



Does Instructional Leadership Make a Difference? Investigating the Relationship between Instructional Leadership and Teacher Autonomy *

Cihat AY^a (ORCID ID - 0000-0002-5234-0387)

Abdulvehap BOZ^{b**} (ORCID ID - 0000-0001-9843-0372)

^a Ministry of National Education, Siirt/Turkey

^b Siirt University, Faculty of Education, Siirt /Turkey



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.939224

Article history:

Received 19.05.2021

Revised 18.08.2022

Accepted 14.10.2022

Keywords:

Instructional Leadership,
Teacher Autonomy,
High Schools,
Principals.

Research Article

Abstract

The effect of principals' instructional leadership style on the teaching profession has received much scrutiny. However, there is an apparent need for more studies in Turkey that address the relationships between instructional leadership and teacher autonomy. This quantitative study aimed to explore the association between principals' instructional leadership and teacher autonomy. More importantly, the current study sought to determine the extent to which instructional leadership behaviors explain the variance in teacher autonomy. Two existing scales were conducted to collect data from 500 teachers. We conducted descriptive statistics analysis to measure the teachers' perception of instructional leadership and teacher autonomy, the bivariate correlation was used to assess the relationship between the variables and finally we conducted a regression analysis to examine the extent to which instructional leadership explains variance in teacher autonomy. The result indicates a positive relationship between principals' instructional leadership and teacher autonomy. More importantly, the result of regression analysis reveals that principals' instructional leadership style is a predictor of teacher autonomy. The implications and limitations of this study, as well as recommendations for future researchers, are presented.

Öğretimsel Liderlik Fark Yaratır mı? Öğretimsel Liderlik ile Öğretmen Özerkliği arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.939224

Makale Geçmişi:

Geliş 19.05.2021

Düzeltilme 18.08.2022

Kabul 14.10.2022

Anahtar Kelimeler:

Öğretimsel Liderlik,
Öğretmen Özerkliği
Liseler,
Okul Müdürleri

Araştırma Makalesi

Öz

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik tarzının öğretmenlik mesleği üzerindeki etkisi çokça incelendi. Ancak, Türkiye'de öğretimsel liderlik ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkileri ele alan daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu açıktır. Bu nicel çalışma, müdürlerin öğretimsel liderliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Daha da önemlisi, mevcut çalışmada, öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen özerkliğindeki varyansı ne ölçüde açıkladığını belirlemeye çalışılmıştır. Mevcut iki ölçek ile 500 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmen özerkliğine ilişkin algılarını ölçmek için betimsel istatistik analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için iki değişkenli korelasyon kullanıldı. Son olarak öğretimsel liderliğinin öğretmen özerkliğindeki varyansı ne ölçüde açıkladığını incelemek için bir regresyon analizine başvuruldu. Sonuçlar okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Daha da önemlisi, regresyon analizinin sonucu, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik stiline öğretmen özerkliğinin bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın çıkarımları ve sınırlamaları ile gelecekteki araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

*This paper was produced from data collected for the master thesis of the first author under the supervision of the second author.

** Corresponding Autor: vboz@siirt.edu.tr

Introduction

Scholars and practitioner leaders have continuously and systematically sought to identify the factors that play a core role in improving student learning outcomes and nurturing a stable and quality learning environment to meet students' sophisticated needs and demands. The results of studies focusing on school leadership have provided compelling evidence indicating the impact and importance of leaders on school outcomes. As a result, researchers have increasingly focused on the response to the question of what leadership paradigms work best in the school system. Several models have been evolved to sustain a stable school improvement and overcome school challenges and problems (ten Bruggencate et. al. 2012; Hallinger & Heck, 1997; Heck & Hallinger, 2011; Heck, et al., 1991). Existing literature concluded that different leadership models (i.e. transformational leadership, transactional leadership, distributed, servant leadership, and strategic leadership) can effectively ensure a quality learning environment. Another specific and outstanding form of leadership, especially in the educational context, is instructional leadership of which prominent effects are elicited by a substantial number of studies from different countries and economies (Bellibaş et al. 2016; Bossert et al., 1982; Hallinger, 2005; 2011; Hallinger & Wang, 2015; Heck et al., 1991; Heck, et al., 1991; Heck & Hallinger, 2009; Leithwood & Sun, 2012; Liu et al., 2021; Mascal et al., 2009; ten Bruggencate et al., 2012).

Instructional principals differentiate from principals who devote much time to managerial issues and tasks because instructional principals seek to improve academic achievement through a set of actions such as creating a positive learning environment, motivating teachers, the discussing school's mission and vision with teachers, fostering the the professional development and maintaining high visibility (Blasé & Blasé, 2000; Bossert et al., 1982; Hallinger, 2003, 2011; Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger & Wang, 2015; 1983; Heck, Marcoulides & Lang, 1991; Rosenholtz, 1985; Southworth, 2002).

Instructional leadership is relatively a new concept in Turkey but there is an increasing interest from scholars and researchers over the last decades (Bellibas, 2015; Bellibas et al., 2020; Cansoy & Polatcan, 2018). However, the results of studies dealing with instructional leadership in Turkey negate each other by providing contradicting results concerning principals' competency and skills of instructional leadership. That is, findings of some studies assert that the majority of school leaders lack instructional leadership (Cerit, 2007; Çelikten, 2004; Gümüş & Akçaoğlu, 2013) while others allege that principals have an above-average level of instructional leadership skills (Bellibas et al., 2020). Cansoy and Polatcan (2018) employed a content analysis study, they analyzed 43 studies conducted between 2005 and 2017 in Turkey, and the findings of their study draw a similar conclusion that principals in Turkey have an average level of instructional leadership skills.

