



# Öğretmen Özerkliğinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri\*

## Teachers' Views on the Effect of Teacher Autonomy on Students' Academic Achievement

Ersin Eren Akgöz, Fatih Şahin

### Yazar Bilgileri

**Ersin Eren Akgöz**   
Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi,  
[ersineren.akgoz@gazi.edu.tr](mailto:ersineren.akgoz@gazi.edu.tr)

**Fatih Şahin**   
Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,  
[sahinfatih@gazi.edu.tr](mailto:sahinfatih@gazi.edu.tr)

### ÖZ

Araştırmanın amacı, öğretmen özerkliğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin öğretmen görüşlerine göre derinlemesine araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda; öğretmen görüşlerine göre, "Öğretmenlerin özerklik davranışları nelerdir?" ve "Öğretmen özerkliğinin öğrencilerinin akademik başarılarının artırılmasına ne gibi katkıları olmaktadır?" sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örneklem ve amaçlı örneklem altında ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen özerkliği ve öğretmen özerkliğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri; "mesleki gelişim özerkliği", "mesleki iletişim özerkliği", "öğretim programı özerkliği" ve "öğretme süreci özerkliği" temalarında gruplandırılmıştır. Sonuç olarak öğretmenin denetim, yönetim süreçlerine katılımı, paydaşlarla iletişimi, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim programı ve mesleki gelişimi gibi konuları da kapsayan bütüncül bir bakış açısı ile ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Bu şekilde geliştirilen ve desteklenen öğretmen özerkliğinin öğrencilerin akademik başarılarına katkısı olacağı söylenebilir.

### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Akademik başarı  
Öğretmen özerkliği  
Okul  
Öğretmen

**Keywords**  
Academic achievement  
Teacher autonomy  
School  
Teacher

**Makale Geçmişi**  
Geliş: 11.04.2023  
Düzeltilme: 10.06.2023  
Kabul: 03.07.2023

### ABSTRACT

The study aims to investigate the effect of teacher autonomy on students' academic achievement according to teachers' views in depth. According to the opinions of the teachers, answers were sought for the questions "What are the autonomy behaviors of the teachers?" and "What kind of contributions does the autonomy of the teacher make to the increase of the academic achievement of the students?" in line with this purpose. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. Criterion sampling method, one of the purposive sampling methods was used in the study. Teachers' views on teacher autonomy and its effect on students' academic achievement were grouped under the themes of "professional development autonomy," "professional communication autonomy," "curriculum autonomy," and "teaching process autonomy." As a result, it is considered that teacher autonomy should be handled with a holistic perspective, including supervision, participation in management processes, communication with stakeholders, teaching methods and techniques, curriculum, and professional development. Teacher autonomy developed and supported this way will improve students' academic achievement.

\*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

### Makale Türü

Araştırma

**Önerilen Atıf** Akgöz, E. E. & Şahin, F. (2023). Öğretmen özerkliğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *TEBD*, 21(2), 853-878. <https://doi.org/10.37217/tebd.1280981>

## Giriş

Eğitim, ülkelerin hem beşerî hem de ekonomik gelişimleri için öne çıkan alanların başında gelmektedir (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2018). Eğitimin bu denli önemli görülmesi bu sistemin verimli hale getirilmesini ve değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Eğitim sistemlerinin değerlendirilmesi için farklı ölçütler kullanılmakta ve zamanla bu ölçütlerde kullanılan değişkenler zenginleşmektedir (Ainscow, 2016). Bu değişkenler arasında bulunan uluslararası öğrenci başarı izleme sınavları sonuçlarına göre ülkeler eğitim politikalarına yön vermekte ve eğitim sistemini sürekli izlemektedirler (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü - Organization for Economic Development and Cooperation [OECD], 2004). Spinath (2012), akademik başarının eğitim sisteminin çıktıları arasında en fazla istenilen sonuç olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Birçok eğitim sisteminde, özellikle yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçiminde başarı testleri ve okul notlarının ölçüt olarak kullanıldığını görmekteyiz. Buradan öğrencilerin akademik başarılarının mesleklerinde, gelir düzeylerinde ve refah seviyelerinde önemli bir belirleyici olduğu söylenebilir. Bu nedenle dolayı hem toplumsal hem de bireysel olarak okul başarısına önem verildiğini söyleyebiliriz.

Başarı kavramı geniş kapsamlı bir tanım olmakla birlikte akademik başarı ile okullarda işlenen derslerde geliştirilen ve hedeflenen kazanımların öğretmenlerce gözlenen ve takdir edilen puanlarla, test sonucu notlarıyla ya da portfolyo dosyası gibi etkinlik değerlendirme ölçeklerinden elde edilen nicel değerlerle ifade edilmesidir (Ahmann ve Glock, 1971; Good, 1973). Akademik başarı ile daha çok öğrencilerin bilişsel davranış değişimleri ve gelişimleri ifade edilmektedir. Okullarda yürütülen programlarda ise yalnızca bilişsel davranış alanlarının olmadığı, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarının da olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Ahmann ve Glock, 1971). Ancak eğitim süreci genel olarak değerlendirildiğinde okullarda daha çok akademik yönden başarılı görülen bireylerin desteklendiğini görmekteyiz (Erdoğan, 2006).

Öğrenme ortamlarında öğrenci başarısını etkileyen unsurlardan en önemlisi öğretmen olarak değerlendirilmektedir (Şevik, 2014). Bandura (1995), öğretmenlerin sahip oldukları kişilik özelliklerini ve bu özelliklerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerini psikolojik bir güç olarak ifade etmektedir. Öğretmen mesleki bilgisi ve kişilik özellikleri (Banathy, 1968), alan bilgisi, pedagojik bilgi, alandaki güncel konuları takip etme becerisi (Buaraphan, 2012), öğretmen öğrenci ilişkilerinin niteliği (Sadık, 2002) ve öğretmen davranışları (Şevik, 2014), öğretmen özyeterliliği (Bulduklu, 2014) ve öğretmen özerkliği (Ayrıl vd., 2014) akademik başarıya etki eden öğretmen kaynaklı unsurlar olarak sıralanabilir.

Eğitim kalitesinin geliştirilmesi ve öğrenci akademik başarısının artırılabilmesi için öğretmenlik mesleği desteklenmeli ve öğretmenlerin yenilikçi öğretim stratejilerini takip etmeleri

sağlanmalıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin yetkilerinin genişletilmesi, karar alma ve yönetim süreçlerine katılımları artırılmalı, öğretim kalitesini artırmadaki rolleri düzenlenmelidir (Eurydice, 2008). Eğitim ve öğretimde niteliğin artırılması için öğretmenlerin özerkliğine verilen önemin arttığı (Freidman, 1999) ve öğretim dışında da öğretmen özerklik alanlarının genişletildiği görülmektedir (Webb, 2002). Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin öğretim süreçlerini planlayabilmeleri, düzenleyebilmeleri ve yönetim süreçlerinde söz sahibi olabilmeleri olarak tanımlanmaktadır (Freidman, 1999). Pearson ve Moomaw (2005) ise öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin hem kendilerini hem de çalışma ortamını düzenleyebilme yetkisi olarak tanımlamıştır. Çolak ve Altinkurt (2017) öğretmen özerkliği tanımlarında öne çıkan kavramların yetki, yetkilendirilme, güç, güçlendirilme, karar verme, sorumluluk, özgürlük, motivasyon, isteklilik, özgüven, iş birliği ve yetenek olarak sıralamaktadır. Dolayısıyla öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin eğitim süreçlerini ilgilendiren konularda yeterliğine, özgürlüğüne ve karar verme gücüne sahip olması olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için mesleki çalışmalarında yeterli yetki ve özerklik alanı sağlanmalıdır. Özerklik alanı daha geniş olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik daha fazla istekli ve gönüllü oldukları görülmektedir (Pearson ve Hall, 1993). Öğretmen özerkliğinin fazla olduğu eğitim sistemlerinde öğretmenlerin mesleklerine karşı daha ilgili ve mesleki gelişimine yönelik daha istekli oldukları görülmektedir. Öğretmen özerkliği ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen nicel araştırmalarda ilişkinin pozitif ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Ayrıl vd., 2014).

Akademik başarının; zekâ, motivasyon faktörleri, kişilik özellikleri (Farsides ve Woodfield, 2003; Richardson, Abraham ve Bond, 2012), öz düzenleyici öğrenme stratejileri, içsel hedef yönelimi, görev değeri ve özyeterlik gibi motivasyon unsurları ile çaba düzenleme stratejileri, psikosozal bağlamsal etkiler (Radovan, 2011; Richardson vd., 2012), öğrencilerin içsel (çalışma düzeni, aktivite düzeyi gibi) ve dışsal (okul, öğretmen, öğretim stratejileri gibi) koşulları (Jovanovic, Saqr, Joksimovic ve Gasevic, 2021) ve önceki bilgi düzeyi (Garrison, 2004), sosyoekonomik durum ve ebeveyn eğitim düzeyi (Farooq, Chaudhry, Shafiq ve Berhanu, 2011), ebeveyn katılımı (Fan ve Chen, 2001), okul müdürünün liderliği (Leithwood ve Jantzi, 2000), okul kültürü (Fuller ve Clarke, 1994), öğretmen niteliği ve okul faktörü (Croninger, Rice, Rathbun ve Nishio, 2007; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005) ve öğretmen davranışları (Sadık, 2002) ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen özerkliği ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre derinlemesine yapılacak bir araştırmanın özgün olacağı ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, öğretmen özerkliğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin öğretmen görüşlerine göre derinlemesine araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Öğretmen görüşlerine göre; öğretmenlerin özerklik davranışları nelerdir?
2. Öğretmen özerkliğinin öğrencilerinin akademik başarılarının artırılmasına ne gibi katkıları olmaktadır?

