

PISA 2022 Sonuçlarına Göre Okul Özerkliği ve Okul İkliminin İncelenmesi: Türkiye ve Litvanya Örneği*

Examining School Autonomy and School Climate According to PISA 2022 Results: Turkey and Lithuania

İlayda Köklücan¹, Yasemin Sezer²

¹Sorumlu Yazar, Arş. Gör., Başkent Üniversitesi, ilaydaerdogan@baskent.edu.tr,
(<https://orcid.org/0000-0002-9426-8328>)

²Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, yasemin_sezer90@hotmail.com,
(<https://orcid.org/0009-0003-5063-8862>)

Geliş Tarihi: 24.12.2024

Kabul Tarihi: 15.04.2025

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, özerk ve merkeziyetçi yapıya sahip eğitim sistemlerini okul ikliminde ele alınabilecek okul, öğretmen ve öğrenci değişkenleri açısından karşılaştırmaktır. Okul özerkliği, yönetsel karar alma süreçlerinde okullara tanınan yetki düzeyiyle ilişkilidir. Okulların yönetim yapısının, okul içi ilişkiler ve karar alma süreçleri aracılığıyla okul iklimine yansıtacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada eğitim sistemlerinin yönetsel yapıları farklılık gösteren Türkiye ve Litvanya'da okullardaki okul iklimine dair değişkenler belirlenmiş ve karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Araştırmada, 2022 yılına ait PISA Türkiye ve Litvanya veri setleri kullanılmıştır. Her iki ülkeye ait veri setlerinden elde edilen yönetici ve öğrenci anketlerinde yer alan okul iklimiyle ilişkili indeksler analiz edilmiştir. Araştırmada, 19 indeks bağımlı değişken olarak ele alınmış ve okul iklimi değişkenleri, okul, öğretmen ve öğrenci temelli olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Verilerin analizinde çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul özerkliği olan bir eğitim sisteminde, öğrencinin kendini daha güvende hissettiği, işbirliği ve uzlaşının hakim olduğu, okulun öğretmene sağladığı destek hizmetlerinin olduğu, öğrenmeyi sağlayan okul aktiviteleri bulunduğu ve öğretmenle ilişkili olumlu faktörlerin daha fazla olduğu bir okul iklimi bulunmaktadır. Karşılaştırılan iki eğitim sistemi göz önüne alındığında, merkeziyetçi yapı içinde belirli faktörlerin kontrol edilmesiyle okul ikliminin iyileştirilebileceği ve bunun eğitim sisteminin niteliğini artırmaya katkı sağlayabileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: merkeziyetçi yapı, okul iklimi, okul özerkliği, PISA.

ABSTRACT

This study aims to compare education systems with autonomous and centralized structures in terms of school-based, teacher-based, and student-based variables that can be addressed within the school climate. School autonomy refers to the degree of authority granted to schools in administrative decision-making processes. It is thought that the administrative structure of schools is reflected in the school climate through intra-school relationships and decision-making processes. In this context, a causal-comparative study was conducted by identifying the variables related to the school climate that differ between Turkey and Lithuania, whose educational systems vary in terms of administrative structure. The PISA 2022

* Bu çalışma, 17. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde (7-9 Mart 2024, İstanbul) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

datasets for Turkey and Lithuania were used in this study. School climate-related indices from the principal and student surveys, obtained separately from the datasets of both countries, were utilized. A total of 19 indices constituted the dependent variables of the research. The variables related to the school climate were examined in three dimensions: school-based, teacher-based, and student-based. Multivariate analysis of variance (MANOVA) was employed for data analysis. The findings indicate that in a system characterized by school autonomy, there is a school climate where students experience a greater sense of safety. This environment fosters cooperation and consensus, supports teachers with various services, promotes engaging school activities that facilitate learning, and there are more positive factors related to the teacher. Based on the comparison of the two systems, it is recommended that controlling specific factors within the centralized structure could enhance the school climate and improve the overall quality of the education system.

Keywords: centralized system, PISA, school autonomy, school climate.

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinde merkezi yönetim politikaları belirlerken, okul yönetimleri bu politikaların uygulayıcısı olmakla yükümlüdür. Türk Eğitim Sistemi gibi merkeziyetçi bir yapıya sahip olan eğitim sistemlerinde, karar alma yetkisi en üst kademede toplanmakta ve hiyerarşik yapının en üstünde yer alan Bakanlık tarafından belirlenmektedir. Bu tür merkezden yönetim sistemlerinde, en alt kademede bulunan okul yönetiminin rolü yalnızca belirlenen politika ve planların uygulayıcısı olmaktır. Ancak, bazı eğitim sistemlerinde okul yönetimlerine belirli yetkiler tanınarak politika uygulama süreçlerinde daha fazla inisiyatif almalarına olanak sağlanmaktadır. Okul yönetimlerinin politika yapıcılarının belirlediği sınırlar çerçevesinde okulu doğrudan etkileyen konulara ilişkin bağımsız karar almasına olanak sağlayan bu yetki devri okul özerkliği kavramıyla açıklanmaktadır (Gawlik, 2008). Okul özerkliği, 1980'lerin başından itibaren hızla artış gösteren bir kavram olup okullara müfredat, bütçeleme ve politikalar konusunda kendi kararlarını verme becerisi kazandırmayı içeren bir reform hareketidir (OECD, 2018). Personelin işe alınması veya işten çıkarılması, öğretmenlerin ve pedagojik uygulamalarının değerlendirilmesi, bütçe planlaması, müfredatın geliştirilmesi, ders materyali tercihi, öğrenci kazanımlarının incelenmesi gibi okul eylemleri üzerinde karar verme yetkisinin olduğu bir yönetim biçimidir (Arcia vd., 2011). Merkeziyetçilik ise görev, yetki ve sorumlulukların merkezde toplanması ve merkezden idari hizmetlerin düzenlenip yürütülmesi anlamına gelmektedir (Taşkın & Nayır, 2015). Dolayısıyla okulların günlük işlerine, personel istihdamına, öğrenci kayıt ve kabulü gibi konulara karar veren okul özerkliği, yönetim organının merkezi otoriteden ya da yerel eğitim otoritesinden alınarak okulun kendisine verilmesi olarak tanımlanabilir (Kaptan & Kocabaş, 2021). Bu durum da okul uygulamalarının iyileştirilmesi açısından okul özerkliğinin önemli bir unsur olduğunu göstermektedir (Cheng vd., 2016).

Okulun özerk yapısının katkı sağladığı hususlara ilişkin alan yazında pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu kapsamda okul özerkliği, hesap verebilirliği sağlamakla kalmaz; aynı zamanda öğrencinin okula devamlılığını artırır (Arcia vd., 2011), öğrenci başarısını üst seviyeye taşır, veli katılımını destekler ve okulun gelişimine öncülük eder (Briggs & Wohlstetter, 2003). Okullara daha fazla karar alma yetkisi veren özerklik, doğrudan ya da dolaylı olarak ailelerin ve sosyal aktörlerin eğitim sürecinde daha fazla yer edinmelerine olanak sunar (Paletta, 2014). Buna ek olarak okul özerkliğinin öğrenci başarısı üzerinde de etkisi mevcuttur. Bu kapsamda Wöbmann ve arkadaşları (2007) okul özerkliği ile ilgili yaptıkları çalışmada öğretmenlerini seçme konusunda otonom bir tutum sergileyen okullarda öğrenci başarısının daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Woessmann (2016) ise güçlü yapıların yer edindiği okullarda özerkliğin öğrenci başarısı için elverişli bir unsur olabileceğini ifade etmiştir.