However, it is widely acknowledged that school leadership's success largely depends on teachers' attitudes and behaviors towards teaching professionals. School leadership influences school outcomes by impacting variables that are closely associated with teachers' competence and performance (Hallinger, 2003, 2011; Heck & Hallinger, 2009) which further affect classroom practices. Among the variables that are considered to play a prominent role in teachers' competence is teacher autonomy (Cuban, 1988; Worth & Brande, 2020). That is, teachers should grant more autonomy to decide about their instructional practices. The basis of teacher autonomy is that teachers should control themselves and their work (Hammersley-Fletcher et al., 2020; Pearson & Moomaw, 2000). They should be free from administrative impositions (Cuban, 1998). Autonomy is an extremely important issue for those who internalize teaching as a profession (Pearson & Moomaw, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2021; Tort-Moloney, 1997) because when teachers have the freedom-are autonomous-to decide what is best for their students, they can positively influence student learning. As a facet of teacher motivation (Khmelkov, 2000) teacher autonomy impact various practices of teachers, such as providing and selecting materials, implementing curriculum, student selection, and skills to control their learning and teaching (Dou et al., 2015; Lamb, 2000; Pearson & Moomaw, 2005; Tort-Moloney, 1997; Wohlstetter & Chau, 2004). Teacher autonomy in instruction corresponds to teachers' responsibilities and authority in their teaching practices (Lamb, 2000). Several studies have provided strong evidence supporting the importance of teacher autonomy for school

improvement (Davis & Wilson; 2000; Perie & Baker, 1997; Rosenholtz & Simpson, 1990; Slemp et al., 2020; Worth & Brande, 2020).

Although an extensive body of studies attempted to examine the relationship between teacher autonomy and other school variables (Davis & Wilson; 2000; Pearson & Moomaw, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2021; Worth & Brande, 2020), researchers have made little effort to investigate what leadership model (Ham & Kim, 2015) and structural conditions promoting teacher autonomy. A similar situation is prevailing in Turkey (Colak & Altinkurt, 2017). In this sense, it is a necessity to elicit the relationships between these constructs which could provide useful implications for practitioners to foster teacher autonomy. Teacher autonomy is expected to increase as principals exhibit instructional leadership practices.

Theoretical Framework

Instructional Leadership

The burgeoning literature on school leadership has provided ample evidence that school achievement is strongly affected by the type of governance and leadership. However, the efforts made to determine which leadership model- is the best, are still ongoing in terms of school performance. An extensive body of school-related research, therefore, has attempted to explore the impact of leadership models such as instructional leadership, educational leadership, distributed leadership, learning-centered leadership, and transformational leadership (Berkovich, 2016; Bhindi & Duignan, 1997; Geijsel et al., 2003; Hallinger, 2011; Leithwood & Jantzi, 2000; Leithwood & Sun 2012; Mascall, 2009; Shengnan & Hallinger, 2021; Hallinger et al., 2020). Among these leadership models, instructional leadership received broad interest from scholars. Although the Effective School Movement (Bossert et al., 1982) reinforced the idea that school leaders should be instructional leaders, many scholars remained skeptical due to several reasons. Whether the instructional leadership model would be appropriate for other educational contexts beyond America was the basis of this skepticism. Some researchers argue that the instructional leadership model is a Western-originated phenomenon and would be inconvenient to other cultural contexts. For example, Hallinger et al. (2000) assert that instructional leadership is an *'American Phenomenon'* and therefore does not fit with another cultural context. However, upon researchers have empirically proven the impact of this leadership model on school effectiveness and improvement, they shed their skepticism (Goddard et al., 2015; Hallinger, 2003; Hallinger & Wang, 2015; Smith & Andrews, 1989; Southworth, 2002). This has raised its popularity and more than 250 empirical studies use PIMRS in over 30 countries (Hallinger & Wang, 2015). The results of these empirical studies have confirmed that although instructional leadership is an American phenomenon it can also be an effective leadership model in other national contexts (Bossert et al., 1982; Bush, 2013; Hallinger, 2003). However, this does not mean that instructional leadership is not sensitive to the cultural composition of the country. Thus, an instructional leader must count the importance of institutional and cultural context because a wider array of contexts moderate and shape practices of instructional leadership (Bossert et al., 1982; Hallinger, 2003, 2010; Hallinger & Wang, 2015).

Scholars have developed several models to explore how and to what extent principals influence the teaching and learning process. The most popular and frequently used conceptualization of instructional leadership was developed by Hallinger (2000, 2003). The model is composed of three dimensions *'defining the school's mission, managing the instructional program, and promoting a positive school-learning climate'*. These three sub-dimensions incorporate ten functions: coordinating the curriculum, setting school goals, communicating school goals, monitoring and evaluating instruction, monitoring student progress, protecting instructional time, maintaining visibility, providing incentives for teachers and students, and promoting professional development. Each dimension incorporates a set of principals' behaviors that seek to maintain a stable achievement. The first dimensions seek to set a clear and understandable mission for the school. This dimension proposes that principals should establish a direct connection with staff and work collaboratively to achieve the school's mission. This dimension also requires staff involvement in decision-making progress. The second dimension concerns monitoring

instruction, planning the curriculum, and giving feedback about teacher performance and student development. The third dimension gives priority to ensuring a positive environment for learning to create high standards and expectations. Principals are expected to execute several specific behaviors to increase the quality of instruction. This dimension emphasizes the responsibility of principals to spend more time on instruction, motivate teachers by providing incentives, promote professional development and ensure high visibility.