### Yöntem

#### Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Creswell'e (2021) göre olgubilim araştırmaları bir olgu veya kavramla ilgili birkaç kişinin deneyimlerinin ortak anlamını ortaya çıkarmayı hedefler. Olgubilim araştırmalarında temel amaç, bir olgu veya kavramla ilgili bireysel deneyimlerin evrensel nitelikte bir açıklanmaya indirgenmesidir. Merriam ve Tisdell (2016), olgubilim çalışmalarında bireylerin bir olgu ile ilgili deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları ve yorumları incelenmektedir.

#### Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örneklem ve amaçlı örneklem altında ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme araştırmanın amacı doğrultusunda konunun özünü elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Katılımcılar Ankara ili merkez ilçelerindeki kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada seçilecek öğretmenler için kullanılacak ölçütler;

- a. Araştırmada akademik başarı ile öğrencilerin ortaokul 8. sınıf sonunda oluşan 4 yıllık ortalama puanları kullanıldığından tüm branş öğretmenlerinden veri toplanmıştır.
- b. Araştırmada öğretmen seçiminde ölçüt olarak öğretmen kıdemi kullanılmıştır. Uluslararası alanyazında öğretmen kıdeminin eğitim ve öğretim çıktılarıyla ilişkisinin sınırlı olmasına karşılık Türkiye'deki araştırmalardan elde edilen sonuçlarda kıdemin öğrenci başarısı ile güçlü bir ilişkisi olduğu ortaya konulmaktadır (Suna vd., 2021). Bu nedenle 8. sınıf düzeyinde aynı branşta birden fazla öğretmen olan okullarda ise en kıdemli öğretmen çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

<i>Değişken</i>	<i>Kategori</i>	<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	12
	Erkek	8
Kıdem	1-9 Yıl	4
	10-19Yıl	11
	20-29 Yıl	5
Branş	Fen Bilimleri ve Matematik	7
	Sosyal Bilimler	11
	Sanat ve Spor	2
Eğitim Durumu	Lisans	10
	Lisans Üstü	10

Araştırma kapsamında 20 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Tablo 1'e göre çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %60'ının kadın ve %40'ının erkek öğretmeni olduğu görülmektedir. Kıdem ile ilgili olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 10-19 yıl arası kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen branşları üç grupta toplanmıştır. İlköğretim kurumları haftalık ders çizelgesinde seçmeli dersler gruplandırılırken Fen Bilimleri ve Matematik, Sosyal Bilimler ve Sanat ve Spor alanları olarak belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021). Farklı branş öğretmenlerine ait görüşlerin yansıtılabilmesi için MEB'in belirlemiş olduğu farklı alan öğretmenleri çalışma grubuna dahil edilmiştir. Branş olarak, Fen Bilimleri ve Matematik alanında çalışmaya katılan öğretmen oranı; %35, Sosyal Bilimler alanında %55 ve Sanat ve Spor alanında ise %10 olduğu görülmektedir. Son olarak eğitim durumu ile ilgili olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısının lisans ve diğer yarısının ise lisansüstü mezuniyete sahip oldukları görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenler belirlenen ölçüte göre seçilmiştir. Eğitim durumunun eşit dağılımı seçilen okullarda görüşme ölçütlerini karşılayan öğretmenlerin eğitim durumu ile ilgilidir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik verilerine ulaşmak için genel bilgi formu kullanılmıştır. Genel bilgi formunda, katılımcı öğretmenlere ait cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, kıdem bilgileri yer almaktadır. Görüşme formu hazırlama aşamasında alanyazından yararlanılmıştır. Sorular alanyazın taraması sonucunda araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilmiştir. Öncelikle taslak sorular hazırlanmış ve taslak sorular ile bir havuz oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form eğitim yönetimi alanında iki uzman ve Türkçe dili bir uzmanı ile görüşüldükten sonra uzman görüşleri doğrultusunda sorular elenerek son şekli verilmiştir. Uzman görüşlerine göre sorular, teorik ve uygulamaya yönelik somut öneriler ve verilen örnekler ile yapılacak araştırmaya katkı sağlayacağı yönündedir. Görüşme formunda katılımcılara iki temel soru yöneltilmiştir: "Öğretmenlerin özerklik inançları nelerdir? Eğitim öğretim süreci içerisinde örneklerle açıklar mısınız?" ve "Öğretmen özerkliğinin öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına ne gibi katkıları olmaktadır? Eğitim öğretim süreci içerisinde örneklerle açıklar mısınız?"

### **Veri Toplama Süreci**

Olgubilim deseni ile modellenen araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak verilerin toplanması amacıyla iki açık uçlu soru oluşturulmuştur. Yüz yüze görüşme ile yarı yapılandırılmış formlar vasıtasıyla, öncelikle Gazi Üniversitesi Etik Kurul onayı alınmış ve sonrasında Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin ve onay alındıktan sonra görüşme yapılacak okullarda gönüllülük esasına uygun, izin verilmesi ile ses kaydı ile görüşmeler kayıt altına alınmış, izin verilmemesi durumunda ise araştırmacının not alması ile kayıtlar sesli komut yardımıyla MS

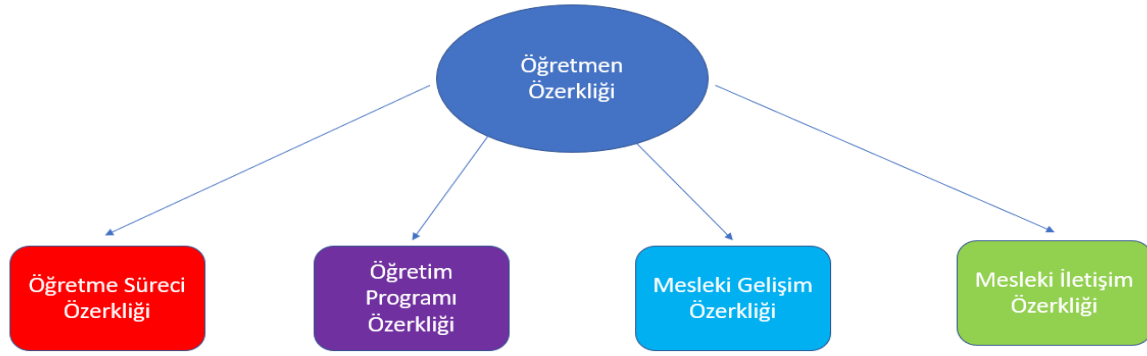
Word ortamına aktarılmıştır. Her görüşme yaklaşık olarak 30-40 dakika arası sürmüştür. Bilgi formu ve görüşme formu şeklinde iki ana bölümden oluşan formda öğretmen özerkliği ile ilgili yer alan sorular öğretmenler için ayrı ayrı oluşturulmuştur. Zaman zaman görüşmelerde daha net cevaplar alınabilmesi için örnekler vererek açıklamaları istenmiştir. Ayrıca verilen yanıtlara göre neden ve niçin gibi ek sorular sorularak derinlemesine bilgilere ve yorumlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Nitel verilerin analizinde farklı yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemler betimsel veri analizi ve içerik veri analizi olarak tanımlanmaktadır. Her iki analiz yönteminde de temalar kullanılmakta ve temalar okuyucuların anlayabileceği sadelikte yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada toplanan veriler nitel veri analizi yöntemlerinden olan içerik analizi ve betimsel analiz birlikte kullanılarak çözümlenmiştir. Nitel araştırmacılar için nicelikten önce nitelik gelmektedir. Nitel araştırmalarda bir kodun ne sıklıkla geçtiğine bakılması o kodun yoğunluğu ve çalışmadaki ağırlığı hakkında bir bilgi sunmasının yanında çok az geçmesi de önemli görülmektedir. Dolayısıyla nitel araştırmalarda bir kodun geçme sıklığıyla ilgilenmekten ziyade kodların birbiriyle ilişkisi ve çalışmadaki önemi ile ilgilenilmesi ön plandadır (Creswell, 2013; Miles ve Huberman, 2016). Analiz basamakları neticesinde veriler kodlanarak kod listesi oluşturulmuştur. Daha sonra veriler temalara göre tanımlanmıştır. Elektronik ortamda kaydedilen görüşme kayıtları yine elektronik ortamda yazıya dönüştürülmüş ve katılımcılara yazılı olarak tekrar gönderilmiştir. Aktarılanların doğruluğu katılımcılar tarafından teyit edildikten sonra genel kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra görüşmelerden basit seçkisiz yöntemle belirlenen 2, 5, 7, 11, 13, 19 numaralı katılımcılara ait olan görüşme notları alanda iki uzmana gönderilmiş ve uzmanların oluşturdukları kod listesi ile araştırmacının kod listesi karşılaştırılmıştır. Farklı kişilerin yaptıkları kodlarda görüş birliği; Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı)X100 formülü kullanılarak hesaplanabilmektedir (Miles ve Huberman, 2016). Patton (2014) kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması gerektiğini ifade etmektedir. Araştırmanın kodlayıcılar arası güvenilirliği %92 olarak bulunmuştur. Elde edilen temalar alanyazın çerçevesinden tartışılmıştır.

