaman ve erişim kolaylığı sağlayarak verilerin toplanmasına olanak sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Bununla birlikte uygun örnekleme yöntemi her ne kadar pratik ve maliyet açısından kullanışlı olsa da stratejik ve amaçlı bir örnekleme yöntemi olmadığı ifade edilmiştir (Patton, 2018). Dolayısıyla bu araştırmada katılımcıların sağlığını tehlikeye atmamak için Covid-19 salgınının süreç içerisindeki seyri de dikkate alınarak örnekleme seçimi yapılmamıştır. Bunun yerine araştırmada çalışma grupları belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma gruplarını oluşturan ortaöğretim kurumları, Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinden seçilmiştir. Bu seçim yapılırken araştırmanın alt problemlerinden biri olan okul türü değişkenini yansıtacak şekilde bir çalışma grubu belirlenmiştir. Bu bağlamda spor lisesi, güzel sanatlar lisesi ve sosyal bilimler lisesi gibi okul türleri, araştırma sonucunu farklılaştıracak öğretmen verisine sahip olmadığı için kapsam dışı bırakılmıştır. Araştırmacı tarafından öğretmen verisi yönünden yeterli görülen mesleki ve teknik anadolu lisesi, anadolu imam hatip lisesi, anadolu lisesi ve fen lisesine göre çalışma grubu oluşturulmuştur.

Araştırmada ortaöğretim kademesinin seçilme nedeni yükseköğretime geçişte bir önceki aşama olması nedeniyle alanyazın için önemli veriler sunabileceği düşüncesidir. Ayrıca araştırma için 12. sınıf seviyesinin seçilmesi düşünülmüş fakat sonrasında vazgeçilmiştir. Bunun nedeni 12. sınıf öğrencilerinin üniversiteye devam edebilmeleri için girmeleri gereken bir merkezi sınavın olması, onları öğrenim gördükleri okulun öğretimine ek olarak okul dışı eğitim kurumlarına yöneltmektedir. Bu bağlamda öğrenciler yıl boyunca

üniversiteye geçiş sınavına hazırlanabilmek için kurs, özel ders vb. eğitimleri tercih etmektedirler. Bu durumun araştırmamanın bulgularını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmüştür. Dolayısıyla ortaöğretim kademesinin son seviyesinden bir önceki seviye olan 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin araştırma için daha uygun olduğu kararına varılmıştır.

Araştırmada Malatya ilinin seçilmesinde, araştırmacının görev yaptığı yer olması ve Covid-19 salgını nedeniyle diğer illere ulaşımın sağlık sorunlarına yol açması gibi nedenler etkili olmuştur. Araştırmada merkez ilçelerin tercih edilme nedeni ise Malatya ilini ve okul türü çeşitliliğini en iyi şekilde yansıtacağı düşüncesidir. Nitekim araştırma kapsamında, Malatya ilinin kırsal ilçelerinin de dâhil edilmesi planlanmasına rağmen bazı nedenler sebebiyle vazgeçilmiştir. Bu nedenler, kırsal ilçelerde öğretmen ve öğrenci sayılarının araştırmamanın sonucunu farklılaştıracak ölçüde bir veri sunmaması ve kırsal ilçelerdeki ortaöğretim kurumlarının okul türü çeşitliliğine sahip olmamasıdır. Bu bağlamda, ortaöğretim kurumları belirlenirken taşıtla ulaşılabilirlik, öğretmen sayısının fazlalığı ve araştırmacı için uygulanabilir olması gibi sebepler ölçüt kabul edilerek öğretmen ve öğrenci için iki ayrı çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında 20 ortaöğretim kurumuna gidilmiştir. Fakat Yeşilyurt ilçesinde yer alan bir ortaöğretim kurumunda görev yapan 11. sınıf öğretmenleri ölçeğe dönüş yapmadığı için bu okul kapsam dışı bırakılmıştır. Bu sebeple, Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde yer alan 19 ortaöğretim kurumunun öğretmen ve öğrenci verisi bu araştırma için kullanılmıştır.

Öğretmen Çalışma Grubu

Araştırmamanın tez danışmanı ve araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin açıklayıcı faktör analizinin diğer bir deyişle ölçeğin ön uygulamasının çalışma grubu için ortaöğretim kademesinde görev yapan 187 öğretmene ulaşılmıştır. Bu çalışma grubunun 80'ini (%42,7) kadınlar, 107'sini (%57,3) erkekler oluşturmuştur. Görev yapılan okul türü bakımından ise anadolu lisesinde 106 (%56,7) kişi, mesleki ve teknik anadolu lisesinde 73 (%39) kişi ve sosyal bilimler lisesinde 8 (%4,3) kişi yer almıştır.

Araştırmanın öğretmenler açısından çalışma grubunu Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde yer alan 2020-2021 Öğretim Yılı birinci döneminde MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan 230 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma grubuna ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerine eğitim veren öğretmenler dâhil edilmiştir. Green'in (Akt. Tabachnick & Fidell, 2020, s. 123) sunduğu tartışma bağlamında regresyon analizinin minimum örneklem büyüklüğü için " $N \geq 50+8m$ (m bağımsız değişken sayısı)" denklemi önerilir. Bu öneri bağlamında araştırmanın bağımsız değişken sayısı üç ($m=3$) olduğu için verilerin çoklu regresyon analizi için sağlaması gereken örneklem büyüklüğünün 230 öğretmen ile fazlasıyla yeterli olduğu görülmüştür. Bu öğretmen sayısı, analizler sonrasında uç verilerden arındırılmış halidir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmen Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

	Battalgazi ilçesi		Yeşilyurt ilçesi	
	f	%	f	%
Cinsiyet				
Kadın	48	36.9	44	44.0
Erkek	82	63.1	56	56.0
Toplam	130	100.0	100	100.0
Mesleki deneyim				
1-5 yıl	6	4.6	10	10.0
6-10 yıl	10	7.7	9	9.0
11-15 yıl	20	15.4	13	13.0
16-20 yıl	26	20.0	18	18.0
20 yıl üzeri	68	52.3	50	50.0
Toplam	130	100.0	100	100.0
Eğitim durumu				
Lisans	110	84.6	86	86.0

Yüksek lisans	20	15.4	14	14.0
Toplam	130	100.0	100	100.0
Fakülte türü				
Eğitim fakültesi	58	44.6	53	53.0
Fen-edebiyat fakültesi	48	36.9	33	33.0
İlahiyat fakültesi	16	12.3	3	3.0
Diğer	8	6.2	11	11.0
Toplam	130	100.0	100	100.0
Alan türü				
Sözel alanlar	58	44.6	45	45.0
Sayısal alanlar	29	22.3	31	31.0
Mesleki alanlar	29	22.3	11	11.0
Sanat ve spor alanları	14	10.8	13	13.0
Toplam	130	100.0	100	100.0
Okul türü				
Mesleki ve teknik anadolu lisesi	50	38.5	32	32.0
Anadolu imam hatip lisesi	39	30.0	-	-
Anadolu lisesi	41	31.5	38	38.0
Fen lisesi	-	-	30	30.0
Toplam	130	100.0	100	100.0

Not. Veri elde edilemeyen değişkenler “-“ ile gösterilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde Battalgazi ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 48’ini (%36.9) kadınlar, 82’sini (%63.1) ise erkekler oluşturmuştur. Yeşilyurt ilçesinde ise 44’ünü (%44) kadınlar, 56’sını (%56) erkekler oluşturmuştur. Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin sırasıyla 68 (%52.3) kişi ve 50 (%50) kişi ile çoğunluğunun 20 yıl üzerinde mesleki deneyime sahip olduğu görülmüştür. Bu ilçelerdeki

öğretmenler, eğitim durumu bakımından incelendiğinde ise çoğunluğu 110 (%84.6) kişi ve 86 (%86) kişi ile lisans düzeyinde eğitim durumuna sahiplerdir. Battalgazi ilçesindeki öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türüne göre çoğunlukla eğitim fakültesinde 58 (%44.6) kişi ve fen-edebiyat fakültesinde 48 (%36.9) kişi, Yeşilyurt ilçesinde ise eğitim fakültesinde 53 (%53) kişi ve fen-edebiyat fakültesinde 33 (%33) kişi yer aldığı görülmüştür. Araştırma kapsamında öğretmenlerin alanlarına yönelik veri toplanmış, fakat az öğretmene sahip alanlar olduğu için öğretmenlerin alanları; sözel alanlar, sayısal alanlar, mesleki alanlar, sanat ve spor alanları olmak üzere dört kategoride gruplandırılmıştır. Bu bağlamda, alanlara göre dağılımın neredeyse yarısını Battalgazi ilçesinde 58 (%44.6) kişi ve Yeşilyurt ilçesinde ise 45 (%45) kişi ile sözel alanlar oluşturmuştur. Battalgazi ilçesindeki öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü bakımından, mesleki ve teknik anadolu lisesinde 50 (%38.5) kişi, anadolu imam hatip lisesinde 39 (%30) kişi ve anadolu lisesinde 41 (%31.5) kişi yer almıştır. Yeşilyurt ilçesinde ise mesleki ve teknik anadolu lisesinde 32 (%32) kişi, anadolu lisesinde 38 (%38) kişi ve fen lisesinde 30 (%30) kişi yer almıştır.

Öğrenci Çalışma Grubu

Araştırmanın öğrenci açısından çalışma grubunu Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde yer alan 2020-2021 Öğretim Yılı birinci döneminde MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarının 11. sınıfında öğrenim gören 3005 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrenci Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

	Battalgazi İlçesi		Yeşilyurt İlçesi	
	f	%	f	%
Cinsiyet				
Kız	763	41.6	655	55.8
Erkek	1070	58.3	517	44.1
Toplam	1833	100.0	1172	100.0

Okul türü				
Mesleki ve teknik anadolu lisesi	428	23.3	153	13.0
Anadolu imam hatip lisesi	512	27.9	-	-
Anadolu lisesi	893	48.7	816	69.6
Fen lisesi			203	17.3
Toplam	1833	100.0	1172	100.0

Not. Veri elde edilemeyen değişkenler “-” ile gösterilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde Battalgazi ilçesindeki öğrencilerin 763’ünü (%41.6) kızlar, 1070’ini (%58.3) erkekler oluşturmuştur. Yeşilyurt ilçesinde ise 655’ini (%55.8) kızlar, 517’sini (%44.1) erkekler oluşturmuştur. Öğrenim görülen okul türüne göre en fazla öğrenciyi Battalgazi ilçesinde 893 (%48.7) öğrenci ve Yeşilyurt ilçesinde ise 816 (%69.6) öğrenci ile anadolu lisesi oluşturmuştur. Bunun sebebi, Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde yer alan anadolu lisesi sayısının diğer lise türlerine göre daha fazla olmasıdır.

Veri Toplama Süreci

Bu başlıkta ön uygulama, veri toplama sürecine hazırlık ve veri toplama süreci aşamaları açıklanmıştır.

Ön Uygulama

Araştırmanın etik açıdan uygunluğu için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonuna başvurularak gerekli izin alınmıştır (EK-F). Bu seçimin ardından Malatya ilindeki ortaöğretim kurumlarının öğretmen ve öğrenci sayılarını öğrenebilmek için Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne dilekçe ile başvurularak sayısal veriler temin edilmiştir (EK-A). Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu İzni ve elde edilen bu sayısal veriler ile Hacettepe Üniversitesi aracılığıyla MEB Araştırma İzni’ne başvurulmuştur. Bu başvurunun ardından öğretmenlerden ölçek verileri, öğrencilerden de dönem sonu başarı puanının toplanacağına ilişkin izin MEB’den alınmıştır (EK-B).

Araştırma kapsamında tez danışmanı ve araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin ön uygulaması için ortaöğretim kurumlarından Covid-19 salgını nedeniyle çevrim içi veri toplama platformu olan Google Form aracılığıyla veri toplanmıştır. Veri toplama aracının öğretmenlere ulaştırılması sürecinde ortaöğretim kurumlarındaki okul müdürleri ile okul web sitesinde yer alan kurumsal iletişim adresleri aracılığıyla bağlantı kurulmuştur. Sonrasında okul müdürlerine salgın dönemi olması sebebiyle veri toplama sürecinin sınırlılıklarından bahsedilerek öğretmenlere veri toplama aracını ulaştırabilmeleri konusunda (e-mail, whatsapp grupları vb.) destek olmaları rica edilmiştir. Çalışmanın ön uygulamasının okullarında uygulanmasına gönüllü olarak katılmayı onaylayan okul müdürlerinin kişisel iletişim adreslerine Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon İzin Belgesi, MEB Araştırma İzin Belgesi dosyaları ile Öğretmen Gönüllü Katılım Formu ve Taslak Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Google Form linkleri gönderilmiştir. Böylelikle Google Form linklerinde yer alan bağlantı ile veri toplama aracının öğretmenlere ulaştırılması sağlanmıştır. Bu çerçevede, öğretmenlere öncelikle Google Form aracılığıyla Öğretmen Gönüllü Katılım Formu sunulmuştur. Çalışmaya gönüllü olarak katılmak istediğini onaylayarak beyan eden öğretmenler, Taslak Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'ne geçiş yapmışlardır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olmayan öğretmenler ise ilgili taslak ölçeğe geçiş hakkına sahip olamamışlardır. Katılımcılar sözü edilen veri toplama aracını doldurduktan sonra araştırmacıya göndermişlerdir. Ön uygulama sonucunda elde edilen veriler ile geçerlik ve güvenirlik analizleri hesaplanarak araştırma çerçevesinde tez danışmanı ve araştırmacı tarafından Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği geliştirilmiştir.

Veri Toplama Sürecinin Hazırlık Aşaması

Araştırmanın ölçek verilerini ve dönem sonu başarı puanını toplayabilmek için okullara gidilerek veri toplanması planlanmıştır. Bunun için veri toplama sürecine başlamadan önce çalışma grubunda yer alan her okul için farklı kodlarla Google Form linkleri oluşturulmuştur. Böylelikle öğretmen ve öğrenci verilerinin elde edildiği okullar ayırt edilmek istenmiştir. Ayrıca ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerine eğitim veren öğretmenleri

belirleyebilmek için ise Google Formu'na "2020-2021 Öğretim Yılı'nın birinci döneminde 11. sınıf öğrencilerine eğitim verdiniz mi" şeklinde bir onay sorusu eklenmiştir. Bu yöntem ile öğrencinin dönem sonu başarı puanının oluşmasında etkili olan öğretmenlerin ölçeğe vermiş olduğu yanıtların toplanması planlanmıştır. Bu hazırlıklar yapıldıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir.

Veri Toplama Süreci

MEB, Dünya genelinde ortaya çıkan ve Türkiye'yi de etkisi altına alan Covid-19 salgını sebebiyle 2019-2020 Öğretim Yılı ikinci dönemi, 2020-2021 Öğretim Yılı birinci ve ikinci döneminde eğitimin uzaktan yürütülmesine ilişkin karar almıştır. Sözü edilen karar sebebiyle öğrencilerin dönem sonu başarı puanını oluşturacak sınavların uygulamasında da gecikme yaşanmıştır. Bu bağlamda MEB, ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin 2020-2021 Öğretim Yılı birinci dönem sonu başarı puanını, 2020-2021 Öğretim Yılı ikinci döneminde yapılan sınav sonuçlarına göre belirlemiştir. Öğrencilerin sınavlarda sorumlu tutulduğu içerik ise birinci döneme aittir. Bu bağlamda araştırmada, öğrencilerin 2020-2021 Öğretim Yılı birinci dönem sonu başarı puanları veri olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin birinci dönem sınavlarının sona ermesi ve öğretmenlerin e-okul sistemine notları girmeleri beklendiği için araştırma verileri, 23.03.2021-02.04.2021 tarihleri arasında araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Araştırma verilerini toplayabilmek için araştırmacı tarafından okullara gidilerek okul müdürlerine Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu izni ve MEB Araştırma izni sunulmuştur. Uygulama sürecinin sorunsuz yürütülebilmesi ve veri toplama araçlarının öğretmenlere iletilebilmesi için araştırmacıya destek olmaları rica edilmiştir. Gönüllü olarak yardımcı olmayı kabul eden okul müdürlerine ve müdür yardımcılara çalışmanın amacına ve uygulama esaslarına ilişkin bilgi verilmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin verileri çevrim içi veri toplama platformu olan Google Form ile elde edilirken; öğrencilerin dönem sonu başarı puanı ise okul müdürleri ya da müdür yardımcıları tarafından e-okul sisteminden temin edilmiştir. Ölçek verileri ise 2020-2021 birinci döneminde 11. sınıf öğrencilerine eğitim

veren öğretmenlerden toplanmıştır. Öncelikle öğretmenlere Google Form aracılığıyla Öğretmen Gönüllü Katılım Formu (EK-C), Kişisel Bilgi Formu (EK-Ç) ve Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği (EK-D) sunulmuştur. Öğretmenlere sunulan veri toplama araçlarında yer alan yönergede bu Google Form platformunda toplanan verilerin sadece bu araştırma için kullanılacağı ve erişime kapalı olacağı belirtilmiştir. Öğrencilerin dönem sonu başarı puanı ise okul müdürü ya da müdür yardımcısı tarafından, öğrencilerin kişisel bilgileri (isim, soyisim vb.) silinerek araştırmacı ile paylaşılmıştır. Öğrenci verilerinin isimsiz bir şekilde paylaşıldığına ilişkin yetkili kişilere, Karne Notu İzin Formu sunularak imzalatılmıştır (EK-E). Öğrencilerin sayısına ve cinsiyetine ilişkin bilgiler ise sözlü olarak araştırmacıya sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda sunulmuştur:

Dönem Sonu Başarı Puanı

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2019) dönem sonu başarı puanı yerine öğrencinin yıl boyunca öğrenimini temel alan “yılsonu başarı puanı, derslerin ağırlıklı puanları toplamının bu derslerin haftalık ders saatleri toplamına bölümüyle elde edilen puan” (s. 35) şeklinde tanımlanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada temel alınan dönem sonu başarı puanı ifadesini öğrencilerin dönem boyunca aldıkları derslerin ağırlıklı puanları toplamının bu derslerin haftalık ders saatleri toplamına bölümüyle elde edilen puanı oluşturmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın alt problemlerinde yer alan değişkenlere yönelik veri toplamak için tez danışmanı ve araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Bu form; cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu, görev yapılan okul türü, mezun olunan fakülte ve alan türü olmak üzere altı sorudan oluşmuştur.

Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Öğretmenlerin özerklik düzeylerini tespit etmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek, bu çalışmanın amaçlarından biridir. Araştırmanın problemine uygun olarak tez danışmanı ve araştırmacı tarafından “Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği” nin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle alanyazında ölçek geliştirme sürecinin aşamalarının açıklandığı araştırmalar incelenmiştir. İncelenen araştırmalardan DeVellis'in (2017) ve Tezbaşaran'ın (2008) ölçek geliştirmeye yönelik belirttikleri adımlar, bu araştırmada yer alan ölçeğin geliştirilme sürecinde dikkate alınmıştır. İzlenen adımlar şunlardır:

1. Madde havuzunun oluşturulması
2. Maddelerin ön inceleme aracılığıyla gözden geçirilmesi
3. Uzmanların görüşlerinin değerlendirilmesi
4. Ön uygulamanın yapılması
5. Ön uygulamadan elde edilen verilerin işlenmesi, analizi ve nihai ölçek formunun hazırlanması

Her bir aşamada yapılan işlemler aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Madde Havuzunun Oluşturulması. Ölçeğin madde havuzunun oluşturulabilmesi için öncelikle ulusal ve uluslararası alanyazında öğretmen özerkliği ile ilgili yapılmış araştırmalar, geliştirilmiş anket ve ölçekler incelenmiştir. İncelenen araştırmalarda, anket ve ölçeklerde öğretmen özerkliği kavramının öğretmenin sınıf ya da öğretim özerkliği, öğretmenin okul ya da yönetim özerkliği ve öğretmenin mesleki gelişim açısından özerkliği olmak üzere üç kategoride yoğunlaştığı görülmüştür. Bu bakımdan, bu inceleme aşamasıyla ölçeğin kapsamı da belirlenmeye çalışılmıştır. Böylelikle ölçeğin madde havuzu oluşturulurken bu üç kategoriye de yer vermeye çalışılmıştır. Sonuç olarak mevcut anket ve ölçekler araştırma kapsamında incelenmiş ve hiçbir madde aynen alınmayarak sadece fikir olarak yararlanılarak 51 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda ters madde bulunmamakta, tüm maddeler olumlu ifadelerden oluşmaktadır.

Yazılan madde ifadeleri, Beni hiç yansıtmıyor (1), Beni biraz yansıtıyor (2), Beni çoğunlukla yansıtıyor (3) ve Beni tamamen yansıtıyor (4) şeklinde 4'lü derecelendirme olarak hazırlanmıştır.

Öğretmen özerkliği ile ilgili incelenen anket ve ölçekler şu şekildedir: Pearson ve Hall'in (1993) geliştirdiği Öğretme Özerkliği Ölçeği, genel öğretim özerkliği ve öğretim programı özerkliği olmak üzere iki faktörden ve 18 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek ile öğretmenlerin çalışma ortamını kontrol edebilme düzeylerini ölçmek amaçlanmıştır. Friedman'ın (1999) geliştirdiği Öğretmen İş-Özerkliği Ölçeği, öğrencilerin değerlendirilmesi, okulun işleyişi, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretim programı geliştirme olmak üzere dört faktörden ve 32 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek ile öğretmenin algıladığı iş özerkliğini ölçmek amaçlanmıştır. Garvin'in (2007) geliştirdiği Öğretmen Özerkliği Anketi öğretim, okul, sınıf ve iş doyumu ile ilgili 19 maddeden ve bölümlere göre farklı alt maddelerden oluşmaktadır. Bu ankette öğretim programı, öğretim, iş doyumu, mesleki gelişim, disiplin, okul iklimi ve okul reformuna ilişkin maddeler bulunmaktadır. Bu anket ile öğretmenin özerklik algısını ölçmek amaçlanmıştır. Üzümlü'nün (2014) geliştirdiği Öğretmen Özerkliği Ölçeği, teknik özerklik, psikolojik özerklik ve politik özerklik olmak üzere üç faktörden ve 43 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekte öğretmenlerin öğretmen özerkliğini nasıl değerlendirdiklerini ölçmek amaçlanmıştır. Karabacak'ın (2014) geliştirdiği Öğretmen Özerkliği Ölçeği, öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik ve kişisel ve mesleki gelişim özerkliği olmak üzere üç faktörden ve 42 maddeden oluşmaktadır. İki sütundan oluşan ölçekte öğretmen özerkliği, benimsenebilirlik ve uygulanabilirlik durumlarına göre nasıl algıladıklarını ölçmek amaçlanmıştır. Ulaş-Marboudi'nin (2015) geliştirdiği Öğretmen Özerklik Ölçeği, öğretimin planlanmasında ve uygulanmasında özerklik, mesleki gelişimde özerklik, öğretim programının çerçevesinin belirlenmesinde özerklik olmak üzere üç faktör, 18 maddeden oluşmakta ve sınıf öğretmenlerinin özerklik durumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bir diğer Öğretmen Özerkliği Ölçeği ise öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği olmak üzere dört

faktör, 17 maddeden oluşmakta ve öğretmenin öğretim programı, öğretim süreci ve mesleki gelişimine ilişkin özerklik durumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır (Çolak, 2016).

Alanyazındaki anket ve ölçeklerin araştırmanın amacını tam olarak karşılamadığı ve öğretmen özerkliği kavramını yeterince açıklamadığı düşünüldüğü için yeni bir ölçek geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu geliştirilecek ölçek ile öğretmen özerkliğini yeni gelişmelerden ve çalışmalardan da yararlanarak sadece Türkiye şartlarında değil yabancı alanyazında geçen öğretmen özerkliği kavramını da kapsayacak şekilde öğretmenlerin anlayabileceği maddeler ile ölçmek amaçlanmıştır.

Maddelerin Ön İnceleme Aracılığıyla Gözden Geçirilmesi. Taslak ölçeğin madde havuzunda yer alan madde ifadelerinin açıklığını ve anlaşılabilirliğini incelemek amacıyla ön inceleme yapılması düşünülmüştür. Hedef kitleyi temsil edebilmesi için ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin ön incelemeye dâhil edilmesine özen gösterilmiştir. Bu kapsamda, üç ortaöğretim kurumundan sekiz öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Görüşüne başvurulmuş öğretmenler, madde havuzu formunda yer alan maddelere yönelik eleştiri, görüş ve önerilerini bildirmişlerdir. Ön inceleme sonrasında taslak ölçekte benzer özellikler taşıyan dört madde çıkarılmış ve öğretmenler tarafından anlaşılmadığı ifade edilen 10 madde üzerinde düzenleme yapılarak 47 maddeden oluşan bir taslak ölçek formu hazırlanmıştır. Sonrasında ise bu taslak ölçek formunda yer alan madde ifadelerinin kapsam geçerliğini incelemek amacıyla uzmanların görüşlerinin değerlendirilmesi aşamasına geçilmiştir.

Uzmanların Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Kapsam geçerliği, veri toplama aracının maddelerinin ölçmeyi hedeflediği yapıyı temsil edebilme gücü olarak ifade edilir (Tavşancıl, 2014). Bu bağlamda, madde ifadelerinin nicelik ve nitelik olarak yeterliğinin göstergesi olan kapsam geçerliğini belirlemede tercih edilen yöntemlerden biri, uzmanların görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2020). Nitekim madde ifadelerinin uygunluğuna ve ölçülmek istenen konuyu temsil edebilme yeterliğine ilişkin uzmanlardan görüş alınması, kapsam geçerliğine dair kanıt sağlar (DeVellis, 2017). Dolayısıyla bu araştırma

çerçevesinde, ölçeğin kapsam geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak için uzmanlardan iki aşamalı bir görüş alma yoluna gidilmiştir. Birincisinde uzmanlardan maddelerin ölçülmek istenen içeriği karşılayıp karşılamadığı ve ifade açısından yeterliğine yönelik görüş bildirmeleri istenirken; ikinci aşamada ise maddelerin kapsam geçerlik indeksinin hesaplanabilmesi için Lawshe tekniğine göre uzmanlardan görüşlerini ifade etmeleri beklenmiştir. Bu iki aşama aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Birinci Aşama. Bu aşamada Eğitim Programları ve Öğretim ABD’den üç uzman, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD’den üç uzman, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD’den iki uzman olmak üzere sekiz uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan, madde ifadelerinin uygunluğuna ve ölçülen davranışı temsil edebilme yeterliğine yönelik görüşlerini ve önerilerini bildirmeleri istenilmiştir. Uzman görüşleri, Nisan 2020-Haziran 2020 tarih aralığında üç aylık süre içinde toplanmıştır. Sözü edilen görüşler ve öneriler çerçevesinde, benzer anlam taşıyan ve ifade ettiği anlamı yansıtmayan 23 madde çıkarılmış ve sunulan öneriler kapsamında iki madde eklenmiştir. Uzmanların görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda 26 madde ifadesi, kapsam geçerlik indeksinin hesaplanabilmesi için “Uzmanların Görüşlerini Değerlendirme Formu” hazırlanarak uzmanlara tekrar sunulmuştur.

İkinci Aşama. Uzmanların görüşlerine başvurulması, madde ifadelerinin ölçülen özelliği yeterli bir şekilde örnekleyip örneklemediğine ilişkin kanıt sağlar (Lawshe, 1975). Dolayısıyla taslak ölçek formunda yer alan maddelerin açıklığını ve öğretmen özerkliği kavramını yansıtmama durumunun farklı bakış açılarıyla tekrar değerlendirebilmek ve kapsam geçerlik indeksini hesaplayabilmek için ikinci bir uzman görüşü aşaması uygulanmıştır. Bu kapsam geçerliği için Lawshe tekniği kullanılmıştır. Wilson vd.’ne (2012) göre Lawshe tekniği, diğer tekniklerle kıyaslandığında araştırmacılar için kullanışlı ve anlaşılması kolay bir teknik olarak öne çıkar. Yurdugül, Lawshe’nin (Akt., Yurdugül, 2005, s. 2) çalışmasında belirttiği aşamaları aşağıdaki gibi düzenlemiştir. Bu tekniğin uygulanmasında aşağıdaki aşamalar dikkate alınmıştır:

- “1. Alan uzmanları grubunun oluşturulması
2. Aday ölçek formlarının hazırlanması
3. Uzman görüşlerinin elde edilmesi
4. Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi
5. Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi
6. Kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması”

Taslak ölçekte yer alan madde ifadelerinin içeriği temsil edebilme yeterliğini değerlendirebilmek için alan uzman grubu oluşturularak görüşlerine başvurulmuştur. Bu çerçevede Eğitim Programları ve Öğretim ABD’den beş uzman, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD’den iki uzman, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD’den dört uzman olmak üzere 11 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu uzmanlardan beşi daha önce uzman görüşünün birinci aşamasında yer almıştır. Sözü edilen uzmanlardan Uzmanların Görüşlerini Değerlendirme Formu’nda yer alan her bir madde ifadesini konuyu temsil edebilme yeterliğine göre değerlendirerek Lawshe’nin (1975, s. 567) belirttiği derecelendirmeye göre “Madde gerekli”, “Madde yararlı ancak yeterli değil” ve “Madde gereksiz” şeklinde ilgili sütunlara işaretlemeleri istenmiştir. Forma yönelik veriler uzmanlardan Aralık 2020-Şubat 2021 tarih aralığında üç aylık süre içinde toplanmıştır. Uzmanların madde ifadelerine verdikleri cevapların hesaplanmasında Lawshe’nin (1975) aşağıda belirtilen formülü kullanılmıştır.

$$KGO = \frac{N_G - N/2}{N/2}$$

N : Toplam uzman sayısı

N_G : “Madde gerekli” görüşünü belirten uzman sayısı

Yukarıdaki formül dikkate alınarak uzmanların maddelere verdikleri yanıtlara göre her bir maddenin kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Uzmanların Görüşlerine göre Maddelerin Kapsam Geçerlik Oranı ve Ölçeğin Kapsam Geçerlik İndeksi

Maddeler	Madde gerekli	Madde yararlı ancak yeterli değil	Madde gereksiz	Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)	Maddeler	Madde gerekli	Madde yararlı ancak yeterli değil	Madde gereksiz	Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)
M1	11			1	M14	9	2		.63
M2	10		1	.81	M15	9	1	1	.63
M3	11			1	M16 ^a	5	3	3	-.09
M4	9		2	.63	M17	10	1		.81
M5 ^a	5	3	3	-.09	M18	10	1		.81
M6	9	1	1	.63	M19	9	1	1	.63
M7	10	1		.81	M20 ^a	5	2	4	-.09
M8	10		1	.81	M21	10	1		.81
M9	10	1		.81	M22 ^a	4	4	3	-.27
M10	9	1	1	.63	M23	10	1		.81
M11 ^a	5	4	2	-.09	M24	9	1	1	.63
M12	10	1		.81	M25	9		2	.63
M13	10	1		.81	M26 ^a	3	5	3	-.45

Uzman Sayısı: 11

Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ): 0.75

Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ): 0.59

^a =Kapsam Geçerlik Ölçütü 0.59'dan küçük değer alan maddeler

Uzman sayısına göre hesaplanan kapsam geçerlik ölçütleri dikkate alındığında 0.05 anlamlılık düzeyinde 11 uzman için minimum kapsam geçerlik ölçütü 0.59 olarak belirtilmiştir. Eğer bir maddenin kapsam geçerlik oranı, uzman sayısı için belirtilen kapsam geçerlik ölçütünden düşük ise o maddenin veri toplama aracından çıkartılması önerilir (Lawshe, 1975). Bu öneri dikkate alınarak Tablo 4'te yer alan 5., 11., 16., 20., 22. ve 26.

maddelerin kapsam geçerlik oranları, kapsam geçerlik ölçütünden düşük olduğu için bu altı madde taslak ölçek formundan çıkartılmıştır. Geride kalan 20 maddenin kapsam geçerlik oranlarının ortalamasına göre taslak ölçeğin tümü için kapsam geçerlik indeksi 0.75 olarak hesaplanmıştır. 11 uzman için belirtilen kapsam geçerlik ölçütünden (.59) yüksek olduğu için bu değerin taslak ölçeğin kapsam geçerliğine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir veri sunduğu söylenebilir. Bu bulgu sonucunda 20 maddeden oluşan taslak ölçek formu düzenlenerek ön uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Ön Uygulamanın Yapılması. Taslak ölçek formunun maddelerinin hedef kitleye uygun olup olmadığına yönelik veri sağlayabilmek için ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama için ulaşılmaması gereken kişi sayısı belirlenirken çalışmalarda belirtilen öneriler dikkate alınmıştır. Örneğin Comrey ve Lee (1992), 200 sayısını orta düzeyde kabul etmiştir. Bir diğer bilgiye göre ise madde sayısının en az beş katı önerilmiştir (Bryman & Cramer; akt., Tavşancıl, 2014). Bu bilgiler dikkate alınarak ön uygulamada yer alacak katılımcılar belirlenirken bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ortaöğretim öğretmenlerini temsil edebilecek bir katılımcı grubuna ulaşılmaması hedeflenmiştir. Bu bağlamda Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde yer alan MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ön uygulamanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Ön Uygulamadan Elde Edilen Verilerin İşlenmesi, Analizi ve Nihai Ölçek Formunun Hazırlanması. Bu başlık, Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları başlığı altında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın ön uygulama ve uygulama kapsamında Google Form aracılığıyla toplanan verileri, SPSS 26.0 ve AMOS 24.0 paket programlarına aktarılmıştır. Sonrasında Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik kanıtları için gerekli analizlere geçilmiştir. Bu çerçevede, kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve iki aşamadan oluşan süreç yukarıda açıklanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için de açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bunun yanı sıra, ölçeğin güvenirliği ve iç tutarlılığı

için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ve madde-toplam puan korelasyonu hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerliğine ve güvenirliğine yönelik yapılan analizler aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Kanıtlar. Faktör analizi, birbiriyle ilişki halinde olan çok sayıda değişkenin, az sayıda ilişkisiz fakat kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenlerin keşfedilmesini amaçlayan bir istatistiksel analizdir (Büyüköztürk, 2020; Tavşancıl, 2014). Bu analiz türünün amacı insanların sahip olabileceği özellikleri ve nitelikleri, bir veri seti içinde değişken ya da faktör olarak ifade etmektir (Cohen & Swerdlik, 2020). Faktör analizi, birbiriyle ilişkili örtük değişkenleri keşfetmeyi amaçlayan açımlayıcı faktör analizi ve daha önce öne sürülen hipotezi doğrulamaya yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere ikiye ayrılır (Büyüköztürk, 2020). Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi. Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce veri setinde hatalı, eksik ve uç değerlerin var olup olmadığı incelenmiştir. İncelemenin ardından herhangi bir eksik ve hatalı girilen bir veriye rastlanmamıştır. Veri setindeki uç değerlerin tespiti için her bir maddeye ait puanlar Z puanına dönüştürülerek +3 ile -3 aralığının dışında kalan üç veri analiz dışında bırakılmıştır. Böylelikle 184 veri üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir.

