

PAPER DETAILS

TITLE: İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMEN
ÖZERKLİĞİ ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİSKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

AUTHORS: Bayram BOZKURT, Mevlüt KARA

PAGES: 628-644

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2084824>

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

THE EXAMINATION OF TEACHER AUTONOMY PERCEPTIONS IN BASIC EDUCATION IN TERMS OF CERTAIN VARIABLES

Bayram BOZKURT² - Mevlüt KARA³

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelemesidir. Bu amaç doğrultusunda, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme ile belirlenen ve Gaziantep ilinin Nizip ilçesinde görev yapan 614 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu ile Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin özerklik algı düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel analizler ile birlikte gruplar arasındaki farklılaşmayı belirlemek için t-testi, tek yönlü varyans (ANOVA) gibi yordayıcı analizler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yüksek düzeyde özerklik algısına sahip oldukları ve kıdem, eğitim durumu, okul kademesi, yaş ve branşa göre anlamlı farklılaşmalar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin özerklik algılarının kişisel özelliklere göre değişebileceği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen özerkliği bağlamında belirlenecek politikalarda bu durumun göz önünde bulundurulması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Özerklik, öğretmen özerkliği, tarama modeli, ilköğretim okulları.

Abstract

This study aimed to examine teacher autonomy perceptions in basic education in terms of certain variables. With this purpose in mind, a general survey model, one of the quantitative research methods, was adopted. The research sample consisted of 614 teachers who were determined by simple random sampling among those working in Nizip district of Gaziantep. The research data were collected using the personal information protocol prepared by the researchers and the Teacher Autonomy Scale developed by Çolak and Altınkurt (2017). For data analysis, descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation were used to estimate teachers' levels of autonomy perception, and predictive analyses such as t-test and one-way variance (ANOVA) were conducted to test the statistically significant differences between groups. As a result, it was revealed that teachers had a high level of autonomy perception and there were significant differences by professional seniority, level of education, school level, age, and the area of specialization. According to these results, it is understood that teachers' perceptions of autonomy may change according to personal characteristics. In this direction, it can be suggested that this situation should be taken into account in the policies to be determined in the context of teacher autonomy.

Keywords: Autonomy, teacher autonomy, survey model, basic education.

¹ Bu makale, 23-25 Haziran 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilen Uluslararası Okul Yöneticileri Konferansı'nda (ISPC2021) aynı isimle sözlü olarak sunulan özet bildirinin genişletilmiş halidir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi, byrmbzkrt02@gmail.com, Orcid: 0000-0002-9184-0878

³ Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi, mevlutkara85@gmail.com, Orcid: 0000-0002-6381-5288

Giriş

Eğitim sistemi yapısı gereği sürekli bir değişim ve dönüşüm içerisinde. Bu değişim ve dönüşüm sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından en önemli rol ve görevler öğretmenlere düşmektedir. Türk eğitim tarihinde özellikle Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde açılan öğretmen okulları ile birlikte öğretmen yetiştirmede çok fazla çalışmalar yapıldığı ve yapılmaya devam edildiği görülmektedir. Bu çalışmaların temelinde öğretmenlerin nitelik olarak gelişmesi gerektiği sürekli vurgulanmaktadır (Akyüz, 2015). Nitelikli öğretmen için net bir şekilde belli bir özellikten söz etmek çok zordur (Taşkaya, 2012). Çünkü eğitim süreci değişim temellidir ve öğretmenlerden beklentiler de zamana, mekâna, duruma göre değişebilmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki alanda profesyonelleşmelerini, sorumluluk almalarını ve eğitim sürecine katılmalarını gerekli kılmaktadır (Karatay, Günbey ve Taş, 2020). Bu bağlamda ülkelerin eğitim politikalarında öğretmenleri etkin kılması, yetki ve sorumluluk alanlarını genişletici planlamalar yapması ve bu bağlamda eğitim sisteminde öğretmen özerkliğini geliştirici uygulamalar oluşturmaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Özerklik kavramı farklı uygulama alanlarında farklı tanımlamalar ve kuramsal temellerde ele alınmaktadır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde özerklik; “*Bir topluluğun, bir kuruluşun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı, muhtariyet, otonomi, otonomluk*” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2021). Eğitim sistemlerinde de özerklik kavramının farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Alan yazında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, özerkliğin; öğrenen özerkliği (Benson, 2006), okul özerkliği (Adamson, 2012; Gargallo, 2013; Summak ve Roşan, 2006) ve öğretmen özerkliği (Eurydice, 2008; Öztürk, 2011; Pearson ve Moomaw, 2005) gibi farklı boyutlarda ele alındığı görülmektedir. Öğretmen özerkliği ile ilgili alan yazında genel kabul edilen bir tanıma rastlamak mümkün değildir. Ramos (2006) öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin diğer meslektaşları, yönetici, öğrenci gibi paydaşlar ile işbirliği içerisinde mesleki yeterliliği bağlamında karar vermesi ve kararlarından sorumlu olması biçiminde ifade etmektedir. Çolak ve Altınkurt (2017) okulun amaçlarına ulaşması için, üzerinde anlaşma sağlanmış etik ilke, yasa, bilimsel ve pedagojik ilkeler bağlamında eğitsel uygulamalarda öğretmenin sahip olması gereken özgürlük şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıl ve diğerleri (2014) ise öğretmen özerkliğini eğitim öğretimi planlama, uygulama, geliştirme ve denetim durumlarında öğretmenin karar ve yetki sahibi olması temelinde ele almışlardır. OECD tarafından yayınlanan TALIS (Teaching And Learning International Survey) raporunda özerklik, öğretmenin profesyonelleşmesi için mesleki çalışmalarında karar verme yetkisi olarak tanımlanmış ve öğretmenlerin ders içeriği, disiplin uygulamaları, değerlendirme ve derslerinde kullanacağı araç gereçleri belirleme konusunda karar verme gücü olarak tanımlanmıştır (OECD, 2016). Üzümlü ve Karşlı (2013) ise öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin mesleki konularda yetki ve özgürlük sahip olmaları şeklinde açıklamaktadır. Alan yazında ortak kabul edilen genel bir tanımlama olmasa da yapılan tanımlamaların yetki, sorumluluk, özgürlük, karar alma/verme veya kararlara dahil olma (Biesta, 2009; Bustingorry 2008; Ingersol, 2007; Öztürk, 2011) temelinde açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir.

