

Öğretmen Özerkliği İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA Örneği¹

Mustafa AYRAL², Nedim ÖZDEMİR³, Adem TÜREDİ⁴,
Leyla YILMAZ-FINDIK⁵, Hilal BÜYÜKGÖZE⁶, Serpil DEMİREZEN⁷,
Hakan ÖZARSLAN⁸ & Yasemin TAHİRBEĞİ⁹

ÖZET

Eğitim sisteminin temel uygulayıcısı olan öğretmenlerin mesleki konularda belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmaları şeklinde tanımlanabilecek özerklik kavramı, öğretmenlerin karar verme ve öğrenciler ile ilgili konularda öngörülen mesleki seçimleri yapabilme özgürlüğü; eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi süreçlerine katılmaları olarak tanımlanmakta ve çalışma ortamıyla ilişkilendirilmektedir. Konuyla ilgili yapılmış çalışmalarda, daha fazla özerkliğe sahip olan öğretmenlerin, mesleklerine yönelik daha fazla istekli ve gönüllü olduklarını belirten sonuçlara ulaşılmıştır. Dolayısıyla, öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki beklenmektedir. Bu çalışmada, farklı ülkelerdeki öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken sahip oldukları özerklik düzeylerinin, öğrencilerin akademik başarılarıyla olan ilişkisi incelenmiştir. Bu amaçla, 2009 PISA çalışmasına katılan ülkelerin PISA sonuçları ve PISA anketlerine ait verileri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen özerkliğinin okul ortamında yer verilmesi gereken bir unsur olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğretimin içeriği ile doğrudan ilgili olmayan disiplin ve değerlendirme politikalarıyla öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin, derslerin ve ders içeriğinin belirlenmesi maddeleri kadar etkili olmasının, başarı üzerindeki değişkenlerin (okul disiplini gibi) daha geniş kapsamda ele alınmasını zorunlu kıldığı söylenebilir. Ayrıca, özerklikle ilgili alanın, öğretmen grubunun okul içi ya da okul dışı oluşuna göre öğrenci başarısı üzerindeki etkisini farklılaştırabilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen özerkliği, Öğrenci başarısı, PISA

 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.4os12a>

¹ Bu çalışma, IV. Eğitim Yönetimi Forumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur (3-5 Ekim 2013, Balıkesir, Türkiye)

² Dr. - Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi, mustafaayral@hotmail.com

³ Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi, ozdemirmedim@gmail.com

⁴ Yenimahalle MEV Batıkent İlkokulu, ademturedi@gmail.com

⁵ Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi, leylayilmaz2000@yahoo.com

⁶ Hacettepe Üniversitesi, hilal.buyukgoze@gmail.com

⁷ Dr. - Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi, serpil.demirezen@gmail.com

⁸ Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi, matniks@hotmail.com

⁹ Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi, yasotim@yahoo.com

GİRİŞ

İnsan sermayesine dönük bir yatırım aracı olan eğitimin II. Dünya savaşından sonra sayısal bağlamda genişleme yaşadığı ve eğitime yönelik beklentilerin arttığı görülmektedir (Patrinos & Psacharopoulos, 2011). Ulusların eğitime verdikleri önem uluslararası eğitim politikalarına yansımış, aynı zamanda eğitimin kalitesini artırmaya yönelik yaklaşımlara odaklanılmıştır. Eğitimin kalitesinin yükseltilmesiyle ilgili olarak Avrupa eğitim politikaları, özellikle öğretmenlik mesleğini destekleme ve yenilikçi öğretim yaklaşımlarının artırılmasına odaklanmaktadır. Bu bakış açısı, öğretmenlerin görevlerini yerine getirmedeki sorumluluklarına yenilerinin eklenmesine yol açmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin yetkilerini genişleten, yönetime ve karar alma mekanizmalarına katılımlarını arttıran, eğitim ve öğretiminin nitelik ve yapısını belirlemedeki rollerini geliştiren düzenlemeler yapılmıştır. (Freidman, 1999; EURYDICE, 2008).

Eğitim sisteminin temel uygulayıcısı olan öğretmenlerin mesleki konularda belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmaları şeklinde tanımlanabilecek özerklik kavramı, son yıllarda alanyazında sıkça yer almaya başlamıştır. Öğretmen özerkliği; sorumlulukların artması, görev alanlarının genişlemesi, mesleki gelişimin sürekliliği gibi durumları da içermektedir.