### **Bulgular**

Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşleri kodlanarak dört tema altında toplanmıştır. Bu temalar; “mesleki gelişim özerkliği”, “mesleki iletişim özerkliği”, “öğretim programı özerkliği” ve “öğretme süreci özerkliği” olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerin özerklik algılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin toplandığı temalar aşağıdaki Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğretmen görüşlerine göre öğretmen özerklik algıları

Şekil 1’de öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin özerklik algılarına ilişkin kavramsal kodlar oluşturulmuş ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Özerlik Algıları ile İlgili Tema ve Kodlar

Tema	Kavramsal Kodlar	f
1. Öğretme Süreci Özerkliği	1.1 Sınıf içi öğretim süreçlerini yürütme özgürlüğü	4
	1.2 Sınıf içi etkinliklerde fark yaratma çabası	1
	1.3 Öğrenci merkezli öğretim ve stratejiler geliştirme	5
	1.4 Öğretim yöntem ve tekniklerini seçme özgürlüğü	6
	1.5 Öğretim yöntem ve tekniklerinde fark yaratma	2
	1.6 Öğretim yöntemlerinde bireysel farklılıkları gözetme	3
	1.7 Öğrencileri yeteneklerine göre yönlendirme ve rehberlik	3
	1.8 Sınıf etkinliklerinde ve değerlendirmede farklılıkları göz önünde bulundurma	2
	1.9 Ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını seçme özgürlüğü	4
	1.10 Öğrenci kazanımlarını takip etme	1
	1.11 Sınıf içinde demokratik bir ortam oluşturma	2
	1.12 Öğretim ile ilgili kararlara katılım	2
	1.13 Öğrencilerin derse katılımını destekleme	1
	1.14 Öğrenci ödül sürecinde karar verebilme	1
	1.15 Öğrenci ödül sisteminde fark yaratma	1
	1.16 Öğretim sürecinde farklı kaynakları kullanabilme	5
	1.17 Ders dışı mekanlarda öğretim yapabilme	3
	1.18 Alanında uzmanlık	1
	1.19 Öğrencilerde motivasyon sağlama	10
	1.20 Öğrencilere duygusal destek sağlama	1
	1.21 21. yy. becerilerinin gelişimini sağlama	3
	1.22 Derslerde teknolojik materyallerin etkin kullanımı	1
	1.23 Lider öğretmen	1
	1.24 Standart kalıplardan çıkma gayreti	2
2. Öğretim Programı Özerkliği	2.1 Öğretim programında ekleme veya çıkarma inisiyatifi kullanabilme	5
	2.2 Öğretim programını planlayabilme ve esneklik	15
	2.3 Öğretim programı dahilinde mali konularda karar verebilme	3
	2.4 Mali kaynak oluşturabilme	1
	2.5 Öğretim materyali seçme özgürlüğü	5



3. Mesleki Gelişim Özerkliği	3.1 Mesleki yenilikleri takip edebilme	3
	3.2 Yeniliğe ve gelişime açık olma	2
	3.3 Hizmet içi eğitim ve bilimsel toplantıları seçme ve katılabilme özgürlüğü	6
	3.4 Özyeterlik inancı	2
	3.5 Mesleki gelişim sağlayacak meslektaş iş birliği	4
	3.6 Mesleki yeterlikleri artırma çabası	3
	3.7 Mesleki fark yaratma çabası	1
	3.8 Eğitsel teknolojik materyali kullanabilme yetkinliği	1
4. Mesleki İletişim Özerkliği	4.1 Meslektaş iletişimde samimiyet	2
	4.2 Meslektaş iletişimde özgürlük	6
	4.3 Veli iletişimde özgürlük	8
	4.4 Farklı iletişim kanalları kullanabilme	1
	4.5 Kararlara katılım sağlama	1
	4.6 İletişimde kültürel farklılıkları gözetme	1

Tablo 2 incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenler öğretmen özerkliği ile ilgili en fazla “Öğretme Süreci Özerkliği” ( $f=65$ ) temasında görüş belirtmişlerdir. Daha sonra “Öğretim Programı Özerkliği” ( $f=29$ ) temasında ve “Mesleki Gelişim Özerkliği” ( $f=22$ ) temasında görüş belirtmişlerdir. Son olarak da “Mesleki İletişim Özerkliği” ( $f=19$ ) temasında görüş belirtmişlerdir.

Öğretme süreci özerkliği temasında teması altında öğrencilerde motivasyon sağlama ( $f=10$ ), öğretim yöntem ve tekniklerini seçme özgürlüğü ( $f=6$ ), öğretim sürecinde farklı kaynakları kullanabilme ( $f=5$ ) ve öğrenci merkezli öğretim ve stratejiler geliştirme ( $f=5$ ) kavramsal kodlarında en fazla görüş belirtildiği görülmektedir. Bu temada ön plana çıkan öğrencilerde motivasyon sağlama, öğretim yöntem ve tekniklerini seçme özgürlüğü, öğretim sürecinde farklı kaynakları kullanabilme ve öğrenci merkezli öğretim ve stratejiler geliştirme ile ilgili olarak katılımcı öğretmen K1; “Özerk öğretmenler öğrenci merkezli öğretimi planlarlar, bu kapsamda öğrencileri derste aktif kılarlar. Soru çözümü, etkinlik yapma gibi faaliyetlerde öğrencileri ön planda tutarlar” demiştir. Burada öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerine vurgu yapılmıştır. Katılımcı öğretmen K5; “Öğretmelerin şu konularda özerk olduğunu düşünmekteyim; ... kullanacakları öğretim yöntem ve teknikler seçme, farklı kaynakları kullanma” ifadeleri ile öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri seçme ve derslerde farklı kaynakları kullanma konularında özerk davranışlar sergilediklerini ifade etmiştir. Aynı konuda katılımcı öğretmen K13 ise; “...Kaynak kullanımı yasak olmasına rağmen kendi çabalarıyla kaynak çeşitliliği sağlarlar... Özerklik algısı yüksek öğretmenler, öğrenci motivasyonu konusunda farklı yöntemler denerler, farklı etkinlikler planlarlar, aile ile ortak hareket ederler” şeklinde görüş beyan etmiştir. Burada özerk öğretmenlerin derslerinde farklı kaynaklar kullandıklarını ve öğrenci motivasyonunu sağlama konusunda farklı yöntemler denediklerini, aileler ile ortak hareket edebildiklerine vurgu yapmıştır. Bu açıklamaların aksine katılımcı öğretmen K18;

“Öğretmen özerkliğinden bahsetmek oldukça zordur. Öğretmen özerliği, yetki ve sorumluluk alanları oldukça daraltılmış, kullanılan ders kitapları ve ders materyalleri konusunda öğretmenler



*kısıtlandırılmıştır. Öğretmenlerin sınıfta kullanacağı ders kitaplarına dair karar vermesine dahi izin verilmemektedir. Bunlara rağmen öğretmenler özerk olmak isterler. Müfredat konusunda, sınıf içi adaleti sağlama konusunda, sınıf içi etkinlikler konusunda, ölçme değerlendirme konusunda, yöntem ve teknik konusunda, iletişim konusunda özerk davranışlar sergilerler... Motivasyonu sağlama sınıf içinde başarı elde edilecekse önemli bir kavram olarak ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda özerkliği yüksek olan öğretmenler sadece okul içindeki standart kalıplardan çıkarak, motivasyonu artırmak için farklı yöntemler denerler."*

demıştır. Burada öğretmen özerkliğinin sınırlı olmasına dikkat çekilmekle birlikte öğretmenlerin özerk olmak istediklerini ve özerk olmak istedikleri alanları; müfredat, sınıf içi adaleti sağlama, sınıf içi etkinlikler, ölçme ve değerlendirme, yöntem ve teknik seçimi, iletişim başlıkları olarak sıralamıştır.

Öğretim programı özerkliği teması altında öğretim programını planlayabilme ve esneklik ( $f=15$ ), öğretim programında ekleme veya çıkarma inisiyatifi kullanabilme ( $f=5$ ) ve öğretim materyali seçme özgürlüğü ( $f=5$ ) kavramsal kodlarında en fazla görüş belirtildiği görülmektedir. Bu temada ön plana çıkan öğretim programını planlayabilme ve esneklik, öğretim programında ekleme veya çıkarma inisiyatifi kullanabilme ve öğretim materyali seçme özgürlüğü ile ilgili olarak katılımcı öğretmen K2;

*"Öğretmenlerin özerklik inançları müfredat, fiziksel imkanlar, öğrencinin sosyoekonomik konumu gibi engeller nedeniyle pasivize kalıyor. Pek çok öğretmenin zihnindeki şemayı kurumuna ve öğretim sürecine yansıtabildiğini düşünmüyorum. Öğretmen yeterliliği de bunda ciddi pay sahibi olabilir. Yeterliliği soru işareti olan bir öğretmenin özerk olabileceğini düşünmüyorum. Ya da mesleki kıdemi de özerkliğini etkiliyor olabilir. Bunlara rağmen özerk öğretmenler müfredatı öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine göre planlayabilmektedir."*

ifadeleri ile öğretmenlerin özerklik inançlarının müfredat, fiziksel imkanlar ve öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri gibi engeller nedeniyle etkilendiğine dikkat çekmektedir. Bu olumsuzluklara rağmen özerk öğretmenlerin müfredatı öğrencilerin hazırbulunuşluğuna göre planlayabileceğine vurgu yapılmıştır.