In general, scholars argue that principals have three central roles in school administration: the managerial role, the political role, and the instructional role (Cuban, 1988). Among these roles, the instructional role appears to be central (Bossert et al, 1982; Hallinger & Murhpy, 1985). Other models and subsequent frameworks of instructional leadership have been developed to better understand the role of instructional leadership behaviors and practices in student learning outcomes. Many scholars emphasize the influence of school characteristics on the leadership paradigm of school leaders. For example, Bryk (2010) has developed a framework that includes five organizational characteristics of the school (leadership, pedagogical guidance, professional competency, school-parent relationships, and a student-centered learning climate) that have an explicit impact on academic achievement.

Instructional leadership differs from other contemporary leadership models in several ways, unlike, other types of leadership, instructional leadership emphasizes the direct influence of principals on school outcomes (Bossert et al., 1982; Hallinger, 2003). Hallinger (2003) asserts that instructional leadership endeavors to generate *first order-effects*. This implies that instructional leadership posits a direct engagement with curriculum and instruction. Instructional leadership research falls into three categories that focus on illuminating the antecedents, practices, and impact of instructional leadership. The Principal's characteristics such as gender, training, years of experience, marital position represent the first set of the antecedent. The second set of premises consists of organizational context including teacher quality, school level, school size, and socio-economic backgrounds. The third dearth of research seeks to undertake to unveil the impact of instructional leadership on school outcomes. These included 'school conditions' (teacher collective efficacy, trust, school climate, job satisfaction, teacher commitment), and distal variables'-school quality, student- (Hallinger & Wang, 2015).

Based on research data from 1980 to 1995, Hallinger and Heck (1997) argue that school leaders impact teaching and learning in three ways: tirect effect, mediated effect, and reciprocal effect. Via direct effect, principals have a personal impact on school outcomes; in mediated effect, principals influence school outcomes through other variables of the school, for example, by increasing teacher job satisfaction (Johson, 2005), motivating teachers, and promoting teacher engagement in the learning process, or enhancing learning by providing a safe and orderly learning environment (Bossert et al., 1982; Hallinger & Murphy, 1985; Heck et al., 1991). In the reciprocal effects model, both principals and teachers influence each other. According to Sheppard (1996) teachers, represent leadership practices that influence student learning. Teachers use tools and materials more effectively when they are supported by educational leadership (Hallinger & Murhpy, 1985; Sheppard, 1996). Hallinger and Murphy's (1985) model includes three dimensions: (1) Defines the school's mission, (2) Manages the instructional program, and (3) Develops a positive school learning climate.' The school mission dimension represents the role of the principal in creating a learning environment that facilitates quality learning. The dimension of managing the instructional program refers to managing the curriculum, assessing instruction, and monitoring student development. The dimension of 'positive learning climate' includes a set of practices that facilitate the teaching process, such as allocating more time for teaching, providing incentives to motivate teachers, and ensuring the visibility of school principals. Overall, all models seek to explore how school leadership affects learning outcomes. Solid empirical shreds of evidence of a plethora of research underscore the importance of instructional leadership in improving teachers' attitudes and behaviors toward instruction.

More importantly, previous studies which examined the impact of instructional leadership practices on school climate, teacher motivation to teaching, teacher performance, teacher self-efficacy, teacher job satisfaction, teacher performance, and resource allocation, has reinforced the conclusion that instructional behaviors can make a difference in academic achievement (Bellibaş et al., 2016; Blasé &

Blasé, 2000; Bossert et al., 1982; Bridges, 1967; Cuban, 1988; Hallinger, 2003; Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger & Wang, 2015; Liu et al., 2021; Smith & Andrews, 1989; Southworth, 2002). In addition, the attitude and behaviors of instructional leadership can foster teachers' sense of autonomy because instructional leadership cultivates a positive school climate that undergirds teacher autonomy (Erpelding, 1999) by fostering the aforementioned variables. Another possible contribution that instructional leadership can make to school outcomes is to strengthen parent-school relationships. Because as instructional leaders, principals could build a bridge between parents and school which is recognized as one of the core elements of school effectiveness and improvement (Anderson & Minke, 2007; Hornby & Blackwell, 2018). The positive links between parents and the school community has a significant impact on students' achievement (Anderson & Minke, 2007; Bossert et al., 1982; Bryk, 2010; Hornby & Blachwell, 2018; Heck et al., 1991; Warren et al., 2018).

Teacher Autonomy

Teacher autonomy has attracted considerable interest from scholars as it is recognized as a key element in predicting teachers' attitudes and behaviors towards their profession. Although many scholars have put forward different definitions and interpretations of teacher autonomy, Pearson and Moomaw (2005) argue that there is ambiguity about its definition. However, some strive to clarify what autonomy means. For example, Tort-Moloney (1997, p.52) describes the autonomous teacher as someone "who is aware of why, when, where, and how instructional skills can be acquired and used in the self-awareness of teaching practice itself". With these definitions, the author addresses teachers' right and freedom to decide on their learning and teaching practices (Lamb, 2000). On the other hand, Husband and Short (1994, p.59) define the term as "the ability to control the daily routine to teach as one sees fit, to have the freedom to make decisions about teaching and to develop ideas about the curriculum."