Yenilik sürecinde ortaya çıkan “öğretmen özerkliği” geçtiğimiz yüzyılın ortalarında eğitim alanında, politika yapıcılar, yöneticiler ve uygulayıcılar tarafından oldukça dikkat çekici bir konu olmaya başlamıştır (Wilches, 2007; EURYDICE 2008). 1960’lı yıllarda İngiltere, Belçika ve Hollanda’da öğretmenlerin özerkliklerini arttıran temel reform çalışmaları, izleyen yıllarda birçok Avrupa ülkesinin gündemine girmiştir. Buna karşın bazı eğitim sistemlerinin söz konusu öğretmen özerkliğini azaltıcı yönde reformları hayata geçirdiği görülmektedir. Örneğin, son dönemli uygulamalarda Hollanda, Birleşik Krallık ve Macaristan’da öğretmenlerin sorumlulukları artırılmış ve özerkliklerine yönelik kısıtlamalara gidilmiştir (EURYDICE, 2008).

Politika yapıcılar, yöneticiler ve uygulayıcılar tarafından oldukça dikkat çekici bir konu olmaya başlayan öğretmen özerkliği ile ilgili birçok tanım bulunmasına rağmen, üzerinde kesin karar verilmiş bir tanımlama yapılamamıştır. Pearson ve Moomaw (2005), öğretmen özerkliğini karar verme ve öğrenciler ile ilgili konularda öngörülen mesleki seçimleri yapabilme özgürlüğü olarak tanımlamaktadır. Öğretmen özerkliğini çalışma ortamıyla ilişkilendirmektedirler ve özerkliğin akademik yeterlik, eğitimin niteliği ve tecrübe yılıyla bir ilişkisinin olmadığını ortaya koymaktadırlar. Öğretmen özerkliği öğretmenlerin belirli yetki ve özgürlük alanına sahip olmasını, meslekleri ile ilgili konularda karar verme yetkilerini, eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi süreçlerine katılmaları gibi konuları içermektedir (Castle & Aichele, 1994; Freidman, 1999; Benson, 2000; Lamb & Simpson, 2003; Pearson & Moomaw, 2005; EURYDICE, 2008).

En geniş kapsam olarak öğretmen özerkliği, öğretmenlerin karar verme ve öğrenciler ile ilgili konularda öngörülen mesleki seçimleri yapabilme özgürlüğü; eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi süreçlerine katılmaları olarak tanımlanmakta ve çalışma ortamıyla ilişkilendirilmektedir. Özerkliğin, akademik yeterlik, eğitimin niteliği ve mesleki kıdemle bir ilişkisinin olmadığı da belirtilmektedir. Ayrıntıya inildiğinde ise, okullarda uygulanan öğretim programlarının içeriğinin tespit edilmesinde ve uygulanmasında, okutulacak derslerin ve ders kitaplarının seçilmesinde, öğretim yöntem/teknik ve materyallerinin belirlenmesinde, öğretim sürecinin izlenmesinde ve değerlendirilmesinde, okulun yönetiminde vb. konularda öğretmenin sahip olduğu yetki alanını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını gerektiği gibi yerine getirebilmelerinin en temel koşullarından birisi, onlara mesleki çalışmalarında yeterli yetkinin ve serbestlik alanının sağlanmasıdır. Konuyla ilgili yapılmış çalışmalarda (Pearson & Hall, 1993), daha fazla özerkliğe sahip olan öğretmenlerin, mesleklerine yönelik daha fazla istekli ve gönüllü olduklarını belirten sonuçlara ulaşılmıştır. Dolayısıyla, öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasında kuvvetli bir ilişki beklenmektedir. Başka bir deyişle, eğitimi geliştirmeye, başarıyı arttırmaya yönelik politikaların belirlenmesinde öğretmenlere sağlanan özerklik alanları oldukça önemlidir.