Veri setinin uç değerlerden arındırılmasının ardından Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile örneklem yeterliği; Bartlett Küresellik testi ile de verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. Test bulgularına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği ölçüsü		.85
Bartlett küresellik testi	Ki-kare değeri (χ^2)	825.41
	Serbestlik derecesi (df)	66
	Anlamlılık düzeyi (sig.)	.00*

* $p < .05$

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının 0.60'tan yüksek çıkması ve Bartlett Küresellik testinin ise anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunun bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2020). Tablo 5 incelendiğinde, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının (.85) 0.60'tan yüksek olduğu ve Bartlett Küresellik testi değerinin (χ^2 : 825.41; df: 66; $p < .05$) ise anlamlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla testten ulaşılan verilere göre bu ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik testi bulgularının örneklem yeterliği ve faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Ulaşılan sonuçlara göre açımlayıcı faktör analizi işlemine geçilmiştir.

Araştırmada kullanılacak olan ölçeğin yapısında bulunan örtük değişkenleri belirleyebilmek için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analize 20 madde ile başlanmıştır. Ölçeğin faktörlerinin belirlenmesi sürecinde faktör sayısı konusunda bir kısıtlamaya gidilmeyerek temel bileşenler analizi yapılmıştır. Buna ek olarak, faktörlerin kolay yorumlanması için eksen döndürme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda Büyüköztürk'ün (2020) ve Tabachnick ve Fidell'in (2020), eğik döndürme yöntemlerinin faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu varsayımına dayandığına ilişkin vermiş olduğu bilgi dikkate alınarak analizde oblimin eğik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde ölçekte yer alacak maddeler belirlenirken şu ölçütler dikkate alınmıştır: Tabachnick ve Fidell'e (2020) göre madde faktör yüklerinin 0.32'den yüksek olması önerilir. Tavşancıl'a

(2014) göre ise 0.30'dan büyük olması, bununla birlikte maddelerin birden fazla faktörde yer alması durumunda faktör yükleri arasında en az 0.10 fark olması beklenir. Faktör sayısı belirlenirken ise faktör öz değerinin 1 ya da 1'den yüksek olması o faktörlerin önemli varsayılabilecek faktörler olduğu anlamına gelir (Büyüköztürk, 2020). Yukarıda sunulan ölçütler dikkate alınarak faktör analizi sonucunda madde faktör yükleri arasında 0.10'dan küçük fark olan 1., 4., 8., 9., 10., 11., 12. ve 16. maddeler çıkarılarak öz değeri 1'den büyük üç faktörlü 12 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Değerleri

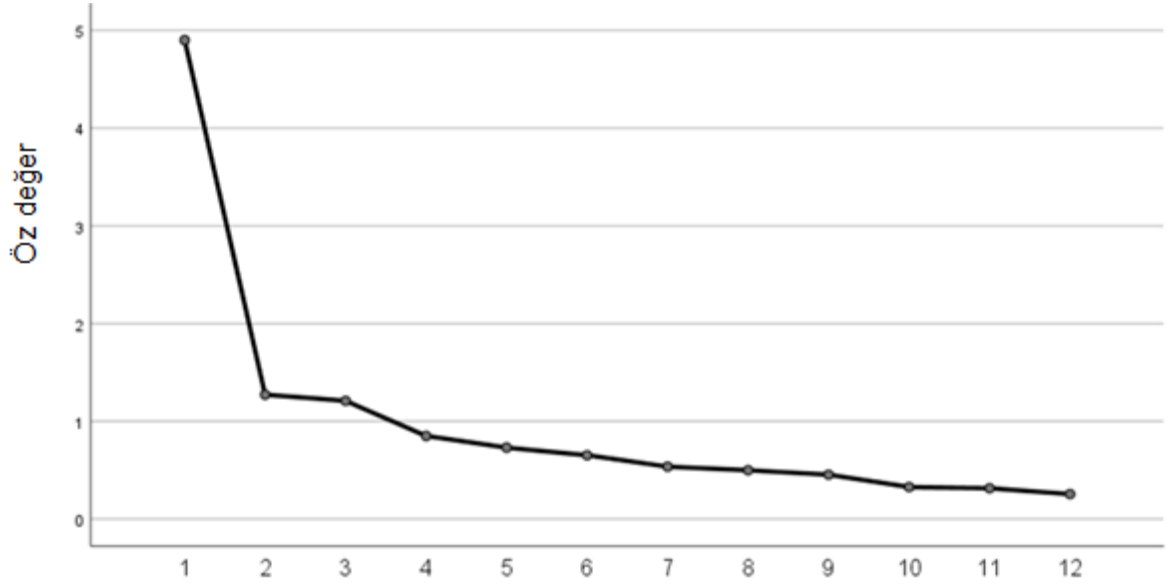
Faktörler ve madde ifadeleri		Öz değer	Açıklanan varyans	Madde faktör yükü
Madde no	Yeni madde no			
		Faktör 1: Sınıfta özerklik	4.90	40.83
M5	(1)	Öğrencilere vereceğim ödev/proje konularını belirleyebilirim.		.84
M6	(2)	Öğrencilerin dersin kazanımlarına ulaşma düzeylerini belirlemek için kullanacağım değerlendirme araçlarına karar verebilirim.		.81
M7	(3)	Öğrencilerin başarısını değerlendireceğim ölçütlere karar verebilirim.		.69
M3	(4)	Derste kullanacağım öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğine karar verebilirim.		.66
M2	(5)	Dersimin içeriğini öğretme sırasına karar verebilirim.		.58
		Faktör 2: Okulda özerklik	1.27	10.60
M14	(6)	Okul Disiplin Kurulu toplantılarında çekinmeden görüşlerimi söyleyebilirim.		.79
M13	(7)	Okul Aile Birliği toplantılarında çekinmeden görüşlerimi söyleyebilirim.		.76

M15	(8)	Öğrencinin şubesini değiştirme ile ilgili karar verme sürecinde söz hakkına sahibim.		.68
		Faktör 3: Mesleki özerklik	1.20	10.07
M18	(9)	Mesleğimle ilgili istediğim sempozyum, çalıştay, proje vb. toplantılara katılabilirim.		.78
M19	(10)	Mesleki gelişimim için ihtiyaç duyduğum eğitim faaliyetlerini seçebilirim.		.78
M17	(11)	Mesleğim ile ilgili istediğim sivil toplum kuruluşlarına üye olabilirim.		.73
M20	(12)	Meslektaşlarımla özgür bir şekilde ortak meslekî çalışmalar yapabilirim.		.70
Toplam varyans:			61.51	

Tablo 6 incelendiğinde, birinci faktörde 5., 6., 7., 3. ve 2. maddeler, ikinci faktörde 14., 13. ve 15. maddeler, üçüncü faktörde 18., 19., 17. ve 20. maddeler ölçekte yer almıştır. Birinci faktörde beş maddenin yer aldığı, faktör yük değerlerinin sırasıyla 0.84, 0.81, 0.69, 0.66 ve 0.58, öz değerinin 4.90 ve varyans açıklama oranının %40.83 olduğu görülmüştür. Bu faktördeki maddeler içerik yönünden incelendiğinde öğretim süreci, içerik ve değerlendirme ile ilgili olduğu görülerek bu faktöre “Sınıfta Özerklik” adı verilmiştir. İkinci faktörde üç maddenin yer aldığı, faktör yük değerlerinin sırasıyla 0.79, 0.76 ve 0.68, öz değerinin 1.27 ve varyans açıklama oranının %10.60 olduğu görülmüştür. Bu faktördeki maddeler içerik yönünden incelendiğinde öğretmenin öğrenci ve okulla ilgili kurul ve toplantılarda karar alımı ile ilgili olduğu görülerek bu faktöre “Okulda Özerklik” adı verilmiştir. Üçüncü faktörde ise dört maddenin yer aldığı, faktör yük değerlerinin sırasıyla 0.78, 0.78, 0.73 ve 0.70, öz değerinin 1.20 ve varyans açıklama oranının %10.07 olduğu görülmüştür. Bu faktördeki maddeler içerik yönünden incelendiğinde öğretmenin mesleki gelişimi için aldığı kararlarda özgür olması ile ilgili olduğu görülerek bu faktöre “Mesleki Özerklik” adı verilmiştir. Sonuç olarak ölçek, toplam varyansın %61.51’ini açıklayan üç faktör ve 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin veri sağlayan çizgi grafiği Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Faktör Çizgi Grafiği



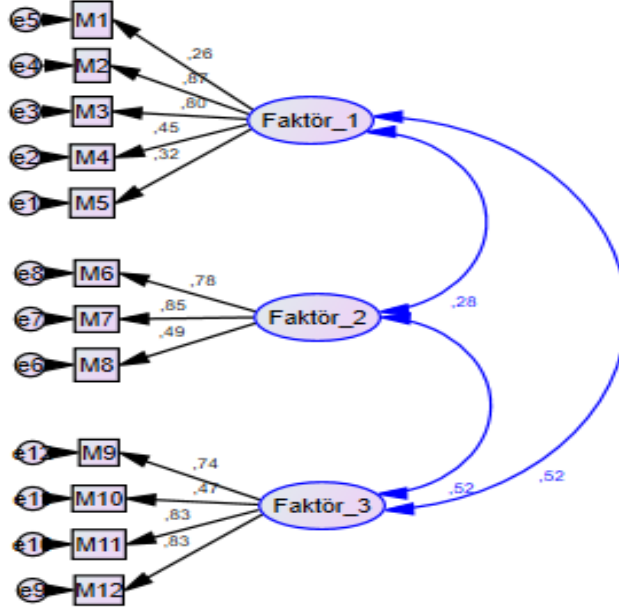
Çizgi grafiğindeki dikey eksen öz değer miktarını gösterirken, yatay eksen faktör sayısını gösterir. Bu bağlamda çizgi grafiğindeki her bir nokta arasındaki aralık bir faktöre karşılık gelir. Şekil 1'deki çizgi grafiği incelendiğinde 1, 2 ve 3 numaralı faktörlerde belirgin bir kırılmanın yaşandığı, 3 numaralı faktörden sonra çizginin yatay bir seyir izlediği görülmüştür. Bu durum ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucunu doğrular. Yukarıda sunulan bilgiler çerçevesinde ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin ve toplam varyansı açıklama oranının yeterli olduğu söylenebilir.

Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi. Doğrulayıcı faktör analizinde, açıklayıcı faktör analizi sonrasında önerilen model ile ulaşılan değerlerin ölçütlere göre uyumunu incelenir (Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2020). Bu bağlamda ölçeğin açıklayıcı faktör analizi sonrası oluşan üç faktörlü yapısını test etmek amacıyla araştırmanın uygulama verisi için toplanan 245 öğretmenin ölçeğe vermiş olduğu yanıtlarla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz için Amos 24.0 paket programından yararlanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonrasında ulaşılan bulgular ile bir model oluşturulmuştur. Bu modelde yer alan standardize edilmiş faktör yükleri, her bir maddenin bağlı olduğu faktörü temsil edebilme

düzeyine ilişkin fikir verir. Doğrulayıcı faktör analizi sonrasında oluşturulan model Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

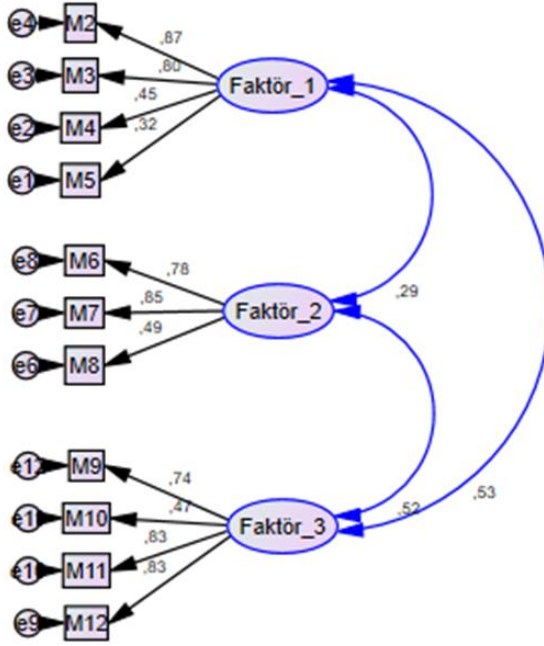
Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği’nin Birinci Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli



Şekil 2 incelendiğinde, modelin standardize edilmiş faktör yükleri birinci faktörde 0.26 ile 0.87; ikinci faktörde 0.49 ile 0.85 ve üçüncü faktörde 0.47 ile 0.83 arasında değiştiği görülmüştür. Birinci faktörde yer alan birinci maddenin standardize edilmiş faktör yükünün 0.26 olduğu görülmüştür. Çokluk vd.'ne (2018) göre faktörler altında toplanan yüklerinin bazı durumlarda yeterli bir yük taşımadığı görülebilir. Nitekim 0.30'un altında olan standardize edilmiş faktör yüklerinin yorumlanmadığı belirtilmiştir (Harrington, 2009). Bu bağlamda, sözü edilen maddenin bağlı olduğu faktörü temsil düzeyinin yetersiz olduğu gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır. Madde çıkarıldıktan sonra ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi modeli tekrar oluşturularak Şekil 3’de sunulmuştur.

Şekil 3

Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin İkinci Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli



Şekil 3 incelendiğinde, düzeltilen modelin standardize edilmiş faktör yükleri birinci faktörde 0.32 ile 0.87, ikinci faktörde 0.49 ile 0.85 ve üçüncü faktörde 0.47 ile 0.83 arasında değiştiği, bu değerlerin 0.30'un üzerinde olduğu görülür. Düzenleme sonrasında üç faktör ve 11 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Yukarıda sunulan modele ek olarak analiz sonrasında ulaşılan modelin doğrulanabilmesi için uyum indeksi değerleri hesaplanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi sonrasında belirlenen modelin geçerliği için birçok uyum indeksi değeri kullanılır (Tabachnick & Fidell, 2020). Bu araştırmada geliştirilen ölçek için aşağıda sıralanan uyum indeksi değerleri incelenmiştir. Bu değerler iyi uyum ve kabul edilebilir uyum indeksleri ile karşılaştırılarak Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Uyum İndeksi Değerlerinin, İyi Uyum ve Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri ile Karşılaştırılması

İncelenen uyum indeksleri	İyi uyum indeksleri	Kabul edilebilir uyum indeksleri	Ölçeğin uyum indeksleri
χ^2/sd	≤ 2	≤ 5	1.81
GFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.95
AGFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.92
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.96
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.06
RMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.03
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.05
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.92

Not. Doğrulamalı faktör analizi uyum indeksleri için Hu ve Bentler (1999), Schermelleh-Engel vd.'nin (2003) çalışmalarından yararlanılmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde, χ^2/sd oranının 2'den küçük olması iyi bir uyuma işaret ettiği görülmüştür. GFI ve CFI değerlerinin 0.95'ten yüksek olması; AGFI ve NFI değerlerinin 0.90'dan yüksek olması; RMR ve SRMR değerinin 0.05 ya da 0.05'ten düşük olması iyi uyuma karşılık gelmiştir. RMSEA değerlerinin ise 0.08'den düşük olması model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak ulaşılan uyum indeksleri ve yukarıda sunulan analiz modeli birlikte değerlendirilirse ölçeğin doğrulamalı faktör analizi modelinin iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Kanıtlar. Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece tutarlı bir şekilde ölçtüğü ile ilgilidir. Likert tipi bir derecelendirmeye sahip ölçeğin güvenirliğini belirleyebilmek için Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanır. Hesaplanan bu Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması ölçek güvenirliği için yeterli kabul edilir (Büyüköztürk, 2020). Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi ve doğrulamalı faktör analizi sonrasında son halini alabilmesi için Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu bağlamda ölçeğin iç tutarlılığını

inceleyerek güvenilirliğine ilişkin kanıt sağlayabilmek için ön uygulama ve uygulama verileri ile ayrı ayrı hesaplanmış güvenirlik değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği’nin Ön Uygulama ve Uygulama Verilerine göre Cronbach Alpha (α) İç Tutarlılık Katsayıları

	Ön uygulama (α)	Uygulama (α)
Ölçeğin tümü	.86	.80
Faktör 1	.79	.68
Faktör 2	.70	.72
Faktör 3	.78	.78

Not. (α)= Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı

Tablo 8 incelendiğinde, ölçeğin ön uygulama ve uygulama verileriyle ayrı ayrı ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı 0.86 ve 0.80 olarak bulunmuştur. Ön uygulama verileriyle hesaplanan faktörlerin güvenirlik katsayıları 0.70 ile 0.79 arasında; uygulama verileriyle hesaplanan faktörlerin güvenirlik katsayıları ise 0.68 ile 0.78 arasında değişmiştir. Tabloda da görülebileceği üzere, uygulama verileri ile hesaplanan güvenirlik değerlerinde bir düşüş söz konusu olsa da ölçeğin tümü ve faktörlere göre güvenirlik değerlerinin 0.70 ya da yakın bir değer aldığı için bu göz ardı edilebilecek bir farktır. Sonuç olarak bu bulguya göre ölçeğin güvenirliğinin yeterli olduğu söylenebilir.