Özerklik eşitlik kavramı için önemli bir unsurdur (Premat, 2006). Çünkü okul içinde ve okullar arasında eğitim eşitsizliklerini azaltmak, okul ortamında oluşan ayrımcı ve dışlayıcı uygulamaları düzeltmek ve okul özerkliği eşitlik hedefleri için kritik bir politika eylemi haline

gelmektedir (Hatzopoulos vd., 2015). Wöbmann ve arkadaşları (2013) özerkliğin sosyoekonomik durum başta olmak üzere belli anlamda eşitlik kavramına yönelme konusunda okullara yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Çünkü okul özerkliği öğrenci ve okul başarısını arttırarak okulların içinde bulunduğu toplumun ihtiyacına cevap verecek nitelikli iş gücü oluşturma konusunda da katkı sağlamaktadır (Kaptan & Kocabaş, 2021). Bunun yanı sıra insan kaynaklarının etkili kullanımına olanak sunan okul özerkliği, personelin okula bağlılığını ve okul yöneticilerinin liderlik yönünü geliştirdiği, okul içi iletişimi arttırdığı, öğrenci ve öğretmen moralini yükselttiği bir okul örgütlenmesine olanak sağlar (Liontons & Lashway, 1997). Bu durum öğrenci başarısını, aile ve toplum katılımını destekleyen özerkliğin (Paletta, 2014) eşitlik ve kapsayıcılıkla beraber okul iklimi ile ilişkili bir kavram olduğunu göstermektedir (Dou vd., 2017). Ancak merkeziyetçiliği benimseyen eğitim sistemleri eşitlik hedefleri anlamında özerk yapılara göre farklılık göstermektedir. Çünkü merkezi yapılarda okullara kamusal kaynak dağılımı daha zordur (Galiani vd., 2002). Ayrıca merkeziyetçi eğitim sistemlerinde yönetim, program ve personelle ilgili bürokratik sıkıntılar daha fazladır (Kurt, 2006). Dolayısıyla eğitim anlamında bu sorunların merkeziyetçi bir yaklaşımla çözülmesi daha büyük problemlere sebep olabilmektedir (Şişman & Turan, 2003).

Okulun özerk yapıda olmasının okuldaki genel atmosfere, bireyler arası ilişkilere ve öğretmenler ile okul yöneticilerine yansıyan bir okul iklimi oluşturacağı açıktır (Dou vd., 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin iş ortamına yönelik algılarını, formal ve informal yapıları, paydaşların kişiliğini ve okul liderliğini kapsayan bu okul iklimini (Hoy, 1990) birçok farklı boyutla ele almak mümkündür. Bu doğrultuda Tagiuri (1968) okul iklimini dört boyutta sınıflamıştır: Okulun fiziksel ve maddi özellikleri; öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin kendi etkililikleri ve tutumlarını içeren bireysel boyut; öğretmenler, öğrenciler, veliler, yöneticiler vb. arasındaki ilişkileri içeren sosyal boyut; öğretmenlerin, yöneticilerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin kendilerinin öğrenci başarısına yönelik beklentilerini, belirli normları ve kurallar sistemini içeren kültürel boyut. Cohen ve diğerleri (2009) de benzer şekilde okul iklimini dört farklı yönüyle incelemiştir: güvenlik, öğretme ve öğrenme, ilişkiler (öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve veliler arasında) ve fiziksel çevre. Bu çerçevede alanyazın incelendiğinde okul iklimini oluşturan boyutların okuldaki aktörler arasındaki ilişkiler, fiziksel çevre, bireysel faktörler ve kurum kültürü olarak öne çıktığı görülmektedir.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (OECD) üç yılda bir gerçekleştirdiği ve açılımı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan PISA, özerklik konusunu önemli bir değişken olarak ele almaktadır. Bu değişken kaynakların tahsisi, personel istihdamı, bütçeleme, ders içeriğine karar verme, ders materyalini seçme, öğrenci başarısını ve müfredatı değerlendirme kavramlarıyla açıklanmaktadır (OECD, 2011). Bu kapsamda PISA 2011 raporunda öğretim yöntemi ve değerlendirme konusunda özerk olan okullar ile kaynak tahsisinde daha fazla otonomiye sahip okullardaki öğrencilerin daha iyi performans sergilediği ortaya çıkmıştır (OECD, 2011). PISA 2022 raporunda da okul özerkliği ile öğrenci başarısının doğru orantılı bir şekilde arttığı görülmüştür (OECD, 2023b). Dolayısıyla özerk olan okul sistemine sahip bu ülkelerde öğrenci başarısının, merkeziyetçi okul sisteminin olduğu ülkelere göre daha fazla olduğu anlamına gelmektedir (OECD, 2011).

Özerkliğin okulların işleyişini nasıl değiştirdiği, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çalışma koşullarına, aralarındaki ilişkiye ve genel olarak okul iklimine yansımalarına ilişkin henüz kapsamlı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada özerk ve merkeziyetçi yapıya sahip okul ortamlarında okul iklimi açısından öğrenci temelli, okul temelli ve öğretmen temelli özelliklerin (değişkenlerin) gösterdiği farklılıkların incelenmesi amaçlanmıştır. Türkiye'nin merkeziyetçi eğitim sistemi ve okul yapısı nedeni ile özerk okullara sahip ülkelere göre daha farklı bir okul iklimi özelliği göstereceği düşünülmektedir. Dolayısıyla merkeziyetçi yapılara sahip okul sistemlerine göre özerk sistemlerde hangi unsurların farklı olduğu merak edilmektedir. Bu amaçla PISA veri setinde tanımlanan ve okul iklimini öğrenci, öğretmen ve okul boyutlarında yansıttığı düşünülen göstergelere göre özerkliği yüksek, öğrenci

başarısı OECD ortalamasında olan Litvanya ile eğitim sistemi merkeziyetçi yapıda olan Türkiye karşılaştırılacaktır. Bu karşılaştırmadaki amaç iki farklı yönetim tarzına sahip eğitim sistemindeki okul ikliminde ne tür farkların gözlemlendiğini ortaya koyan bir durum belirleme çalışması yapmaktır. Bu amaç çerçevesinde “Özerk ve merkeziyetçi yapıya sahip okul ortamlarında okul iklimi açısından öğrenci temelli, okul temelli ve öğretmen temelli özellikler (değişkenler) ne tür farklılıklar göstermektedir?” araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Bu çalışmada kullanılan PISA 2022 verileri, pandemi döneminde toplanmıştır. Bu durumun araştırmanın önemli bir sınırlılığı olarak değerlendirilmesi ve bulguların bu çerçevede ele alınması önemli görülmektedir.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, bir karşılaştırma çalışmasıdır. Bu çalışmada iki ülke arasında halihazırda var olan özerk sistem ve merkeziyetçi sistemin yaratmış olduğu olası farkların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu tür araştırma desenine “ex post facto” araştırma deseni de denilmektedir. Daha önceden var olan bir koşulun karşılaştırılan gruplar arasında incelenen bağımlı değişkenlerde farklılaşma meydana getirip getirmediği incelenir (Fraenkel vd., 2015). Bu doğrultuda, PISA’nın okul özerkliğine ilişkin indeks değerleri dikkate alınarak, özerk ve merkeziyetçi eğitim sistemlerine sahip iki yönetim tarzı karşılaştırılmıştır (OECD, 2023b). Analiz için birim okul olarak alınmış ve her bir okuldaki öğrenci verileri ait oldukları okulun yönetici verileriyle birleştirilmiştir.