Öğretmen özerkliği, OECD tarafından gerçekleştirilen PISA araştırmalarında, eğitimin kalitesini belirleyen faktörlerden bir olarak ele alınmaktadır. PISA 2012 sonuçları, öğrenci başarısını etkileyen etmenler hakkında çıkarımlar yapabilmek konusunda geçmişteki PISA sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu doğrultuda, PISA 2009 ve 2012 araştırmalarında başarılı olan ülkeler incelendiğinde öğretmenin sahip olduğu özerklik düzeyinin başarı üzerinde etkili olduğu görülebilmektedir (Sahlberg, 2013). Öte yandan, son yıllarda daha da belirgin hale gelen öğretmen özerliğine yönelik bir indeks geliştirilmeye çalışılmaktadır (OECD, 2005). Sonuçlar, müfredatın uygulanması ve öğrencilerin değerlendirilmesine dönük öğretmen özerkliğinin daha yüksek olduğu ülkelerde benzer biçimde daha başarılı sonuçlar elde ettiğini göstermektedir (Öztürk, 2011). Özetle, Sahlberg'in de (2013) belirttiği gibi, öğretmenin dengeli bir mesleki özerkliğe sahip olmasının öğrenci başarısını desteklediği söylenebilir. Bu noktada, çalışmanın amacı, PISA verilerine dayalı olarak öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek, olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, farklı ülkelerdeki öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken sahip oldukları özerklik düzeylerinin, öğrencilerin akademik başarılarıyla olan ilişkisi incelenmiş olup, tarama modelinde bir çalışma şeklinde planlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmada, PISA 2009 uygulamasına katılan ülkelerin verileri ile çalışılmıştır. Ayrıca evren ve örneklem seçimi yapılmamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veri olarak, PISA 2009 çalışmasının verileri kullanılmıştır. Öncelikle, PISA 2009 çalışmasına katılan ülkelerin okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı sınavlarına ait sonuçların aritmetik ortalaması alınarak, her ülke için genel bir PISA başarı puanı elde edilmiştir. PISA 2009'da, okul yöneticilerine uygulanan anketin, öğretmen özerkliği ile ilgili olduğu düşünülen on maddesine ait veriler (maddelerin işaretlenme yüzdeleri) alınmıştır (Derslerin belirlenmesi, ders içeriğinin belirlenmesi, disiplin politikalarının belirlenmesi, değerlendirme politikalarının belirlenmesi, ders kitaplarının seçimi, öğrencilerin okula kabulü, personel alımını doğrudan etkileme gücü, öğretimin içeriğini doğrudan etkileme gücü, öğrenci başarısının değerlendirilmesini doğrudan etkileme gücü, bütçenin hazırlanmasını doğrudan etkileme gücü). Ancak, ilk altı madde okulda bizzat görev yapan okul içi öğretmenlere; son dört madde ise, mesleki ve ticari birlikler, program komiteleri gibi okulda bizzat görev yapmayan okul dışı öğretmen gruplarına sorulduğundan, öğretmen özerkliği değerlendirilirken, okul içi ve okul dışı öğretmen grupları şeklinde ikili bir değerlendirmeye gidilmiştir.

Verilerin Analizi

Analiz kısmında, ülkelerin PISA puanları ile öğretmen özerkliği maddelerinin işaretlenme yüzdeleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısına bakılmıştır. Ayrıca, ülkelerin başarı düzeyinin öğretmen özerkliği ile olan ilişkisine bakılmak istendiğinden, ilk % 25'lik dilim olan on altı ülke üst başarı grubu; son % 25'lik dilim olan on altı ülke alt başarı grubu; aradaki % 50'lik dilim ise orta başarı grubu diye gruplandırılmıştır. Başarı grupları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki ANOVA ve Scheffe testleri ile yoklanmıştır. PISA 2009'a katılan üç ülkenin sınav ya da anket verilerinden birisine ulaşılamadığından, değerlendirmeye alınmamıştır.

BULGULAR

PISA 2009 puan ortalamalarına ait veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. PISA 2009 puan ortalamaları

Başarı Düzeyi Grubu	N	PISA Puan Ortalaması
Üst Çeyrek	16	529
Orta Grup	32	476
Alt Çeyrek	16	389
PISA GENEL ORTALAMA	64	467

$F_{(2-61)} = 150,564$; Sig.: .000; $p < .01$

PISA 2009'a katılan ülkelerinin PISA puanları başarı düzeylerine göre gruplandırıldığında, üst çeyrekteki 16 ülkenin puan ortalamalarının 529; orta gruptaki 32 ülkenin puan ortalamalarının 476 ve alt çeyrekteki 16 ülkenin puan ortalamalarının 389 olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki puan farklarının .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur.

Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesinde, öncelikle özerklik maddeleriyle başarı arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Daha sonra ise, özerklik maddelerinin ülkelerin PISA başarı düzey gruplarına göre değişip değişmediği yoklanmıştır. Öğretmen özerkliği adı altında yer aldığı düşünülen maddeler iki arı şekilde ele alınmıştır. Birinci grupta okulda bizzat görev yapan öğretmenlerin etkisi sorulmuştur (Tablo 2'de yer alan ilk altı madde). İkinci grupta ise, mesleki ve ticari birlikler, program komiteleri gibi öğretmen grupları olarak ele alınmıştır (Tablo 2'de yer alan son dört madde).