Yukarıda sunulan Cronbach Alpha (α) iç tutarlık katsayısı değerlerine ek olarak Tavşancıl’a (2014) göre maddelerin ölçülmek istenen özellik ile tutarlılığını inceleyen bir diğer yöntem, ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarının hesaplanmasıdır. Madde-toplam puan korelasyonunun ölçek maddelerinden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıkladığı ifade edilir ve bu korelasyon değerinin 0.30 ve daha yüksek olmasının bireyleri iyi düzeyde ayırt ettiği belirtilir (Büyüköztürk, 2020). Bu bağlamda ölçeğin madde-toplam puan korelasyonları hesaplanarak Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Ön Uygulama ve Uygulama Verilerine göre Madde-Toplam Puan Korelasyonları (r)

Madde no	Ön uygulama (r)	Uygulama (r)
Faktör 1		
M1	.74	.56
M2	.64	.57
M3	.51	.44
M4	.49	.35
Faktör 2		
M5	.60	.61
M6	.57	.62
M7	.41	.42
Faktör 3		
M8	.58	.59
M9	.51	.43
M12	.66	.72
M11	.62	.69

Not. (r)= Madde-Toplam Puan Korelasyonları

Tablo 9 incelendiğinde, ölçeğin ön uygulama verileriyle hesaplanan madde-toplam puan korelasyonları birinci faktörde 0.49 ile 0.74 aralığında, ikinci faktörde 0.41 ile 0.60 aralığında ve üçüncü faktörde 0.51 ile 0.66 aralığında değişmiştir. Ölçeğin uygulama verileri ile hesaplanan madde-toplam puan korelasyonları ise birinci faktörde 0.35 ile 0.57 aralığında, ikinci faktörde 0.42 ile 0.62 aralığında ve üçüncü faktörde 0.43 ile 0.72 aralığında değişmiştir. Bu bulguya göre her iki veri grubuyla hesaplanan madde-toplam puan korelasyonları arasında 0.30'un altında bir değer olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda ölçeğin maddelerinin ayırt ediciliğinin yeterli olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmen çalışma grubuna uygulanan Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği ile öğrenci çalışma grubundan elde edilen dönem sonu başarı puanı veri olarak kullanılarak analizler yapılmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarından Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nden elde edilen verilerin puanlanması açıklanmıştır.

Veri Toplama Aracının Puanlanması

Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Puanlanması. Üç faktör ve 11 maddeden oluşan Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği dörtlü likert şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Sınıfta Özerklik alt boyutunda dört madde bulunduğu için alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 16'dır. Okulda Özerklik alt boyutunda üç madde bulunduğu için alınabilecek en düşük puan 3, en yüksek puan 12'dir. Mesleki Özerklik alt boyutunda ise dört madde bulunduğu için alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 16'dır.

Öğretmenlerin Özerklik Algısı ve Öğrencilerin Dönem Sonu Başarı Puanının Hesaplanması. Öğretmenlerin özerklik algıları ile öğrencilerin dönem sonu başarı puanını SPSS programında analiz edebilmek için şu aşamalar izlenmiştir: Öncelikle her okuldan farklı Google Form linkleri aracılığıyla 11. sınıf öğrencilerine eğitim veren öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'ne verdikleri yanıtlar toplanmış ve ölçeğin faktörlerine göre puanlarının ortalamaları hesaplanmıştır. Sonrasında ise ölçek uygulanan öğretmenlerin görev yaptığı okullardan toplanan 11. sınıf öğrencilerinin dönem sonu başarı puanlarının ortalamaları hesaplanmıştır. Bu süreçte her okul için ayrı ayrı hesaplama işlemi yapılmasına dikkat edilmiştir. Ardından o okulda öğrenim gören öğrencilerin dönem sonu başarı puanları ortalamasının karşısına, aynı okulda görev yapan öğretmenlere uygulanan ölçeğin faktör puanları ortalamaları hesaplanarak yazılmıştır. Sonrasında ise çoklu regresyon analizinin varsayımlarının sınanması aşamasına geçilmiştir. Aşağıda alt problemlerin veri analizine

ilişkin bilgiler açıklanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine göre veri analiz türleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Alt Problemlere göre Veri Analizi Türleri

Alt problemler	Veri analizi türü	Çoklu karşılaştırma testi
Birinci alt problem	Çoklu regresyon analizi	---
İkinci alt problem	Kruskal-Wallis H testi	Mann-Whitney U testi
Üçüncü alt problem	MANOVA testi	Bonferroni testi

Tablo 10'da sunulan alt problemlere göre veri analizi türleri aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Birinci Alt Problemin Analizi

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmenlerin özerklik algısı (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik), ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin dönem sonu puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt bulabilmek için çoklu regresyon analizi yapılması kararına varılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2020) çoklu regresyon analizini, birden çok bağımsız değişkenin bir bağımlı değişkeni yordayabilmek için yapılan analiz olarak belirtmiştir. Bu analiz türünde bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni tahmin etme gücü hesaplanır (Büyüköztürk, 2020). Sözü edilen çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için belli varsayımların sağlanması gerekir. Bu varsayımlar aşağıda sunulmuştur (Tabachnick & Fidell, 2020, s. 123-128):

- “Vakalar ile bağımsız değişkenler arasındaki oran
- Bağımlı ve bağımsız değişkenlerde sapkın değerlerin bulunmaması
- Çoklu birlikte doğrusallık ve tekliğin bulunmaması
- Artıkların normalliği, doğrusallığı ve eşvaryanslılığı”

Vakalar ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki Oran. Çoklu regresyon analizinin varsayımlarından biri, vakalar ile bağımsız değişkenler arasındaki oran diğer bir deyişle

örneklem büyüklüğünün yeterli olmasıdır. Green'in (Akt. Tabachnick & Fidell, 2020, s. 123) sunduğu tartışma bağlamında regresyon analizinin minimum örneklem büyüklüğü için " $N \geq 50+8m$ (m bağımsız değişken sayısı)" denklemi önerilir. Bu öneri bağlamında araştırmanın bağımsız değişken sayısı üç ($m=3$) olduğu için verilerin çoklu regresyon analizi için sağlaması gereken örneklem büyüklüğünün minimum 74 olması gerekir. Bu bağlamda 245 öğretmen verisiyle bu varsayım sağlanmıştır.

Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerde Sapkın Değerlerin Bulunmaması. Çoklu regresyon analizinin varsayımlarından diğeri bağımlı ve bağımsız değişkenlerde uç değerlerin varlığını belirlemektir. Bunun için değişkenlerin Mahalanobis uzaklıkları incelenmelidir. Değerlerin yorumlanabilmesi için de ki kare X^2 dağılım tablosundan yararlanılmalıdır. Bu dağılım tablosunda üç bağımsız değişken için 0.01 anlamlılık düzeyinde 11.34 değeri Mahalanobis uzaklığı için ölçüt olarak kabul edilir (Tabachnick & Fidell, 2020). Bu araştırmada 11.34 değerinden büyük değerler uç değer olduğu kabul edilerek 15 öğretmen verisi araştırma kapsamından çıkartılmış ve araştırmaya 230 öğretmenin verisi üzerinden devam edilmiştir.

Çoklu Birlikte Doğrusallık ve Tekilliğin Bulunmaması. Çoklu regresyon analizinin varsayımlarından diğeri çoklu birlikte doğrusallık ve tekilliğin bulunmamasıdır. Çoklu birlikte doğrusallık, bağımsız değişkenler arasında 0.90 ve üzerinde bir korelasyonun olmasıdır. Tekillik ise değişkenlerden birinin herhangi iki ya da daha fazla değişkenin birleşiminden oluşmasıdır (Tabachnick & Fidell, 2020). Bu araştırmada bağımsız değişkenler arasında korelasyon katsayıları 0.27, 0.37 ve 0.42 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, bağımsız değişkenler arasında 0.90'dan daha yüksek değer bulunmadığını gösterir. Ayrıca araştırmadaki bağımsız değişkenler, herhangi iki değişkenin birleşiminden oluşmamaktadır. Bu sonuç da tekilliğin bulunmadığını gösterir. Bu bilgilere ek olarak Büyüköztürk (2020), çoklu birlikte doğrusallık için tolerans değerinin 0.20'den düşük, VIF (Variance Inflation Factor) değerinin 10'dan yüksek ve CI (Condition Indices) değerinin 30'dan yüksek olması durumunda çoklu birlikte bağlantı sorununun olabileceğini belirtmiştir.

Bu araştırmada tolerans değerleri 0.74 ile 0.84, VIF değerleri 1.18 ile 1.33 ve CI değerleri 1.00 ile 23.10 arasında bulunmuştur. Dolayısıyla yukarıdaki bilgiler çerçevesinde araştırma verilerinde çoklu doğrusallık ve tekilik bulunmamıştır.

Artıkların Normalliiği, Doğrusalliiği ve Eşvaryanslılığı. Çoklu regresyon analizinde artıkların saçılım grafiğinin incelenmesi artıkların normalliiğini, doğrusalliiğini ve eşvaryanslılığını aynı anda değerlendirme imkânı sunar. Bu durum, saçılım grafiğindeki verilerin yatay çizgide bir şekil oluşturmayacak biçimde dağılmasıdır (Tabachnick & Fidell, 2020). Araştırmadaki verilerin artıklarının saçılım grafiği incelenmiş ve artıkların normalliiği, doğrusalliiği ve eş varyanslılığı varsayımının sağlandiiği görölmüştür.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak, verilerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek için bağımsız değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Verilerin normal dağılımı için çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olması verilerin önemli bir sapma göstermediği anlamındadır (Büyüköztürk, 2020). Bu bağlamda bağımsız değişkenlerin (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) çarpıklık katsayılarının -0.45 ile -0.68; basıklık katsayılarının ise -0.12 ile -0.35 arasında değiştiği görölmüştür. Bu bilgilerden hareketle araştırmanın birinci alt problemi için tüm varsayımlar sağlanarak çoklu regresyon analizi uygulanması kararına varılmıştır.

İkinci Alt Problemin Analizi

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin özerklik algısı (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik), okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu için MANOVA testinin kullanılması planlanmış ancak varsayımlar sağlanamadığı için vazgeçilmiştir. Büyüköztürk’e (2020) göre, MANOVA’da birden fazla bağımlı değişkenin bir ya da birden çok gruba göre anlamlı farklılık gösterme durumu test edilir. Bu bağlamda, MANOVA testinin uygulanabilmesi için veri setinin bazı varsayımları sağlaması gerekir. Bu varsayımlar aşağıda sunulmuştur (Büyüköztürk, 2020, s. 147-148):

- “Tek değişkenli ve çok değişkenli normal dağılım

- Bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki
- Varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği”

Tek Değişkenli ve Çok Değişkenli Normal Dağılım. Tek değişkenli normallik her bağımlı değişkenin bağımsız değişken grubundaki çarpıklık ve basıklık katsayısına göre incelenir. Çok değişkenli normallik ise değişkenlerin Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak incelenir. Eğer uç değer varsa veri seti bu değerlerden arındırılmalıdır (Büyüköztürk, 2020; Can, 2019). Araştırmada tek değişkenli normallik için verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Bağımlı değişkenlerin (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) her bir bağımsız değişken (okul türüne) grubuna göre çarpıklık katsayılarının -0.74 ile 0.51; basıklık katsayılarının ise -1.13 ile 0.91 arasında değiştiği görülmüştür. Bu katsayıların -1 ile +1 değerleri arasında bulunmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu varsayım sağlanamamıştır. Bunun yanı sıra, araştırmanın çoklu normalliği için değişkenlerin Mahalanobis uzaklıkları incelendiğinde uç değer bulunmadığı gözlenmiştir.

Bağımlı Değişkenler Arasında Doğrusal Bir İlişki. Bu varsayım birinci alt problemin varsayımlarında sağlandığı için tekrar hesaplanmamıştır.

Varyans-Kovaryans Matrislerinin Homojenliği. Bağımlı değişkenlerin varyans ve kovaryans matrislerinin eşit olması gerekir (Büyüköztürk, 2020). MANOVA'nın varsayımlarından biri olan varyans-kovaryans matrislerinin eşitliğini inceleyebilmek için Box Matrislerin Eşitliği testi; hata varyanslarının eşitliği için de Levene testi kullanılır (Can, 2019). Araştırmada varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği için yapılan Box Matrislerin Eşitliği testi bulgusu ($p=.00$, $p<.05$) olduğu için bu varsayım sağlanamamıştır. Buna ek olarak araştırmada hata varyanslarının eşitliği için ise Levene testi hesaplanmış ve Levene testi bulgusu ($p=.00$, $p=.00$, $p=.00$, $p<.05$) olduğu için bu varsayım da sağlanamamıştır. MANOVA testinin varsayımlarının sağlanamaması sebebiyle her bir bağımlı değişken için ANOVA testinin yapılması düşünülmüş, fakat her bir bağımlı değişken için uygulanan Levene testi sonuçlarına ($p= .00$, $p=.00$, $p=.00$, $p<.05$) göre varyansların eşitliği yine sağlanamamıştır. Bu yüzden her bir bağımlı değişken için nonparemetrik bir test olan

Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Büyüköztürk'e (2020, s. 168) göre bu test, "ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test" etmekte kullanılır.

Araştırmanın ikinci alt problemi için bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla kısmi eta kare (η^2) katsayısı hesaplanmıştır. Bağımlı değişkenin bağımsız değişken üzerindeki farklılığının hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin çoklu karşılaştırma testi, Kruskal-Wallis H analizinde hesaplanamamaktadır. Dolayısıyla Kruskal-Wallis H testinde oluşan sonucun ikili karşılaştırması Mann-Whitney U testi ile yapılabilir (Can, 2019). Bu bağlamda ikinci alt problemde farklılığın hangi okul türleri arasında olduğuna ilişkin veri sağlamak için çoklu karşılaştırma testi yapılması düşünülmüş fakat Kruskal-Wallis H testi için çoklu karşılaştırma seçeneği bulunmadığı için okul türlerinin ikili kıyaslaması Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır.

Üçüncü Alt Problemin Analizi

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Öğretmenlerin özerklik algısı (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik), alan türüne göre farklılaşmakta mıdır?" sorusu için MANOVA testinin yapılması kararına varılmıştır. Büyüköztürk'e (2020) göre, MANOVA'da birden fazla bağımlı değişkenin bir ya da birden çok gruba göre anlamlı farklılık gösterme durumu test edilir. Bu bağlamda, MANOVA testinin uygulanabilmesi için veri setinin bazı varsayımları sağlaması gerekir. Bu varsayımlar aşağıda sunulmuştur (Büyüköztürk, 2020, s. 147-148):

- "Tek değişkenli ve çok değişkenli normal dağılım
- Bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki
- Varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği"

Tek Değişkenli ve Çok Değişkenli Normal Dağılım. Tek değişkenli normallik her bağımlı değişkenin bağımsız değişken grubundaki çarpıklık ve basıklık katsayısına göre incelenir. Çok değişkenli normallik ise değişkenlerin Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak

incelenir. Eğer uç değer varsa veri seti bu değerlerden arındırılır (Büyüköztürk, 2020; Can, 2019). Bu araştırma kapsamında tek değişkenli için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Bağımlı değişkenlerin (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) her bir bağımsız değişken (alan türüne) grubuna göre çarpıklık katsayılarının -0.98 ile 0.10; basıklık katsayılarının ise -0.95 ile 0.32 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerler yaklaşık olarak -1 ile +1'e yakın olduğu için veri setinin normal dağılımdan sapma göstermediği söylenebilir. Bunun yanı sıra, araştırmanın çoklu normalliği için değişkenlerin Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmış ve uç değer bulunmadığı gözlenmiştir.

Bağımlı Değişkenler Arasında Doğrusal Bir İlişki. Bu varsayım birinci alt problemin varsayımlarında sağlandığı için tekrar hesaplanmamıştır.