Öğretmen özerkliğinin kapsamı ve sınıflandırması ile ilgili de tanımlamada olduğu gibi farklı bakış açıları ortaya konulmaktadır. Çolak vd. (2017) öğretmen özerkliğinin bilimsel, etik, pedagojik bağlamda öğretim programları, yöntem ve teknik seçimi, sınıf ve okul yönetimi ile ilgili kararlar ve mesleki gelişim çerçevesinde ele alınabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmen özerkliği; öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim şeklinde sınıflandırılmıştır. Lai-ngok (2004) Çin’de özel ve devlet okullarında adem-i merkezîyetçilik bağlamında okul özerkliğinin karşılaştırılmasına yönelik yaptığı çalışmada öğretmen

özerkliğini öğretimsel, yönetsel, mali, kişisel ve mesleki özerklik şeklinde sınıflandırmaktadır. Üzüm ve Karslı (2013) öğretmenlerin özerk davranabilmesi için mesleki bilgi ve beceri noktasında yeterliliğe sahip olması gerektiğini, Ertürk (2020) öğretim programı oluşturulması aşamasında öğretmenlerin yöntem, teknik ve materyal seçimi konusunda özerk olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Öğretme sürecinde öğretmenlerin planlama, karar, öğretimde kullanılacak materyal ve içeriklerin seçiminde öğretmene özerklik verilmesi gerekmektedir (Yazıcı ve Akyol, 2017). Öztürk (2011) özerkliğin öğretmenler ve okul yönetimi arasında iletişim, işbirliği ve yardımlaşma hususunda destekleyici olmasının önemli bir husus olduğunu belirtmektedir. Öğretmen özerkliğinin kapsamı ve sınıflandırmasına yönelik yapılan çalışmalar bu kavramın bilimsellik, etik, pedagoji, öğretim programları, öğretme süreci, mesleki gelişim, mesleki iletişim, yönetim süreçleri bağlamında ele alındığını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin özerk davranabilmesi için yeterli beceri ve donanımına sahip olması gerektiği, aynı zamanda yetkilendirilme ve sorumluluk alma konusunda da öğretmen gelişiminin desteklenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Alan yazında öğretmen özerkliği ile farklı kavramlar iş doyumunu (Bogler, 2001; Çolak vd., 2017; Şentürken ve Aytunga, 2018), okul iklimi (Çolak ve Altınkurt, 2017), öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri (Yorulmaz, Çolak ve Sağlam, 2018), profesyonellik (Karatay vd., 2020), öğrenci başarısı (Ayrar vd., 2014), örgütsel bağlılık (Bayraktar, 2019), okul müdürünün liderlik davranışları (Yazıcı ve Akyol, 2017) arasındaki ilişkinin ve öğretmen özerkliğinin kuramsal açıdan incelenmesi (Ertürk, 2020; Öztürk, 2011) araştırma konusu edilmiş olmasına rağmen özerkliğin öğretmenler tarafından nasıl anlaşıldığını veya algılandığını ortaya koyan araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür (Özaslan, 2015; Kılınç, Bozkurt ve İlhan, 2018; Uğurlu ve Qahramanova, 2016). Altınkurt ve Yılmaz (2014) öğretmen özerkliğinin cinsiyet, zekâ, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, medeni durum ve yetenek gibi bireysel özelliklerden etkilendiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da öğretmenlerin cinsiyet, yaş, okul kademesi, kıdem eğitim durumu, okulda çalışma süresi ve branş gibi kişisel özelliklerinin özerklikleri açısından farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda mevcut araştırmanın, öğretmenlerin sahip olduğu kişisel özelliklerin özerklik algısını nasıl etkilediğine ilişkin bulguların alana katkı sağlayacağı, okul yöneticilerine ve eğitimde politika belirleyicilere öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi noktasında veriler sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliği algılarının incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliği algıları ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin özerlik algıları demografik özelliklerine (cinsiyet, okul kademesi, kıdem, eğitim durumu, okulda çalışma süresi, branş, yaş) göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Nicel araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilen bu çalışma genel tarama modeli şeklinde tasarlanmıştır. Genel tarama modelinde büyük bir evren hakkında genel bir yargıya varmak için evren içinden alınan bir örneklem üzerinden yapılan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2005). Bu bağlamda çalışmada evrenden alınan örneklem üzerinden öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algıları incelenmeye çalışılmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 yılında Gaziantep ili Nizip ilçesinde kamuya bağlı, ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni ilçede görev yapan 2552 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise bu evren içinden belirlenen 614 öğretmenden oluşmaktadır. Gay, Mills ve Ariasian (2012) tarama araştırmalarında örneklem büyüklüğünün evrenin en az %10 ila %20'si arasında olması gerektiğini belirtmektedir. Bu oran araştırmada belirlenen örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Örneklem seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme ile belirlenmiştir. Seçkisizlik, örnekleme yer alanların seçilme ihtimallerinin eşit olması olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik değişkenlere ait istatistiki bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Değer	N	%
Cinsiyet	Erkek	275	45
	Kadın	339	55
Okul kademesi	İlkokul	271	43
	Ortaokul	343	57
Kıdem	1-10 yıl	321	53
	11-20 yıl	293	47
Eğitim durumu	Lisans	534	87
	Lisansüstü	80	13
Okulda çalışma süresi	1-5 yıl	407	66
	6-10 yıl	146	23
	11 yıl ve üstü	61	10
Branş	Okul Öncesi	53	9
	Sınıf	214	35
	Branş	347	56
Yaş	20-30 yaş arası	217	35
	31-40 yaş arası	237	38
	41-50 yaş arası	116	19
	51 ve üstü	44	8
Toplam		614	100