2.2. Katılımcılar

Bu çalışmada PISA 2022 veri seti kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, OECD’nin internet ortamında erişime sunulan PISA 2022 veri tabanından elde edilmiştir. 2022 yılında PISA, 37 OECD ülkesi ve 44 OECD üyesi olmayan toplam 81 ülkeden yaklaşık 700.000 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir (OECD, 2023a). Türkiye, 196 okul ve 7250 öğrenci ile katılım sağlamıştır. Litvanya ise 292 okul ve 7257 öğrenci ile katılım sağlamıştır. PISA gibi büyük ölçekli sınavlarda sıklıkla iç içe tasarım (nested design) yaklaşımı kullanılmaktadır. Böylece veriler birden fazla düzeyde toplanır (ülkeler, okullar ve öğrenciler) ve her düzeyde farklı değişkenler (okul düzeyinde öğretmen sayısı ve öğrenci düzeyinde sosyoekonomik durum vb.) incelenebilir. PISA uygulamalarında okul örnekleme, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmektedir (OECD, 2020). Öncelikle ilk aşamada belirli sayıda okul seçilmektedir. İkinci aşamada ise örnekleme alınan okullardaki öğrenciler rastgele seçilmektedir. Katılımcı okullardaki tüm öğrencilere öğrenci anketi, yöneticilere yönetici anketi uygulanmıştır. Analizlerde ex post facto araştırma deseni kapsamında alt testlerdeki öğrenci yanıtlarından elde edilen puan ortalamaları, birim olarak alınan okulla birleştirilmiştir. Analizlerde birim okul olarak alınmıştır. Bu doğrultuda, okullardaki öğrencilerden okul güvenliği riski, öğretmenin dersteki desteği, okula aidiyet duygusu, okulda güvende hissetme, akran zorbalığı, ailenin eğitim süreçlerindeki duygusal desteği, işbirliği ve uzlaşma, öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği, dersteki disiplin ortamı ve öğrenmeyi sağlayan okul aktiviteleri boyutlarında toplanan veriler, okul ortalaması olarak yönetici yanıtlarıyla birlikte yönetici anketi ile birleştirilmiştir.

2.3. Ölçme Araçları ve Değişkenler

PISA uygulamasında indeks değerleri hem öğrenci anketinde hem de yönetici anketinde yer alan ilgili anket maddelerinden oluşturulmaktadır. Bu indeks değerleri genellikle kategorik olarak (hiçbir zaman, nadiren, sıklıkla vb.) cevaplanan maddelerden elde edilmekte ve OECD ortalaması 0, standart sapması 1 olacak şekilde standardize edilmektedir. Bu çalışmada Türkiye ve Litvanya veri setlerinden ayrı ayrı elde edilen yönetici ve öğrenci anketlerindeki

okul iklimiyle ilişkili indeksler kullanılmıştır. 19 indeks araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır. PISA 2022 verilerindeki öğrenci ve yönetici anketlerinden oluşturulan değişkenlerin OECD raporundaki genel tanımları Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 1

Öğrenci Temelli Değişkenler ve Açıklamaları

Okula Aidiyet Duygusu	Öğrencilerin okulda kabul gördüğüne, sevildiğine, kolayca arkadaş edindiğine ve yalnızlık hissetmediğine yönelik algıları olarak tanımlanmaktadır.
Okulda Güvende Hissetme	Öğrencilerin okul yolunda ve okulun içinde kendilerini güvende hissettiklerine dair algıları olarak tanımlanmaktadır.
Akran Zorbalığı	Öğrencilerin son bir yıl içinde okulda dışlanması, alay edilmesi, sözlü ve fiziki anlamda şiddete maruz kalması ve zorla eşyasının alınması gibi durumlara ne sıklıkta maruz kaldıkları olarak tanımlanmaktadır.
Ailenin Eğitim Süreçlerindeki Duygusal Desteği	Öğrencilerin algılarına göre ebeveynlerinin veya aileden bir başkasının okul hakkında ve gelecekteki eğitimi ile ilgili sohbet etme ve başarı anlamında teşvik edici olma gibi davranışlarının sıklığı olarak tanımlanmaktadır.
İş Birliği ve Uzlaşma	Öğrencilere göre yardımlaşma ve diğer öğrencilerle birlikte çalışma sıklığına yönelik algılar olarak tanımlanmaktadır.

Tablo 2

Okul Temelli Değişkenler ve Açıklamaları

Okul Güvenliği Riski	Öğrencilerin son bir ayda okulda yağmalama, tehdit, kavga, yaralama gibi olaylara yönelik algıları olarak tanımlanmaktadır.
Eğitim Materyalinin Eksikliği	Okul yöneticilerinin test kitabı, laboratuvar malzemesi, bilgisayar eksikliği gibi eğitim materyali eksikliğine yönelik algıları olarak tanımlanmaktadır.
Eğitim Personeli Eksikliği	Okul yöneticilerinin okul personeli eksikliğine ve zayıf nitelikli öğretmen kadrosuna yönelik algıları olarak tanımlanmaktadır.
Okul Personelinin Okulda Çeşitlilik ve Çok Kültürlü Bakış Açısını Teşvik Etme Sıklığı	Okul yöneticilerine göre okul personelinin farklı çevreden gelen öğrencilere yardımcı olma, ayrımcılığın önüne geçme konusunda öğrencileri bilgilendirme, dezavantajlı öğrencilere destek sunma ve kapsayıcı bir okul ortamı oluşturma sıklığı olarak tanımlanmaktadır.

Eğitimsel Liderlik	Okul yönetiminin son bir yılda disiplin problemleri konusunda öğretmenlerle iş birliği yapma, öğretmenler arasında dayanışmayı artırma, öğretmenlere dönüt verme, aileleri okul hakkında bilgilendirme ve okul mesleki gelişim planı üzerinde çalışma sıklığı olarak tanımlanmaktadır.
Öğretimsel Liderlik	Okul yönetiminin son bir yılda öğretmenlere dönüt verme, öğrenme çıktıları konusunda öğretmenlerde sorumluluk bilinci oluşturma gibi öğretim ile ilgili çalışmaları destekleme sıklığı olarak tanımlanmaktadır.
Veli Katılımını Destekleme	Okul yöneticilerine göre okul yönetiminin son bir yılda okuldaki faaliyetlere ve alınan kararlara veli katılımını destekleme, okul programı ve öğrenci gelişimi hakkında ebeveynleri bilgilendirme sıklığı olarak tanımlanmaktadır.
Öğretmenlere Dönüt Verme	Okul yöneticilerinin öğretmen maaşında değişime, öğretmene ikramiye verilmesine, kariyer ilerleme fırsatı sunulmasına ve okul gelişim çalışmalarında görev verilmesine yönelik algıları olarak tanımlanmaktadır.

Tablo 3

Öğretmen Temelli Değişkenler

Öğretmen Öğrenci İlişisinin Niteliği	Öğretmenlerin ilgili ve arkadaş canlısı bir tutum sergileme ya da ılımlı olma sıklığına yönelik öğrenci algıları olarak tanımlanmaktadır.
Dersteki Disiplin Ortamı	Öğrencilerin öğretmeni dinlememesi, sınıf ortamında gürültü ve düzensizlik olması, dijital kaynakların dikkat dağıtması sıklığına yönelik öğrenci algılarını tanımlamaktadır.
Öğretmenin Dersteki Desteği	Matematik öğretmenlerinin tüm öğrencilere ilgi göstermesi, öğrenme konusunda destek sağlaması, konu anlaşılana kadar tekrar etme sıklığı hakkında öğrenci algısı olarak tanımlanmaktadır.
Okul İklimini Etkileyen Öğretmen Kaynaklı Olumsuz Faktörler	Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayamama ve öğrencilere karşı çok katı tutum sergileme, derse hazırlıklı gelmeme, değişime karşı direnç gösterme hakkında okul yöneticilerinin algıları olarak tanımlanmaktadır.
Okulun Öğretmene Sağladığı Destek Hizmetleri	Matematik dersi müfredatı, dijital kaynakların derse entegrasyonu, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını cevap verilmesi ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi anlamında okulun matematik öğretmenlerine sağladığı mesleki desteğe yönelik okul yöneticilerinin algıları olarak tanımlanmaktadır.