Varyans-Kovaryans Matrislerinin Homojenliği. Bağımlı değişkenlerin varyans ve kovaryans matrislerinin eşit olması gerekir (Büyüköztürk, 2020). MANOVA'nın varsayımlarından biri olan varyans-kovaryans matrislerinin eşitliğini inceleyebilmek için Box Matrislerin Eşitliği testi; hata varyanslarının eşitliği için ise Levene testi kullanılır (Can, 2019). Araştırmada varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği için yapılan Box Matrislerin Eşitliği testi bulgusu ($p=.50$, $p>0.05$) olduğu için bu varsayım sağlanmıştır. Buna ek olarak, araştırmada hata varyanslarının eşitliği için ise Levene testi hesaplanmış ve Levene testi bulgusu ($p=.09$, $p=.57$, $p=.87$, $p>0.05$) olduğu için bu varsayım da sağlanmıştır. Bu bilgilerden hareketle araştırma için tüm varsayımlar sağlanarak MANOVA testi yapılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi için bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini belirlemek için kısmi eta kare (η^2) katsayısı hesaplanmıştır. Değişkenler arasında anlamlı farklılık çıkması durumunda ise farkın yönünü belirlemek için çoklu karşılaştırma testi olarak Bonferroni Testi yapılmıştır. Miller'e (1981) göre bu test, varyansların eşitliğinin sağlandığı ve örneklemeler arasında farklılığın olduğu durumlarda kullanılır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırma bulgularına, bulgularla ilgili yorumlara ve tartışmaya yer verilmiştir. Öğretmenlerin özerklik algısının (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik), ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin dönem sonu başarı puanını yordama gücü; öğretmenlerin özerklik algısının (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik), okul türüne ve alan türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmenlerin özerklik algısı (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik), ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin dönem sonu başarı puanını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt bulabilmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu alt probleme ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğrencilerin Dönem Sonu Başarı Puanına ve Öğretmenlerin Özerklik Algısına İlişkin Betimsel İstatistikler

	<i>N</i>	$\bar{x}$	SS
Dönem sonu başarı puanı	3005	80.38	12.24
Sınıfta özerklik	230	3.51	.43
Okulda özerklik	230	2.94	.72
Mesleki özerklik	230	3.16	.68

Tablo 11 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ($N=3005$) dönem sonu başarı puanı ortalaması 80.38 ve standart sapması 12.24’tür. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ($N= 230$) Sınıfta Özerklik puanlarının ortalaması 3.51 ve standart sapması 0.43’tür. Öğretmenlerin Okulda Özerklik puanlarının ortalaması 2.94 ve standart sapması 0.72’dir. Son olarak öğretmenlerin Mesleki Özerklik puanlarının ortalaması ise 3.16

ve standart sapması 0.68'dir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin Sınıfta Özerklik ve Mesleki Özerklik algısının Okulda Özerklik algısına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt problemi için yapılan çoklu regresyon analizinde yordayıcı değişkenler öğretmenlerin özerklik algısı (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik); yordanan değişken ise ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin dönem sonu başarı puanıdır. Çoklu regresyon analizi değerleri Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğretmenlerin Özerklik Algısının Öğrencilerin Dönem Sonu Başarı Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Değerleri

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	62.26	6.68	---	9.33	---	---	---
Sınıfta Özerklik	2.47	1.98	.08	1.24	.21	.13	.08
Okulda Özerklik	4.43	1.20	.26	3.66	.00*	.25	.23
Mesleki Özerklik	-1.13	1.31	-.06	-.86	.38	.07	-.05
R= .27 R ² = .07 F _(3,226) = 6.00							

*p< .05

Tablo 12 incelendiğinde Sınıfta Özerklik, Okulda Özerklik, Mesleki Özerklik değişkenleri birlikte öğrencilerin dönem sonu başarı puanı ile anlamlı bir ilişki ($R = .27$, $R^2 = .07$, $F_{(3,226)} = 6.00$, $p < .05$) vardır. Söz konusu üç değişken birlikte öğrencilerin dönem sonu başarı puanındaki değişimin %7'sini açıklamıştır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin dönem sonu puanları üzerindeki göreceli önem sırası, Okulda Özerklik ($\beta = .26$), Sınıfta Özerklik ($\beta = .08$) ve Mesleki Özerklik ($\beta = -.06$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden sadece Okulda Özerklik ($p < .05$) değişkeni öğrencilerin dönem sonu başarı puanı üzerinde anlamlı yordayıcıdır. Buna karşın Sınıfta Özerklik ve Mesleki

Özerklik değişkenlerinin ise öğrencilerin dönem sonu başarı puanını yordaması bakımından anlamlı değildir. Yordayıcı değişkenlerle öğrencilerin dönem sonu başarı puanı arasındaki ilişkiler incelendiğinde, Okulda Özerklik ile ($r=.25$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=.23$)]; Sınıfta Özerklik ile ($r=.13$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=.08$)]; Mesleki Özerklik ile ($r=.07$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=-.05$)] düzeyinde korelasyon göstermiştir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin dönem sonu başarı puanını yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: Dönem Sonu Başarı Puanı = $(4.43 \times \text{Okulda Özerklik}) + (2.47 \times \text{Sınıfta Özerklik}) + (-1.13 \times \text{Mesleki Özerklik}) + (62.26)$.

Birinci alt problemin birinci bulgusuna göre Sınıfta Özerklik, Okulda Özerklik ve Mesleki Özerklik değişkenleri birlikte öğrencilerin dönem sonu başarı puanı ile anlamlı bir ilişki vardır. Buradan hareketle yapılan alanyazın taraması sonucunda öğretmen özerkliği ve öğrencilerin başarısı arasındaki ilişkiye yönelik çok az araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmanın bulgusunu destekleyen 2009 PISA'ya katılan ülkelerin verilerinin incelendiği bir çalışmada, öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Ayrıl ve diğerleri, 2014). Benzer biçimde Iwata'nın (2013) araştırmasında, öğretmenlerin özerk davranışlarının 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcılığının %22.9'unu açıkladığı görülmüştür. Bunun yanı sıra 2015 PISA sonuçlarına göre öğretim programı üzerinde özerkliğe sahip öğretmenlerin bulunduğu ülkelerde öğrencilerin fen başarısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, öğretmenin öğretme sürecini ve ders içeriğini farklı becerilere sahip öğrencilere göre uyarlaması öğrenci başarısını etkilemektedir (OECD, 2016). Öte yandan bu bulgular ile çelişen bir çalışmada ise öğretmenlerin özerklik algısının 8. sınıf öğrencilerinin fen başarısını anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Gurganious, 2017). Yukarıda sunulan araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı değişkenlerini ele alan çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan bazıları araştırmanın bulgusunu desteklerken, bazılarının ise desteklemediği görülmektedir.

Birinci alt problemin ikinci bulgusuna göre Okulda Özerklik değişkeni öğrencilerin dönem sonu başarı puanını anlamlı bir şekilde yordamıştır. Diğer bir deyişle araştırmada, öğretmenlerin okulda yürütülen toplantı, kurul ve öğrencinin şube değişikliği gibi kararlarda çekinmeden görüşlerini paylaşmaları ve karar alma sürecine katılmaları durumunun öğrencilerin dönem sonu başarı puanını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıl vd.'nin (2014), 2009 PISA'ya ait verileri incelediklerinde, ulaştıkları öğretmenlerin okulla ilgili disiplin ve değerlendirme politikalarına katılmaları ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusu, bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Nitekim Kürkçü (2019), öğrencinin başarısının oluşmasında okuldaki her bir paydaşın belli oranda etkisinin olabileceğini belirtmiştir. Örneğin Min (2017) okul yönetimi ve meslektaşları tarafından desteklenen öğretmenlerin, bireysel olarak öz yeterlik inançları besledikleri ve öğretim programını zenginleştirmek için özerk davranışlar sergileme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenden güç alan ve öğretmene özgür bir hareket alanı tanıyan okullardaki öğretmenlerin, müdür odaklı merkeziyetçi bir yapıya sahip okullardaki öğretmenlere göre öğretim programı özerkliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Wright, 2018). Benzer biçimde bir diğer araştırmada ise öğretmenin okul yönetimiyle ilgili kararlarda etkin bir katılımcı olmasının, yapısal ve psikolojik olarak güçlendirilmesinin ve destekleyici bir ortamın sağlanmasının öğretmen özerkliğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Yorulmaz ve diğerleri, 2018). Bu bağlamda demokratik bir çalışma ortamına sahip okulların öğretmen özerkliğini geliştirerek öğrenci başarısı ile ilgili kararlarda öğretmenlerin fikir ve görüşlerini dikkate aldığı görülmektedir (Lepine, 2007). Öyle ki özerklik, etkileşim ve özgür katılım alanının olduğu güvene dayalı bir ortamda gelişmektedir (Koehler, 1990). Dolayısıyla öğretmene okulda katılımcı ve destekleyici bir çalışma ortamı sunularak okulda özerklik sağlanması durumunun öğrencinin öğrenme performansını ve başarısını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin özerklik algılarının öğrencilerin dönem sonu başarı puanını yordama gücünün düşük olduğu görülmüştür. Sınıfta Özerklik, Okulda Özerklik ve

Mesleki Özerklik değişkenleri birlikte öğrencilerin dönem sonu başarı puanındaki değişimin %7'sini açıklamıştır. Ayrıca Sınıfta Özerklik ve Mesleki Özerklik değişkenleri de öğrencilerin dönem sonu başarı puanını yordaması bakımından anlamlı değildir. Bu bulguları etkileyen sebepler, öğrencinin sosyo-ekonomik durumu, aile yapısı, çevresel faktörler, salgın vb. gibi dış etkenler olabilir. Özellikle Covid-19 salgını sebebiyle öğrencilerin okullarından ve sınıf ortamından uzak kalması, öğretmenleriyle etkileşimlerini azaltmış olabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin de salgın sürecinde öğretim programını farklı bir öğrenme ortamına uyarlamak zorunda kalmaları ve öğrencileriyle uzaktan iletişim kurmaları, öğretim sürecinin etkililiğini zayıflatmış olabilir. Nitekim TEDMEM'in (2021) hazırlamış olduğu rapora göre öğretmenlerin salgın sürecinde değişen kararlara uyum sağlama, zorluklarla başa çıkma, süreci planlama, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderme ve onlara ulaşma konusunda güçlüklerle ve zorluklarla karşı karşıya kaldıkları belirtilmiştir. Ayrıca bu süreçte öğretmenler öğrencilerle iletişimde yetersizlik (Çakın & Külekçi-Akyavuz, 2020), teknik alt yapı eksikliği ve ölçme ve değerlendirmede sorunlar (Balaman & Hanbay-Tiryaki, 2021) yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda Covid-19 salgını sürecinde yaşanan bu tür problemlerin araştırmanın sonuçlarını etkilemiş olabileceği söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin özerklik algısı (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik), okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu için her bir bağımlı değişkene Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Birinci bağımlı değişken olan öğretmenlerin Sınıfta Özerklik algısının okul türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal-Wallis H testi değerleri Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmenlerin Sınıfta Özerklik Algısının Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Değerleri

Okul türü	n	Sıra ort.	sd	X^2	p
-----------	---	-----------	----	-------	---

Mesleki ve teknik anadolu lisesi	81	113.52	3	6.16	.10
Anadolu imam hatip lisesi	39	110.49			
Anadolu lisesi	83	110.34			
Fen lisesi	27	144.52			

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin Sınıfta Özerklik algılarında okul türüne göre anlamlı farklılık yoktur ($X^2_{(3)}=6.16$, $p>.05$). İkinci bağımlı değişken olan öğretmenlerin Okulda Özerklik algısının okul türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal-Wallis H testi değerleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğretmenlerin Okulda Özerklik Algısının Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Değerleri

Okul türü	n	Sıra ort.	sd	X^2	p	Kısmi η^2
Mesleki ve teknik anadolu lisesi	81	110.70	3	42.64	.00*	.16**
Anadolu imam hatip lisesi	39	91.09				
Anadolu lisesi	83	107.09				
Fen lisesi	27	191.00				

* $p < .05$

** Etki büyüklüğü

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin Okulda Özerklik algılarında okul türüne göre anlamlı farklılık vardır ($X^2_{(3)}=42.64$, $p<.05$). Sözü edilen Okulda Özerklik değişkeninin farklılığının etki büyüklüğü incelendiğinde kısmi eta kare (η^2) değerinin 0.16 olduğu görülmüştür. Bu değere göre, Okulda Özerklik değişkeninin yaklaşık %16'sının okul türü değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Üçüncü bağımlı değişkeni olan öğretmenlerin Mesleki Özerklik algısının okul türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal-Wallis H testi değerleri Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Algısının Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Değerleri

Okul türü	n	Sıra ort.	sd	X^2	p
Mesleki ve teknik anadolu lisesi	81	111.07	3	1.95	.58
Anadolu imam hatip lisesi	39	119.68			
Anadolu lisesi	83	113.11			
Fen lisesi	27	130.09			

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin Mesleki Özerklik algılarında okul türüne göre anlamlı farklılık yoktur ($X^2_{(3)}=1.95$, $p>.05$). Yukarıdaki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin Sınıfta Özerklik ve Mesleki Özerklik algılarında okul türüne göre anlamlı farklılık yokken; Okulda Özerklik algısında anlamlı farklılık vardır. Bu araştırma bulgusuna ilişkin alanyazında örneklem ya da çalışma grubu ortaöğretim öğretmenlerinden oluşan ve okul türü değişkenini inceleyen sadece üç araştırmaya rastlanmıştır. Örneğin Şentürken'in (2018) araştırmasında, okul türü değişkenine göre öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği anlamlı farklılık gösterirken; öğretim programı özerkliği ve mesleki iletişim özerkliğinin anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra Canbolat (2020) da, okul türü değişkenine göre öğretmenlerin öğretimsel özerkliği, kişisel ve mesleki gelişim özerkliği, yönetsel özerkliği, mali özerkliği uygulanabilir düzeyde ve öğretimsel özerkliği ile kişisel ve mesleki gelişim özerkliği benimsenebilir düzeyde bulduklarına ilişkin anlamlı farklılığa ulaşırken; yönetsel özerkliği ve mali özerkliği benimseme düzeyinde anlamlı farklılığa ulaşmamıştır. Benzer biçimde diğer bir araştırmada ise Örgütsel Sağlık Anketi'nin özerklik boyutuna göre ortaöğretim öğretmenlerinin sahip oldukları özerklik algılarının okul türü değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Uras, 2000). Yukarıda sunulan alanyazındaki benzer ve farklı araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin özerklik algılarının okul türüne göre

farklılaşma durumunun öğretmenlerin sahip oldukları özerklik türlerine göre değiştiği görülmektedir. Nitekim bu araştırmada da öğretmenlerin Okulda Özerklik algılarında okul türüne göre anlamlı farklılık varken; Sınıfta Özerklik ve Mesleki Özerklik algılarında anlamlı farklılığın olmaması, bu bulguları destekler niteliktedir.

Araştırmada öğretmenlerin Okulda Özerklik algısının okul türüne göre farklılaşmasının sebebi, ortaöğretim kademesinde yer alan her okulun çalışma ortamının birbirinden farklı olması olabilir. Öyle ki her okul kendine özgü bir atmosfere sahiptir. Bireylerin görüş ve fikirlerini özgür bir şekilde paylaşabildiği, katılımcı ve destekleyici bir okul atmosferi öğretmen özerkliğini de etkileyebilir. Dolayısıyla öğretmen güvene dayalı ve huzurlu bir çalışma ortamında gerçekleştirilen toplantı, kurul ve etkinliklerde çekinmeden görüşlerini paylaşarak özerk davranışlar sergilerken, sınırlayıcı ve zorlayıcı bir okul ortamında karar alma sürecine katılamayabilir. Dolayısıyla ortaöğretim kademesinde yer alan okul türleri de bu açıdan farklılaşıyor olabilir. Öte yandan araştırmada öğretmenlerin Sınıfta Özerklik ve Mesleki Özerklik algılarının okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna da ulaşılmıştır. Öyle ki Yavuz'a (2016) göre Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen çerçeve öğretim programı uygulanmakta ve eğitimle ilgili tüm kararlar merkezden alınmaktadır. Dolayısıyla bu durum öğretmenlere, öğretim sürecini ve sınıf ortamını farklılaştıracak bir olanak sunma konusunda sınırlı bir yapıya sahiptir (TEDMEM, 2018). Öte yandan öğretmenler geçmişte yüz yüze, belli bir mekân ve zamanda katıldıkları mesleki eğitimlere Covid-19 salgını sebebiyle zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın katılabilme olanağı elde etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki özerkliklerini kullanarak istedikleri kurs, seminer ve etkinliklere katılabilmelerini sağlamış olabilir.