Araştırmanın amacı doğrultusunda örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı görülmekle birlikte hem öğretmen özerkliğine ilişkin farklı kişisel özelliklere sahip bireylerin algılarını belirlemek hem de elde edilen bulguların genellenebilirliğini arttırmak için örneklem çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bryman'a (2012) göre evreni oluşturan örneklemin heterojenliği araştırmanın evrendeki gücünü temsil emektedir. Bu bağlamda tabloda görüldüğü üzere araştırmanın örnekleme cinsiyet, okul kademesi, kıdem, eğitim durumu, okulda çalışma süresi, branş ve yaş değişkenlerinde çeşitlilik sağlanarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında öğretmen özerkliğine ilişkin algıyı ölçmek için demografik özellikler ile birlikte Çolak ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilen “*Öğretmen Özerkliği Ölçeği*” kullanılmıştır. Aşağıda bu ölçeğe ilişkin geçerlilik ve güvenirlik bilgilerine yer verilmiştir.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği: Çolak ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilen ölçek öğretme süreci (6 madde), öğretim programı (5 madde), mesleki gelişim (3 madde) ve mesleki iletişim (3 madde) özerkliği olmak üzere toplam 4 boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri “Kesinlikle katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Orta derecede katılıyorum (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Kesinlikle katılıyorum (5)” olmak üzere beşli Likert tipi derecelendirme şeklinde puanlanmıştır. Çolak ve Altinkurt (2017) çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarını; öğretme süreci özerkliği için .82, öğretim programı özerkliği için .82, mesleki gelişim özerkliği için .85, mesleki iletişim özerkliği için .78 ve ölçeğin geneli için .89 olarak bulmuştur. Bu çalışmada ise hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; öğretme süreci özerkliği için .76, öğretim programı özerkliği için .79, mesleki gelişim özerkliği için .81, mesleki iletişim özerkliği için .68 ve ölçeğin geneli için .88 olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda uyum iyiliği değerlerinin $\chi^2/df=4.33$, $p=0.000$, $GFI=.913$, $IFI=.908$, $CFI=.907$, $RMSEA=.075$, $SRMR=.042$ aralığında olduğu ve kabul edilebilir düzeyde değerlere sahip olduğu görülmüştür (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, öğretmenlerin özerklik algılarını belirlemek için kullanılan ölçek ve öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için hazırlanan kişisel bilgi formu aracılığı ile toplanmıştır. Covid-19 salgını nedeniyle veri toplama formu dijital ortamda (e-mail, whatsapp, telegram...) öğretmenlere ulaştırılmıştır. Veriler toplanırken gönüllük ilkesine dikkat edilmiştir. Verilerin analizi için SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Veri analizine başlamadan önce toplanan 635 form arasından uç değerlerin ve özensiz doldurulan formların ayıklanması sonucunda 21 form analizlere dâhil edilmemiştir. Verilerin normal dağılımını kontrol etmek için çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve +1 ile -1 aralığı ölçütü olarak alınmıştır (Seçer, 2015). Belirlenen değerlerin bu aralıkta olduğu ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilerek parametrik testler uygulanmıştır. Öğretmen özerkliği düzeyini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Gruplar arası farklılıkları belirleyebilmek için t-testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizleri kullanılmıştır. Araştırmada gruplar arasındaki farka yönelik yapılan analizlerde, öğretmen özerkliği ortalama puanları ile öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği puan ortalamaları arasındaki farkın etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen’s d değeri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, iki değişken arasındaki istatistiksel olarak görülen anlamlı farkın büyüklüğü konusunda fikir veren değerdir (Murphy, Myers ve Wolach, 2014). Cohen’s d değerinin 0.2’den küçük olması durumunda düşük, 0.2 ile 0.8 arasında olması durumunda orta ve 0.8’den büyük olması durumunda ise yüksek olduğu kabul edilmektedir (Cohen, 1988). Öğretmen algılarına göre öğretmen özerkliği düzeylerinin sınırları ve bu sınırlara yönelik uygunluk düzeyi belirlenirken 1.00-1.79 aralığına denk gelen puanlar “Kesinlikle katılmıyorum”, 1.80-2.59 aralığı “Katılmıyorum”, 2.60-3.39 aralığı “Orta derecede katılıyorum”, 3.40-4.19 aralığı “Katılıyorum”, 4.20-5.00 aralığı “Kesinlikle katılıyorum” şeklinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin algıladıkları özerklik düzeyi ve algılanan özerklik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin özerklik algı düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaya ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Özerkliği Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmen Özerkliği Ölçek Maddeleri	X	Sd
Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar verebilirim.	4.32	0.82
Öğretim programını (konu, içerik, kazanım, vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleyebilirim	4.23	0.75
Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçebilirim.	4.42	0.63
Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar verebilirim.	4.31	0.70
Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yapabilirim.	4.13	0.87
Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yapabilirim.	4.10	0.85
Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim.	3.74	1.07
Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim.	4.31	0.83
Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer verebilirim.	4.23	0.83
Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim.	3.93	0.96
Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar verebilirim.	4.39	0.67
Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim.	3.62	1.17
Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların uygun olduğuna karar verebilirim.	4.08	0.92
Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim.	3.99	0.90
Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim.	4.15	0.89
Meslektaşlarımla olan iletişime okul yönetimi karışmaz.	4.20	0.81
Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.	3.86	0.92
Öğretme süreci özerkliği	4.21	0.63
Öğretim programı özerkliği	4.04	0.74
Mesleki gelişim Özerkliği	3.81	0.94
Mesleki iletişim özerkliği	3.98	0.82
Öğretmen Özerkliği (Genel)	4.05	0.61