Several theoretical models have been developed to explain and domains of teacher autonomy (Parker, 2015). As described in these models, teacher autonomy encompasses teachers' own decisions and actions concerning their profession. MacBeath's (2012) model of autonomy refers to individuals' control over their activities related to teaching. Pitt (2010) is another scholar who contributes to the debate by offering a unique model, the professional autonomy model, which rejects managerial authority including any external pressure. Gabriel et al. (2011) engaged autonomy model focuses on the differences between autonomy and isolation. They suggest that autonomy and isolation should be strictly separated, as the two constructs involve different aspects. On the other hand, Dale's (1982 p.56) model of regulated autonomy is the most popular. Other researchers who have developed a remarkable model of teacher autonomy are Vangrieken et al. (2017). According to the author, teacher autonomy is composed of two areas: the content aspect and the pedagogical aspect. The content aspect implies the preparation of lessons, the development of the curriculum, the assessment of students, and the choice of textbook, while the pedagogical aspect focuses on teaching methods and strategies and the time to be allocated for classroom practices.

Teacher autonomy is a multi-dimensional phenomenon that encompasses teachers' competence and freedom to make their own decisions. Teacher autonomy has been divided into several sub-dimensions. The most popular of these was developed by Friedman (1999). He examined teachers' perceptions of autonomy based on four dimensions: (a) classroom teaching, (b) school functioning, (c) staff development, and (d) curriculum development. Classroom teaching involves complete freedom over classroom activities, school functioning, which focuses on the decision-making process, and professional development, which refers to teachers' professional growth. On the other hand, Pearson and Hall (1993) teacher autonomy into two dimensions: Instructional autonomy and Curriculum autonomy. While instructional autonomy involves freedom over instructional practices, curriculum autonomy emphasizes the importance of the decision-making process and the assignment of instructional materials and planning. As an evolving variable, teacher autonomy is an extremely important research topic that has generated much interest among researchers. The explicit reason for this interest lies in its correlation with several organizational variables, including confidence, job satisfaction, empowerment, and professional development, motivation, stress, intention to leave the workplace, self-efficacy, work engagement, and

empowerment (Bellibas & Liu, 2017; Davis & Wilson; 2000; Hattie, 2008; Liu et al., 2021; Pearson & Moomaw, 2005; Perie & Baker, 1997; Rosenholtz & Simpson, 1990; Skaalvik & Skaalvik, 2021; Slemp et al., 2020; Worth & Brande, 2020).

Consistent with these findings, a body of research emphasizes that teacher autonomy is strongly associated with teachers' abilities to motivate their students. For example, teachers who have the freedom to determine the content and pedagogy of learning are more likely to facilitate learning because decision-making autonomy allows teachers to allocate appropriate resources (Blasé, 1987; Dou et al., 2015; Pearson & Moomaw, 2005; Wohlstetter & Chau, 2004) and create a positive learning environment (Prichard & Moore, 2016). According to Skaalvik and Skaalvik (2014), a teacher is more likely to take responsibility for improving student learning outcomes when they have the freedom to decide what to do. Pearson and Moomaw (2005) emphasize that teachers should be free from external pressures and have the right and freedom to "*prescribe treatment for their students as doctors or lawyers do for their patients or clients.*'

Furthermore, teacher autonomy is considered to be a strong barrier to negative feelings, attitudes, and behaviors such as stress, burnout, anxiety, depression, cynicism, and intention to leave the profession (Brunetti, 2001; Pearson, & Moomaw, 2005; Yu et al., 2016; Worth & Brande, 2020). In addition, teachers having high levels of autonomy are more resilient to external pressures and make teaching decisions independently (Street & Licata, 1989). Although the correlation does not indicate a causal relationship, the results of these studies reinforce the conclusion that teacher autonomy is a panacea for school effectiveness and improvement. The shreds of evidence confirm that the right to control their work environments such as class size, curriculum, text context, the decision on the choice of instructional materials, and student selection increases teacher autonomy (Elmore, 1987; Parker, 2015; Pearson & Hall, 1993). Although the majority of teachers attach fundamental importance to autonomy (Vangrieken et al., 2017), and believe that they should have the right and freedom to determine their work environment and classroom practices, there is, however, evidence that school leadership has an overwhelming influence on the effects that directly hinder teacher autonomy in different countries and economies (Fretwell & Wheeler, 2001; Moller & Pankake, 2013). The results of previous studies have found that most teachers have relatively lower levels of autonomy in comparison to other professional groups (Worth & Brande, 2020). In line with this assertion, Elmore (1987) cites several conditions that limit teachers' control over their work autonomy. He highlights the effects of a 'culture of authority'. However, others, however, allege that teachers themselves hinder their autonomy (Parker, 2015). Parker describes this situation as 'the embodiment of a self-fulfilling prophecy. Another reason that can be perceived as a barrier to teacher autonomy is that teachers refrain from autonomy for fear of not achieving the student learning outcomes expected by the curriculum (Ham & Kim, 2015; Kennedy, 2005).

Looking at Turkey's cultural context and education system, the picture is bleak for several reasons. Firstly, the prevailing culture in Turkey endangers the development of autonomy, as Turkish culture represents a collectivist culture that attaches great importance to the interests of the group and ascribes little interest to the self. Moreover, in the collectivist culture, there is a high level of interdependence and a low level of freedom (Hofstede, 1980). Another factor behind this notion is the structure and function of the Turkish education system, which is the most centralized education system among OECD member countries (Fretwell & Wheeler, 2001). It is argued that the highly centralized Ministry of National Education (MoNE) limits the autonomy of schools and teachers. Simply because teachers are forced to perform tasks that are set out in the educational programs, policies, and regulations of the highly centralized Turkish education system. Furthermore, the Turkish education system restricts teachers' power in terms of curriculum development, textbook selection, allocation of teaching materials and time, and the decision-making process (Yıldırım, 2003; Yurtseven & Hosgorur, 2021). That is, the MoNE controls and monitors what teachers do in education in Turkey. One conclusion that could be drawn from these arguments is that bureaucracy and cultural codes and ties seem to be the main reasons that prove why teachers cannot be autonomous in the Turkish education system.