Öğretmenlerin Okulda Özerklik algısının okul türüne göre farklılığının hangi okul türleri arasında olduğuna ilişkin veri sağlamak için Mann-Whitney U testiyle okul türlerinin ikili kıyaslaması yapılmıştır. Mann-Whitney U testine ilişkin değerler Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğretmenlerin Okulda Özerklik Algısının Hangi Okul Türleri Arasında Olduğuna İlişkin Mann-Whitney U Testi Değerleri

Okul türü	p
Mesleki ve teknik anadolu lisesi-Anadolu imam hatip lisesi	.14
Mesleki ve teknik anadolu lisesi- Anadolu lisesi	.76
Mesleki ve teknik anadolu lisesi- Fen lisesi	.00*
Anadolu imam hatip lisesi- Anadolu lisesi	.18
Anadolu imam hatip lisesi- Fen lisesi	.00*
Anadolu lisesi- Fen lisesi	.00*

*p< .05

Tablo 16 incelendiğinde Mann-Whitney U testi ile yapılan ikili kıyaslamalara göre öğretmenlerin Okulda Özerklik algısının okul türüne göre farklılığının mesleki ve teknik anadolu lisesi ile fen lisesi ($p<.05$), anadolu imam hatip lisesi ile fen lisesi ($p<.05$) ve anadolu lisesi ile fen lisesi ($p<.05$) okulları arasında olduğu görülmüştür. Belirtilen ikili karşılaştırmalarda fen lisesinin öne çıktığı görülmektedir. Bu bulguyu bazı sebepler etkilemiş olabilir. Örneğin, fen liselerinde var olan çalışma ortamı öğretmenlerin kararlara katılımını öngören demokratik ve destekleyici bir yapıya sahip olabilir. Bu görüşü araştırmacının veri toplama sürecinde fen liselerine gerçekleştirdiği ziyaretler de desteklemektedir. Araştırmacı bu ziyaretlerde yöneticilerin öğretmene yönelik olumlu tutumlar sergiledikleri, okul içi ve okul dışı etkinliklerde öğretmenleri desteklediklerini gözlemlemiştir. Ayrıca MEB'in (2010) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Fen Liseleri ve Sosyal Bilimler Liselerinin Öğretmenleri ile Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin Beden Eğitimi, Müzik ve Görsel Sanatlar/Resim Öğretmenlerinin Seçimi ve Atamalarına Dair Yönetmeliği'ne göre fen lisesinde görev yapacak öğretmenlerin mesleki deneyim ve seçme sınavı gibi ölçütlere göre seçilmesi, bu okullardaki öğretmenlerin belli niteliklere sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Bu bakımdan fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin belli niteliklere sahip

olması, özerkliklerini destekliyor olabilir. Şentürken (2018) de benzer biçimde okul türleri arasındaki farkta fen lisesinin öne çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin özerklik algısı (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik), alan türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu için MANOVA testi yapılmıştır. Bu alt probleme ilişkin değerler Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretmenlerin Özerklik Algısının Alan Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin

MANOVA Anlamlılık Testi Değerleri

	Wilks' lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Kısmi η^2
Alan	.91	2.16	9.00	545.30	.02*	.02**

* $p < .05$

** Etki büyüklüğü

Tablo 17 incelendiğinde yapılan MANOVA testiyle ulaşılan (Wilks' $\Lambda = .91$, $F_{(9, 545)} = 2.16$, $p < .05$, kısmi $\eta^2 = .02$) değerlere göre öğretmenlerin özerklik algısında alan türüne göre anlamlı farklılık vardır. Sözü edilen farklılığın etki büyüklüğü incelendiğinde kısmi etki kare (η^2) değerinin 0.02 olduğu görülmüştür. Bu değere göre, öğretmenlerin özerklik algısının yaklaşık %2'sinin alan türü değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Alanyazındaki araştırmaların örnekleminin ya da çalışma grubunun okul öncesi, ilkokul, ortaokul ya da ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenleri birlikte ele almaları sebebiyle bu araştırmanın odağına uygun olmadıkları için burada yer verilmemiştir. Bu bağlamda ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algısını, alan türüne göre inceleyen iki araştırmaya rastlanmıştır. Canbolat'ın (2020) araştırmasında öğretmenlerin özerklik algısının alan türüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde diğer bir araştırmada ise öğretmenlerin özerklik algısının alan türü değişkenine göre anlamlı

farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Şentürken, 2018). Yukarıda sunulan araştırmalar çerçevesinde, alanyazındaki bulguların araştırmının bulgusunu desteklediği görülmektedir.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki farklılık durumunu incelemek amacıyla analizin bir sonraki aşamasına geçilmiştir. Bu aşama Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğretmenlerin Özerklik Algısının Alan Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin

MANOVA Testi Değerleri

Bağımlı değişken	Alan türü	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Kısmi η^2
Sınıfta özerklik	Sayısal alanlar	60	3.55	.42				
	Sözel alanlar	109	3.51	.43				
	Mesleki alanlar	38	3.35	.46	3-230	2.88	.03*	.03***
	Sanat ve spor alanları	23	3.66	.29				
Okulda özerklik	Sayısal alanlar	60	3.08	.67				
	Sözel alanlar	109	2.89	.77				
	Mesleki alanlar	38	2.78	.63	3-230	1.84	.14	
	Sanat ve spor alanları	23	3.07	.65				
Mesleki özerklik	Sayısal alanlar	60	3.05	.67				
	Sözel alanlar	109	3.19	.70				
	Mesleki alanlar	38	3.13	.69	3-230	1.17	.32	
	Sanat ve spor alanları	23	3.34	.66				

* $p < .05$

** Etki büyüklüğü

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin özerklik algısından biri olan Sınıfta Özerklik algısında ($F_{(3-230)}=2.88$, $p < .05$, kısmi $\eta^2 = .03$), alan türüne göre anlamlı farklılık vardır. Buna karşın öğretmenlerin Okulda Özerklik algısında ($F_{(3-230)}=1.84$, $p > .05$) ve Mesleki Özerklik algısında ($F_{(3-230)}=1.17$, $p > .05$), alan türüne göre anlamlı farklılık yoktur. Sözü edilen Sınıfta Özerklik değişkeninin farklılığının etki büyüklüğü incelendiğinde kısmi eta kare (η^2)

değerinin 0.03 olduğu görülmüştür. Bu değere göre, Sınıfta Özerklik değişkeninin yaklaşık %3'ünün alan türü değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Bulunan sonuç alanyazındaki bulguyu desteklemiştir. Şentürken (2018) de araştırmasında, alan türüne göre öğretmenlerin öğretim programı özerkliğinde ve öğretme süreci özerkliğinde anlamlı farklılık varken; mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği bakımından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin Sınıfta Özerklik algısının alan türüne göre anlamlı farklılaşmasının sebebi olarak şunlar sunulabilir: Her ne kadar Türkiye’de merkezden belirlenen bir öğretim programı uygulaması var olsa da öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre sınıf düzeninde, içerikte ve öğretme sürecinde düzenleme yapabildikleri söylenebilir. Ayrıca her alan öğretmenin öğreteceği içeriğin birbirinden farklı olmasının da öğretme sürecini farklılaştırdığı ve özerk davranışlarda bulunmalarını sağladığı söylenebilir. Öte yandan, araştırmada öğretmenlerin Okulda Özerklik ve Mesleki Özerklik algılarının alan türüne göre farklılaşmadığı bulgusuna da ulaşılmıştır. Bunun sebebi farklı alanlardaki öğretmenlerin okul kararlarına katılma konusunda ve mesleki gelişim tercihlerinde Covid-19 salgını nedeniyle eşit derecede erişime ve seçme hakkına sahip olmaları olabilir.

MANOVA testi sonucunda ortaya çıkan Sınıfta Özerklik değişkenindeki farklılığın hangi alan türleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden biri olan Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testinin bulguları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Öğretmenlerin Sınıfta Özerklik Algısının Alan Türüne Göre Farklılığına İlişkin Bonferroni Testi Değerleri

Bağımlı değişken	Alan (I)	Alan (J)	Gruplar arası fark (I-J)	Std. Hata	p
Sayısal alanlar		Sözel alanlar	.04	.06	1.00
		Mesleki alanlar	.19	.08	.15

Sınıfta Özerklik	Sanat ve spor alanları		-.10	.10	1.00
	Sözel alanlar	Sayısal alanlar	-.04	.06	1.00
		Mesleki alanlar	.15	.08	.29
	Sanat ve spor alanları		-.14	.09	.76
	Mesleki alanlar	Sayısal alanlar	-.19	.08	.15
		Sözel alanlar	-.15	.08	.29
		Sanat ve spor alanları	-.30	.11	.04*
	Sanat ve spor alanları	Sayısal alanlar	.10	.10	1.00
		Sözel alanlar	.14	.09	.76
		Mesleki alanlar	.30	.11	.04*

*p< .05

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin Sınıfta Özerklik algısının alan türüne göre farklılaşma durumunun öğretmenlerin mesleki alanları ($p<.05$) ile sanat ve spor alanları ($p<.05$) arasında olduğu görülmüştür. Bunun sebebi sözü edilen alan türlerinin ders içeriklerinin merkezi sınavlarda soru olarak yer almamasının bu alanlardaki öğretmenlerin sınıf içindeki mesleki faaliyetlerini kendi tercihlerine göre düzenleyebilmeleri ve öğretim programını esnek bir şekilde zenginleştirebilmeleri olabilir. Diğer bir deyişle bu alanlardaki öğretmenler derste kullanacakları öğretim stratejisine, yöntemine ve tekniğine, içeriği öğretme sırasına ve değerlendirme araçlarının seçimine ilişkin karar alırken diğer alanlara göre daha fazla özgürlüğe sahip olabilirler. Canbolat (2020) da yaptığı araştırmada alan öğretmenlerinin merkezi sınavlar sebebiyle hareket alanlarının sınırlandığına ve bu sınavların baskı unsuru oluşturduğuna ilişkin bulgulara ulaşmıştır. Sözü edilen araştırmada, müzik ve görsel sanatlar alanlarındaki öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğini uygulanabilir düzeyde buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilişkin öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde bu alanlardaki öğretmenler, sanatın doğası gereği ancak bir özgürlük alanı içerisinde ortaya çıkabileceğini ve sanatın öznel bir yapıya sahip olduğunu vurgulamışlardır. Benzer biçimde Kivijärvi ve Rautiainen (2020) de öğretmen özerkliğinin müzik eğitiminde öne çıkan konulardan biri olduğunu ifade etmişlerdir

Yukarıda sunulan üç alt probleme ilişkin bulguların alanyazındaki benzer ve farklı bulguları desteklediği görülmüştür. Nitekim öğretmen özerkliği kavramı yurt dışı alanyazında çok sık ifade edilmesine rağmen öğrenci başarısı ile ilişkisine dair çok fazla araştırmaya rastlanamamıştır. Öte yandan, öğretmen özerkliği kavramının Türkiye'deki alanyazında ise çok yeni olduğu ve öğrenci başarısı ile ilişkisinin incelenmediği görülmüştür. Bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçların gerek yurt dışı alanyazında gerekse yurt içi alanyazında bundan sonraki çalışmalara örnek olması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca 230 öğretmen ve 3005 öğrenci olmak üzere geniş bir çalışma grubundan veri toplanan bu çalışmanın dikkate değer olduğu söylenebilir.



Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan bulgular çerçevesinde her bir alt probleme yönelik sonuçlara yer verilmiştir. Sonrasında araştırma bulguları ışığında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırmanın bulguları çerçevesinde ulaşılan sonuçlar şöyle açıklanabilir:

- Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmenlerin özerklik algısı (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik), ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin dönem sonu başarı puanını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt bulabilmek için yapılan çoklu regresyon analizi bulgusuna göre Sınıfta Özerklik, Okulda Özerklik, Mesleki Özerklik değişkenleri birlikte öğrencilerin dönem sonu başarı puanı ile anlamlı bir ilişki göstermişlerdir. Söz konusu üç değişken birlikte öğrencilerin dönem sonu başarı puanındaki değişimin %7’sini açıklamıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden Okulda Özerklik değişkeni öğrencilerin dönem sonu başarı puanını yordarken; Sınıfta Özerklik ve Mesleki Özerklik değişkenleri öğrencilerin dönem sonu başarı puanını yordamamıştır.
- Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin özerklik algısı (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik), okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu için her bir bağımlı değişken için yapılan Kruskal-Wallis H testi bulgularına göre öğretmenlerin Okulda Özerklik algısında okul türüne göre anlamlı farklılık varken; Sınıfta Özerklik ve Mesleki Özerklik algılarında anlamlı farklılık yoktur. Mann-Whitney U testi ile yapılan ikili kıyaslamalara göre sözü edilen farklılığın mesleki ve teknik anadolu lisesi ile fen lisesi, anadolu imam hatip lisesi ile fen lisesi ve anadolu lisesi ile fen lisesi okulları arasında olduğu görülmüştür.

- Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin özerklik algısı (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik), alan türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu için yapılan MANOVA testi bulgusuna göre öğretmenlerin özerklik algısı (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik), öğretmenlerin alan türlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Sözü edilen farklılığın hangi bağımlı değişkende olduğu incelendiğinde öğretmenlerin Sınıfta Özerklik algılarında alan türüne göre anlamlı farklılık varken; Okulda Özerklik ve Mesleki Özerklik algılarında anlamlı farklılık yoktur. Sözü edilen farklılığın hangi alan türleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi bulgusuna göre farklılığın öğretmenlerin mesleki alanlar ile sanat ve spor alanları arasında olduğu görülmüştür.

Öneriler

Araştırmadan ulaşılan bulgular çerçevesinde araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler her bir alt problemle ilişki kurularak Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Araştırmacılar ve Uygulayıcılar için Öneriler

Araştırma problemi no	Araştırmacılar için öneriler	Uygulayıcılar için öneriler
1.	Özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özerklik algılarının farklı kademelerinde ve farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin dönem sonu başarı puanını yordama durumuna ilişkin araştırmalar yapılabilir. Ayrıca bu yordama durumunun süreç içindeki eğilimini incelemek amacıyla boylamsal çalışmalar uygulanabilir.	Okul paydaşlarının desteğiyle öğretmenlerin özerklik algıları olumlu yönde desteklenerek öğrenci ile etkileşimlerinde kullanmaları sağlanabilir. Ayrıca öğretmenler için okuldaki tüm paydaşlar tarafından güvene dayalı paylaşımcı bir karar alma mekanizması oluşturulabilir. Öğretmenlerin gerek öğretimle ilgili kararlarda gerekse yönetimle ilgili kararlarda söz hakkına sahip olduğu ve uygulamaya aktarabildikleri demokratik bir okul kültürü oluşturulabilir.

2. Özel ve devlet okullarının farklı kademelerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları araştırılarak farklı sosyoekonomik düzeylerde yer alan farklı okul türlerine göre farklılaşma durumu incelenebilir. Öğretmen özerkliğinin öğretmenler ve okuldaki tüm paydaşlar tarafından anlamlı bir yapı haline getirilmesi yönünde uygulamalar yapılabilir. Ayrıca öğretmenlere meslektaşlarıyla paylaşım yapabilecekleri uygun zaman ve mekân oluşturulabilir.
3. Farklı sınıfsal düzeylerde çalışan (ücretli, kadrolu vb.), farklı eğitim kademelerinde ve farklı alanlarda görev yapan öğretmenlerin özerklik algılarının alan türüne göre farklılaşma durumu incelenebilir. Öğretmenlerin okuldaki kararlarda söz hakkına sahip olabileceği demokratik bir ortam oluşturulabilir. Ayrıca onlara mesleki gelişimlerini destekleyecek etkinliklere katılma olanakları sunulabilir.

Araştırmanın Yürütülmesi Esnasında Karşılaşılan Güçlükler

Araştırmanın planlama aşamasında kırsal ve kent değişkenleri birlikte incelenerek araştırmada farklı ya da benzer yönlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Ne var ki kırsal bölgede yer alan öğretmen sayısının düşük olması araştırma için anlamlı bir farklılık oluşturmayacağı düşüncesiyle bu değişkenin etkisi merak edilmesine rağmen incelenememiştir. Ayrıca araştırmanın başlangıcında veri toplanması planlanan il olarak Konya ili seçilmesine rağmen araştırmacının görev yeri olarak Malatya iline yerleşmesi sebebiyle veri toplama süreci tekrar planlanmıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasında karşılaşılan güçlükler çoğunlukla veri toplama aşamasında görülmüştür. Covid-19 salgını sürecinde öğrencilerin karne alamaması araştırmanın bir değişkeni olan dönem sonu başarı puanının elde edilememesine neden olmuş ve veri toplama sürecinde gecikmeler yaşanmıştır. Bu gecikmelerin ardından veri toplama sürecinin başlarında veri toplanan il olan Malatya ilinin Covid-19 salgını bakımından yüksek riskli bölgede yer alması sağlık açısından bazı güçlükleri beraberinde getirmiştir. Özellikle okullara ulaşımında toplu taşıma araçlarının kullanılması ve öğrencilerin dönem sonu başarı puanını elde edebilmek için okul müdürleri ile yüz yüze iletişim kurulması, araştırmacının Covid-19 virüsüne yakalanma tehlikesiyle karşı karşıya kalmasına neden olmuştur. Ayrıca veri toplama sürecinde öğrencilerin dönem sonu başarı

puanlarının temin edildiği e-okul sisteminin çökmesi de süreci zorlaştırmıştır. Bununla birlikte öğretmenlere uygulanan veri toplama araçlarının Google Form aracılığıyla toplanması ise öğretmenlerden geri dönüş oranını düşürmüştür.

Araştırma kendi içinde bazı sınırlılıkları da barındırmaktadır. Araştırmanın tek bir sınıf seviyesinde yapılması (11. sınıf), diğer sınıf seviyelerine ilişkin genelleme yapılmasını engellediği söylenebilir. Ayrıca Covid-19 salgınının öğretmen-öğrenci etkileşimini sınırlamasının öğrencilerin dönem sonu başarı puanlarına yansımaya olasılığı bu sınırlılıklar arasında sayılabilir. Bunlara ek olarak araştırmada belirtilen sınırlılıklar sebebiyle evrenden örneklem seçilemeyerek belli ölçütlere göre seçilen çalışma grubundan verilerin toplanmış olması bu sınırlılıklar arasındadır. Bunlara ek olarak, öğretmen sayısı az olduğu için güzel sanatlar lisesi, spor lisesi, sosyal bilimler lisesi, çok programlı lise gibi okul türlerinin çalışmaya dâhil edilememesi, öğretmenlerin özerklik algısının farklı okul türlerine göre farklılaşma durumunun incelenmesini sınırlamıştır. Son olarak araştırma sürecinde ortaya çıkan Covid-19 salgını, araştırmada nitel veri toplanarak karma bir çalışma yapılmasını ve boylamsal bir araştırma yapılarak zaman içerisindeki eğilimin incelenmesini engellemiştir.

Kaynaklar

- Akyüz, Y. (2002). Türkiye’de çağdaş anlamda öğretmenlik mesleğinin doğuşu. H. C. Güzel, K. Çiçek ve S. Koca (Ed.), *Türkler (Cilt 15)* (s. 15-25). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Akyüz, Y. (2018). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi.
- Alkan, C. (2000). Meslek ve öğretmenlik mesleği. V. Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s. 191-219). Anı Yayıncılık.
- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Teers or cheers?. *International Review of Education*, 33(3), 357-373.
<https://link.springer.com/article/10.1007/BF00615308>
- Anderson, D. R. (2002). Creative teachers: Risk, responsibility, and love. *Journal of Education*, 183(1), 33-48. <https://www.jstor.org/stable/42742459>.
- Arslan-Şakar, S. (2013). *English teachers’ self-perceptions of teacher autonomy in middle schools and high schools: The case of Sakarya*. (Master’s thesis). Çanakkale Onsekiz Mart University Institute of Educational Sciences, Çanakkale.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H. & Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 207-218.
<http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.4os12a>
- Balaman, F. & Hanbay-Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
<http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/60435/769798>
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.

- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 16-25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7816/102656>
- Bayraktar, E. (2019). Öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1177/1362168810365236>
- Berkant, H. G. & Cömert, M. (2013). Günlük gazetelerdeki eğitimle ilgili haberlerin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(2), 25-44. <http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/tr/issue/10267/125930>
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D. & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97. http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt8Sayi2/JKEF_8_2_2007_83_97.pdf
- Bull, B. L. (1988). *The nature of teacher autonomy*. ERIC database. (ED303853)
- Bustingorry, S. O. (2008) Towards teachers' professional autonomy through action research, *Educational Action Research*, 16(3), 407-420. <http://dx.doi.org/10.1080/09650790802260398>

- Büyükkaragöz, S. S., Muşta, M. C., Yılmaz, H. & Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş (Eğitimin temelleri)*. Mikro Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Canbolat, Y. (2020). Türkiye'de ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki özerkliği: Var olan ve olası politikaların bir analizi. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 141-171.
<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.7833>
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3-10.
<http://dx.doi.org/10.1080/1090102040250103>
- Cevizci, A. (2013). *Paradigma felsefe sözlüğü*. Paradigma Yayıncılık.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (A. Avcu, Çev.). EDAM Yayınevi.
- Cumhuriyet. (2017). *MEB'den ödev yasağı*.
http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/662877/MEB_den_odev_yasagi.html
- Cumhuriyet. (2021). *MEB okulları yardımcı kaynaklar konusunda uyardı*.
<https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/meb-okullari-yardimci-kaynaklar-konusunda-uyardi-1871745>
- Çakalcı, N. (2019). *Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık rolü*. (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Çakır, M., & Külekçi-Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijsser>
- Çakır, A. & Balçıklanılı, C. (2012). The use of the EPOSTL to foster teacher autonomy: ELT student teachers' and teacher trainers' views. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n3.7>
- Çelik, S. (2016). *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/231612>
- Çiltaş, A. & Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 64-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/makusobed/issue/19436>
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çolak, İ. & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ve öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. <http://dx.doi.org/10.14527/kuey.2017.002>
- Çolak, İ., Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208. <https://dergipark.org.tr/ksbd/issue/34220/383408>

- Çüm, S. & Doğan, N. (2016). Öğretmenlerin çalışma yaşamında güdülenme düzeylerini artıran faktörlerin önem sırasının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 119-132. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/210036>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Değirmencioğlu, C. (2000). Öğretmen. L. Küçükahmet, (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s. 25-28). Alkım Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2018). *Eğitim Sözlüğü*. Pegem Akademi.
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (A. S. Sağkal, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Durmaz, O. S. (2014). *Türkiye’de öğretmen olmak: Emek süreci ve yeniden profesyonelleşme*. Notabene Yayınları.
- Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 747-766. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.041>
- Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/dursunoglu.htm
- Duruk, E., & Keçik, I. (2014). Investigation of teacher autonomy and learner autonomy in Turkish EFL setting. *International Journal of Education and Research*, 2(10), 145-160. https://www.researchgate.net/publication/290997005_Investigation_of_Teacher_Autonomy_and_Learner_Autonomy_in_Turkish_EFL_Setting
- Duyen, N. T. H. (2019). *Teacher autonomy in Finnish primary schools: An exploratory study about class teachers’ perceptions*. (Master's thesis). Tampere University, Faculty of Education and Culture, Finland.

- Edgar, D. E., & Brod, R. L. (1970). *Professional socialization and teacher autonomy*. ERIC database. (ED046885)
- Eğitim Reformu Girişimi. (2017). *Küresel eğitim raporu ve Türkiye*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Kuresel-Egitim-Raporu-ve-Turkiye_ERG.pdf
- Ekinci, A. (2011). Öğretmenlik mesleği. F. Töremen (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 51-80). İdeal Kültür Yayıncılık.
- Eraslan, L. (2006). Öğretmenlik mesleğine girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-31. <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/167>
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.
- Eren, Ö. (2020). Teacher autonomy from a cross-cultural perspective: A repertory grid study for beliefs and practices. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(1), 96-109. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/692>
- Erss, M. (2018). 'Complete freedom to choose within limits' – teachers' views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum Journal*, 29(2), 238-256. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2018.1445514>
- Eskicumalı, A. (2012). Eğitimin temel kavramları. Y. Özden ve S. Turan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 2-22). Pegem Akademi.
- Eurydice. (2008). *Avrupa'daki öğretmenlerin sorumluluk ve özerklik düzeyleri*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b36880f0-c8be-4517-a3d0-e4a23dc6f323/language-tr/format-PDF>
- Eurydice. (2013). *Avrupa'da öğretmenler ve okul liderlerine ilişkin temel veriler*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/51feca7d-57f6-48c3-99aa-322328e6fff9/language-tr/format-PDF>

- Feryok, A. (2013). Teaching for learner autonomy: The teacher's role and sociocultural theory. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 213-225. <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2013.836203>
- Fidan, F. & Fidicioğlu, A. (2010). Kutsallıkla tutsaklık arasında bir meslek öğretmenlik: Sorunlar, yaklaşımlar ve beklentiler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 146-160. <https://docplayer.biz.tr/112018541-Kutsallikla-tutsaklik-arasinda-bir-meslek-ogretmenlik-sorunlar-yaklasimlar-ve-beklentiler.html>
- Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H. H., (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill Companies.
- Fradkin-Hayslip, A. & Gross, B. (2019). The impact of school culture and leadership in relation to job satisfaction and teacher autonomy. *The English Record*, 69(2), 15-37. <https://www.nysecteach.org/wp-content/uploads/2019/04/The-English-Record-Spring-Summer-2019.pdf>
- Freire, P. (2019). *Özgürlüğün pedagojisi: Etik, demokrasi ve medeni cesaret*. Yordam Kitap.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164499591005>
- Ganza, W. L. (2008). Learner autonomy-teacher autonomy: Interrelating and the will to empower. In T. Lamb and H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy concepts, realities and responses* (pp. 63-79). John Benjamins Publishing Company.
- Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics*. (Doctoral dissertation). University of Pennsylvania, ABD.
- Gurganious, N. (2017). *The relationship between teacher autonomy and middle school students' achievement in science*. (Doctoral dissertation). Walden University College of Education, Washington.

- Habertürk. (2019). *Kadın öğretmeni okulda darp ettiler*. <https://www.haberturk.com/kadin-ogretmeni-okulda-darp-ettiler-2376487>
- Habertürk. (2019). *Milli Eğitim Müdürlüğünden öğretmenlere uyarı: “Ders kitapları dışında yardımcı kaynak aldirmayın”*. <https://www.haberturk.com/samsun-haberleri/71804995-milli-egitim-mudurlugunden-ogretmenlere-uyari-ders-kitaplari-disinda-yardimci-kaynak>
- Han, L. (2017). The connotations of language teacher autonomy. *English Language Teaching*, 10(10), 134-139. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v10n10p134>
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Helvacı, A. (2012). Eğitim sisteminde öğretmenin rolü. N. Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 286-311). Anı Yayıncılık.
- Hoşgörür, V., Kılıç, Ç. & DüNDAR, H. (2002). Kırıkkale Üniversitesi sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 91-100. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2168>
- Hong, W. P. & Youngs, P. (2016). Why are teachers afraid of curricular autonomy? Contradictory effects of the new national curriculum in South Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 20-33. <http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2014.959471>
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1) 1-55, <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Husband, R. E. & Short, P. M. (1994). Interdisciplinary teams lead to greater teacher empowerment. *Middle School Journal*, 26(2), 58-60, <http://dx.doi.org/10.1080/00940771.1994.11494412>

- Hürriyet. (2018). *Okulda öğretmene şiddet: 1 gözaltı*. <http://www.hurriyet.com.tr/yerel-haberler/istanbul/tuzla/okulda-ogretmene-siddet-1-gozlati-41029195>
- Hürriyet. (2020). *Milli Eğitim Bakanlığı: "Tatilde ödev vermeyin"*. <https://www.hurriyet.com.tr/aile/milli-egitim-bakanligi-tatilde-odev-vermeyin-421098>
- Hürriyet. (2021). *Okullara 'yardımcı kaynak' uyarısı*. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/okullara-yardimci-kaynak-uyarisi-41902980>
- Imangaiyev, N. (2019). *Kazakhstani teachers' perceptions of teacher autonomy*. (Doctoral dissertation). Nazarbayev University Graduate School of Education, Kazakhstan.
- Ingersoll, R. (2007). *Short on power, long on responsibility*. https://repository.upenn.edu/gse_pubs/129
- İnam, A. (2008). *Özgürlük, özerklik, özgelik*. <http://www.phil.metu.edu.tr/ahmet-inam/ozgurluk.htm>
- Iwata, T. (2013). *Teacher's autonomy and student creativity*. (Master's thesis). Graduate Faculty of the University of Georgia, Athens.
- Juntunen, M. L. (2017). National assessment meets teacher autonomy: National assessment of learning outcomes in music in Finnish basic education. *Music Education Research*, 19(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2015.1077799>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2019). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikolojide kuram ve uygulamalar*. Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kant, I. (2002). *Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi*. (İ. Kuçuradi, Çev.). Türkiye Felsefe Kurumu.
- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerk algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karabatzaki, D. & Kousteliou, I. (2004). Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 95(3), 883-886.
<http://dx.doi.org/10.2466/pr0.95.3.883-886>
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, K., Ardıç, T. & Oral, B. (2017). Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ve geleceği: Metaforik bir analiz. *Turkish Studies*, 12(33), 291-312.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12665>
- Karatay, M, Günbey, M. & Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 173-195.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tusbd/issue/59281/789871>
- Kavgacı, H. & Çalık, T. (2017). Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin örgütsel ve bireysel değişkenlerle ilişkisi: Bir çoklu aracılık modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, 23(2), 223-248. <http://dx.doi.org/10.14527/kuey.2017.008>
- Kılıç, Y. (2015). Kant'ın etik görüşünde 'değerli eylem'in olanağı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 93-100.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/411707>
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E. & İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 9(18), 78-98.
<https://dergipark.org.tr/eibd/issue/43929/540868>
- Kim, I. & Loadman, W. (1994). *Predicting teacher job satisfaction*. ERIC database. (ED383707)
- Kivijärvi, S. & Rautiainen, P. (2020). Contesting music education policies through the concept of reasonable accommodation: Teacher autonomy and equity enactment in Finnish music education. *Research Studies in Music Education*, 1-19.
<http://dx.doi.org/10.1177/1321103X20924142>

- Koehler, M. (1990). Teacher autonomy: Just how far have we come? *The Clearing House*, 64(1), 51-53. <https://www.jstor.org/stable/30188563>
- Kong, P. P. (2020). Understanding the teachers' perspectives on the role of teacher autonomy in English classrooms in Chinese secondary schools, *Educational Studies*, <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1763784>
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 75-98. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/293>
- Kuçuradi, I. (2017). *Uludağ konuşmaları: Özgürlük, ahlak, kültür kuramları*. Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuehn, M. (2011). *Immanuel Kant*. (B. O. Doğan, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2000). Bir meslek olarak "öğretmenlik". L. Küçükahmet, (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s. 1-24). Alkım Yayınevi.
- Kürkçü, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.9380&rep=rep1&type=pdf>
- Lepine, S. A. (2007). *The ruler and the ruled: Complicating a theory of teaching autonomy* (Doctoral dissertation). The University of Texas at Austin, ABD.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-182. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00006-6](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00006-6)
- Longman Dictionary. (2019). [Autonomy] <https://www.ldoceonline.com/dictionary/autonomy>

- Maarif Teşkilatına Dair Kanun. (1926). T. C. Resmi Gazete, 338, 3 Nisan 1926.
- Marshall, G. (2005). *Sosyoloji sözlüğü*. (O. Akınhay ve D. Kömürcü, Çev.). Bilim ve Sanat Yayınları.
- McLaughlin, M. W., Pfeifer, R. S., Swanson-Owens, D. & Yee, S. (1986). Why teachers won't teach. *The Phi Delta Kappan*, 67(6), 420-426.
https://www.jstor.org/stable/20387676?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Mill, J. S. (2018). *Özgürlük üzerine*. (T. Kambur, Çev.). Litera Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010). *Millî eğitim bakanlığına bağlı fen liseleri ve sosyal bilimler liselerinin öğretmenleri ile güzel sanatlar ve spor liselerinin beden eğitimi, müzik ve görsel sanatlar/resim öğretmenlerinin seçimi ve atamalarına dair yönetmelik*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/12/20101219-3.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ders-kitaplari-db/dosya/9>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/13111232_YONET_MELYK.pdf
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). T. C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.
- Miller, R. G. (1981). *Simultaneous statistical inference*. McGraw-Hill.
- Milliyet. (2018). Yılmaz: Yarıyıl tatilinde ödev yok.
<http://www.milliyet.com.tr/gundem/yilmaz-yariyil-tatilinde-odev-yok-2594206>
- Min, M. (2017). *South Korean elementary school teachers' perceptions of professional curricular autonomy*. (Doctoral dissertation). Indiana University, ABD.

- Montgomery, B. M., & Prawitz, A. D. (2011). Autonomy in teachers of family and consumer sciences: Factors contributing to educational decision making. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 29(2), 26-37.
<http://www.natefacts.org/Pages/v29no2/v29no2Montgomery.pdf>
- Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-perceived autonomy: A construct validation of the teacher autonomy scale*, (Doctoral dissertation). Division of Graduate Studies College of Professional Studies the University of West Florida, Florida.
- Mustafa, M. & Cullingford, C. (2008). Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development*, 28, 81-88.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.07.003>
- NTV. (2016). *Yarıyıl tatilinde öğrencilere ödev yok*. <https://www.ntv.com.tr/egitim/yariyil-tatilinde-ogrencilere-odev-yok,8cdO9h9KdUifOUJ6oDUrdA>
- OECD (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- O'Hara, D. P. (2006). *Teacher autonomy: Why do teachers want it, and how do principals determine who deserves it?* (Doctoral dissertation). ABD.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/352/2344>
- Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu. (1924). T.C. Resmi Gazete, 13 Mart 1924.
- Oxford Dictionaries. (2019). [Autonomy]
<https://en.oxforddictionaries.com/definition/autonomy>

- Öksüz-Gül, F. (2015). *Eğitimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen özerkliğinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özalp, R. & Ataunal, A. (1977). *Türk milli eğitim sisteminde düzenleme teşkilatı (Talim ve Terbiye Kurulu-Milli Eğitim Şurası)*. Milli Eğitim Basımevi.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 3(2), 25-39. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s2m>
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M. & Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232. <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3700#sthash.IXLSB0Qn.s15Pk9Lq.dpbs>
- Özdemir, N. & Turan, S. (2018). Okul müdürlerinin manipülatif davranışları ile öğretmenlerin özerklik algıları ve bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1707-1726. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.018>
- Özkan, M. & Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/321465>
- Özoğlu, M., Gür, B. S. & Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik*. [e-kitap sürümü] https://www.researchgate.net/publication/311743555_Turkiye_ve_Dunyada_Ogretmenlik_Retorik_ve_Pratik
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068373>

- 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.
https://www.researchgate.net/publication/275027040_Ogretimin_Planlanmasinda_Ogretmenin_Rolu_ve_Ozerkligi_Ortaogretim_Tarih_Ogretmenlerinin_Yillik_Plan_Hazirlama_ve_Uygulama_Ornegi
- Öztürk, O. (2012). *Özerk benlik, kul benlik: Biat toplumunun ruhsal kökenleri*. Okuyan Us Yayınları.
- Paradis, A. (2019). *Towards a relational conceptualisation of teacher autonomy: narrative research on the autonomy perceptions of upper-secondary school teachers in different contexts* (Doctoral dissertation). University of Oulu, Finland.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (İ. Eti ve B. Turhan-Türkkan, Çev.). Pegem Akademi Yayınevi.
- Pearson, L. C. & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941155>
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54. <https://eric.ed.gov/?id=EJ718115>
- Perie, M., & Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics and teacher compensation*. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement.
<https://nces.ed.gov/pubs97/97471.pdf>
- Phan, T. T. T. (2012). Teacher autonomy and learner autonomy: An East Asian's perspective. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 468-471.
<https://doi.org/10.7763/IJSSH.2012.V2.149>

- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 183-202. <https://doi.org/10.14483/22487085.10510>
- Rosenholtz, S. J. & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*, 63(4), 241-257. <https://doi.org/10.2307/2112873>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of personality*, 74(6), 1557-1586. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Sahlberg, P. (2015). *Do teachers in Finland have more autonomy? The Conversation*. <https://theconversation.com/do-teachers-in-finland-have-more-autonomy-48371>.
- Salokangas, M., Wermke, W. & Harvey, G. (2020). Teachers' autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers' perceptions of decision-making and control. *European Educational Research Journal*, 19(4), 329-350. <https://doi.org/10.1177/1474904119868378>
- Sarsar, N. M. (2008). *Textbook addiction treatment: A Move towards teacher and student autonomy*. <https://eric.ed.gov/?id=ED503393>
- Sentovich, C. (2004). *Teacher satisfaction in public, private and Charter Schools: A multi-level analysis*. (Doctoral dissertation). The College of Education The University of South Florida, Florida.
- Serin, H., & Bozdağ, F. (2020). Relationship between teachers' attitudes towards technology use in education and eutonomy behaviors. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19(3), 60-69. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1261402>
- Sert, N. (2007). A preliminary study on learning autonomy- Öğrenen özerkliğine ilişkin bir ön çalışma. *Elementary Education Online-İlköğretim Online*, 6(1), 180-196. <http://ilkogretim-online.org.tr>

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.509.4258&rep=rep1&type=pdf>
- Short, P. M. (1992). *Dimensions of teacher empowerment*. ERIC database. (ED368701).
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Smylie, M. A., Lazarus, V. & Brownlee-Conyers, J. (1996). Instructional outcomes of school-based participative decision making. *Educational evaluation and policy analysis*, 18(3), 181-198. <https://www.jstor.org/stable/1164259>
- Sökmen, Y. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişliği arasındaki ilişki: Bir model geliştirme çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Street, M. S. (1988). An investigation of the relationships among supervisory expertise of the principal, teacher autonomy and environmental robustness of the school. *LSU Historical Dissertations and Theses*. 4682. https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_disstheses/4682
- Strong, L. E. G. (2011). *A psychometric study of the teacher work-autonomy scale with a sample of U. S. teachers*. (Doctoral dissertation). Lehigh University, ABD.
- Strong, L. E. & Yoshida, R. K. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies*, 50(2), 123-145. <https://doi.org/10.1080/00131946.2014.880922>

- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74. http://www.nebisumer.com/wp-content/uploads/2015/03/SumerN.2000.YEM_TPY.pdf
- Sweetland, S. R. & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729. <https://doi.org/10.1177/00131610021969173>
- Şahin, C. & Şahin, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öz-yeterlik inançları ve öğrenciyi tanıma düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 224-238. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/32959/332379>
- Şanal, M. & Güçlü, M. (2005). Yenileşme dönemi eğitimcilerinin öğretmenlik mesleğine bakışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(18), 137-154. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23751/253049>
- Şentürk, C. (2009). Öğretmenlik mesleğinde etik. *Bilim ve aklın aydınlığında eğitim*, 10(111), 25-29. https://www.researchgate.net/publication/312374318_Ogretmenlik_mesleginde_etik
- Şentürken, C. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe giriş*. PegemA Yayınları.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (çev. K. Atalay-Kabasakal). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Akademik Yayıncılık.