Türk eğitim sisteminin merkezi yapısına ve bürokratik yapısı içinde öğretmen özerkliğinin sınırlılığına dikkat çekmiştir. Buna rağmen öğretmenlerin müfredat konusunda esnek davranışlar sergilediklerini, müfredata ekleme veya çıkarma yapabildiklerini, derslerinde MEB kaynakları dışında kaynaklar kullandıklarını, Web eğitim içeriklerini etkin kullandıklarını ifade etmiştir. Aynı konuda katılımcı öğretmen K17; "Öğretmen sınıf ortamında mutlaka özgür olmalıdır. Öğrenme sürecine kendi bilgi birikim ve deneyimlerini aktarmalı gerekirse ve uygun görürse müfredat dışına çıkabilmelidir. Kaynak ve materyaller konusunda özerk olmalıdır" ifadeleri ile öğretmenlerin sınıf ortamında özgür olmalarını ve birikimlerini, deneyimlerini kullanarak gerekli durumlarda müfredat dışına da çıkabilmesine ayrıca ders materyalleri ve kaynak konusunda özerk davranabilmesine vurgu yapmıştır.

Mesleki gelişim özerkliği teması altında hizmet içi eğitim ve bilimsel toplantıları seçme ve katılabilme özgürlüğü ( $f=6$ ), mesleki gelişim sağlayacak meslektaş iş birliği ( $f=5$ ), mesleki yenilikleri

takip edebilme ( $f=3$ ) ve mesleki yeterlikleri artırma çabası ( $f=3$ ) kavramsal kodlarında en fazla görüş belirtildiği görülmektedir. Bu temada ön plana çıkan hizmet içi eğitim ve bilimsel toplantıları seçme ve katılabilme özgürlüğü, mesleki gelişim sağlayacak meslektaş iş birliği, mesleki yenilikleri takip edebilme ve mesleki yeterlikleri artırma çabası ile ilgili olarak katılımcı öğretmen K3; *“Öğretmenler mesleğinde fark yaratmak için kendini geliştirmelidir. Sınıf ortamına uygun yöntem ve teknikleri uygulamalı ve araştırmalıdır. Mesleğinde yeterli olmalıdır. Öğretmenler okul içinde, sınıf etkinliklerinde özgür olmalıdır”* ifadeleri ile öğretmenlerin mesleki yeterlikler konusunda kendilerini geliştirmelerine dikkat çekmiştir. Benzer olarak katılımcı öğretmen K5; *“...Son olarak mesleki gelişim özerkliği olarak yarı yarıya özerk olduklarını düşünmekteyim. Çünkü bazı hizmet içi eğitimler bakanlık tarafından zorla verilirken bazı hizmet içi eğitimlere ve bilimsel toplantılara öğretmenler kendi istekleri ile katılmaktadırlar”* ifadeleri ile öğretmenlerin MEB içerisinde mesleki gelişim konusunda bazı hizmet içi eğitimlerin zorunlu tutulduğunu ancak öğretmenlerin kendi istekleri de ile hizmet içi eğitim ve bilimsel toplantılara katıldıklarına dikkat çekmiştir. Katılımcı öğretmen K8 ise; *“Öğretmen özerkliğinin artması için mesleki yeterliliğin ve diğer branş öğretmenleri arasındaki iş birliğinin yüksek olması, okul yönetimince desteklenmesi ve Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği çok iyi yapılması gerektiğini düşünüyorum”* ifadeleri ile öğretmen özerkliğinin gelişimi konusunda mesleki yeterliklerin artırılmasına, zümreler arası iş birliğine ve okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemelerinin önemine dikkat çekmiştir. Katılımcı öğretmen K13; *“Öğretmenler hizmet içi eğitimde tercih hakkı olmasını isterler. Okul yönetiminin kendilerine sorulmadan yaptıkları hizmet içi eğitimlere katılmak istemezler; verim de alınmaz... Özerk öğretmenler araştırmaya yatkındır, meslektaşlarından paylaşımlarını sınıfa yansıtır, değişimden korkmaz, yeniliğe açıktır”* ifadeleri ile öğretmenlerin hizmet içi eğitimler konusunda tercih haklarının olmasına vurgu yapmıştır. Kendi istekleri dışında zorunlu tutuldukları ve okul yönetimince öğretmenlere görüş sorulmadan planlanan ve uygulanan hizmet içi eğitimlerden verim alınmadığını ifade etmiştir. Ayrıca özerk öğretmenlerin araştırmaya yatkın olduklarını, meslektaşları ile paylaşımları ile elde ettikleri yeni bilgileri sınıfa yansıtabildiklerini ve değişime açık olduklarına dikkat çekmiştir. Katılımcı öğretmen K14 ise; *“Öğretmenler arası öğrenme de öğretmenler odasında sıklıkla yaşanır. Örneğin deneyimlerimizi paylaşıyoruz. Böylece yeni teknikleri öğreniriz. Öğrendiğimiz tekniklerle gelişim sağlarız. Bu konuda sadece bakanlığa ya da okula bağlı kalmayız”* ifadeleri ile mesleki gelişimi sağlayacak öğretmen iş birliğinin öğretmenler odasında meslektaşlar arası paylaşımlarla gerçekleştiğini ve bu paylaşımlardan edinilen yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin sınıf etkinliklerine yansıtıldığını vurgulamıştır.

Mesleki iletişim özerkliği teması altında veli iletişimde özgürlük ( $f=6$ ) ve meslektaş iletişimde özgürlük ( $f=3$ ) kavramsal kodlarında en fazla görüş belirtildiği görülmektedir. Bu temada ön plana çıkan veli iletişimde özgürlük ve meslektaş iletişimde özgürlük ile ilgili olarak katılımcı öğretmen K1; *“Öğretmenler meslektaş iletişimde dikey bir zorlamadan ziyade içsel olmayı tercih ederler. Okul*

yöneticilerinin baskısı ile veli iletişimi sağlandığında sağlıklı olmamaktadır. Bunun aksine iletişimi kendisi başlattığında daha sağlıklı bir okul iklimi oluşmaktadır” ifadeleri ile okul yönetiminin baskısı ile öğretmenler arası veya öğretmen-veli iletişiminin bir zorlama olmaksızın sağlıklı bir okul iklimi gelişimi için sürecin doğal akışına bırakılmasına dikkat çekmiştir. Katılımcı öğretmen K2; “Öğretmenler iletişim kanallarında özgünleşmektedir, sınıf içi bütünlüğü sağlarken velileri de işin içine katarak ortak bir çalışma alanı geliştirmektedir” ifadeleri ile öğretmenlerin iletişim kanallarında özgünleştiğine, sınıf içi birlik ve beraberliği velileri de işe koşarak sağladığına vurgu yapmıştır. Katılımcı öğretmen K12; “Özerk öğretmenler... ayrıca iletişim konusunda özellikle okul yönetiminin karışmamasını tercih etmektedirler” ifadeleri ile okul yöneticilerinin iletişim konusunda öğretmenleri özgür bırakmaları gerektiğine vurgu yapmıştır. Aynı konuda katılımcı öğretmen K19; “...İletişim konusunda, okul ve sınıf içi kararlar konusunda, yöntem ve teknik belirleme konusunda, hizmet içi eğitim konusunda özerk olmak ister, buna göre davranır” ifadeleri ile öğretmenlerin özerk olmak istedikleri alanlar arasında iletişim konusu, karar verme konusu, yöntem ve teknik belirleme konusu ve hizmet içi eğitim seçme konusunu sıralamıştır. İletişim özerkliğinin bu sıralamada öğretmenlerin özerklik alanları içerisinde en başta gelen konular arasında olduğu söylenebilir.

Öğretmen özerkliğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri kodlanarak dört tema altında toplanmıştır. Bu temalar; “mesleki gelişim”, “iletişim”, “öğretim programı” ve “öğretim süreci” olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerin özerklik algılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin toplandığı temalar aşağıdaki Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretmen görüşlerine göre öğretmen özerkliğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi

Şekil 2’de öğretmen görüşleri çerçevesinde öğretmen özerkliğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin kavramsal kodlar oluşturulmuş ve Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretmen Özerkliğinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi

<i>Tema</i>	<i>Kavramsal Kodlar</i>	<i>f</i>
1. Öğretim Süreçleri	1.1 Bireysel farklılıklara uygun yöntem ve teknikler uygulama	5
	1.2 Bireysel yeteneklere göre rehberlik ve yönlendirme	3
	1.3 Bireysel farklılıkları dikkate alma	7
	1.4 Her öğrenciye ulaşma çabası	4
	1.5 Öğrencilerin hazır bulunuşluğunu dikkate alma	1
	1.6 Farklı yöntem ve teknikleri uygulama	5
	1.7 Alternatif öğretim yöntemleri uygulama	2
	1.8 Sınıf içi etkinliklerde ve stratejilerde fark yaratma	1
	1.9 Öğretim ile ilgili kararlara katılım	2
	1.10 Demokratik sınıf ortamı oluşturma	1
	1.11 Eğlenceli sınıf ortamı oluşturma	1
	1.12 Öğretim materyali hazırlama yetkinliği	1
	1.13 Ölçme ve değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkları gözete	3
	1.14 Farklı değerlendirme teknikleri uygulama	1
	1.15 Motivasyon sağlama	9
	1.16 Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde fark yaratma	1
	1.17 Öğrencilerin derse katılımını sağlama çabası	1
	1.18 Öğrencilerde özgüven geliştirme	3
	1.19 Sınıf yönetiminde demokratik ortam oluşturma	1
	1.20 Lider öğretmenlik	3
	1.21 Özdenetimi geliştirme	1
	1.22 21. yy. becerilerini kazandırma gayreti	6
	1.23 Ders dışı zamanlarda yapılan fedakârlık	5
	2.24 Öğrenciye dönüt verme	2
	2.25 Kapsayıcı eğitim uygulama	3
	2.26 Standartların ötesine geçme gayreti	1
	2.27 Alanında uzmanlık	1
2. Öğretim Programı	2.1 Sınıf seviyesine göre müfredata ekleme veya çıkarma yapma	4
	2.2 Öğretim programını sınıf seviyesine göre uyarlama	4
	2.3 Öğretim programında esneklik	6
	2.4 Farklı kaynaklara ulaşma ve uygulama	4
	2.5 Başarı odaklı hedefler belirleme ve farkındalık oluşturma	1
3. Mesleki Gelişim	3.1 Mesleki yenilikleri takip etme ve sınıf öğretiminde uygulama	3
	3.2 Hizmet içi eğitimleri eksik olduğu alana göre talep etme	1
	3.3 Yeniliğe açık olma	5
	3.4 Yeniliklere uyum sağlama	1
	3.5 Değişim ajanı rolü	1
	3.6 Mesleki yeterliklere sahip olma	2
	3.7 Teknolojiyi eğitim öğretim süreçlerinde kullanabilme	1
4. İletişim	4.1 Doğru yollarla iletişim	2
	4.2 İletişim kurabilmek için etkinlikler düzenleyerek fark yaratma	2
	4.3 Paydaşlarla iletişimde özgürlük	3
	4.4 Empati becerisi	1