Ana değişkenlerin dışında PISA’da bir öğrencinin sosyoekonomik statüsü, öğrencilerin sahip olduğu mali, sosyal, kültürel ve beşeri sermaye kaynaklarını tek bir puanda birleştiren bileşik bir ölçüt olan ESCS indeksi, bu çalışmada kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır. Bunun nedeni ESCS indeksi açısından iki ülkenin farklı düzeylerde olduğu, bu durumun sonuçlara yansiyarak yanıltıcı bilgi verme olasılığının oluşmasını engellemektir. ESCS indeksi ekonomik, sosyal ve kültürel düzey indeksi olarak tanımlanmaktadır. Bu indeksin hesaplanmasında ailenin eğitim durumu, ailenin mesleki durumu ve öğrencinin evinde bulunan olanaklar (internet erişim, evde bulunan kitap sayısı, çalışmak için sessiz bir odanın varlığı vb.) olmak üzere üç bileşen kullanılmaktadır (OECD, 2024). ESCS değeri -4.00 ile 2.00 arasında değerler almaktadır. OECD ortalaması ESCS değeri için 0 kabul edilmektedir. Bir ülke için ESCS değeri ne kadar yüksek olursa sosyoekonomik durumun da o kadar yüksek olduğu söylenebilir. ESCS değerinin Litvanya için 0.05, Türkiye için -1.19 olduğu OECD’nin raporunda belirtilmiştir (OECD, 2023a). Dolayısıyla Türkiye’nin ESCS değeri Litvanya’ninkinden düşüktür. ESCS değerlerindeki farkın okul iklimine yansiyabileceği göz önünde bulundurularak, analizde bu değişken kovaryans olarak kullanılmış ve istatistiksel kontrol sağlanmıştır.

2.4. Veri Analizi

Analizler birden fazla bağımlı değişkenin gruplar arasında karşılaştırmasını içerdiği için çok değişkenli varyans analizi yöntemi (MANOVA) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda MANOVA analizinde ülke bağımsız değişken, diğer tüm indeks değerleri bağımlı değişken olacak şekilde ESCS indeksi kovaryans olarak kullanıldığında elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Çok fazla bağımsız değişken çok sayıda karşılaştırmayı gerektirdiğinden olası Tip I hata büyümesinin kontrol edilmesi amacıyla anlamlılık testleri Bonferroni düzeltmesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Stevens, 2009). Bu nedenle ilk karşılaştırma için alfa düzeyi çalışma kapsamında 0.003 olarak alınmış, karşılaştırma sayısı dikkate alınarak her bir test için alfa tekrar tanımlanmıştır (Stevens, 2009).

BULGULAR

Değişkenlere ait betimsel istatistikler Tablo 4’te sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre ESCS etkisi kontrol edildiğinde okul iklimiyle ilişkili 19 değişkenden 11 değişkende iki ülkedeki okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 4

Betimsel İstatistikler

	Ülke	$\bar{X}$	SS	N
Eğitimsel Liderlik	Türkiye	.571	1.087	194
	Litvanya	-.145	.716	279
Öğretimsel Liderlik	Türkiye	.576	1.000	194
	Litvanya	-.144	.764	279
	Türkiye	.761	1.017	194

Veli Katılımını Destekleme	Litvanya	.056	.659	279
	Türkiye	.463	.975	194
Öğretmenlere Dönüt Verme	Litvanya	.181	.748	279
	Türkiye	.210	1.045	194
Okulun Öğretmene Sağladığı Destek Hizmetleri	Litvanya	.918	.375	279
	Türkiye	.084	.955	194
Okul Personelinin Okulda Çeşitlilik ve Çok Kültürlü Bakış Açısını Teşvik Etme Sıklığı	Litvanya	-.504	.915	279
	Türkiye	.125	1.231	194
Eğitim Personeli Eksikliği	Litvanya	-.328	.725	279
	Türkiye	-.558	.974	194
Eğitim Materyali Eksikliği	Litvanya	-.302	.754	279
	Türkiye	-.345	.918	194
Okul İklimini Etkileyen Öğretmen Kaynaklı Olumsuz Faktörler	Litvanya	-.693	.914	279
	Türkiye	-.181	.307	194
Öğretmen Öğrenci İlişkisinin Niteliği	Litvanya	-.145	.385	279
	Türkiye	-.318	.196	194
Okula Aidiyet Duygusu	Litvanya	-.086	.356	279
	Türkiye	-.185	.278	194
Akran Zorbalığı	Litvanya	-.361	.378	279
	Türkiye	-.418	.219	194
Okulda Güvende Hissetme	Litvanya	.072	.341	279
	Türkiye	.349	.493	194
Okul Güvenliği Riski	Litvanya	-.048	.411	279
	Türkiye	.074	.231	194
İşbirliği ve Uzlaşma	Litvanya	-.185	.295	279
	Türkiye	-.227	.294	194
Ailenin Eğitim Süreçlerindeki Duygusal Desteği	Litvanya	.071	.470	279
	Türkiye	-.055	.344	194
Dersteki Disiplin Ortamı	Litvanya	.163	.473	279
	Türkiye	-.233	.341	194
Öğretmenin Dersteki Desteği	Litvanya	-.176	.417	279
	Türkiye	-.177	.375	194
Öğrenmeyi Sağlayan Okul Aktiviteleri	Litvanya	.178	.538	279

MANOVA sonuçları iki grup arasında okul iklimi değişkenleri açısından anlamlı fark olduğunu ortaya koymaktadır. Okul özerkliği olmayan ve okul özerkliği yüksek derecede olan iki farklı ülkedeki okullarda okul iklimini yansıtan öğrenci, öğretmen ve okul temelli

değişkenler anlamlı fark göstermektedir: Wilks' Lambda (λ) = 0.32, $F(19, 453) = 50.93$, $p < .05$.

Tablo 5'e göre öğrenci temelli değişkenlerde, okulda güvende hissetme, öğrenciler arasındaki iş birliği ve uzlaşma ile okul özerkliği arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür, $p < .003$. Buna karşın okula aidiyet duygusu, akran zorbalığı ve ailenin eğitim süreçlerindeki duygusal desteği değişkenleri ile okul özerkliği arasında anlamlı bir fark görülmemiştir, $p > .003$. Okul temelli değişkenlerde okul güvenliği riski, eğitim materyalinin eksikliği, okul personelinin okulda çeşitlilik ve çok kültürlü bakış açısını teşvik etme sıklığı, eğitimsel liderlik, öğretimsel liderlik ve veli katılımını destekleme ile okul özerkliği arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür, $p < .003$. Ancak öğretmenlere dönüt verme ve eğitim personeli eksikliği ile okul özerkliği arasında anlamlı bir fark görülmemiştir, $p > .003$. Öğretmen temelli değişkenlerde ise okul iklimini etkileyen öğretmen kaynaklı olumsuz faktörler, öğrenmeyi sağlayan okul aktiviteleri, okulun öğretmene sağladığı destek hizmetleri ile okul özerkliği arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür, $p < .003$. Dersteki disiplin ortamı, öğretmenin dersteki desteği, öğretmen öğrenci ilişkisinin niteliği ile okul özerkliği arasında anlamlı bir fark görülmemiştir, $p > .003$. MANOVA analiz sonuçları Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5

MANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Tip III	df	Ortalamalar Karesi	F	p	η^2
	Kareler Toplamı					
Eğitimsel Liderlik	26.223	1	26.223	33.366	.000*	.066
Öğretimsel Liderlik	26.562	1	26.562	35.245	.000*	.070
Veli Katılımını Destekleme	30.744	1	30.744	45.080	.000*	.088
Öğretmenlere Dönüt Verme	4.664	1	4.664	6.454	.011	.014
Okulun Öğretmene Sağladığı Destek Hizmetleri	21.086	1	21.086	40.247	.000*	.079
Okul Personelinin Okulda Çeşitlilik ve Çok Kültürlü Bakış Açısını Teşvik Etme Sıklığı	18.471	1	18.471	21.265	.000*	.043
Eğitim Personeli Eksikliği	3.966	1	3.966	4.323	.038	.009
Eğitim Materyalinin Eksikliği	14.873	1	14.873	20.933	.000*	.043
Okul İklimini Etkileyen Öğretmen Kaynaklı Olumsuz Faktörler	7.830	1	7.830	9.321	.002*	.019
Öğretmen Öğrenci İlişkisinin Niteliği	.012	1	.012	.095	.758	.000
Okula Aidiyet Duygusu	.716	1	.716	8.441	.004	.018
Akran Zorbalığı	.694	1	.694	6.050	.014	.013
Okulda Güvende Hissetme	9479	1	9.479	113.711	.000*	.195
Okul Güvenliği Riski	3.150	1	3.150	16.774	.000*	.034
İş Birliği ve Uzlaşma	5.424	1	5.424	73.985	.000*	.136
Ailenin Eğitim Süreçlerindeki Duygusal Desteği	.980	1	.980	6.335	.012	.013
Dersteki Disiplin Ortamı	.040	1	.040	.242	.623	.001
Öğretmenin Dersteki Desteği	.291	1	.291	1.937	.165	.004
Öğrenmeyi Sağlayan Okul Aktiviteleri	2.114	1	2.114	9.721	.002*	.020

* $p < .003$

Türkiye'de okullardaki eğitimsel liderlik değişkeni ortalaması ($\bar{X}$ = 0.571), Litvanya'da okullardaki ortalamadan ($\bar{X}$ = -0.145) anlamlı olarak daha yüksektir (F = 33.366; p = 0.00).