Öğretmen özerkliği maddeleri ile PISA başarısı arasındaki ilişkiye ait korelasyon değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen özerkliği maddeleri ile PISA başarısı arasındaki ilişki

		Okul İçi Öğretmen Grubu						Okul Dışı Öğretmen Grubu				
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	
Başarı Düzey Grubu		1. Derslerin belirlenmesi						1. Personel alımını doğrudan etkileme gücü				
		2. Disiplin politikalarının belirlenmesi						2. Bütçenin hazırlanmasını doğrudan etkileme gücü				
		3. Değerlendirme politikalarının belirlenmesi						3. Öğretimin içeriğini doğrudan etkileme gücü				
		4. Ders içeriğinin belirlenmesi						4. Öğrenci başarısının değerlendirilmesini etkileme gücü				
		5. Ders kitaplarının seçimi										
		6. Öğrencilerin okula kabulü										
PISA Puanı	r	,47**	,46**	,42**	,37**	,31*	0,08	,25*	,32**	,15	,25	
	p	,000	,000	,001	,002	,013	,542	,046	,010	,249	,049	
	N	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	
Üst Çeyrek	r	,09	,00	-,04	-,11	-,42	,321	-,091	-,06	,10	,21	
	p	,733	,987	,880	,675	,106	,226	,738	,83	,70	,44	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	
Orta Grup	r	,23	,23	,27	,42	,25	,44	,097	,11	,12	,08	
	p	,211	,204	,140	,018	,174	,011	,596	,535	,522	,652	
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	
Alt Çeyrek	r	-,19	-,07	-,04	-,24	-,03	-,16	,024	,05	,07	,35	
	p	,475	,793	,884	,364	,926	,568	,929	,860	,796	,182	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	

** p<.01, * p<.05

Öğretmen özerkliğine, okul ortamında bizzat görev yapan öğretmenler açısından bakıldığında, “derslerin belirlenmesi” ($r=.47$), “disiplin politikalarının belirlenmesi” ($r=.46$), “değerlendirme politikalarının belirlenmesi” ($r=.42$), “ders içeriğinin belirlenmesi” ($r=.37$) ve “ders kitaplarının seçimi” ($r=.31$) maddeleriyle PISA puanı arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. “öğrencilerin okula kabulü” maddesinde ise ilişkisizlik görülmektedir ($r=.08$). İlişki düzeyi sıralamasında ikinci ve üçüncü sırada yer alan madde içeriklerine bakıldığında, disiplin ve değerlendirme politikalarının öğretmenler tarafından belirlenmesinin, derslerin belirlenmesi ve ders içeriğinin belirlenmesi kadar PISA puanıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Disiplin politikaları ile başarı arasındaki bu ilişki, oldukça dikkate değer görünmektedir.

Öğretmen özerkliğine, okul dışından öğretmen grupları açısından bakıldığında ise, maddelerin PISA puanıyla olan ilişki düzeylerinin, okul ortamındaki görev yapan öğretmen gruplarına kıyasla oldukça düşük olduğu görülmektedir. Okul dışı öğretmen grubuna sorulan “Öğretimin içeriğini doğrudan etkileme gücü” ($r=.15$) ve “öğrenci başarısının değerlendirilmesini etkileme gücü” ($r=.25$) maddeleri, “ders içeriğinin belirlenmesi” ve “değerlendirme politikalarının belirlenmesi” maddeleriyle çok benzeşmesine karşın, PISA puanıyla düşük düzeyde ve anlamsız bir ilişki içinde olması, öğretmenin etkisinin okul içi öğretmen grubu ve okul dışı öğretmen grubu diye ayrı ayrı ele alınmasını gerektirdiği, yorumunu akla getirmektedir.

Öğretmen özerkliği maddeleri ile PISA başarıları arasındaki ilişkiye, ülkelerin başarı düzey gruplarına göre okul içi ve okul dışı öğretmen grupları açısından bakıldığında, öğretmen özerkliğinin PISA genel puan ortalamasıyla olan ilişkisiyle ve PISA başarı düzeyleriyle olan ilişkisinin farklı olduğu görülmektedir.

PISA genel başarı puanları üst çeyrek, alt çeyrek ve orta grup diye gruplandırılarak

öğretmen özerkliği ile ilişkilerine bakıldığında (Tablo 2), okul içi öğretmen grupları açısından gruplar arasından dikkat çekici sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Belirtilen öğretmen özerkliği ile başarı arasındaki ilişki, orta grup üzerinde düşük/orta derecede pozitif bir ilişki söz konusudur. Ancak bu ilişkilerin hiç birisi anlamlı çıkmamıştır. Alt grupta ise, ilişki düzeyleri tüm maddelerde negatif olmak üzere daha düşük düzeydedir. Üst grupta ise, ders kitaplarının seçimi ile orta düzeyde negatif ($r=-.42$); öğrencilerin okula kabulü maddesiyle de ($r=.32$) orta düzeyde pozitif bir ilişki görülmektedir, ancak, bu ilişkiler anlamlı düzeyde çıkmamıştır. Üst grupta, özerkliğin diğer alanları ile başarı arasındaki ilişki, ilişki yok düzeyindedir.