Tablo 3 incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenler öğretmen özerkliği ile ilgili en fazla “Öğretim Süreçleri” (f=74) temasında görüş belirtmişlerdir. Daha sonra “Öğretim Programı” (f=19) temasında ve “Mesleki Gelişim” (f=14) temasında görüş belirtmişlerdir. Son olarak da “İletişim” (f=8) temasında görüş belirtmişlerdir.

Öğretme süreçleri temasında teması altında motivasyon sağlama (f=9), bireysel farklılıkları dikkate alma (f=7), 21. yüzyıl becerilerini kazandırma gayreti (f=6), bireysel farklılıklara uygun yöntem ve teknikler uygulama (f=5), farklı yöntem ve teknikleri uygulama (f=5) ve ders dışı zamanlarda yapılan fedakârlık (f=5) kavramsal kodlarında en fazla görüş belirtildiği görülmektedir. Bu temada ön plana çıkan motivasyon sağlama, bireysel farklılıkları dikkate alma, 21. yüzyıl becerilerini kazandırma gayreti, bireysel farklılıklara uygun yöntem ve teknikler uygulama, farklı yöntem ve teknikleri uygulama ve ders dışı zamanlarda yapılan fedakârlık ile ilgili olarak katılımcı öğretmen K1;

*“...Böylece farklı öğrenme yöntemlerini de sınıfa yansıtan öğretmenler, daha başarılı öğrenciler yetiştirebilmektedir. Ölçme konusunda, yöntem-teknik konusunda öğrencilerin farklılıklarına hitap edebilen öğretmenlerin sınıflarında başarıyı yakaladıklarını gözlemliyoruz. Öğrencilerle doğru iletişim de çok önemli bir konu. Doğru iletişim ile öğrenci motivasyonunu sağlayan öğretmenler öğrencilerin başarılarına katkı sağlamaktadırlar.”*

ile öğretmenlerin öğrenci farklılıklarını göz önünde bulundurarak ölçme ve değerlendirme yapmasına ve ders işleme sürecinde uygun yöntem ve teknikleri belirlemesine dikkat çekmiştir. Öğrenci motivasyonunun doğru yollarla kurulan iletişim ile sağlanarak öğrenci başarısına katkı sağlanabileceğine vurgu yapmıştır. Katılımcı öğretmen K4;

*“Özerk öğretmenler sınıf içerisinde daha özgürdür, farklılıklara açıktır, öğrencilerin yaratıcılıklarını, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için ellerinden geleni yaparlar. Fazladan mesai harcayarak öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamaya çalışırlar. Ödevleri kontrol ederek tamamına dönüt verirler. Yeniliklere çabuk uyum sağlarlar, hatta bazen okullarda zümrelerine yeniliği getirirler. Özerklik davranışları ile farklı değerlendirme teknikleri kullanırlar, her öğrenciyi kendi yetenekleri doğrultusunda yönlendirirler. İletişim konusunda iki yönlü düşünürler, velileri bilgilendirmeyi ihmal etmezler. Farklı kaynakları ulaşılarak öğrencileri bu konuda yönlendirirler.”*

ifadeleri ile özerk öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye gayret gösterdiklerine, mesai saatleri dışında da öğrenci öğrenmesine katkı sağladıklarına, öğrencilere ölçme ve değerlendirme sonrasında dönüt sağladıklarına, farklı değerlendirme tekniklerini kullandıklarına, her öğrenciyi yetenekleri doğrultusunda yönlendirdiklerine ve farklı kaynaklara ulaşılarak öğrencilerinin de farklı kaynaklara ulaşmalarını sağladıklarına vurgu yapılmıştır.

Öğretim programı özerkliği teması altında öğretim programında esneklik (f=6), sınıf seviyesine göre müfredata ekleme veya çıkarma yapma (f=4), öğretim programını sınıf seviyesine

göre uyarılma ( $f=4$ ) ve farklı kaynaklara ulaşma ve uygulama ( $f=4$ ) kavramsal kodlarında en fazla görüş belirtildiği görülmektedir. Bu temada ön plana çıkan öğretim programında esneklik ( $f=6$ ), sınıf seviyesine göre müfredata ekleme veya çıkarma yapma, öğretim programını sınıf seviyesine göre uyarılma ve farklı kaynaklara ulaşma ve uygulama ile ilgili olarak katılımcı öğretmen K3; “... *İletişim konusunda, motivasyon konusunda, farklılıklar konusunda, sınıfı yönetme konusunda, programı uygulamada esneklik konusunda özerk davranışlar sergileyen öğretmenler fark oluşturuyor*” ifadeleri ile özerk öğretmenlerin müfredatta esnek davranışlar sergileyerek fark yaratabileceklerine dikkat çekmiştir. Katılımcı öğretmen K4; “*Özerk öğretmenler sınıfın, öğrencinin durumuna göre öğretim programlarına ekleme veya çıkarma yapabilirler. Böylece farklı seviyelere göre öğrencilerin konuyu kavramasını sağlayabilir*” ifadeleri ile özerk öğretmenlerin öğrencilerin seviyelerini dikkate alarak müfredata ekleme veya çıkarma yaparak öğrenci başarısına katkı sağlayabileceklerini vurgulamıştır. Katılımcı öğretmen K6; “*Öğretmenler özerk olduğunda programı da sınıfa göre uyarlayabilir. Sınıfa uygun olduğunda her öğrenciye ulaşmak daha kolay olacaktır. Ancak bu konularda da öğretmenlerin sınırlarını da bilmesi önemlidir*” ifadeleri ile öğretmenlerin özerk olduklarında müfredatı sınıf seviyesine göre uyarlayabileceğini böylece her öğrenciye daha kolay ulaşılabilirliğini ifade etmiştir. Burada dikkat çekilen bir diğer durum ise; öğretmenlerin özerklik noktasında belirli bir sınıra göre davranışlar sergilemesinin önemine vurgu yapılmıştır. Katılımcı öğretmen K13; “*Özerkliği gelişmiş olan öğretmenler öğretim programında esnektir. Esneklik davranışı ile öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun davranış sergileyebilir*” ifadeleri ile özerk öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak müfredat konusunda esnek davranışlar sergileyeceğine ve öğrenci başarısına katkı sağlayabileceğine dikkat çekmiştir. Katılımcı öğretmen K16 ise, “*Öğretmenin özerk olması ile program sınıf düzeyine göre süre belirlenirken, konu seçimi, sorular ve kitaplar sınıf düzeyine, öğrenci seviyesine göre belirlenebilir ve bu da öğrenci başarısını artırır*” ifadeleri ile özerklik davranışları sergileyen öğretmenlerin yalnız müfredatı değil konuları, soruları ve kaynak kitapları da öğrencilerin seviyelerine uygun belirlediğine vurgu yapmıştır. Katılımcı öğretmen K19 “*Özerk öğretmen programda öğrenci seviyesine göre esnek davranır, sınıf etkinliklerini öğrenci seviyesine göre belirler. Müfredatı; okulun, sınıfın, ailelerin çevresine göre düzenler. Farklı kaynaklara nasıl ulaşacağını bilir*” ifadeleri ile özerk öğretmenlerin müfredatı yalnız öğrenci dinamiklerini dikkate alarak değil okulun bulunduğu çevreyi hatta ailelerin sosyoekonomik durumlarını da göz önünde bulundurarak düzenleyebileceğine dikkat çekmiştir. Ayrıca özerk öğretmenlerin farklı kaynaklara nasıl ulaşacaklarını bildiklerine vurgu yapmıştır. Tüm bunlar ise öğrenci başarısına olumlu katkıları olan değişkenler olarak dikkat çekmektedir.