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen algılarına göre öğretmen özerkliğinin “katılıyorum” ile “kesinlikle katılıyorum” aralığında olduğu ve genel olarak öğretmenlerin yüksek düzeyde özerklik algısına sahip oldukları görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip madde “*Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçebilirim*” iken, en düşük ortalamaya sahip madde ise “*Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim*” şeklinde ifade edilen maddedir. Öğretmen özerkliği geneli ve boyutları düzeylerine bakıldığında öğretme süreci özerkliği (X=4.21) kesinlikle katılıyorum düzeyinde, öğretim programı özerkliği (X=4.04), mesleki gelişim özerkliği (X=3.81), mesleki iletişim özerkliği (X=3.98) ve öğretmen özerkliğinin genelinde (X=4.05) öğretmen algılarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin özerklik algılarının kişisel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Özerkliği ve Boyutlarının Cinsiyet Göre Analizine İlişkin T-Testi Bulguları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Sd	F	t	p
Öğretmen (Genel)	Özerkliği Erkek	275	4.09	0.51	0.85	-1.13	0.26
	Kadın	339	4.14	0.52			
Öğretme özerkliği	süreci Erkek	275	4.23	0.52	0.04	-1.4	0.16
	Kadın	339	4.29	0.53			
Öğretim özerkliği	programı Erkek	275	4.06	0.68	0.19	-1.54	0.12
	Kadın	339	4.14	0.64			
Mesleki Özerkliği	gelişim Erkek	275	3.84	0.89	2.78	-1.47	0.14
	Kadın	339	3.94	0.83			
Mesleki özerkliği	iletişim Erkek	275	4.12	0.7	1.04	1.64	0.10
	Kadın	339	4.03	0.67			

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmenlerin öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve öğretmen özerkliğinin genelinde özerklik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ($p>.05$) görülmektedir.

Öğretmenlerin özerklik algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Özerkliği ve Boyutlarının Kıdeme Göre Analizine İlişkin T-Testi Bulguları

Boyutlar	Kıdem	N	X	Sd	F	t	p	Cohen's d
Öğretmen (Genel)	özerkliği 1-10 yıl	321	4.13	0.47	15.62	0.34	0.74	-
	11-20 yıl	293	4.12	0.58				
Öğretme özerkliği	süreci 1-10 yıl	321	4.27	0.50	4.21	-0.24	0.81	-
	11-20 yıl	293	4.28	0.56				
Öğretim özerkliği	programı 1-10 yıl	321	4.13	0.61	5.11	0.52	0.61	-
	11-20 yıl	293	4.10	0.68				
Mesleki özerkliği	gelişim 1-10 yıl	321	3.98	0.77	19.81	2.32	0.02*	0.20
	11-20 yıl	293	3.80	0.95				
Mesleki özerkliği	iletişim 1-10 yıl	321	4.02	0.67	2.51	-1.86	0.06	-
	11-20 yıl	293	4.13	0.70				

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği ($t=2.32$; $p<.05$; $\eta^2=0.20$) boyutunda kıdeme göre düşük düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu görülürken diğer taraftan öğretmen özerkliği ile öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği boyutlarında kıdeme göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>.05$) görülmektedir.

Öğretmenlerin özerklik algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Özerkliği ve Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Analizine İlişkin T-Testi Bulguları

Boyutlar		Eğitim durumu	N	X	Sd	F	t	p	Cohen's d
Öğretmen (Genel)	özerkliği	Lisans	534	4.13	0.51	0.35	1.57	0.12	-
		Lisansüstü	80	4.03	0.55				
Öğretmen özerkliği	süreci	Lisans	534	4.27	0.53	0.34	0.31	0.75	-
		Lisansüstü	80	4.25	0.53				
Öğretim özerkliği	programı	Lisans	534	4.12	0.64	2.32	2.26	0.02*	0.28
		Lisansüstü	80	3.94	0.77				
Mesleki özerkliği	gelişim	Lisans	534	3.92	0.85	1.09	1.60	0.11	-
		Lisansüstü	80	3.74	0.93				
Mesleki özerkliği	iletişim	Lisans	534	4.08	0.66	6.03	0.62	0.54	-
		Lisansüstü	80	4.02	0.83				

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programı özerkliği ($t= 2.26$; $p< .05$; $\eta^2= 0.28$) boyutunda eğitim durumuna göre lisans eğitimi görenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, diğer taraftan öğretmen özerkliği ile öğretme süreci özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği boyutlarında kıdeme göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>.05$) görülmektedir.