Findings of studies focussing on teachers' autonomy have provided contradicting results. Several studies provide solid evidence that teachers in Turkey have some control and authority (autonomy) over teaching practices (Demirkasimoğlu, 2010; Yorulmaz et al., 2018; Yurtseven & Hoşgoeruer, 2021). That is, a centralized system organizes, regulates, and controls education as a whole. In addition, findings from other studies (Çolak, 2016; Çolak & Altinkurt, 2017; Saylık & Şahin, 2021) reveal that teachers in Turkey have an average or above-average level of autonomy in professional decisions. On the other hand, several studies report relatively low autonomy in Turkey, meaning that they have little or no influence or authority to decide on curriculum content and other impacts on the teaching process (Fretwell & Wheeler, 2001; Guvenç, 2011; Ozturk, 2012), which in turn compromises teachers' influence on the teaching and learning process. Ozturk's (2012) findings support the conclusion that teachers in Turkey cannot be autonomous. However, the findings reporting that teachers in Turkey have an average level of autonomy seem to be cautious optimism considering Turkey's highly centralized education system, which tightly controls the system to a large extent. Previous studies (Bellibas et al., 2020; Cansoy & Polatcan, 2018) indicating above-average levels of autonomy justify our skepticism as to whether the research findings reflect teachers' actual perceptions.

Significant of Study

The main purpose of this study is to find out the extent to which instructional leadership is related to teacher autonomy. Although many studies have demonstrated that instructional leadership practices significantly and positively affect job satisfaction (Liu et al., 2021), teacher empowerment, collaboration, and professionalism (Bossert et al., 1982; Pearson & Moomaw, 2005; Worth & Brande, 2020) in separate studies, surprisingly, scholars paid no attention to the relationships between principals' instructional leadership and teacher autonomy. To our knowledge, this is the first study to explore the relationships between instructional leadership and teacher autonomy. In this sense, it is expected that these findings will be useful for school leaders to know-how and to what extent they can promote teacher autonomy.

This study draws on the theoretical framework and previous research that has examined the relationship between instructional leadership and organizational variables. In particular, we propose that this study provides a clear answer to the relationship between teacher autonomy and instructional leadership, which allows teachers to go beyond their defined tasks and take control of their daily routines. Simply because instructional leadership would moderate teacher autonomy by creating a positive learning climate that promotes teacher development and the classroom environment. We suggest that school leaders can alleviate the pressures of the centralized education system in Turkey by exhibiting behaviors and practices that incorporate instructional leadership practices. In addition, principals can promote teacher autonomy by providing clear guidelines, developing a collective giving feedback about quality of instruction, and creating incentives for teachers (Bossert et al., 1982; Hallinger & Heck, 1997). School leaders do not impose their rules and instructions on teachers but exert influence to motivate teachers and establish direct contact with a teacher (Bossert et al., 1982; Hallinger & Wang, 2015) would further enhance teacher autonomy.

Unlike other paradigms of school leadership, instructional leadership has a direct impact on learning outcomes because instructional leadership has first-order effects on the practices used in the classroom. In other words, instructional leadership embodies *first-order effects* to improve the quality of teaching (Hallinger, 2003). Instructional leadership seeks to promote the quality of teaching by guiding teachers' classroom practices. First-order effects include monitoring instruction, coordinating curriculum, and setting school goals (Hallinger, 2003; Marks & Printy, 2003). Therefore, we assume that our findings would enable practitioners to overcome the dichotomy of control and autonomy that seems to be a challenge for schools in Turkey where a centralized bureaucracy with a coercive character prevails. The situation seems to be even more complicated in Turkey, which represents a collectivist culture (Hosftede, 1980) where top-down leadership and a highly centralized hierarchy prevail. In such countries, managers are reluctant to distribute power and authority to subordinates, which could be perceived as a sign of weakness (Fretwell & Wheeler, 2001; Moller & Pankake, 2013). The central authority tends to control all practices and actions to maintain order and discipline in the school. In this sense, teachers would grant

more autonomy when they work with principals who tend to exhibit instructional behavior. Implementing data-driven instructional practices may be an effective way to increase teacher autonomy, which in turn would have a positive impact on school outcomes.

Based on the available evidence, this study is likely to make some contributions to the field. First, the present study would likely enhance our understanding of the nature and dynamics of principal-teacher interactions in the school context concerning principals' instructional leadership and teacher autonomy. In particular, the findings of the current study would suggest ways for school leaders to anticipate the conditions for teacher autonomy. More importantly, the findings from this study would encourage practitioners to mitigate or remove the strong external pressures that centralized bureaucracies exert on teachers. In addition, the findings would enable school leaders to disseminate the decentralization phenomenon in education that would allow school leaders to decide how the school should function in Turkey - where a highly bureaucratic structure

Research Questions

In this study, we assume that there is a positive relationship between practices instructional of principals and teacher autonomy. We also argue that teachers supported by principals' instructional behaviors and practices are more likely to take responsibility for showing autonomous behaviors. More importantly, we hypothesize that principals' instructional leadership behaviors and practices are a key predictor of teacher autonomy. Therefore, the flowing questions have guided our study.

Q1. What are the perceptions of teachers regarding principals' instructional leadership behaviors and practices?

Q2. What are the perceptions of teachers regarding their autonomy?

Q3. Is there a positive relationship between principals' instructional leadership and teacher autonomy?

Q4. To what extent does principals' instructional leadership style of principals predict teacher autonomy in high schools?

Method

Research Model

This study aimed to explore the relationship between instructional leadership and teacher autonomy using a correlational analysis model.