Okul dışı öğretmen grupları açısından bakıldığında ise, başarı ile özerklik arasındaki ilişki neredeyse tüm maddelerde ilişki yok düzeyindedir. Yalnızca, “öğrenci başarısının değerlendirilmesini etkileme gücü” maddesinde üst grupta düşük, alt grupta ise orta düzeyde bir ilişkiden söz edilebilir. Bu ilişki, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 3. Öğretmen özerkliğinin PISA başarı gruplarına göre karşılaştırılması

Özerklik Maddesi	Başarı Düzey Grubu	N	Maddenin İşaretlenme Yüzdesi (%)	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Okul İçi Öğretmen Grubu	Derslerin Belirlenmesi	Üst Çeyrek	55	(2-61)	8,263	.00	Üst > Alt Orta > Alt
		Orta Grup	43				
		Alt Çeyrek	26				
	Ders İçeriğinin Belirlenmesi	Üst Çeyrek	69	(2-61)	4,725	.01	Üst > Alt Orta > Alt
		Orta Grup	67				
		Alt Çeyrek	45				
	Ders Kitaplarının Seçimi	Üst Çeyrek	76	(2-61)	6,488	.00	Orta > Üst Orta > Alt
		Orta Grup	84				
		Alt Çeyrek	58				
	Disiplin Politikalarının Belirlenmesi	Üst Çeyrek	65	(2-61)	10,267	.00	Üst > Alt Orta > Alt
		Orta Grup	63				
		Alt Çeyrek	38				
Değerlendirme Politikalarının Belirlenmesi	Üst Çeyrek	71	(2-61)	7,005	.00	Üst > Alt Orta > Alt	
	Orta Grup	69					
	Alt Çeyrek	49					
Öğrencilerin Okula Kabulü	Üst Çeyrek	20	(2-61)	,617	.54	Fark Yok	
	Orta Grup	16					
	Alt Çeyrek	14					
Okul Dışı Öğretmen Grubu	Personel Alımını Doğrudan Etkileme Gücü	Üst Çeyrek	26	(2-61)	2,201	.11	Fark Yok
		Orta Grup	21				
		Alt Çeyrek	15				
	Bütçenin Hazırlanmasını Doğrudan Etkileme Gücü	Üst Çeyrek	23	(2-61)	3,595	.03	Üst > Alt
		Orta Grup	18				
		Alt Çeyrek	12				
	Öğretimin İçeriğini Doğrudan Etkileme Gücü	Üst Çeyrek	65	(2-61)	,595	.55	Fark Yok
		Orta Grup	59				
		Alt Çeyrek	57				
	Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesini Etkileme Gücü	Üst Çeyrek	61	(2-61)	1,490	.23	Fark Yok
		Orta Grup	60				
		Alt Çeyrek	50				

Öğretmen özerkliğinin PISA başarı gruplarına göre karşılaştırılması yapıldığında (Tablo 3), okul içi öğretmen gurubu açısından, gruplar arasında anlamlı fark çıkmayan tek madde, “öğrencilerin okula kabulü [$F_{(2-61)}=0.617$, $p>.05$]” maddesidir. “Derslerin belirlenmesi [$F_{(2-61)}=8.263$, $p<.05$], ders içeriğinin belirlenmesi [$F_{(2-61)}=4.725$, $p<.05$], disiplin politikalarının belirlenmesi [$F_{(2-61)}=10.267$, $p<.05$] ve değerlendirme politikalarının belirlenmesi [$F_{(2-61)}=7.005$, $p<.05$]” maddelerinde ise alt grubun aleyhinde olmak üzere üst ve orta gruba göre anlamlı derecede olmak üzere fark vardır. Alt gruptaki ülkelerde, öğretmen özerkliği açısından belirtilen konularda öğretmenlerin özerklik düzeylerinin anlamlı derecede daha düşük olduğu söylenebilir. Orta grubu diğer gruplardan ayıran tek madde ise, “ders kitaplarının seçimi [$F_{(2-61)}=6.488$, $p<.05$]” maddesidir. Orta grup ülkelerinde bu konuda öğretmenlerin sahip olduğu özerklik düzeyi, diğer gruptakilere göre anlamlı derecede olmak üzere daha yüksektir. Özerkliğe okul dışı öğretmen grupları açısından bakıldığında ise, personel alımını, öğretimin içeriğini ve öğrenci başarısını doğrudan etkileme açısından gruplar arasında anlamlı düzeyde bir fark çıkmamıştır. Yalnızca “bütçenin hazırlanmasını doğrudan etkileme gücü” maddesinde üst grup lehine olmak üzere anlamlı bir fark söz konusudur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