Mesleki gelişim özerkliği teması altında yeniliğe açık olma ( $f=5$ ), mesleki yenilikleri takip etme ve sınıf öğretiminde uygulama ( $f=3$ ) ve mesleki yeterliklere sahip olma ( $f=2$ ) kavramsal kodlarında en fazla görüş belirtildiği görülmektedir. Bu temada ön plana çıkan yeniliğe açık olma,



mesleki yenilikleri takip etme ve sınıf öğretiminde uygulama ve mesleki yeterliklere sahip olma ile ilgili olarak katılımcı öğretmen K5;

*“Öğretmenlerin özerkliği ile akademik başarı arasındaki ilişki olduğunu düşünmekteyim. Ancak öğretmenler süreç, mesleki iletişim ve mesleki gelişim özerkliği boyutlarında ne kadar olumlu yönde davranıp kendilerini geliştirirlerse o derece de öğrencilerine etki edip akademik başarıları yükselir. Şöyle ki bir öğretmen mesleki gelişim konusunda nasıl olsa özerkim diye düşünüp hiçbir hizmet içi eğitime ya da bilimsel toplantıya katılmazsa ve kendini geliştirmezse bu öğretmenden ne kadar akademik başarıyı artırması beklenir ki. Bu nedenle öğretmen özerkliği pozitif yönde kullanılırsa akademik başarı da pozitif yönde artar.”*

ifadeleri ile öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda özerk davranışlar sergilemesi ile öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlayabileceğine dikkat çekmiştir. Öğretmenler hizmet içi eğitimlere ve bilimsel çalışmalara katılarak gelişimlerini sağlayabilir ve bu şekilde başarıya pozitif katkı sunabilirler. Katılımcı öğretmen K11, *“Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde karar verebilecek bir yetkinlikte olması bireysel farklılıkların olduğu bir sınıf ortamında doğru ve etkili bir öğrenme sürecinin oluşturulabilmesine zemin hazırlar”* ifadeleri ile öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde karar verme yetkinliğinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak sınıf etkinliklerinde etkili ve verimli bir sürecin oluşmasına katkı sağlayacağına vurgu yapmıştır. Katılımcı öğretmen K13, *“Özerkliği gelişmiş olan öğretmenler gelişime açık olduğundan yeni modelleri sınıf öğretiminde uygular; böylece öğrencileri motive edebilir”* gelişime açık öğretmenlerin yeni modelleri uygulayabildiklerini ve bu sayede öğrencilerin derse motivasyonunu artırdıklarını ifade etmiştir. Katılımcı öğretmen K19 ise; *“...Özel yetenekli öğrencisi varsa bu konuda kendisini geliştirmeye çalışır... Özerk öğretmenler, mesleki gelişim için fedakârlık yapar, gelişime açıktır. Tüm bunlar başarıya pozitif yönde etki eder”* ifadeleri ile öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerine karşı duyarlı olduklarını ve bu konuda kendilerini geliştirmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Ayrıca özerk öğretmenlerin mesleki gelişim için fedakârlık yaptıklarına vurgu yapmıştır. Bu davranışların kolektif olarak öğrenci başarısına olumlu katkıları olduğuna dikkat çekmiştir.

İletişim özerkliği teması altında paydaşlarla iletişimde özgürlük ( $f=3$ ), doğru yollarla iletişim ( $f=2$ ) ve iletişim kurabilmek için etkinlikler düzenleyerek fark yaratma ( $f=2$ ) kavramsal kodlarında en fazla görüş belirtildiği görülmektedir. Bu temada ön plana çıkan paydaşlarla iletişimde özgürlük, doğru yollarla iletişim ve iletişim kurabilmek için etkinlikler düzenleyerek fark yaratma ile ilgili olarak katılımcı öğretmen K5; *“Öğretmenlere iletişim konusunda özgürlük tanınmalıdır. Gerek meslektaşları gerekse veliler ile olan iletişime müdahale edilmemelidir. Böylece öğretmen doğru iletişim kanallarını kullanarak hem mesleki gelişimine katkı sağlayabilir hem de öğrencileri ve velileri başarı için motive edebilir”* ifadeleri ile öğretmenlerin iletişim konusunda özgür olmalarını hem meslektaşlar arası hem de veliler ile olan iletişimlerine müdahale edilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin doğru iletişim kanallarını kullanarak mesleki gelişimlerine katkı sağlayabileceklerine ve öğrencileri ile velilerini



başarı için motive edebileceklerine dikkat çekmiştir. Katılımcı öğretmen K9, “Özerk öğretmenler velilerle iletişimde piknikler, sinema veya tiyatro gibi etkinliklerle fark yaratabilir. Bu şekilde öğrenci başarısına dolaylı katkılar sağlayabilir” ifadeleri ile özerk öğretmenlerin velilerle farklı etkinlikler planlayarak örneğin piknikler, sinema ve tiyatro gibi iletişim konusunda fark yaratabildiklerini ifade etmiştir. Bu şekilde de öğrenci başarısına katkı sağlanabileceğine dikkat çekmiştir. Daha kısa ve öz bir ifade ile katılımcı öğretmen K19, “Özerk öğretmen meslektaşları, velileri ve öğrencileri ile iletişimde özgürdür... Tüm bunlar başarıya pozitif yönde etki eder” ifadeleri ile özerk öğretmenlerin meslektaşları, velileri ve öğrencileri ile iletişimde özgür olduğunu ve bu durumun da başarıya olumlu katkısı olduğunu ifade etmiştir.

### Tartışma

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre öğretmen özerkliğinin ve öğretmen özerkliğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin derinlemesine araştırılmasıdır. Bu kapsamda öğretmen özerkliğine ilişkin temalar; “mesleki gelişim özerkliği”, “mesleki iletişim özerkliği”, “öğretim programı özerkliği” ve “öğretme süreci özerkliği” olarak sıralanmıştır. “Öğretme süreci özerkliği” teması altında; sınıf içi öğretim süreçlerini yürütme özgürlüğü, sınıf içi etkinliklerde fark yaratma çabası, öğrenci merkezli öğretim ve stratejiler geliştirme, öğretim yöntem ve tekniklerini seçme özgürlüğü, öğretim yöntem ve tekniklerinde fark yaratma, öğretim yöntemlerinde bireysel farklılıkları gözetme, öğrencileri yeteneklerine göre yönlendirme ve rehberlik, sınıf etkinliklerinde ve değerlendirmede farklılıkları göz önünde bulundurma, ölçme - değerlendirme yöntem ve araçlarını seçme özgürlüğü, öğrenci kazanımlarını takip etme, sınıf içinde demokratik bir ortam oluşturma, öğretim ile ilgili kararlara katılım, öğrencilerin derse katılımını destekleme, öğrenci ödül sürecinde karar verebilme, öğrenci ödül sisteminde fark yaratma, öğretim sürecinde farklı kaynakları kullanabilme, ders dışı mekanlarda öğretim yapabilme, alanında uzmanlık, öğrencilerde motivasyon sağlama, öğrencilere duygusal destek sağlama, 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini sağlama, derslerde teknolojik materyallerin etkin kullanımı, lider öğretmen, standart kalıplardan çıkma gayreti, kavramsal kodları, “öğretim programı özerkliği” teması altında; öğretim programında ekleme veya çıkarma inisiyatifi kullanabilme, öğretim programını planlayabilme ve esneklik, öğretim programı dahilinde mali konularda karar verebilme, mali kaynak oluşturabilme, öğretim materyali seçme özgürlüğü, kavramsal kodları, “mesleki gelişim özerkliği” teması altında; mesleki yenilikleri takip edebilme, yeniliğe ve gelişime açık olma, hizmet içi eğitim ve bilimsel toplantıları seçme ve katılabilme özgürlüğü, özyeterlik inancı, mesleki gelişim sağlayacak meslektaş iş birliği, mesleki yeterlikleri artırma çabası, mesleki fark yaratma çabası, eğitsel teknolojik materyali kullanabilme yetkinliği, kavramsal kodları, “mesleki iletişim özerkliği” teması altında; meslektaş iletişiminde samimiyet, meslektaş iletişiminde özgürlük, veli iletişiminde özgürlük, farklı iletişim kanalları kullanabilme, kararlara katılım sağlama, iletişimde kültürel farklılıkları gözetme davranışları kodları