Öğretmenlerin özerklik algılarının okul kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Özerkliği ve Boyutlarının Okul Kademesine Göre Analizine İlişkin T-Testi Bulguları

Boyutlar		Kademe	N	X	Sd	F	t	p	Cohen's d
Öğretmen (Genel)	özerkliği	İlkokul	271	4.18	0.53	1.52	2.41	0.02*	0.19
		Ortaokul	343	4.07	0.50				
Öğretme özerkliği	süreci	İlkokul	271	4.32	0.53	0.01	2.19	0.03*	0.18
		Ortaokul	343	4.23	0.52				
Öğretim özerkliği	programı	İlkokul	271	4.17	0.63	0.04	2.26	0.02*	0.18
		Ortaokul	343	4.05	0.67				
Mesleki özerkliği	gelişim	İlkokul	271	3.96	0.90	1.78	1.51	0.13	-
		Ortaokul	343	3.85	0.83				
Mesleki özerkliği	iletişim	İlkokul	271	4.12	0.72	4.78	1.40	0.16	-
		Ortaokul	343	4.04	0.65				

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği ($t= 2.19$; $p< .05$; $\eta^2= 0.18$), öğretim programı özerkliği ($t= 2.26$; $p< .05$; $\eta^2= 0.18$) boyutlarında ve öğretmen özerkliğinin genelinde ($t= 2.41$; $p< .05$; $\eta^2= 0.19$) okul kademesine göre ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, diğer

tarafından mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği boyutlarında okul kademesine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>.05$) görülmektedir.

Öğretmenlerin özerklik algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Özerkliği ve Boyutlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Testi Bulguları

Boyutlar	Yaş	N	X	Sd	$F_{(3/592)}$	p	Anlamlı Fark
Öğretmen özerkliği (Genel)	20-30 yaş arası	217	4.12	0.48	1.30	0.27	-
	31-40 yaş arası	237	4.14	0.54			
	41-50 yaş arası	116	4.13	0.53			
	51 ve üstü	44	3.93	0.55			
Öğretme süreci özerkliği	20-30 yaş arası	217	4.24	0.51	3.29	0.02*	31-40 yaş ve 51 yaş ve üstü
	31-40 yaş arası	237	4.31	0.54			
	41-50 yaş arası	116	4.30	0.53			
	51 ve üstü	44	3.98	0.50			
Öğretim programı özerkliği	20-30 yaş arası	217	4.11	0.61	0.77	0.51	-
	31-40 yaş arası	237	4.12	0.66			
	41-50 yaş arası	116	4.09	0.70			
	51 ve üstü	44	3.92	0.75			
Mesleki gelişim özerkliği	20-30 yaş arası	217	3.96	0.77	1.24	0.29	-
	31-40 yaş arası	237	3.88	0.92			
	41-50 yaş arası	116	3.84	0.87			
	51 ve üstü	44	3.67	1.00			
Mesleki iletişim özerkliği	20-30 yaş arası	217	4.02	0.66	0.85	0.47	-
	31-40 yaş arası	237	4.09	0.69			
	41-50 yaş arası	116	4.13	0.71			
	51 ve üstü	44	4.10	0.69			

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre öğretme süreci özerkliği ($F_{(3/592)}=3.29$; $p<.05$; $\eta^2= 0.16$) boyutunda yaşa göre düşük düzeyde anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Anlamlı farkın kaynağını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma (Tukey) testi sonuçlarına göre 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 51 yaş ve üstü öğretmenler arasında farklılaşma olduğu ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin öğretme süreci özerklik algılarının daha yüksek olduğu ($X_{31-40 \text{ yaş}} > X_{51 \text{ yaş ve üstü}}$) sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan öğretmen algılarında öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği boyutları ve öğretmen özerkliği geneline yönelik yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı ($p>.05$) görülmüştür.

Öğretmenlerin özerklik algılarının okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Özerkliği ve Boyutlarının Okulda Çalışma Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Testi Bulguları

Boyutlar	Okulda çalışma süresi	N	X	Sd	$F_{(2/593)}$	p	Anlamlı Fark
Öğretmen özerkliği (Genel)	1-5 yıl	407	4.12	0.52	0.01	0.99	-
	6-10 yıl	146	4.12	0.53			
	11 yıl ve üstü	61	4.11	0.48			
Öğretme süreci özerkliği	1-5 yıl	407	4.27	0.54	0.07	0.93	-
	6-10 yıl	146	4.27	0.52			
	11 yıl ve üstü	61	4.24	0.45			
Öğretim programı özerkliği	1-5 yıl	407	4.11	0.64	0.13	0.88	-
	6-10 yıl	146	4.08	0.69			
	11 yıl ve üstü	61	4.14	0.67			
Mesleki gelişim özerkliği	1-5 yıl	407	3.91	0.85	0.38	0.69	-
	6-10 yıl	146	3.87	0.89			
	11 yıl ve üstü	61	3.81	0.84			
Mesleki iletişim özerkliği	1-5 yıl	407	4.05	0.69	0.40	0.67	-
	6-10 yıl	146	4.11	0.68			
	11 yıl ve üstü	61	4.09	0.64			

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen algılarına göre öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği boyutları ve öğretmen özerkliği geneline yönelik çalıştığı okulda görev yapma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı ($p>.05$) görülmüştür.