PISA 2009 verileri üzerinden, öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken sahip oldukları özerklik düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkisinin incelendiği bu çalışmanın sonucunda, okul içi öğretmen grubuna göre, öğretmen özerkliği kapsamında ele alınan değişkenlerden derslerin belirlenmesi, öğrenci disiplin politikalarının belirlenmesi, değerlendirme politikalarının belirlenmesi, ders içeriğinin belirlenmesi ve ders kitaplarının seçimi maddeleri ile ülkelerin PISA sonuçları arasında, pozitif olmak üzere orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu kapsamdaki özerklik alanları, okul ortamında kullanılabilir bir araç olarak görülebilir. Bunun yanı sıra, öğretimin içeriği doğrudan ilgili olmayan disiplin ve değerlendirme politikalarıyla öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin, ders ve ders içeriğinin belirlenmesi maddeleri kadar etkili olması, başarı üzerindeki değişkenlerin (okul disiplini gibi) daha geniş kapsamda ele alınmasını zorunlu kıldığı söylenebilir.

Mesleki ve ticari birlikler, program komiteleri gibi okul dışı öğretmen grubuna göre ise, öğretimin içeriğini ve öğrenci başarısının değerlendirilmesini etkileme gücü ile PISA başarısı arasında düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmayan bir ilişki belirlenmiştir. Personel alımını ($r=.25$) ve bütçenin hazırlanmasını ($r=.32$) etkileme gücü ile PISA başarısı arasında ise, düşük ve orta düzeyde ancak anlamlı düzeyde bir ilişki söz konusudur. Bu sonuçlar, özerklikle ilgili alanın, öğretmen grubunun okul içi ya da okul dışı oluşuna göre öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin farklılaşabildiğinin işareti sayılabilir.

Öğretmen özerkliğinin, ülkelerin PISA başarı düzeyi gruplarıyla olan ilişkilerine bakıldığında, okul dışı öğretmen gurubu açısından, öğretmen özerkliği ile PISA başarısı arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı söylenebilir. Okul içi öğretmen grubu açısından ise, orta ve üst PISA başarı düzeyindeki ülkelerdeki öğretmen özerkliğinin alt başarı grubundaki ülkelere göre, öğrenci başarısı üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi söz konusudur.

Sonuç olarak, öğretmen özerkliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi, okul içi öğretmen grubunda öğretimin içeriğiyle daha çok ilişkili konularda; okul dışı öğretmen grubunda ise öğretimin içeriği ile doğrudan ilişkili olmayan konularda daha etkili olduğu söylenebilir. Disiplin politikalarının belirlenmesi konusundaki özerkliğin başarıyla olan ilişki düzeyi, disiplinin başarı üzerinde etkili bir araç olma konumunu pekiştirici ve disiplin ile

başarı arasındaki yeni araştırmaları işaret edici bir sonuç olarak görünmektedir.

KAYNAKÇA

- Benson, P. (2000). Autonomy as a learners' and teachers' right. *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (Eds: B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb). Harlow, UK: Pearson Education. pp. 111-117.
- Castle, K. & Aichele, D. B. (1994). Professional development and teacher autonomy. *Professional development for teacher of mathematics* (Edt: D. B. Aichele & A. F. Coxford). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics. pp. 1-8.
- EURYDICE (2008). *Avrupa'daki öğretmenlerin sorumluluk ve özerklik düzeyleri*. Brussels: Puclication Office of the European.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59 (1), 58-76.
- Lamb, T. & Simpson, M. (2003). Escaping from the treadmill: Practitioner research and professional autonomy. *Language Learning Journal*, 28, 55-63.
- OECD (2005). *School factors related to quality and equity: results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (35), 82-99.
- Patrinis, H. A., & Psacharopoulos, G. (2011). *Education: past, present and future global challenges. Policy Research Working Paper* (Vol. 5616). The World Bank Human Development Network Education Team.
- 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.
- Sahlberg, P. (2013, Dec 8). The PISA 2012 scores show the failure of "market based" education reform. *The Guardian*. Retrieved from <http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/dec/08/pisa-education-test-scores-meaning> on January 08. Erişim Tarihi: 16.04.2013.
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. <http://quimbaya.udea.edu.co/ikala/images/PDFs/Vol%2012%20articulo%2010.pdf> Erişim Tarihi: 16.04.2013.