Benzer şekilde Türkiye’de okullardaki öğretimsel liderlik değişkeni ortalaması ($\bar{X}$ = 0.576), Litvanya’da okullardaki ortalamadan ($\bar{X}$ = -0.144) anlamlı olarak daha yüksektir (F = 35.245; p = 0.00). Bu durumda Türkiye’de okul yöneticileri öğretimsel ve eğitimsel liderlik yaptıklarını Litvanya’daki okul yöneticilerine göre daha fazla rapor etmişlerdir. Okul personelinin okulda çeşitlilik ve çok kültürlü bakış açısını teşvik etme sıklığı değişkeninde ise Türkiye ortalaması ($\bar{X}$ = 0.084) Litvanya ortalamasından ($\bar{X}$ = -0.504) anlamlı olarak daha yüksektir (F = 21.265; p = 0.00). Öğrenciler arasındaki işbirliği ve uzlaşma Türkiye’deki okullarda ($\bar{X}$ = 0.074) Litvanya’ya göre ($\bar{X}$ = -0.184) daha fazla rapor edilmiştir ve ortalaması anlamlı olarak daha yüksektir (F = 73.985; p = 0.00). Veli katılımını destekleme değişkeni için Türkiye ortalaması ($\bar{X}$ = 0.761) Litvanya ortalamasından ($\bar{X}$ = 0.056) anlamlı olarak daha yüksektir (F = 45.080; p = 0.00). Türkiye’de öğrenciler tarafından algılanan okul güvenliği riski ortalaması ($\bar{X}$ = 0.349) Litvanya’da öğrenciler tarafından algılanan okul güvenliği riski ortalamasına ($\bar{X}$ = -0.048) göre anlamlı olarak daha yüksektir (F = 16.774; p = 0.00). Bu bulguya göre Türkiye’de öğrenciler okullarda kendilerini daha az güvende hissetmektedir. Türkiye’de okullarda okul iklimini etkileyen öğretmen kaynaklı olumsuz faktörlerin (öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamaması, öğretmen devamsızlığı, değişime direnç, öğretmenlerin öğrencilere karşı katı tutumu, öğretmenlerin derse hazırlıksız gelmesi vb.) ortalaması ($\bar{X}$ = -0.345) Litvanya’daki okullarda okul iklimini etkileyen öğretmen kaynaklı olumsuz faktörlerin ortalamasından ($\bar{X}$ = -0.694) anlamlı olarak daha yüksektir (F = 9.321; p = 0.00).

Litvanya’daki okullarda ise okulun öğretmene sağladığı destek hizmetlerinin ($\bar{X}$ = 0.918) Türkiye’deki okullara ($\bar{X}$ = 0.210) göre daha fazla olduğu rapor edilmiştir (F = 40.247; p = 0.00). Okulda güvende hissetme değişkenine bakıldığında Türkiye için okulda güvende hissetme değişkeninin ortalaması ($\bar{X}$ = -0.418), Litvanya’nın ortalamasına ($\bar{X}$ = 0.072) göre anlamlı olarak daha düşüktür (F = 113.711; p = 0.00). Bu bulgu Litvanya’daki öğrencilerin okulda kendini daha güvende hissettiğinin bir göstergesidir. Öğrenmeyi sağlayan okul aktiviteleri değişkeni (ödev verilmesi ve kontrol edilmesi, çalışma materyalleri sağlanması ve sisteme yüklenmesi, canlı ders yapma, bireysel çalışma konusunda öğrencilere ipucu verme vb.) için Litvanya’daki okulların ortalaması ($\bar{X}$ = -0.177), Türkiye’deki okulların ortalamasından ($\bar{X}$ = 0.178) anlamlı olarak daha yüksektir (F = 9.721; p = 0.00). Eğitim materyali eksikliği değişkeni için Litvanya’daki okulların ortalaması ($\bar{X}$ = -0.301) Türkiye’deki okulların ortalamasından ($\bar{X}$ = -0.558) anlamlı olarak daha yüksektir (F = 20.933; p = 0.00). Bu durum Litvanya’daki okulların okulun eğitim materyali eksikliğinden daha fazla etkilendiğini rapor ettiğini göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Özerk ve merkeziyetçi yapıya sahip okul ortamlarında okul iklimi açısından öğrenci temelli, okul temelli ve öğretmen temelli özelliklerin (değişkenlerin) gösterdiği farklılıkların incelendiği bu çalışmada merkeziyetçi bir eğitim sistemine sahip Türkiye ile özerk eğitim sisteminin olduğu Litvanya karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular öğrenci temelli, okul temelli ve öğretmen temelli olmak üzere incelenen üç boyut kapsamında da Türkiye ve Litvanya arasında farklılıkların mevcut olduğunu göstermektedir.

Öğrenci temelli değişkenler kapsamında okulda güvende hissetme açısından Litvanya’daki öğrenciler kendilerini okulda daha fazla güvende hissederken Türkiye’deki öğrenciler okullarında güvenlik riskinin (son bir ayda okulda yağmalama, tehdit, kavga, yaralama gibi olaylara yönelik algılar) daha fazla olduğunu öne sürmüştür. Bu durum da özerkliğe sahip okullarda okul yöneticilerinin disiplin ve güvenlik stratejileri geliştirme konusunda daha fazla kontrole sahip ve bu anlamda ayırabilecekleri zamanı olduğunu göstermektedir (Steinberg & Cox, 2017). Bu kapsamda Klanienė ve Šmitienė (2014) Litvanya’da okul güvenliği ile ilgili yaptığı çalışmada öğrencilerin büyük bir kısmının okulda güvende hissettiğini, ailenin eğitim seviyesinin öğrencinin kendini güvende hissetmesi ile doğru

orantılı olduğunu ifade etmiştir. Türkiye’de ise okul güvenliğine ilişkin sorunların yoğunluk kazandığı; sosyal, kültürel ve ekonomik nedenlerle kendisini giderek daha ciddi bir biçimde hissettirdiği görülmektedir (Dönmez, 2001). Son PISA verilerine göre, Türkiye’de öğrencilerin okulda kendini güvende hissetmediği ve durumun OECD ülkeleri ortalamasına göre daha fazla olduğu bildirilmiştir (OECD, 2023b). Bu nedenle okullarda zorbalık ve şiddetin önüne geçmek için eğitimler verilmesi, iletişim kanallarının açık tutulması, sosyal etkinliklerin artırılması ve öğrencilerin bireysel özelliklerine önem verilmesi gerekmektedir (Hoşgörür & Orhan, 2017).