Sample

The hypotheses of this study have been tested on the participation of a sample consisting of 500 teachers in high schools located in South-Eastern Turkey during November and December, in the 2019-2020 academic year. The total population of the public high school teachers has been invited and 650 surveys were distributed to schools. Of that number 582 teachers responded to the survey and 68 incomplete responses were eliminated regarding missing data and unmatched responses. Of the teachers who completed the survey, 52 % were males and 47 % were females. In addition participants' years of experience (tenure) ranged from 1 year to 16 and over.

Procedures

We assured teachers that their responses would be confidential. Upon the data collection process completed the survey were checked then missing data and unmatched response were eliminated.

Research Instruments

Principals Instructional Management Rating Scale (PIMRS)

The perception of teachers on principals' instructional behaviors was measured with PIMRS which consists of 44 items and nine sub-dimensions. The scale was developed by Hallinger (1982, 1990) and adopted into the Turkish Language by Bellibaş et al. (2016). The scale assesses principals' behaviors in the

context of instructional leadership behaviors. The response format of the scale is a 5-point Likert-type scale. The reliability of scale has been supported by previous studies (Bellibaş et al., 2016). The PIMRS Turkish form consisted of nine functions, final validated instrument retained 44 items, except for Communicates School' Goals function (four items), each function subscale consists of five items. The results indicate that the instrument meets standards of reliability and internal validity. The instrument yielded reliability for full scale (ranging from 0.95 to 0.99). The Cronbach's α score for sub-dimensions of PIMRS ranged from 0.83 to 0.92 for this study. These values confirm the reliability of the instrument.

Teacher Autonomy Scale (TAS)

To assess the extent to which teachers are autonomous in their school practices Teacher Autonomy Scale (TAS) was conducted. The Teachers Autonomy Scale (TAS) was developed by Çolak (2016). The response format of the scale is a 5 point Likert-type scale. The full scale is consist of 17 items and four sub-categories; the Teaching autonomy subscale consists of six items, the Curriculum Autonomy subscale is composed of five items, Communication Autonomy incorporates three items, and Development Autonomy involves five items. The validity of the scale was confirmed through earlier studies (Çolak & Altinkurt, 2017). The statistical analysis yielded full-scale reliability of 0.79, with coefficients of 0.86 (Teaching autonomy), 0.74 (Curriculum Autonomy), 0.82 (Communication Autonomy), and 0.76 (Development Autonomy) for the four dimensions for his study. A higher cumulative score means a high sense of teacher autonomy. The results reaffirm the reliability of the TAS.

Data Analysis

For instructional leadership and teacher autonomy, we primarily test the means and standard deviations for domains in SPSS version 20.0. Preliminary analyses were conducted to assess reliability coefficients for the variables were measured. In the next step, Pearson correlation analysis was conducted to test the association between principals' leadership style and teacher autonomy. We finally conducted a regression analysis to assess the extent to which instructional leadership explains teacher autonomy.

Findings

In this study, the researchers conducted a descriptive analysis to explore the extent to which principals show instructional leadership style in their managerial practices and to which degree teachers perceive their sense of autonomy. Results indicating teachers' perceptions regarding principals' instructional leadership behaviors were presented in Table 1.

Table 1.

Descriptive Statistics of Teachers' Perception of Instructional Leadership

Dimensions	N	\bar{x}	Sd
Maintains High Visibility	500	4.03	1.08
Provides Incentives for Teachers	500	3.22	1.17
Supervises and Evaluate Instruction	500	2.94	1.18
Promotes Instructional Time	500	3.68	0.87
Provides Incentives for Learning	500	3.58	1.07
Promotes Professional Development	500	3.71	0.81
Monitors Students Progress	500	3.34	0.99
Frames School Goals	500	3.48	1.03
Communicates School Goals	500	3,65	1.14
Instructional Leadership (Total)	500	3.51	0.38

The findings reported in Table 1 show how frequently principals display statements in the principals' instructional leadership survey. Teachers' perception regarding the 'maintaining high visibility function was at the highest level (\bar{x} =4.03) while the 'monitoring and evaluating teaching' function was at the lowest level for participating teachers (\bar{x} = 2.94). When it comes to instructional leadership in total, principals

were scored 3.51. Overall, the findings report that teachers viewed their principals moderately displaying instructional leadership behaviors in managerial practices. The results on teachers' perceptions of autonomy are shown in Table 2.

Table 2.
Teachers' Perception of Teacher Autonomy

Dimensions	N	\bar{x}	SD
Teaching Autonomy	500	3.79	0.92
Curriculum Autonomy	500	3.54	0.89
Professional Development Autonomy	500	3.39	1.07
Professional Communication Autonomy	500	3.00	1.06
Teacher Autonomy (Total)	500	3.51	0.50

The results from Table 2 show that the total score for all survey items was 3.51, which means that teachers had an average mean score for teacher autonomy. When the survey was analyzed in detail, it was found that the mean scores for the sub-dimensions of the survey ranged from 3.79 to 3.00. As for the sub-categories, teaching autonomy was the sub-category with the highest score ($\bar{x}=3.79$). Teachers rated curriculum autonomy at 3.54. on the other hand, for professional development autonomy, teachers rated their principals at 3.39. Finally, for professional communication autonomy, teachers had the lowest mean score ($\bar{x}=3.00$). The results of the correlation between principals' instructional leadership and teachers' autonomy are shown in Table 3.