The Relationship between Teacher Autonomy and Student Achievement: PISA Sample¹⁰

Mustafa AYRAL¹¹, Nedim ÖZDEMİR¹², Adem TÜREDİ¹³,
Leyla YILMAZ-FINDIK¹⁴, Hilal BÜYÜKGÖZE¹⁵, Serpil DEMİREZEN¹⁶,
Hakan ÖZARSLAN¹⁷ & Yasemin TAHİRBEGİ¹⁸

Introduction

European educational policies regarding the improvement of education quality focus on supporting the teaching profession and enhancing modernist teaching approaches. This point of view has led teachers' responsibilities to expand. Several regulations have been made that have increased the duties that teachers have, such as promoting their participation in administration and in the mechanisms of decision making, and improving their roles in determining the quality and the structure of education and training.

The autonomy concept, which can be defined as teachers (being the main practitioners of the education system) possessing a certain scope of authority and autonomy, has taken part mostly in related literature recently. Teacher autonomy involves an increase in responsibilities, expansion of the scope of duties, and continuing of professional development, among other aspects.

Though there seems to be several definitions related to teacher autonomy, which has become a noteworthy issue by policymakers, administrators, and practitioners, there is currently no exact definition that is agreed upon. Teacher autonomy is defined most comprehensively as the teachers' rights to make decisions and vocational choices on issues concerning students, their participation in educational planning, development and administration processes, and is associated with the work environment. It is also stated that autonomy has no relationship with academic proficiency, the quality of education, or seniority in the profession. Going into more details, it expresses teachers' scope of authority on issues like determining the content of curriculum followed at schools and its application, choosing the courses and course books to be taught, determining the teaching methods, techniques and instruments, monitoring the teaching process and its evaluation, and administrating at the school.

One of the main conditions of teachers' performing their duties and responsibilities as required is to support them with necessary authority in professional studies/activities, and to provide required freedom. Related studies have shown that teachers with higher autonomy are more enthusiastic and willing in their profession. Accordingly, a positive relationship between teacher autonomy and student achievement is anticipated.

¹⁰ An earlier version of this paper was presented at the IV. Educational Administration Forum (3-5 October 2013, Balıkesir, Turkey)

¹¹ PhD - Altındağ Guidance and Research Center - mustafaayral@hotmail.com

¹² Altındağ Guidance and Research Center - ozdemirmedim@gmail.com

¹³ Yenimahalle MEV Batıkent Primary School - ademturedi@gmail.com

¹⁴ Altındağ Guidance and Research Center - leylayilmaz2000@yahoo.com

¹⁵ Hacettepe University - hilal.buyukgoze@gmail.com

¹⁶ PhD - Altındağ Guidance and Research Center - serpil.demirezen@gmail.com

¹⁷ Altındağ Guidance and Research Center - matniks@hotmail.com

¹⁸ Altındağ Guidance and Research Center - yasotim@yahoo.com

The scope of autonomy provided for teachers to determine policies towards improving education and student achievement is very significant. From the 1980s to today, teacher autonomy has been an important component of policies aiming to improve education in several countries. Teacher autonomy has also been approached as one of the factors determining the quality of education in PISA surveys that are conducted by OECD.

Method

The present study investigates the relationship between the autonomy levels of teachers of different countries and student achievement. The results of PISA 2009 were used.

Firstly, the arithmetic average of reading, mathematics, and science literacy results of PISA 2009's participating countries was calculated, and then an overall PISA achievement score was calculated for each participating country. The data of 10 survey items relating to teacher autonomy were carried out with school administrators in PISA 2009 and included: determining the courses; determining the content of the course; determining the discipline policies; determining the assessment policies; choosing the course books; the acceptance of students; having the power of directly influencing the employment process; having the power of directly influencing the content of teaching; having the power of directly influencing the evaluation of student achievement; and having the power of directly influencing the preparation of the budget. The first six items were asked to the within-school teachers' groups, and the remaining four items were asked to the out-of-school teachers' groups coming from professional or commercial associations, and program committees. For this reason, while assessing teacher autonomy, a double assessment was made—one for within-school teachers, and one for out-of-school teachers.

While analysing, the correlation between the PISA scores of the countries and the percentage of marking of the items related with teacher autonomy was investigated. In addition, to examine the relationship between the levels of achievement of the countries and teacher autonomy, the first quarter consisting of 16 countries (named the upper performers' group), the last quarter consisting of 16 countries (named the lower performers' group), and the second and the third quarters consisting of 32 countries (named the medium performers' group) were specified. The relationship between the performer groups and teacher autonomy was tested by ANOVA and Scheffe tests. The data of three participating countries in PISA 2009 on the survey or the test could not be reached, so they were excluded.