Son olarak, öğretmenlerin özerklik algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen özerkliği ve boyutlarının branşa göre tek yönlü varyans analizi(ANOVA) testi bulguları

Boyutlar	Branş	N	X	Sd	$F_{(2/593)}$	p	Anlamlı fark
Öğretmen özerkliği (Genel)	Okul Öncesi	53	4.36	0.48	5.43	0.00*	Okul öncesi/ Branş
	Sınıf	214	4.14	0.54			
	Branş	347	4.08	0.50			
Öğretme süreci özerkliği	Okul Öncesi	53	4.48	0.51	3.91	0.02*	Okul öncesi/ Branş
	Sınıf	214	4.29	0.54			
	Branş	347	4.23	0.52			
Öğretim programı özerkliği	Okul Öncesi	53	4.51	0.48	8.78	0.00*	Okul öncesi/ Branş Okul öncesi/ Sınıf
	Sınıf	214	4.13	0.64			
	Branş	347	4.04	0.67			

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ
ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

	Okul Öncesi	53	4.22	0.75			
Mesleki gelişim özerkliği	Sınıf	214	3.89	0.91	2.72	0.07	-
	Branş	347	3.86	0.84			
	Okul Öncesi	53	4.04	0.78			
Mesleki iletişim özerkliği	Sınıf	214	4.12	0.70	0.93	0.39	-
	Branş	347	4.04	0.66			

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre öğretme süreci özerkliği ($F_{(2/593)} = 3.91$; $p < .05$; $\eta^2 = 0.16$), öğretim programı özerkliği ($F_{(2/593)} = 8.78$; $p < .05$; $\eta^2 = 0.29$) ve öğretmen özerkliği genelinde ($F_{(2/593)} = 5.43$; $p < .05$; $\eta^2 = 0.18$) branşa göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Öğretmen özerkliğinin genelinde ve öğretme süreci özerkliği boyutunda düşük düzeyde, öğretim programı özerkliğinde orta düzeyde anlamlı fark gözlenmektedir. Anlamlı farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre öğretmen özerkliği ve öğretme süreci özerkliğinde anlamlı farklılaşmanın okul öncesi öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında olduğu, öğretim programı özerkliğinde ise okul öncesi öğretmenleri ile branş ve sınıf öğretmenleri arasında olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen özerkliği, öğretmen süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($X_{\text{okul öncesi}} > X_{\text{sınıf ve branş}}$). Diğer taraftan mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği boyutlarında branşa göre anlamlı farklılaşma olmadığı ($p > .05$) görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeylerini belirlemek ve algılarının çeşitli kişisel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ilk olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen özerkliğini algılama düzeyleri belirlenmeye çalışılmış ve öğretmenlerin öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim ve öğretmen özerkliğinin geneli noktasında özerkliği yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Diğer yandan öğretme süreci özerkliği konusunda ise daha yüksek algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin doğrudan sorumlu oldukları, kararlar alabildikleri ve etkide bulunabildikleri sınıf içi etkinliklerin planlanması ve yürütülmesi süreçlerinde kendilerini daha özerk ve yetkin hissettiklerini göstermektedir. Alan yazında yapılan bazı çalışmalarda bu sonuçlardan farklı olarak öğretmenlerin orta düzeyde özerklik algısına sahip olduğu (Karatay vd., 2020; Çolak ve Altınkurt, 2017; Çolak vd., 2017) bazı araştırmalarda yüksek düzeyde özerklik algısına sahip oldukları belirlenmiştir (Bayraktar, 2019; Garvin, 2007; Yorulmaz vd., 2018). Özasan (2015) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin özerkliği düşük seviyede algıladıkları tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılması, öğretmenlerin çalışma koşullarından (Howard ve Johnson, 2004), okul ikliminden (Çolak ve Altınkurt, 2017), okul yöneticilerinin manipülatif davranışları (Özdemir ve Turan, 2018) ve öğretmenlerin sahip oldukları kişisel özelliklerinden kaynaklanabilir. Öğretmen özerkliği ölçeği maddelere bakıldığında ise “derslerde kullanacakları yöntem ve teknikler konusunda” yüksek bir algıya sahip oldukları, mesleki gelişim bağlamında katılacakları hizmet içi eğitimler konusunda düşük algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin sınıf içi eğitim öğretim faaliyetlerinde kendilerini yetkin ve özgür hissettiklerine ancak mesleki gelişim etkinliklerinin seçimi ve planlanması süreçlerinde beklenen düzeyde özerkliğe sahip olmadıklarına işaret etmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin özerklik algı düzeyleri ile ilgili kısımdan sonra özerklik algılarının bazı kişisel özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin özerklik algılarını cinsiyet değişkenine

göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Çolak, Altinkurt ve Yılmaz (2017) tarafından yapılan araştırmada da mevcut araştırma sonuçlarını destekler biçimde cinsiyet değişkeninin öğretmen özerkliği ve alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturan bir etken olmadığı tespit edilmiştir. Benzer sonucun Pearson ve Hall (1993) ile Gürsoy (2020) tarafından yapılan araştırmalarda da elde edildiği görülmektedir. Bu sonuca göre cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okulda yetki kullanma ve sorumluluk alma, mesleki gelişim, karar alma süreçlerine katılım, derslerde kullanılan yöntem ve teknikler ile öğretim programını geliştirme gibi konularda özerk davranışları üzerinde etkili bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde mevcut araştırmada, öğretmenlerin özerklik algılarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre de anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Aksi yönde Pazar (2021) tarafından yapılan araştırmada ise, öğretme süreci ve öğretim programı boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Farklı çalışmalarda elde edilen bu sonuçlar, araştırmaların birbirinden farklı bölgelerde yer alan farklı örneklem grupları üzerinde yapılmasından kaynaklanabilir. Ayrıca kurumların yapı ve işleyişi açısından farklılık göstermesinin de öğretmenlerin özerklik algıları üzerinde bu tür bir etkiye neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda kıdem değişkenine göre öğretmen özerkliğinin mesleki gelişim özerkliği boyutunda kıdemi düşük öğretmenler ile kıdemi yüksek öğretmenler arasında kıdemi düşük olanlar lehine düşük düzeyde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yani kıdemi düşük öğretmenlerin daha yüksek özerklik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan, kıdemi düşük öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine (bilimsel toplantılar, hizmet içi eğitim faaliyetleri vb.) katılım konusunda daha istekli oldukları ve bu konuda sorumluluk hissettikleri anlaşılmaktadır. Üzüm'ün (2014) yaptığı araştırma sonucunda da benzer şekilde kıdemi düşük öğretmenlerin daha yüksek özerklik algısına sahip oldukları saptanmıştır. Sparks (2012) araştırma bulgularından farklı olarak öğretmenlerin kıdemi arttıkça özerklik algısının da arttığını ifade etmektedir. Öte yandan özerkliğin kıdeme göre farklılık göstermediği çalışmalar da mevcuttur (Karabacak, 2014; Kürkçü, 2019). Araştırmalarda elde edilen farklı sonuçların, farklı örneklem grupları, çalışma koşulları, katılımcıların eğitim düzeyleri ve kültürel farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre özerklik algılarında, öğretim programı boyutunda orta düzeyde anlamlı farklılık olduğu ve lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunlara göre daha yüksek özerklik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi arttıkça öğretim programı özerkliğinin daha düşük seviyede algılandığı söylenebilir. Bu sonuçlardan farklı olarak Karabacak (2014) ve Çelik (2016) öğretmen görüşlerine göre eğitim durumu ile özerklik arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Şentürken ve Oğuz (2018) öğretmen özerklik algılarının eğitim durumuna göre öğretim süreci ve mesleki gelişim boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiğini vurgulamaktadır. Normal şartlar altında lisansüstü mezunu öğretmenlerin farkındalıklarının ve mesleki gelişimlerinin daha yüksek olduğu düşünüldüğünde özerklik algılarının daha yüksek olması beklenir. Bu bağlamda bu sonuç üzerinde durulması gereken bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretme süreci ve öğretim programı özerklik boyutları ile öğretmen özerkliğinin genelinde ortaokul öğretmenlerine göre özerkliği daha yüksek düzeyde algıladıkları ortaya çıkmıştır. Çolak ve Altinkurt'un (2017) yaptıkları çalışmada da bu sonuçları destekler nitelikte benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Okul kademesine göre yapılan bazı çalışmalarda yine öğretim programı boyutunda farklılaşmalar olduğu görülmüştür (Pearson ve Moomaw, 2005; Strong, 2012). İlkokullarda merkezi sınavlardan kaynaklı belirli kazanımların öğretilmesi gibi kısıtlayıcı ve sınırlayıcı etkilerin olmaması, öğretmenlerin tek sınıfta belirli öğrencilerle geniş zaman ve özgür alana sahip olması özerklik

algılarının daha yüksek olmasında belirleyici etken olabilir. Öğretmenler genelde sınıflarında özgür olabildikleri için daha özerk davranabilmektedir (Üzüm ve Karşı, 2013).

Branşa göre yapılan analizler sonucunda ise yine öğretme süreci, öğretim programı özerklik boyutları ile öğretmen özerkliğinin genelinde okul öncesi öğretmenlerinin branş ve sınıf öğretmenlerine oranla daha yüksek algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına benzer şekilde Çolak ve Altinkurt (2017) branşa göre öğretme süreci ve öğretim programı boyutlarında okul öncesi öğretmenlerinin lehine farklılıklar saptamıştır. Okul öncesi eğitimde çocukların zihinsel, bedensel ve duygusal yönlerden gelişmesi (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973) amaçlandığı için daha çok beceri ve etkinlik temelli bir eğitim uygulanmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ve branş öğretmenlerine göre herhangi bir sınav kaygısı yaşamaması, sınıf içi etkinlikleri öğrenci ilgi ve ihtiyacına göre düzenleyebilmesi ve sınıfta hangi etkinliğin yapılacağına karar verebilmesi gibi faktörlerden dolayı öğretim süreci ve öğretim programı boyutlarında daha özerk davranabildiği söylenebilir.