Okul temelli değişkenler kapsamında eğitim materyali eksikliğinin öğretimi olumsuz etkilemesi Litvanya’da daha fazla rapor edilmiştir. Bu durumda Litvanya’daki okullarda ders kitabı, bilgisayar, internet erişimi, öğrenme yönetim sistemleri veya okul öğrenme platformları gibi dijital kaynakların eksikliği, laboratuvar malzemesi ve fiziksel altyapı eksikliğiyle (bina, zemin, ısıtma/soğutma, aydınlatma ve akustik sistemler vb.) beraber kaynakların düşük kalitede olmasının da öğretimi oldukça olumsuz etkileyen faktörler olarak algılandığı görülmektedir. Toplanan veriler COVID-19 pandemisindeki eğitim sürecini içine almaktadır. Dolayısıyla pandemi sürecindeki materyal eksikliğinin daha derinden yansımaları ve bunun raporlarda dikkat çekmesi mümkündür. Pandemide materyale ilişkin sorunlar farklı çalışmalarda da ortaya koyulmuştur. Örneğin, dijital öğrenme içeriği ve yöntemlerinin eksikliği nedeniyle zorluklar ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, dijital öğrenme araçlarının eksikliğine ve eğitimcilerin görevleri "dijitalleştirmek" için çok fazla zaman harcamaları gerektiğini belirtmişlerdir (Bylaite-Šalavėjienė, 2020). Bunun yanı sıra okul özerkliği yüksek olan bir sistemde özellikle pandemi gibi bir krizde derslerin doğrudan adaptasyonu ve dijitalleşmesi öğretmenlerin sorumluluğuna bırakılırken, merkezi sistemde bu kaynakların merkezden sağlanıyor olması Litvanya’daki okullarda eğitim materyali eksikliğinin öğretimi daha fazla etkilediği yönündeki bulguyla ilişkilendirilebilir. Bununla beraber okul personelinin okulda çeşitlilik ve çok kültürlü bakış açısını teşvik etme sıklığı, eğitimsel ve öğretimsel liderlik, veli katılımını destekleme ve okul güvenliği riski de Türkiye’deki okullarda daha fazla rapor edilmiştir. Türkiye’deki okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını daha fazla sergilediğini rapor etmesi, sosyal beğenirlik kavramının düşük sosyo-ekonomik yapıya sahip ülkelerde daha yaygın olması ile ilişkilendirileceğini göstermektedir (OECD, 2023b). Sosyal beğenirlik, bireylerin kendi düşüncelerinden ziyade, çevrelerinin onayını ve beğenisini kazanmak amacıyla davranış sergileme eğilimini ifade etmektedir. Buradan hareketle, katılımcıların sosyal çevrenin kabul ettiği veya olumlu bulduğu yanıtları verme eğiliminde olduğu söylenebilir. Hem okul yöneticileriyle hem de öğretmenlerle yapılan çalışmalarda okul yöneticilerinin kendi liderliklerine ilişkin algıları yüksek çıkarken öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine yönelik algılarının daha düşük olduğu görülmektedir (Ağaoğlu vd., 2012; Yılmaz-Fındık & Kavak, 2017).

Diğer bir boyut olan öğretmen temelli değişkenler kapsamında Litvanya’ya nazaran Türkiye’deki okullarda okul iklimine etki eden öğretmen kaynaklı olumsuz faktörler (öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamaması, öğretmen devamsızlığı, değişime direnç, öğretmenlerin öğrencilere karşı katı tutumu ve öğretmenlerin derse hazırlıksız gelmesi) daha fazla görülmektedir. Bu durum da Türkiye’de birtakım başarılı proje ve uygulamalara rağmen öğretmen yetiştirme politikaları kapsamında istikrarlı ve sürdürülebilir çalışmaların olmadığı ve sistemli bir model ortaya konulmadığını göstermektedir (Şendağ & Gedik, 2015). Bir diğer ifadeyle Türkiye’de öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kurgulanabilmesi için yapılan çalışmalar yeterli değildir ve bu anlamda öğretmen yetiştirme politikalarına odaklanılması oldukça önemlidir (Güven, 2010). 21. yüzyılın beklentilerine yönelik öğretmenlerin uygun donanım ile yeterliliklere sahip olması ve bu anlamda uzun vadeli, bilimsel ve yenilikçi öğretmen yetiştirme modellerinin oluşturulması gerekmektedir (Akdemir, 2013). Özellikle pandemi dönemi dikkate alınacak olursa Litvanya’da okulların uzaktan eğitime hazırlığı kapsamında iki hafta süren durum belirleme çalışması yapılmıştır. Örneğin, öğretmenlerin evdeki teknik imkanlarının kontrolü, uzaktan eğitim süreci ile ilgili

bilgilendirilmeleri her okul yöneticisinin kendi sorumluluğunda olmuş ve yöneticiler kendi okullarındaki öğretmenler için süreci organize etmiştir (Mažgon vd., 2021). Dolayısıyla okulun öğretmene sağladığı destek hizmetlerinin daha fazla olması konusunda da Litvanya'nın öne çıktığı görülmektedir.

Okul ikliminin okul başarısı ve eğitim çıktılarıyla olan ilişkisi de birçok okul iklimi araştırmasının konusu olmuştur (Arifin vd., 2024; Brookover vd., 1978; Bulach vd., 1995; Tomaszewski vd., 2024). Örneğin, bir okulun fiziksel ve sosyal ortamı olumlu algılanıyorsa ve öğrenciler kendilerini okulda güvende hissediyorsa öğrenci başarısı artmaktadır (Kraft vd., 2016). Bunun yanı sıra öğretmenin niteliğini de olumlu okul iklimi kapsamında öğrenci başarısıyla ilişkilendiren birçok çalışma bulunmaktadır (DeAngelis & Presley, 2011; Heck, 2007; Kouhsari vd., 2024; Nofelia & Jasrial, 2024). Bu çalışmanın araştırmacıları analizde ele alınan dersteki disiplin ortamı, iş birliği ve uzlaşma, okulda güvende hissetme, okul iklimini etkileyen öğretmen kaynaklı olumsuz faktörler, öğretmenin dersteki desteği, okulun öğretmene sağladığı destek hizmetleri, okul güvenliği riski, eğitim materyali ve eğitim personeli eksikliği değişkenlerinin PISA'da ölçülen matematik okuryazarlığını ne kadar açıkladığını incelemişlerdir. Çoklu regresyon analizi ele alınan değişkenlerin tümünün matematik okuryazarlığı puanlarının %52'sini açıkladığını bulmuşlardır. Bu katsayının pratik öneminin büyük olduğu göz önüne alındığında matematik okuryazarlığı puanlarını yordayan bu değişkenlere yönelik yapılacak düzenlemelerin de öğrencilerin akademik başarısına yansıtacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla okulların başarılı olması için olumlu iklim koşullarına ihtiyaç olmakla beraber konunun çok boyutlu ele alınması önem taşımaktadır.

Çalışma kapsamında özerk bir eğitim sistemine sahip Litvanya ile merkezden yönetim yapısına sahip Türkiye'nin okul ortamlarında okul iklimi açısından hangi özelliklerin farklı olduğu incelenmiştir. Bu bağlamda özerk eğitim sistemine sahip bir okulda merkeziyetçi eğitim sistemine sahip bir okula kıyasla, öğrencilerin okulda kendini daha güvende hissettiği, aralarında işbirliği ve uzlaşının hakim olduğu, okulun öğretmene sağladığı destek hizmetlerinin olduğu, öğrenciler için öğrenmeyi sağlayan okul aktiviteleri bulunduğu ve öğretmenle ilişkili olumlu faktörlerin daha fazla olduğu bir okul ortamından söz etmek mümkündür. Dolayısıyla karşılaştırılan iki sistem dikkate alınarak kontrol edilebilecek bazı durumlar olduğunda merkeziyetçi yapı içerisinde düzeltilerek eğitim sisteminin niteliğinin artırılabilmesine ilişkin bulgular ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen bu bulgular kapsamında şu öneriler getirilebilir:

Araştırmacılara Öneriler

- Eğitsel ve öğretimsel liderlik ile ilgili öğretmen ve öğrenci algılarına yönelik derinlemesine çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen mesleki gelişimi ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) modelinin daha etkili olması için araştırmalar yapılabilir.
- PISA 2022 verilerine göre, Türkiye'deki öğrenciler OECD ülkelerindeki akranlarına kıyasla okulda kendilerini daha az güvende hissetmektedir. Bu nedenle, okul güvenliği risklerinin boyutlarını ayrıntılı şekilde incelemek amacıyla nitel çalışmalar yapılabilir.