Findings

When the participating countries of PISA 2009 are grouped according to their performance levels, the average score of the upper performing 16 countries is 529; it is 476 for the medium performers consisting of 32 countries; and 389 for the lowest performers consisting of 16 countries. It has been found that the differences among groups are significant at .01 level ($p < .01$).

There is a moderate and significant relationship between PISA scores and the items of "determining the courses", "determining the discipline policies", "determining the assessment policies", "determining the content of the courses", and "choosing the course books", when teacher autonomy is examined regarding the teachers working within-schools. There is no correlation on the item of "the acceptance of students to schools". When the second and the third ranking correlations are examined on the basis of corresponding items, the determination of discipline and assessment policies by teachers is as associated as the

determination of the courses and the content of the courses with PISA scores. It seems that the relationship between the discipline policies and achievement is noteworthy.

Regarding the autonomy of out-of-school teacher groups, the correlation levels of the items with PISA scores are significantly lower than the within-school teacher groups. Though the items (asked to the out-of-school teacher groups) of “having the power of influencing directly the content of teaching” and “having the power of directly influencing the evaluation of student achievement” have similar values with the items (asked to the within-school teacher groups) of “determining the content of the courses” and “determining the assessment policies”, due to its low and therefore insignificant correlation with PISA scores, it is assumed that the impact of teachers should be dealt with in two groups, as the within-school teachers group may have more impact on the functioning of the school.

The overall achievement scores in PISA were classified as upper quarter, lower quarter, and medium performer groups. When teacher autonomy is examined on the basis of that classification, it seems that there are remarkable results among the groups concerning the within-school teacher groups. There is a low/moderate level positive correlation between teacher autonomy and student achievement in the medium performer group. However, the correlation is not significant. In the low performer group, the correlations with all of the items are negative. In the upper quarter, although there is a moderate correlation between the items of “choosing the course books” and “the acceptance of students to schools”, it is not statistically significant. There is almost no correlation between the other fields of autonomy and student achievement.

When teacher autonomy is measured concerning the out-of-school teacher groups, almost all of the items do not have any correlations with the relationship between teacher autonomy and student achievement. There is only a low relationship on the item of “having the power of directly influencing the evaluation of student achievement” in the upper quarter, and a moderate relationship in the lower performer group. The relationship is not statistically significant.

When teacher autonomy and PISA achievement groups are compared regarding the within-school teacher group, the only item that has no statistically significant difference between the groups was “accepting students to schools.” There are significant relationships regarding the items of “determining the courses”, “determining the content of the courses”, “determining the discipline policies”, and “determining the assessment policies” in the upper quarter and in the moderate performer group opposing the lower group. In the lower performer countries, the levels of autonomy concerning the issues of teacher autonomy are found to be significantly lower. The only item separating the moderate performer group from the other groups is “choosing the course books”. The teacher autonomy level of the teachers in the moderate performer group is statistically higher than the other groups.

When teacher autonomy is considered regarding the out-of-school teacher groups, there are not any significant relationships between the groups concerning the personnel employment, determining the content of teaching, and directly influencing student achievement. There is only a significant difference on behalf of the upper quarter on the item of “having the power of directly influencing the preparation of the budget.”

Results and Discussion

The results of the current study revealed that there is a moderate and statistically significant correlation between overall achievement scores in PISA and teacher autonomy in determining the courses, determining the discipline policies, determining the assessment

policies, determining the content of the courses, and choosing the course books. This shows that teacher autonomy is a component that should be included in the work environment. Moreover, the relationship between the discipline and assessment policies that are not directly related to the content of teaching and student achievement is as effective as the items of “determining the courses” and “determining the content of the courses”, which brings out the necessity of more comprehensive studies on the variables (i.e., discipline at schools) influencing student achievement.

Concerning the out-of-school teacher groups, there is no statistically significant relationship between the content of teaching and the power of influencing the assessment of student achievement and PISA scores. However, there is a low/moderate correlation, which is statistically significant, between the power of influencing personnel employment ($r=.25$) and preparing the budget ($r=.32$). These results may be assessed as the indicators of differentiation of the teacher group presence type's impact (within or out of the school) on student achievement concerning teacher autonomy.

In conclusion, it can be stated that the impact of teacher autonomy on student achievement is higher on issues mostly related to the content of teaching among the within-school teachers group and on issues mostly not related to the content of teaching among the out-of-school teachers group. It seems that the level of relationship between the autonomy on determination of the discipline policies and the achievement consolidates the status of discipline of being an efficient measure regarding achievement.

Key Words: Teacher autonomy, Student achievement, PISA

Atıf için / Please cite as:

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarслан, H. & Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği [The relationship between teacher autonomy and student achievement: PISA sample]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 4 (Özel Sayı 1), 207-218. <http://ebad-jesr.com/>