oluşturulmuştur. Kılınc, Bozkurt ve İlhan (2018) araştırma bulgularında öğretmenlerin özerkliği, öğretim süreçleri, öğretmenin kendisini özgür hissetmesi ve okul iklimi kavramları ile ilişkilendirdiğini ve özerklik davranışlarını, alan bilgisine sahip olma, öğrenci merkezli öğretim yapma, akademik başarıyı artırmaya yönelik çalışma, sınıf ve okulla ilgili karar süreçlerine katılma, okulda zümreler arasında yardımlaşma ve iş birliği ve öğretime yönelik yüksek motivasyona sahip olma olarak sıralamışlardır. Sıralanan bu davranışlar araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Öztürk (2012), öğretmenlerin dersleri ve ders içeriklerini öğrencilerine göre uyarlayabilmek için daha fazla yetki ve serbestlik istediklerini ifade etmiştir. Özasan (2015), öğretmenlerin özerklik algılarını uzman oldukları alan içerisinde görevlerini yürütürken mesleki tercihlerine karışılmaması olarak tanımlamıştır. Uğurlu ve Qahramanova (2016) benzer biçimde öğretmenlerin eğitsel etkinliklerde seçme özgürlüğü olması gerektiğini ve okula ilişkin kararlara katılım sağlamaları gerektiğini ifade etmiştir. Araştırma bulguları arasında bulunan sınıf içi öğretim süreçlerini yürütme özgürlüğü, öğretim yöntem ve tekniklerini seçme özgürlüğü, ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını seçme özgürlüğü ve meslektaş, veliler ile iletişim özgürlüğü, öğretim programına ekleme veya çıkarma inisiyatifi kullanabilme, öğretim programını planlayabilme ve esneklik ve öğretim materyali seçme özgürlüğü davranışlarının, Öztürk (2012), Özasan (2016) ve Uğurlu ve Qahramanova (2016) araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği değerlendirilebilir. Peason ve Moomaw (2005) öğretmen özerkliğinin iş birliği, ortak çalışma ve etkileşimden uzak bir özgürlük alanı olarak algılanmasının ve uygulanmasının yanlış olacağını ifade etmiştir. Danielson (2006), bireyci özerklik anlayışının ortak çalışma gruplarının oluşmasına ve grup dinamiklerinin kullanılmasına engel olduğuna dikkat çekmiştir. Smith (2000), öğretmen özerkliğinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürme sorumluluğunu alabilmesine ve mesleki faaliyetlerinden kontrolü kendisinin sağlamasına vurgu yapmıştır. Araştırma bulgularında; mesleki gelişim sağlayacak meslektaş iş birliği, mesleki yenilikleri takip edebilme, yeniliğe ve gelişime açık olma ve okulda kararlara katılım sağlama davranışlarının öğretmenlerin özerklik algıları arasında olduğu ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri için iş birliğine önem verdikleri, mesleki gelişim sorumluluğunu üstlenebildikleri ve ortak çalışma gruplarında kararlara katılımı sağladıkları söylenebilir. Türkiye eğitim sistemi merkezi yapıya sahip olmasına rağmen araştırma bulgularında öğretmenlerin öğretim süreçlerinde, öğretim programında, mesleki gelişim ve mesleki iletişimde öğrencilerinin yararına olmak koşuluyla inisiyatif aldıklarını ve özerk davranışlar sergilediklerini söyleyebiliriz.

Öğretmen özerkliğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri dört tema altında toplanmıştır. Bu temalar; “mesleki gelişim”, “iletişim”, “öğretim programı” ve “öğretme süreci” olarak sıralanmıştır. “Öğretme süreci teması” altında; bireysel farklılıklara uygun yöntem ve teknikler uygulama, bireysel yeteneklere göre rehberlik ve yönlendirme, bireysel

farklılıkları dikkate alma, her öğrenciye ulaşma çabası, öğrencilerin hazır bulunuşluğunu dikkate alma, farklı yöntem ve teknikleri uygulama, alternatif öğretim yöntemleri uygulama, sınıf içi etkinliklerde ve stratejilerde fark yaratma, öğretim ile ilgili kararlara katılım, demokratik sınıf ortamı oluşturma, eğlenceli sınıf ortamı oluşturma, öğretim materyali hazırlama yetkinliği, ölçme ve değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkları gözetme, farklı değerlendirme teknikleri uygulama, motivasyon sağlama, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde fark yaratma, öğrencilerin derse katılımını sağlama çabası, öğrencilerde özgüven geliştirme, sınıf yönetiminde demokratik ortam, lider öğretmenlik, özdenetimi geliştirme, 21. yüzyıl becerilerini kazandırma gayreti, ders dışı zamanlarda yapılan fedakârlık, dönüt verme, kapsayıcı eğitim uygulama, standartların ötesine geçme gayreti, alanında uzmanlık kavramsal kodları, “öğretim programı teması” altında; sınıf seviyesine göre müfredata ekleme veya çıkarma yapma, öğretim programını sınıf seviyesine göre uyarlama, öğretim programında esneklik, farklı kaynaklara ulaşma ve uygulama, başarı odaklı hedefler belirleme ve farkındalık oluşturma, “mesleki gelişim teması” altında; mesleki yenilikleri takip etme ve sınıf öğretiminde uygulama, hizmet içi eğitimleri eksik olduğu alana göre talep etme, yeniliğe açık olma, yeniliklere uyum sağlama, değişim ajanı rolü, mesleki yeterliklere sahip olma, teknolojiyi eğitim öğretim süreçlerinde kullanabilme kavramsal kodları, “iletişim teması” altında; doğru yollarla iletişim, iletişim kurabilmek için etkinlikler düzenleyerek fark yaratma, paydaşlarla iletişimde özgürlük, empati becerisi kodları oluşturulmuştur. Öğretmen görüşlerine göre özerklik algısının; okulda akademik başarıyı artırmak için uygulamalar gerçekleştirilmesi veya öğretmenlerin okul ve sınıfı ile ilgili kararlara katılım sağlamaları olarak tanımlanabileceği ifade edilmektedir (Kılınç vd., 2018). Froeschle ve Crews (2010), öğretmenlerin stres düzeyi, özerklik eksikliği ve öğrencilerin akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmalarında; öğretmenlerin üzerinde baskı arttığında stresin de arttığını, stres düzeyinin yüksek olduğu bir okulda iş birliğinin de azaldığını, öğretmen özerkliğinin kısıtlandığı ortamlarda öğrencilerin akademik başarılarının azaldığını ortaya koymuşlardır. Pearson ve Moomaw (2005), öğretmen özerkliğinin arttıkça öğretmen profesyonelliğinin arttığını, stresli ortamın azaldığında iş tatmini, algılanan güçlendirme ve profesyonelliğinin arttığını ve bu durumun öğrenci başarısına olumlu katkıları olduğunu ifade etmiştir. Tan, Wei ve Cui (2023), öğretmen özerkliği desteği algısı ile öğrencilerin başarı motivasyonlarını arttırdığını, fen bilimlerindeki öğrenme katılımlarını ve akademik performanslarını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Liu, Yao, Li ve Li (2021), algılanan öğretmen özerkliği desteği ile öğrencilerin matematik ve okuryazarlık öğrenime katılımı arasında ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayral vd. (2014), öğretmen özerkliği ve öğrenci başarısı ilişkisini PISA 2009 sonuçları üzerinde çalışmış ve öğretmen özerkliği ile öğrenci akademik başarıları arasında derslerin belirlenmesi, disiplin politikalarının belirlenmesi, değerlendirme politikalarının belirlenmesi,

ders içeriğinin belirlenmesi ve ders kitaplarının seçimi maddelerinde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla öğretmen özerkliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde, öğretim süreçleri, öğretim programı, mesleki gelişim ve iletişim konuları üzerinden gösterdikleri davranışlarla etkili olabilecekleri söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencilerde motivasyon sağlayarak, öğretim süreçlerinde bireysel farklılıkları gözetererek, 21. yüzyıl becerilerini kazandırarak, derslerde farklı yöntem ve teknikler uygulayarak, ders dışı zamanlarda fedakârlık yaparak, öğretim programında esnek davranışlar sergileyerek, farklı kaynaklara ulaşarak ve uygulayarak, yeniliğe açıklık ve mesleki gelişimi önemseyerek, paydaşlarla iletişimde kontrolü sağlayarak öğrencilerin akademik başarılarında etkili olabileceği ifade edilebilir.

### Sonuç

Gutmann (1999), öğretmene sağlanacak özerkliğin sınırlarının belirlenmesinin önemine dikkat çekerek çok fazla özerklik ve çok az özerkliğin eğitim ve öğretim süreçleri için olumsuz sonuçları olabileceğine vurgu yapmıştır. Anderson (1987) benzer biçimde öğretmen özerkliği konusunda bir denge bulunması gerektiğini, öğretmenleri aşırı kontrolün ve tek tipleştirilmenin yanlış olduğunu aynı zamanda çok geniş bir özerklik alanının da doğru olmadığını ifade etmiştir. Sonuç olarak her ülkenin iç dinamiklerini ve kültürünü dikkate alarak öğretmen özerkliğini dengeli bir şekilde oluşturması ve bu durumun eğitim öğretim süreçleri için olumlu sonuçları oluşturacağı göz ardı edilmemelidir. Öğretmen özerkliğinin eğitimin nihai amaçlarından olan akademik başarıya olan katkısı yadsınamaz. Bu bağlamda öğretmen özerkliği ele alınırken yalnız sınıf içindeki eğitim öğretim süreçleri ile sınırlandırılmamalıdır. Öğretmenin denetim, yönetim süreçlerine katılımı, paydaşlarla iletişimi, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim programı ve mesleki gelişimi gibi konuları da kapsayan bütüncül bir bakış açısı ile ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Bu şekilde geliştirilen ve desteklenen öğretmen özerkliğinin öğrencilerin akademik başarılarına katkısı olacağı söylenebilir. Türkiye özelinde eğitimin merkezi yapısı dikkate alındığında, öğretmen özerkliğinin hangi konuları kapsayacağı ve düzeyinin ne olacağı ile ilgili araştırmalar yapılması, sorun alanları tespit edilerek bu alanlarda hangi çözüm yolları geliştirileceğinin eğitim sisteminin dinamikleri ve kültürel değerler de dikkate alınarak oluşturulması önemli görülmektedir.

### Kaynaklar

- Ahmann, J. S. & Glock, M. D. (1971). *Evaluating pupil growth: Principles of tests and measurement* (4. b.). Boston: Allyn and Bacon.
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *NZ J Educ Stud*, 51, 143–155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education*, 33(3), 357-373. <https://www.jstor.org/stable/i368314> sayfasından erişilmiştir.

- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarlan, H. & Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4[Özel Sayı 1], 207-218.
- Banathy, H. B. (1968). *Instructional systems*. California: Fearon Publishers.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buaraphan, K. (2012). Multiple perspectives on desirable characteristics of science teachers for educational reform. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(2), 384-393.
- Bulduklu, E. (2014). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği, öğretmen özyeterliliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi.) <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, USA: Sage.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (B. Demir & M. Bütün, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Croninger, R. G., Rice, J. K., Rathbun, A. & Nishio, M. (2007). Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement. *Economics of Education Review*, 26(3), 312-324. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.05.008>
- Çolak, İ. & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Erdoğan, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Eurydice. (2008). *Avrupa'daki öğretmenlerin sorumluluk ve özerklik düzeyleri*. Brussels: Publication Office of the European. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b36880f0-c8be-4517-a3d0-e4a23dc6f323/language-tr/format-PDF> sayfasından erişilmiştir.
- Farsides, T. & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34(7), 1225-1243. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00111-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00111-3)
- Farooq, M. S., Chaudhry, A. H., Shafiq, M. & Berhanu, G. (2011). Factors affecting students' quality of academic performance: A case of secondary school level. *Journal of Quality and Technology Management*, 7(2), 1-14.

- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Froeschle, J. G. & Crews, C. R. (2010). Examining teacher perspectives of creative relaxation. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5(3), 209-304. <https://doi.org/10.1080/15401383.2010.507581>
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-Perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76. <https://doi.org/10.1177/0013164499591005>
- Fuller, B. & Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture-local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64, 119-57. <https://doi.org/10.3102/00346543064001119>
- Garrison, W. M. (2004). Profiles of classroom practices in U.S. public schools. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15(3-4), 377-406. <https://doi.org/10.1080/09243450512331383252>
- Good, C. V. (1973). *Dictionary of education* (4. b.). New York: McGraw Hill Book Company.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press.
- Jovanovic, J., Saqr, M., Joksimovic, S. & Gasevic, D. (2021). Students matter the most in learning analytics: The effects of internal and instructional conditions in predicting academic success. *Computers and Education*, 172, 104251. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104251>.
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E. & İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 9(18), 78-98.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Liu, H., Yao, M., Li, J. & Li, R. (2021). Multiple mediators in the relationship between perceived teacher autonomy support and student engagement in math and literacy learning. *Educational Psychology*, 41(2), 116-136. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1837346>
- MEB. (2021). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesinde değişiklik yapılması*. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/19093950\\_ilkogretim-hdc-karar-ve-eki-2022-2023.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19093950_ilkogretim-hdc-karar-ve-eki-2022-2023.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative data analysis: A guide to design and implementation* (4. b.). San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.



- OECD. (2004). *What makes school systems perform? Seeing school systems through the prism of PISA*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33858946.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- 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>
- Öztürk, G. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 271-299.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pearson, L. C. & Hall, B. C. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177.
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53. <https://eric.ed.gov/?id=ej718115> sayfasından erişilmiştir.
- Radovan, M. (2011). The relation between distance students' motivation, their use of learning strategies and academic success. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 216-222. <https://eric.ed.gov/?id=EJ926571> sayfasından erişilmiştir.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychol Bull*, 138(29), 353-387. <https://psycnet.apa.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Sadık, F. (2002). Sınıf içindeki problem davranışların nedenleri. *Eğitim Araştırmaları*(9), 106-115.
- Smith, R. C. (2000). Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning. B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Ed.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* içinde (s. 89-99). London: Longman.
- Spinath, B. (2012). Academic achievement. V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* içinde (s. 1-9). London: Academic Press.
- Suna, H. E., Özer, M., Şensoy, S., Gür, B., Gelbal, S. & Aşkar, P. (2021). Türkiye'de akademik başarının belirleyicileri. *Journal of Economy Culture and Society*, 64, 1-20. <https://doi.org/10.26650/JECS2021-934211>



- Şevik, Y. (2014). *İlköğretim müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tan, L., Wei, B. & Cui, T. (2023) Relationships among perception of teacher autonomy support, achievement motivations, intellectual risk-taking, and science academic performance: a serial mediation model. *International Journal of Science Education*, 45(1), 43-64, <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2151328>
- Uğurlu, Z. & Qahramanova, K. (2016). Opinions of school administrators and teachers on the teacher autonomy in Azerbaijan and Turkey's education system. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 637-658. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.2-5000194946>
- UNESCO. (2018). *Handbook on measuring equity in education*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- 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>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

### Extended Summary

The concept of achievement has a comprehensive definition; however, academic achievement refers to the expression of the targeted outcomes developed in the courses taught in schools in terms of scores observed and appreciated by teachers, test scores, or quantitative values obtained from activity evaluation scales such as portfolio files (Ahmann and Glock, 1971; Good, 1973). However, when the education process is evaluated in general, we see that schools support individuals who are seen as academically successful (Erdoğan, 2006). Academic achievement is influenced by intelligence, motivational factors, personality traits (Farsides and Woodfield, 2003; Richardson, Abraham, and Bond, 2012), motivational factors such as self-regulated learning strategies, intrinsic goal orientation, task value, and self-efficacy, effort regulation strategies, psychosocial contextual influences (Radovan, 2011; Richardson et al., 2012), students' intrinsic (e.g., study pattern, activity level) and extrinsic (e.g., school, teacher, teaching strategies) conditions (Jovanovic, Saqr, Joksimovic, and Gasevic, 2021), and prior knowledge (Garrison, 2004), socioeconomic status and parental education level (Farooq, Chaudhry, Shafiq, and Berhanu, 2011), parental involvement (Fan and Chen, 2001), principal leadership (Leithwood and Jantzi, 2000), school culture (Fuller and Clarke, 1994), teacher quality and school factors (Croninger, Rice, Rathbun, and Nishio, 2007; Rivkin, Hanushek, and Kain, 2005) and teacher behaviors (Sadık, 2002).

The most important factor affecting student achievement in learning environments is considered to be the teacher (Şevik, 2014). Bandura (1995) refers to the personality traits of teachers and the effects of these traits on students' cognitive, affective, and social development as a psychological force. Teacher professional knowledge and personality traits (Banathy, 1968), content knowledge, pedagogical knowledge, ability to follow current issues in the field (Buaraphan, 2012), quality of teacher-student relationships (Sadık, 2002), and teacher behaviors (Şevik, 2014), teacher self-efficacy (Bulduklu, 2014) and teacher autonomy (Ayrıl et al., 2014) can be listed as teacher-related factors affecting academic achievement.

To increase the quality of education and training, it is seen that the importance given to teacher autonomy has increased (Freidman, 1999), and the areas of teacher autonomy have been expanded outside of teaching (Webb, 2002). Teacher autonomy is defined as the ability of teachers to plan and organize instructional processes and to have a say in management processes (Freidman, 1999). Çolak and Altinkurt (2017) list the central concepts in the definitions of teacher autonomy as authority, empowerment, power, empowerment, decision-making, responsibility, freedom, motivation, motivation, willingness, self-confidence, collaboration, and ability. Therefore, teacher autonomy is defined as teachers having competence, freedom, and decision-making power in matters concerning educational processes. In education systems with more teacher autonomy, teachers are more interested in their professions and more enthusiastic about their professional development. In quantitative studies examining the relationship between teacher autonomy and students' academic achievement, it was found that the relationship was positive and significant (Ayrıl et al., 2014). It is thought that an in-depth study on the relationship between teacher autonomy and students' academic achievement according to teachers' views will be original and contribute to the literature. Therefore, this study aims to investigate teacher autonomy's effect on students' academic achievement according to teachers' views. In line with this purpose, answers to the following questions were sought.

1. According to teachers' views, what are teachers' autonomy behaviors?
2. How does teacher autonomy contribute to increasing students' academic achievement?

In the research findings, it can be said that the behaviors of collaboration with colleagues for professional development, following professional innovations, being open to innovation and development, and participating in decisions at school are among teachers' perceptions of autonomy and that teachers attach importance to collaboration for their professional development, take responsibility for professional development, and participate in decisions in collaborative working groups. Although the Turkish education system has a centralized structure, the study's findings suggest that teachers take the initiative and exhibit autonomous behaviors in teaching processes,

curriculum, professional development, and professional communication for the benefit of their students.

Teacher autonomy can be effective on students' academic achievement through their behaviors in terms of teaching processes, curriculum, professional development, and communication. It can be stated that teachers can be effective in students' academic achievement by providing motivation to students, considering individual differences in teaching processes, providing 21<sup>st</sup> century skills, applying different methods and techniques in lessons, making sacrifices in extracurricular times, exhibiting flexible behaviors in the curriculum, accessing and applying different resources, being open to innovation and caring about professional development, and ensuring control in communication with stakeholders.

Gutmann (1999) emphasized the importance of determining the limits of the autonomy to be provided to teachers and emphasized that too much autonomy and too little autonomy can negatively affect education and training processes. Similarly, Anderson (1987) stated that there should be a balance in teacher autonomy and that it is wrong to over-control and uniformize teachers. However, excessive autonomy is not proper. As a result, it should be considered that the balanced creation of teacher autonomy by considering each country's internal dynamics and culture can have positive consequences for education and training processes. The contribution of teacher autonomy to academic achievement, which is one of the ultimate goals of education, cannot be denied. In this context, teacher autonomy should not be limited to education and training processes in the classroom. It should be handled holistically, including supervision, participation in management processes, stakeholder communication, teaching methods and techniques, curriculum, and professional development. Teacher autonomy developed and supported this way will improve students' academic achievement. Considering the centralized structure of education in Türkiye, it is essential to conduct research on which subjects teacher autonomy will cover and what its level will be so as to identify problem areas and to determine which solutions will be developed in these areas by taking into account the dynamics of the education system and cultural values.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

**Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

**Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 25.03.2022 tarih ve 321636 sayılı onayı ile yürütülmüştür.