Politika Yapıcılara Öneriler

- Öğretmen seçme, yetiştirme, istihdamı ve hizmet içi eğitim faaliyetlerini kapsayan bütünsel bir öğretmen yetiştirme politikasına yönelik uzun vadeli çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenlere verilen okul güvenliği, sınıf yönetimi ve okul iklimi gibi konularda hizmet içi eğitimlerin daha etkili olması için çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159–173.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5706>
- Arcia, G., Macdonald, K., Patrinos, H. A. ve Porta, E. (2011). *School autonomy and accountability*. World Bank, Washington DC.
- Arifin, A., Suryaningsih, S. S. ve Arifudin, O. (2024). The relationship between classroom environment, teacher professional development, and student academic performance in secondary education. *International Education Trend Issues*, 2(2), 151-159.
- Briggs, K. L. ve Wohlstetter, P. (2003). Key elements of a successful school-based management strategy. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(3), 351–372. <https://doi.org/10.1076/sesi.14.3.351.15840>
- Brookover, W.B., Schweitzer, J.H., Schneider, J.M., Beady, C.H., Flood, P.K. ve Wisenbaker, J.M. (1978) Elementary school social climate and school achievement, *American Educational Research Journal*, 15, 301–318. <https://doi.org/10.3102/00028312015002301>
- Bulach, C., Malone, B. ve Castleman, C. (1995) An investigation of variables related to student achievement, *Mid-Western Educational Researcher*, 8(2), 23–29.
- Bylaitė-Šalavėjienė, D. (2020). Professional Development Activities: Meeting the Challenges of COVID-19. *Socialinis ugdymas*, 53(1), 124-126. <https://doi.org/10.15823/su.2020.53>
- Cheng, Y. C., Ko, J. ve Lee, T. T. H. (2016). School autonomy, leadership and learning: a reconceptualisation. *International Journal of Educational Management*, 30(2), 177-196. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2015-0108>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. ve Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- DeAngelis, K. J. ve Presley, J. B. (2011). Teacher qualifications and school climate: Examining their Interrelationship for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 84–120. <https://doi.org/10.1080/15700761003660642>
- Dou, D., Devos, G. ve Valcke, M. (2017). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 959-977. <https://doi.org/10.1177/174114321665397>
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 63-74.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Galiani, S., Schargrodsky, E., Hanushek, E. A. ve Tommasi, M. (2002). Evaluating the impact of school decentralization on educational quality. *Economia*, 2(2), 275-314.

- Gawlik, M. (2008). Breaking loose: Principal autonomy in charter and public schools. *Educational Policy*, 22(6), 783-804.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Bogazici University Journal of Education*, 27(2), 13-21.
- Hatzopoulos, P., Kollias, A. ve Kikis-Papadakis, K. (2015). School leadership for equity and learning and the question of school autonomy. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1), 65-79. <https://doi.org/10.12697/eha.2015.3.1.03b>
- Heck, R. H. (2007). Examining the relationship between teacher quality as an organizational property of schools and students’ achievement and growth rates. *Educational Administration Quarterly*, 43(4), 399-432. <https://doi.org/10.1177/0013161X07306452>
- Hoşgörür, V. ve Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0102_4
- Kaptan, O. ve Kocabaş, İ. (2021). İngiltere, Yeni Zelanda ve Çin Halk cumhuriyeti’nde eğitimde özerklik ve okul özerkliğinin göstergelerinin kronolojik ve karşılaştırmalı incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(2), 370-393.
- Klanienė, I. ve Šmitienė, G. (2014). Schoolchildren view of safety at school as a precondition of quality (self-) education. *Education in a Changing Society*, 1, 58-66.
- Kouhsari, M., Huang, X. ve Wang, C. (2024). The impact of school climate on teacher enthusiasm: The mediating effect of collective efficacy and teacher self-efficacy. *Cambridge Journal of Education*, 54(2), 143-163. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2023.2255565>
- Kraft, M. A., Marinell, W. H. ve Shen-Wei Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411-1449. <https://doi.org/10.3102/0002831216667478>
- Kurt, T. (2006). Eğitim yönetiminde yerelleşme eğilimi. *Kastamonu Education Journal*, 14(1), 61-72.
- Lionton, L.B. ve Lashway, L. (1997). Shared-Decision Making. S. C. Smith ve P. K. Piele (Ed.), *School Leadership: Handbook for Excellence* (3. Baskı, s. 226-250) içinde. University of Oregon.
- Mažgon, J., Kalin, J., Kaminskienė, L., Gedvilienė, G., Tūtlys, V. ve Ermenc, K. S. (2021). Coping with challenges of the COVID-19 lockdown in public education of Lithuania and Slovenia: views of school heads. *Pedagogika/Pedagogy*, 143(3), 5-22. <https://doi.org/10.15823/p.2021.143.1>
- Nofelia, L. ve Jasrial. (2024). The impacts of school climate and teacher’ teaching experience on the social competency of state junior high school teachers. *Indonesian Research Journal in Education*, 8(2), 853-865. <https://doi.org/10.22437/irje.v8i2.31670>
- OECD (2011), “School Autonomy and Accountability: Are They Related to Student Performance?”, *PISA in Focus*, No. 9, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5k9h362kcx9w-en>.

- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>.
- OECD (2023a), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- OECD (2023b), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>.
- OECD (2024), *PISA 2022 Technical Report*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/01820d6d-en>.
- Paletta, A. (2014). Improving Students' Learning Through School Autonomy: Evidence From the International Civic and Citizenship Survey. *Journal of School Choice*, 8(3), 381–409. <https://doi.org/10.1080/15582159.2014.942173>
- Premat, C. (2006). Autonomy as a balance of freedom and equality. *International Social Science Journal*, 58(190), 681–695. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2008.00662.x>
- Steinberg, M. P. ve Cox, A. B. (2017). School autonomy and district support: How principals respond to a tiered autonomy initiative in Philadelphia public schools. *Leadership and Policy in Schools*, 16(1), 130-165. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1197278>
- Stevens, J. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5. baskı). Routledge.
- Şendağ, S. ve Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 70-91.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 300-315.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. R. Tagiuri ve G. H. Litwin (Ed.), *Organizational climate: exploration of a concept* (s. 11-32) içinde. Harvard University Press.
- Taşkın, P. ve Nayır, K. F. (2015). Okulların tüzel kişiliği var mıdır? Olmalı mıdır?. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 1-18. <https://doi.org/10.18026/cbusos.84833>
- Tomaszewski, W., Xiang, N. ve Huang, Y. (2024). School climate, student engagement and academic achievement across school sectors in Australia. *The Australian Educational Researcher*, 51(2), 667-695. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00618-8>
- Woessmann, L. (2016). The importance of school systems: Evidence from international differences in student achievement. *Journal of Economic Perspectives*, 30(3), 3-32. <https://doi.org/10.1257/jep.30.3.3>
- Wöbmann, L., Ludemann, E., Schutz, G. ve West, M. R. (2007). School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003. *OECD Education Working Papers*, No. 13, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/246402531617>