Table 3.
Correlation between Teacher Autonomy and Instructional Leadership

Instructional Leadership	Teacher Autonomy	Teaching Autonomy	Curriculum Autonomy	Professional communication Autonomy	Professional development Autonomy	
Instructional Leadership	R	0.309**	0.084	0.267**	0.059	0.258**
	P	0.000	0.061	0.000	0.189	0.000
Maintains high visibility	R	0.448**	0.398**	0.287**	0.077	0.043
	P	0.000	0.000	0.000	0.085	0.333
Provides incentives for teachers	R	-.176**	-0.167**	-0.137**	-0.031	0.036
	P	0.000	0.000	0.002	0.492	0.423
Supervises and evaluates instruction	R	.019	-0.006	0.051	-0.018	0.008
	P	0.677	0.892	0.259	0.688	0.851
Protects instructional time	R	-.164**	-0.199**	-0.008	-0.148**	0.062
	P	0.000	0.000	0.859	0.001	0.169
Provides incentives for learning	R	-.164**	-0.199**	-0.008	-0.148**	0.062
	P	0.000	0.000	0.859	0.001	0.169
Promotes professional development	R	0.363**	0.181**	0.206**	0.059	0.322**
	P	0.000	0.000	0.000	0.191	0.000
Monitors student progress	R	-.247**	-0.319**	-0.079	-0.243**	0.238**
	P	0.000	0.000	0.078	0.000	0.000
Frames school goals	R	0.307**	0.160**	0.331**	-0.033	0.123**
	P	0.000	0.000	0.000	0.457	0.006

Communicates school goals	R	0.381**	0.178**	0.392**	-0.016	0.188**
	P	0.000	0.000	0.000	0.729	0.000

**p<.01; *p<.05

Table 3 shows the associations between the functions of instructional leadership and the components of the subscale of teacher autonomy. The results show that there is a positive, albeit weak, correlation between teacher autonomy and the principal's leadership style ($r = .309$). Concerning the sub-categories, instructional leadership was found to be positively correlated with all sub-dimensions of teacher autonomy, with the strongest correlation being between instructional leadership and curriculum autonomy ($r = .267$). The results also show that teacher autonomy was both positively and negatively correlated with nine functions of an instructional leadership scale. The strongest and positive relationship was between teacher autonomy and maintaining the high visibility function of instructional leadership ($r = .448$), which means that teacher autonomy is slightly related to maintaining high visibility. On the other hand, teacher autonomy was found to be negatively associated with creating incentives for teachers ($r = -.176$), creating incentives for learning ($r = -.164$), and monitoring students' progress ($r = -.247$). When interpreting the results in terms of the relationship between the sub-dimensions, the strongest correlation was found between protecting instructional time and professional development ($r = .656$).

The regression analysis results were conducted to test the research question implying whether instructional leadership behaviors of principals predict teacher autonomy.

The results showing the extent to which instructional leadership behavior affects teacher autonomy are presented in Table 4.

Table 4.

Regression Results for Instructional Leadership Predicting Teacher Autonomy

Model	Unstandardized		Standardized	T	Sig
	Coefficients		Coefficients		
	B	Std. Er.	Beta		
(Constant)	2.094	.197		10.640	.000*
Instructional Leadership	.403	.056	.309	7.247	.000*
R	.309				
R ²	.095				
Corrected R ²	.094				
Standard Error	0.483				
F	52.518				.000*

p* < 0.05

As it can be seen from Table 4, the regression coefficient ($.309$) for principals' leadership behavior could predict .94 % of teachers' autonomy ($F = 52.518$; $p < .05$). This means that 9.4% of the perceived changes in teachers' autonomy could be explained by the impact of instructional leadership practices of principals. In other words, teachers' autonomy is influenced to a small extent by the instructional leadership practices in the school. The results also show that the model is significant with a beta coefficient of 52.518. It can be concluded that .40 change in sense of teachers' autonomy occurs through principals' instructional leadership behaviors.

Discussion & Conclusion

This study aimed to investigate the relationship between instructional leadership and teacher autonomy using correlational analysis. More importantly, we sought to examine the extent to which the principal's instructional leadership explains autonomy through regression analysis.

The results show that the teachers who participated in the study have an above-average perception of instructional leadership. This means that although the principals in the school where the study was conducted have an adequate level of skills and capacity to embody the practices of instructional leadership, they do not implement the instructional behaviors to the desired extent. According to the results of the quantitative findings, teachers' perceptions of instructional leadership are slightly above average in all subcategories of instructional leadership, except for the category of supervision and evaluation of teaching. That is principals place fundamental importance on instructional leadership behaviors. Therefore, execute several actions such as discussing the school's goals with teachers, providing incentives for teachers and learning, engaging with parents, encouraging and rewarding teachers' efforts, protecting instructional time, and recognizing achievements, to an average extent, improve the quality of teaching. In addition, this result also may allow us to anticipate that principals talk openly with teachers, provide conditions that enable them to speak out their opinions, provide feedback to teachers to promote collaboration among teachers, and do not interrupt teachers' instruction. This result is in line with the findings of previous studies by Kursunoglu & Tanrioven (2009) and Sucu (2016) in which teachers' perceptions of instructional leadership were found to be moderate. This is an important finding in terms of academic achievement, as instructional leadership aims to influence learning by creating first-order effects that imply the direct involvement of school leaders in teaching (Hallinger, 2003), which supports the conclusion that instructional leadership style is a prerequisite for school effectiveness.