Yaşlarına göre ise öğretme süreci boyutunda farklılık görülmüş ve yaşı küçük öğretmenlerin daha yüksek özerklik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonucun yukarıda kıdem arttıkça özerklik algısının azalması şeklindeki bulguyu da desteklediği söylenebilir. Araştırma bulgularına benzer şekilde Üzüm (2014) yaptığı çalışmada yaşları küçük olan ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin özerkliğe yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin yaşı arttıkça daha düşük özerklik algısına sahip olmalarının nedeni zamanla katı merkezîyetçi ve yasal yapıya uyum sağlamalarından kaynaklı olabilir. Öte yandan araştırma sonucunda cinsiyet ve okulda çalışma süresine göre öğretmen özerkliğinin geneli ve boyutları açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çelik'in (2016) yaptığı çalışmada yine cinsiyet ve okulda çalışma süresi açısından farklılık olmadığını belirtmesi bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu sonuçlara göre cinsiyet ve aynı okulda çalışma süresinin özerkliği etkileyen etmenler olmadığı söylenebilir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Araştırmanın geçerliliğinin sağlanması bağlamında verilerin sadece ilköğretim okulları ile sınırlı olması, öğretmen özerkliği ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında sadece ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örneklem olarak belirlenmesinden kaynaklanmaktadır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bağımsız okul öncesi kurumları değil, ilköğretim ve ortaokullara bağlı anasınıfı öğretmenlerinden oluşmasıdır. Farklı çalışmalarda bağımsız okul öncesi ve ortaöğretim kurumları gibi farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algısına yönelik araştırmalar yapılması önerilebilir. Öte yandan kamu okullarında görev yapan öğretmenler ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin özerklik algılarını karşılaştıran araştırmalar yapılabilir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak pozitivist/nitel bir bakış açısıyla ortaya çıkan sonuçlar yorumlamacı/nitel çalışmalar ile detaylandırılabilir ve öğretmenlerin algılarının nedenleri ortaya konulabilir. Türkiye'de katı merkezîyetçi ve yasal mevzuata rağmen araştırma sonucunda öğretmenlerin özerklik algılarının yüksek olması pozitif bir fırsat olarak değerlendirilebilir ve öğretmen özerkliğini destekleyici politikalar üretilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin okuldaki karar alma süreçlerine katılımlarının sağlanması, hangi mesleki gelişim etkinliklerine katılacaklarına yönelik kendilerine özgürlük tanınması, öğretim programı konusunda değişiklik yapma yetkisi verilmesi ve özerk davranabilmeleri için sınava dayalı eğitim yapısının esnetilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Adamson, L. (2012). *Exploring principal autonomy in charter, private and public school*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). California State University, California.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akedemi.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 207-218. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.4os12a>
- Bayraktar, E. (2019). *Öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- Biesta, G. (2009). Values and ideals in teachers' professional judgement. In S. Gerwitz, P. Mahony, I. Hextall ve A. Crib (Eds.), In *Changing teacher professionalism: international trends, challenges and ways forward* (pp. 184-193). London: Routledge.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683. <https://doi.org/10.1177/00131610121969460>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University, Oxford.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*. 16(3). 407-420. https://doi.org/10.1080/0965_07908_0226_0398
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cohen J. (1988). *The analysis of variance. in statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çelik, S. (2016). *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi: Hatay İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.002>
- Çolak, İ., Altınkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.
- Ertürk, R. (2020, Nisan). Öğretmen özerkliği: Kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU)* içinde (ss.452-464). Diyarbakır.
- Eurydice (2008). *Avrupa'daki öğretmenlerin sorumluluk ve özerklik düzeyleri*. Publication Office of the European.
- Gargallo, M. A. S. (2013). Autonomy and pluralism in the education system: A case study of Spanish public schools in the international context. *Journal of School Choice: International Research and Reform*, 7(1), 61-87. https://doi.org/10.1080/15582159.2013.75_9843

- Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Gay, F. J., Mills, G.E., ve Ariasian, P. (2012). *Educational research competencies for analysis and applications* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Gürsoy, F. (2020). *Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Howard, S. ve Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420.
- Hu, L., ve Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Ingersol, R.M. (2007). Short on Power Long on Responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, M., Günbey, M., ve Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile özerklik arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 173-195.
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E., ve İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(18), 77-98.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. London: Guilford.
- Kürkçü, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Lai-ngok, J. W. (2004). School autonomy in China: A comparison between government and private schools within the context of decentralization. *International Studies of Educational Administration*, 32 (3), 54-73.
- MEB, (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Murphy, K.R., Myors, B., ve Wolach A. (2014). *Statistical power analysis: A simple and general model for traditional and modern hypothesis tests*. London: Routledge .
- OECD (2016). *Teacher professionalism*. OECD Library. https://www.oecd-ilibrary.org/education/teacher-professionalism_5jm3xgskpc40-en
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algılar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25-39. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s2m>
- Özdemir, N., ve 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>

- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Pazar, B. (2021). Öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Pearson, L. C., ve Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178.
- Pearson, L. C., ve Moomaw W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 28(1), 37-53.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183-202. <https://doi.org/10.14483/22487085.10510>
- Rosnow, R. L. ve Rosenthal, R. (1989). Statistical procedures and the justification of knowledge in psychological science. *American Psychologist*, 44(10), 1276 – 1284.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi, analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Strong, L. E. (2012). *A psychometric study of the teacher work-autonomy scale with a sample of US teachers*. Lehigh University.
- Summak, M. S., ve Roşan, Ş. (2006). Okul temelli yönetiminin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ve yönetici tutumlarının incelenmesi (Gaziantep Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 317-334.
- Sparks, D. (2012). *The relationship between teacher perceptions of autonomy in the classroom and standards based accountability reform* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of Maryland, Maryland.
- Şentürken, C., ve Aytunga, O. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3260-3283. <https://doi.org/10.26466/opus.650115>
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 283-298.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2021). *Genel Açıklamalı Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Uğurlu, Z., ve Qahramanova, K. (2016). Türkiye ve Azerbaycan eğitim sistemlerinde öğretmen özerkliğine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 637-658.
- Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi: İzmir İli Örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Üzüm, P., ve Karslı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 79-94.
- Yazıcı, A.Ş., ve Akyol, B. (2017). Okul müdürünün liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 189-208.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., ve Sağlam, A. Ç. (2018). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 97-112.