- TEDMEM. (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*.
<https://tedmem.org/yayin/ogretmen-gozuyle-ogretmenlik-meslegi>
- TEDMEM. (2015). *Öğretmen özerkliği ve okul özerkliği üzerine*. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine>
- TEDMEM. (2018). *2017 Eğitim Değerlendirme Raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4)*.
 Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/yayin/2017-egitim-degerlendirme-raporu>
- TEDMEM. (2021). *2020 Eğitim Değerlendirme Raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 7)*.
 Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/yayin/2020-egitim-degerlendirme-raporu>
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. [e-kitap sürümü]
https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96l%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Feryal Matbaası.
- Thavenius, C. (1999). Teacher autonomy for learner autonomy. In S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change* (pp. 159-163). Frankfurt: Peter Lang.
- TRT. (2017). *Okullarda “yardımcı” kaynak kitapları kullanılmayacak*.
<https://www.trthaber.com/haber/egitim/okullarda-yardimci-kaynak-kitaplari-kullanilmayacak-294585.html>
- Tort-Moloney, D. (1997). Teacher autonomy: A Vygotskian theoretical framework. *Centre for Language and Communication Studies Occasional*, Paper No. 48. Trinity College.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uğurlu, Z., & Qahramanova, K. (2016). Opinions of school administrators and teachers on the teacher autonomy in Azerbaijan and Turkey educations system. *Abant İzzet*

Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2), 637-658.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/226836>

Ulaş-Marbouti, J. (2015). *In-class social problem solving abilities of classroom teachers: A self-determination theory based study*. (Doctoral dissertation). The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.

Usuki, M. (2002). *Metacognitive awareness in JSL/JFL teacher education*. ERIC database. (ED463657)

ILO/UNESCO. (2016). *The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and the UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997)*.

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493315.pdf

Uras, M. (2000). Lise öğretmenlerinin örgüt sağlığının moral, yenilikçilik, özerklik, uyum ve problem çözme yeterliği boyutlarına ilişkin algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 124-131.

<http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/DergiArama.aspx?Turu=True&Kelime=Meral+URA>

S

Ünal, S. & Ada, S. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.

Ünlü, E. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışlarının, özyeterlik inançlarının, mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)*. (Doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Üzüm, P. & Karslı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-94. <http://openaccess.inonu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11616/4497>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>
- Vangrieken, K. & Kyndt, E. (2020). The teacher as an island? A mixed method study on the relationship between autonomy and collaboration. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 177-204. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00420-0>
- Varatharaj, R., Abdullah, A. G. K. & Ismail, A. (2015). The effect of teacher autonomy on assessment practices among Malaysian cluster school teachers. *International Journal of Asian Social Science*, 5(1), 31-36. <https://doi.org/10.18488/journal.1/2015.5.1/1.1.31.36>
- Webb, P. T. (2002). Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62. <https://doi.org/10.1080/13664530200200156>
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under “ideal” school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69-82. <https://doi.org/10.2307/1164528>
- Whitmore, D. (2017). *A phenomenological study of the impact of the South Carolina US history end of course exam on high school teachers' perceptions of autonomy and self-efficacy*. (Doctoral dissertation). Liberty University, ABD.
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Íkala*, 12(1), 245–275. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2720>

- Willner, R. G. (1990). *Images of the future now: Autonomy, professionalism and efficacy*. (Doctoral dissertation). The Graduate School of Education of Fordham University, ABD.
- Wilson, F. R., Pan, W. & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45 (3), 197–210. <https://doi.org/10.1177/0748175612440286>.
- Wright, J. L. (2018). *A multiple-case study on the perceptions of teacher autonomy in a traditionally structured and a teacher powered school*. (Doctoral dissertation). Liberty University, ABD.
- Witek, E. L. (2019). *Teacher autonomy with reading interventions in an RTI model*. (Doctoral dissertation). The University of Iowa, ABD.
- Yan, H. (2010). A brief analysis of teacher autonomy in second language acquisition. *Journal of Language Teaching and Research*. 1(2), 175-176. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.2.175-176>
- Yavuz, M. (2016). *Doç. Dr. Mustafa Yavuz ile eğitimde özerklik üzerine*. <https://tedmem.org/soylesi/doc-dr-mustafa-yavuz-ile-egitimde-ozerklik-uzerine>
- Yavuz, M. (2021). İnsan ve anlam temelinde adil, kapsayıcı ve bütüncül eğitim politikalarının kavramsal inşası. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 51-62. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.825214>
- Yayla, A. (2005). Kant'ın ahlak eğitimi anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 73-86. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000106
- Yazıcı, A. Ş. (2016). The relationship between the teacher autonomy and learner autonomy support behaviors [Öğretmenlerin özerklik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 6(2), 1-23. <https://doi.org/10.12973/jesr.2016.62.1>

- Yazıcı, A. Ş. & Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 189-208.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40034/476080>
- Yıldız, Ö. (2007). Sivil toplum örgütleri, 'özerklik': Kavramsal bir açılım. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 53-58.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/223530>
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ. & Çiçek-Sağlam, A. (2018). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 97-112. <https://doi.org/10.22521/jesr.2018.82.3>
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 28-30 Eylül*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Zencirci, İ. (2010). İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyi: Katılım, özgürlük ve özerklik. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 13(24).
<http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c13s24/makale/86-114.pdf>

EK-A: Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Sayısal Verilere İlişkin Bilgi Talebi

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.7236053
Konu : Bilgi Talebi (Arş. Gör.)
Derya KARADENİZ

29.05.2020

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Bila tarih ve bila sayılı yazınız

Üniversiteniz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapmakta olan Arş.Gör. Derya KARADENİZ'in, "Öğretmen özerkliğinin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi" konulu anket çalışmasını uygulamak için ilgi yazı ile istemiş olduğunuz ortaöğretim kurumlarının öğrenci ve öğretmen sayılarına ilişkin bilgiler ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi arz ederim.

Ali TATLI
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek : 1-liste



Adres: Şht.Hamit Fendoğlu Cad. 44300 Merkez/MALATYA
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Bilgi için: ŞEF Emre TUNA 4506
Tel: 0 (422) 280 44 00
Faks: 0 (422) 280 45 49

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e2e5-efa5-3d0e-862f-2199 kodu ile teyit edilebilir.

EK-B: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34259660-605.01-20416215
Konu : Uygulama İzni Onayı
(Derya KARADENİZ)

09.02.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelgesi.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 14/01/2021 tarih ve E.00001401082 sayılı yazılarında; Üniversitenin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Derya KARADENİZ'in yürütmekte olduğu "Öğretmen Özerkliğinin Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı araştırmasına istinaden Müdürlüğümüze Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere ölçek uygulanması ayrıca öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının ölçülmesi için karne notları üzerinden bir uygulama yapılması talep edilmektedir.

Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 25/01/2021 tarihinde yapılan toplantıda; İlgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili kurum müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi kaydıyla, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının araştırmasının bitimi tarihinden itibaren 30 gün içerisinde araştırma sonuçlarını Müdürlüğümüze bildirmesi şartı ile anket uygulaması yapmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet AKGÜN
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Battal KANBAY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon No : Bilgi için:
E-Posta : Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi: Faks:
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0d8a-2deb-3096-ab0b-f403 kodu ile teyit edilebilir.

EK-C: Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

Sevgili Meslektaşım,

Bu araştırma, öğretmen özerkliğinin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarısına etkisini ve öğretmen özerkliğinin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla Prof. Dr. Seval FER danışmanlığında hazırlanmakta olan bir yüksek lisans tezidir. Araştırma için gerekli veriler öğretmen özerkliğine ilişkin veri toplama aracı ile toplanacaktır. Öğretmen özerkliğine ilişkin veri toplama aracını uygulayabilmek için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve araştırmanın yapılacağı kurumlardan izin alınmıştır. Bilimsel ölçütler çerçevesinde uygulanacak bu araştırmada isimleriniz kullanılmayacaktır, sadece veri girişinde kodlanacaktır. Kişisel haklarınız ihlal edilmeyecek, var olan bilgileriniz sadece bu araştırmada sizin izniniz çerçevesinde kullanılacaktır. Bu veri toplama aracının maddelerine yanıt verme kararı kendi isteğinize bağlıdır. Dolayısıyla veri toplama aracının maddelerini yanıtlamak tamamen gönüllülük esası çerçevesinde gerçekleştirilecektir. Veri toplama aracının maddelerini yanıtlarken istemediğiniz sorulara cevap vermeyebilir, başladıktan sonra istediğiniz zaman vazgeçebilirsiniz. Bu durum size herhangi bir sorumluluk getirmeyecektir. Bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve sahip olduğunuz hakları araştırmacı olarak koruyacağımıza dair bir belge olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Araştırma hakkında tüm soru ve görüşlerinizi adresime gönderebilirsiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Araştırmaya katılmayı onaylıyor musunuz?

() Evet () Hayır

Tarih:

Katılımcı Öğretmen

Adı Soyadı:

Adres:

Tel:

E-posta:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı:

Prof. Dr. Seval FER

Adres: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı. 06800, Beytepe - ANKARA

İmza:

Araştırmacı:

Arş. Gör. Derya KARADENİZ

Adres: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı - MALATYA

İmza:

EK-Ç: Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz	Kadın ☐	Erkek ☐			
Meslekî Deneyiminiz	1-5 yıl ☐	6-10 yıl ☐	11-15 yıl ☐	16-20 yıl ☐	20 yıl üzeri ☐
Eğitim Durumunuz	Lisans ☐	Yüksek Lisans ☐	Diğer ☐		
Mezun Olduğunuz Fakülte Türü	Eğitim Fakültesi ☐	Fen-Edebiyat Fakültesi ☐	İlahiyat Fakültesi ☐	Diğer ☐	
Görev Yaptığınız Okul Türü	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ☐	Anadolu İmam Hatip Lisesi ☐	Anadolu Lisesi ☐	Fen Lisesi ☐	
Alanınız (Branşınız)					

EK-D: Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği

.....

Değerli Katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Bu araştırma, öğretmen özerkliğinin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarısına etkisini ve öğretmen özerkliğinin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunu incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırmanın amacına ulaşabilmesi ve araştırmanın güvenilirliği için ölçeğin maddelerini samimi ve içtenlikle cevaplamanız önem taşımaktadır. Ölçeğin maddelerini cevaplamadan önce gönüllü katılım formunu dikkatli bir şekilde okuyunuz. Elde edilen veriler başka kişi veya kurum ile paylaşılmayacak olup, sadece bu araştırma için kullanılacaktır. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Araştırmaya verdiğiniz destek için teşekkür ederiz.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Seval FER

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Derya KARADENİZ

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ALGI ÖLÇEĞİ
Aşağıdaki ifadelere yönelik özerklik durumlarınızı maddelerin karşısındaki kutulara (x) işareti koyarak belirtiniz.

		Beni hiç yansıtmıyor (1)	Beni biraz yansıtmıyor (2)	Beni çoğunlukla yansıtmıyor (3)	Beni tamamen yansıtmıyor (4)
	<u>Aşağıdaki maddeleri işaretlerken tamamen şahsi görüşünüz ön planda olmalıdır. Önceden belirlenmiş kararlara uyma durumunu dikkate almayınız.</u> Mevcut şartlar içerisinde aşağıda belirtilen özerklik durumlarına hangi düzeyde sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz? Lütfen belirtiniz.				
	Sınıfta Özerklik				
1.	Dersimin içeriğini öğretme sırasına kendim karar verebilirim.				
2.	Derste kullanacağım öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğe karar verebilirim.				
3.	Öğrencilerin dersin kazanımlarına ulaşma düzeylerini belirlemek için kullanacağım değerlendirme araçlarına karar verebilirim.				
4.	Öğrencilerin başarısını değerlendireceğim ölçütlere karar verebilirim.				
	Okulda Özerklik				
5.	Okul Aile Birliği toplantılarında çekinmeden görüşlerimi söyleyebilirim.				
6.	Okul Disiplin Kurulu toplantılarında çekinmeden görüşlerimi söyleyebilirim.				

7.	Öğrencinin şubesini değiştirme ile ilgili karar verme sürecinde söz hakkına sahibim.				
	Mesleki Özerklik				
8.	Mesleki gelişimim için ihtiyaç duyduğum eğitim faaliyetlerini seçebilirim.				
9.	Mesleğim ile ilgili istediğim sivil toplum kuruluşlarına üye olabilirim.				
10.	Mesleğimle ilgili istediğim sempozyum, çalıştay, proje vb. toplantılara katılabilirim.				
11.	Meslektaşlarımla özgür bir şekilde ortak mesleki çalışmalar yapabilirim.				

EK-E: Karne Notu İzin Formu

Okulumuzda öğrenim gören ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin 2020-2021 Birinci Dönem karnelerinde kişisel bilgileri silinerek isimsiz bir şekilde sadece not bilgileri araştırmacıya verilmiştir. Ayrıca bu izin formu Prof. Dr. Seval FER rehberliğinde yürütülen "Öğretmen Özerkliğinin Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinin eklerinde bir belge olarak kullanılabilir.

Tarih:**Sorumlu Araştırmacı:****Okulun adı:**

Prof. Dr. Seval FER

Okul müdürünün adı ve soyadı:

Adres: Hacettepe Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi Eğitim
Programları ve Öğretim Ana Bilim
Dalı. 06800, Beytepe - ANKARA

İmza:**İmza:****Araştırmacı:**

Arş. Gör. Derya KARADENİZ

Adres: İnönü Üniversitesi,

Eğitim Fakültesi Eğitim

Programları ve Öğretim Ana

Bilim Dalı

İmza:

EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 20/03/2020
Sayı: 35853172-300-E.00001052577
0001052577

Sayı : 35853172-300
Konu : Derya KARADENİZ (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 06.03.2020 tarihli ve 51944218-300/00001036499 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden **Derya KARADENİZ**'in Prof. Dr. Seval FER danışmanlığında yürüttüğü “**Öğretmen Özerkliğinin Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**” başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **10 Mart 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 43642074-2020-4676-960a-4e720053d803 koduyla teker teker kontrol edebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TOPA1



EK-G: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Derya KARADENİZ

EK-H: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

04/06/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Öğretmenlerin Özerklik Algısının Ortaöğretim Öğrencilerinin Dönem Sonu Başarı Puanını Yordama Gücü

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
04/06/2022	152	224533	13/05/2022	%15	1850199173

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve 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 eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Derya KARADENİZ

Öğrenci No.: N18135683

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

İmza

Programı: Eğitim Programları ve Öğretim

Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Seval FER

(imza)

EK-I: Thesis Originality Report

04/06/2022

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: The Predictive Power of Teachers' Autonomy Perception on Secondary Education Students' End-of-Semester Success Point

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
04/06/2022	152	224533	13/05/2022	%15	1850199173

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Derya KARADENİZ

Student No.: N18135683

Department: Educational Sciences

Program: Curriculum and Instruction

Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof. Dr. Seval FER
(Signature)

EK-İ: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- ☐ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /
(imza)

Derya KARADENİZ

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılmamış durumda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.