Yılmaz Fındık, L. ve Kavak, Y. (2017). PISA 2012 sonuçlarına göre yönetici liderliği ve okul özerkliğinin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 939-959. <https://doi.org/10.16986/huje.2016019330>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In education systems, while central administrations formulate policies, school administrations are responsible for implementing them. In education systems with a centralized structure, such as the Turkish Education System, decision-making authority is concentrated at the highest level and determined by the Ministry at the top of the hierarchical structure. In such centrally governed systems, the role of school administrations at the lowest level is limited to implementing predetermined policies and plans. However, in some education systems, school administrations are granted certain authorities, allowing them to take more initiative in policy implementation processes. This delegation of authority, which enables school administrations to make independent decisions on issues directly affecting the school within the boundaries set by policymakers, is explained by the concept of school autonomy (Gawlik, 2008). School autonomy, a concept that gained significant momentum since the early 1980s, represents a reform movement allowing schools to independently make decisions regarding curriculum, budgeting, and policies (OECD, 2018). This approach grants schools decision-making authority over key operational areas such as staff hiring and dismissal, teacher evaluation and pedagogical practices, budget planning, curriculum development, selection of instructional materials, and assessment of student outcomes (Arcia et al., 2011). In contrast, centralization refers to a system in which duties, authority, and responsibilities are concentrated at a central point, with administrative services being coordinated and managed from a central authority (Taşkın & Nayır, 2015). Autonomy, which grants schools greater decision-making authority, directly or indirectly enables families and social actors to become more engaged in the educational process (Paletta, 2014). Furthermore, school autonomy influences student achievement. In this regard, Wöbmann et al. (2007), in their study on school autonomy, highlighted that student achievement tends to be higher in schools that adopt an autonomous approach to teacher selection. The autonomous structure of a school clearly influences the school climate, affecting the overall atmosphere, interpersonal relationships, and the roles of teachers and principals (Dou et al., 2017). Consequently, this school climate, as described by Hoy (1990), encompasses various dimensions, including teachers' perceptions of the work environment, formal and informal organizational structures, the personalities of stakeholders, and the nature of school leadership. These elements collectively shape the unique environment within a school. When the literature is reviewed, it is seen that the dimensions that comprise the school climate are the relationships between the actors in the school, the physical environment, individual factors and organizational culture.

The Program for International Student Assessment (PISA), conducted every three years by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), identifies autonomy as a significant factor. This variable is explained in terms of resource allocation, staffing, budgeting, deciding on course content, selecting course material, and evaluating student achievement and curriculum (OECD, 2011). In this context, the PISA 2011 report revealed that students in schools with autonomy in teaching methods and assessment and schools with more autonomy in resource allocation performed better (OECD, 2011). In the PISA 2022 report, school autonomy and student achievement increased in direct proportion (OECD, 2023). This means that student achievement is higher in countries with autonomous school systems than in countries with centralized ones (OECD, 2011).

However, there is no comprehensive study on how autonomy changes the functioning of schools, the working conditions of school principals and teachers, the relationship between them, and their reflections on school climate in general. In this context, this study aims to examine the differences in student-based, school-based, and teacher-based characteristics (variables) in terms of school climate in school environments with autonomous and centralized structures. For this purpose, according to the indicators defined in the PISA data set and thought to reflect the school climate in student, teacher and school dimensions, Lithuania, which has high autonomy and student achievement at the OECD average, is compared with Turkey, whose education system has a centralized structure. The aim of this comparison is to conduct a case study to determine what kind of differences are observed in school climate in systems with two different administrative systems. Therefore the following research question was addressed in this study: What differences do student-based, school-based, and teacher-based characteristics (variables) exhibit in terms of school climate within autonomous and centralized school environments?

Method

The study is a causal-comparative study aimed at identifying potential differences created by the existing autonomous and centralized systems between two countries. This type of research design is also referred to as an "ex post facto" design, where it is examined whether a pre-existing condition has caused variations in the dependent variables under investigation across the compared groups (Fraenkel et al., 2015). In this study, the PISA 2022 dataset was utilized. Turkey participated with 196 schools and 7250 students, while Lithuania participated with 292 schools and 7257 students. For the analysis, school units were used to create the dataset, and PISA dataset which contains responses both school principals and individual students were employed. Variables taken from the student dataset (e.g., school safety risks, math teacher support) were averaged at the school level and matched with the corresponding schools in the school principals' dataset, allowing all variables to be analyzed in the principals dataset. In this study, indices related to school climate from the school principal and student questionnaires of the Turkey and Lithuania datasets were used separately. The dependent variables of the study comprise 19 indices. These are quality of student-teacher relationships, sense of belonging, being bullied, feeling safe, school safety risks, cooperation/aggrement, family support, disciplinary climate in math, mathematics teacher support, school actions to sustain learning, feedback to teachers, shortage of educational staff, shortage of educational material, teacher related factors affecting school climate, school encouragement of parent or guardian involvement, school diversity and multicultural views, educational leadership, instructional leadership and mathematics teacher training. In addition to the main variables, the PISA index of economic, social and cultural status (ESCS) was used as a control variable in this study. Since the analyses involved comparing multiple dependent variables across groups, the multivariate analysis of variance (MANOVA) was employed.

Results and Discussion

MANOVA results revealed that there is a significant difference between the two groups in terms of school climate variables. Student, teacher and school-based variables reflecting school climate in schools in two different countries with no school autonomy and high degree of school autonomy show a significant difference: Wilks' Lambda (λ) = 0.32, $F(19, 453) = 50.93$, $p < .05$. According to MANOVA results, there is a significant difference between feeling safe at school, cooperation and aggrement among students and school autonomy in student-based variables, $p < .003$. On the other hand, there is no significant difference between school autonomy and the variables of sense of belonging to school, being bullied and family support in educational processes, $p > .003$. In school-based variables, there is a significant difference between school autonomy and school safety risk, shortage of educational materials, frequency of school staff promoting diversity and multicultural perspectives at school, educational

leadership, instructional leadership, and engaging parents or guardians in becoming involved at the school, $p < .003$. However, there is no significant difference between giving feedback to teachers and shortage of educational staff and school autonomy, $p > .003$. In the teacher-based variables, there is a significant difference between negative teacher-related factors affecting school climate, school activities that provide learning, support services provided by the school to teachers and school autonomy, $p < .003$. There is no significant difference between the disciplinary environment in the classroom, teacher support in the classroom, and the quality of teacher-student relationship and school autonomy, $p > .003$.

Conclusion and Recommendations

In this study, which examines the differences in student-based, school-based, and teacher-based characteristics (variables) in terms of school climate in autonomous and centralized school settings, Turkey with a centralized education system and Lithuania with an autonomous education system were compared. The findings show differences between Turkey and Lithuania within the scope of the three dimensions examined: student-based, school-based, and teacher-based. In terms of feeling safe at school within the scope of student-based variables, students in Lithuania felt safer at school, while students in Turkey claimed that the security risk (perceptions of incidents such as looting, threats, fights, and injuries in the last month) was more at school. Within school-based variables, the negative impact of lack of educational materials on teaching was reported more in Lithuania. However, the frequency with which school staff promote diversity-oriented culture and climate, educational and instructional leadership, support for parent involvement, and school safety risk were also reported to be more frequent in Turkish schools. Within the scope of teacher-based variables, negative teacher-related factors affecting school climate (teachers not meeting students' individual needs, teacher absenteeism, resistance to change, teachers' rigid attitude towards students, and teachers coming to class unprepared) are more common in Turkish schools than in Lithuanian schools.

The study examined which characteristics of school climate differ between the school environments in Lithuania, with an autonomous education system, and Turkey, with a centralized structure. In this context, compared to schools within a centralized system, schools operating under an autonomous system are more likely to foster an environment where students feel safer, where cooperation and consensus prevail, where schools provide support services to teachers, where school activities promote student learning, and where more positive teacher-related factors are present. Therefore, by comparing the two systems, the study aimed to identify findings that suggest the quality of the education system could be improved by addressing certain controllable factors within a centralized structure. Within the scope of these findings, the following suggestions can be made: In-depth studies can be conducted on teacher and student perceptions of educational and instructional leadership. Long-term studies can be conducted on teacher training policies that effectively encompass the teaching profession and professional development. Studies can be conducted to make in-service trainings given to teachers more effective. Research can be conducted to make the School-Based Professional Development (SBPD) model of teacher professional development more effective. The dimensions of school safety risks should be examined on a school basis and both school staff and parents should be informed by the school administration. In this context, it can be examined in detail with qualitative research studies.