On the other hand, the results of this study also indicate that school leaders may engage in several behaviors that do not fit the content of educational leadership. Several factors may be responsible for this outcome. For example, the selection process for school leaders may lead to this result because there are no objective selection criteria in Turkey when selecting school leaders. That is, prospective principals are not assigned based on their specific leadership qualifications. In addition, the nature of the education system in Turkey can prevent school leaders from fulfilling their role as principals, as they devote a large amount of their time to high expectations of bureaucracy and management tasks. Thus, they do not allocate enough time to provide professional support to improve learning because school leaders believe that ensuring a peaceful environment and a physically good school is more important than fulfilling their instructional tasks (Akşit, 2007; Gümüşeli & Akçaoglu, 2013; Turkoğlu & Cansoy, 2018). This means that school leaders in Turkey place more emphasis on management topics than on instructional topics. Several studies (Bellibaş, 2015; Gümüş & Akçaoğlu, 1996) have corroborated this claim that school leaders in Turkey prioritize management issues over instructional subjects.

Moreover, the highly centralized structure of MoNE could be another reason for the current finding. because the centralized education system in Turkey limits principals' authority in many implementations, such as curriculum content and budget allocation (Bellibaş et al., 2016; Fretwell & Wheeler, 2001; Hammersley-Fletcher et al., 2020). Therefore, this reality may inhibit principals' competence in fulfilling their instructional leadership roles. However, this interpretation should not be accepted as the primary reason for this finding. We do not mean to conclude that principals have high educational leadership competencies, but rather that the hierarchical structure of MoNE hinders their abilities and competencies. In contrast, national literature shows that school principals in Turkey have little or no leadership skills (Cerit, 2007; Çelikten, 2004). These scholars also indicate that the majority of school principals in Turkey lack instructional leadership skills. The power distance between principals and teachers could be another reason that favors this result. This is because principals have a large sphere of influence over teachers. Therefore, power distance may obscure teachers' actual perceptions of educational leadership, as teachers might not speak up about their actual perceptions of the principal's practices for fear of being exposed to the principal's wrath.

The findings of this study suggest that teachers have an above-average level of autonomy in their profession. This means that teachers in Turkey are relatively autonomous in their teaching practices and have the freedom to decide on instructional implications. This result is consistent with the findings of the work by Saylık and Şahin (2021). The results of their study indicate that teachers have an above-average level of autonomy. The result of this study also coincides with the results found by Erpelding (1999) for a

high level of teacher autonomy. Looking at this result holistically, it can be said that it is an unexpected result. Because teachers were expected to have a lower level of autonomy considering the cultural codes of the society, and the nature and structure of the Turkish educational system because Turkish culture represents a collectivist culture (Hofstede, 1980), because such cultures place the interest of the group above self-interest. Collectivist cultures emphasize high interdependence and low freedom. Like any individual, school leaders are culturally bound (Hofstede, 1982) and therefore do not tend to distribute their power and authority among teachers. In this sense, some other factors (e.g., the likelihood of feeling the principal's wrath) might underlie the mean value of teacher autonomy found in this study.

Thus, this result should be taken with caution, as it goes beyond expectations and reality. This is because, in highly centralized systems such as the Turkish education system, which does not allow decentralization and severely restricts teachers' professional practice (Hammersley-Fletcher et al., 2020) and in which role specification is determined by the Ministry of Education (MoNE) and which acts as an external factor in controlling almost all teachers' actions, teachers are not expected to have such a high level of autonomy. Because teachers are not free to make decisions about educational areas, such as the curriculum. The Turkish education system exerts stifling control over teachers and can require all teachers to use the same textbook series. Therefore, the present result must be viewed with suspicion,

The results of the Pearson correlation analysis are weak, they suggest that instructional leadership and teacher autonomy are mutually correlated. Since there are almost no studies that address the relationships between instructional leadership and teacher autonomy, we have no way to compare the current result with the results of previous studies. However, the work of Boyce and Bowers (2018) is known to be the single study that supports our findings. They found a reciprocal relationship between instructional and teacher autonomy. This relationship is important for school effectiveness as both constructs have a critical impact on learning outcomes (Blasé & Blasé, 2000; Davis & Wilson, 2000; Hallinger, 2003; Hallinger & Wang, 2015; Perie & Baker, 1997) and such a reciprocal relationship can inspire both school leaders and teachers to fulfill their roles. However, the weak relationship between the two variables raises concerns about school effectiveness, as this relatively weak correlation could be perceived as a lack of instructional skills on the part of the principal, which could lead to a lower level of teacher autonomy. When the functions of instructional leadership are taken into account e.g. seeking advice, providing incentives for teachers, supporting collaboration between teachers, and participating in decision-making (Hallinger & Wang, 2015), a greater correlation was expected. Therefore, a lack of skills and competencies in leadership practices may be a rational explanation for this result. Based on the present findings, we strongly recommend that school leaders should refrain from imposing control on teachers that compromises teacher autonomy, and should attach more importance to instructional practices rather than management topics.

Furthermore, the results of this study show that all sub-dimensions of both variables are correlated with each other. The strongest correlation was found between maintaining high visibility and the sub-dimensions 'instructional autonomy', while the weakest association was observed between framework school goals and professional development. The findings of this study hold surprising results. For example, unexpectedly, a negative correlation was found between the providing of incentives for teachers and teacher autonomy. When the elements of this sub-dimension (i.e. recognizing academic achievement and actively supporting teachers) are taken into account, one would have expected a positive correlation between these two sub-categories. This result can be explained by a high mean value of the function 'maintaining high visibility of instructional leadership'. This means that observation by the principal, especially unannounced classroom visits, can disturb teachers. The constant presence of the principal gives the impression that principals are constantly breathing down teachers' necks. Hence, teachers are likely to perceive the visibility of the principal as a threat, see the principal as an authority figure and therefore become indifferent to teaching. Principal intrusion into the teacher's privacy seems to cause distrust because they probably believe that the principal is not monitoring them to improve teaching but to keep them under control. This means that the principal engages in several unpleasant and unproductive behaviors that increase the teachers' anxiety during their walk-through observation, which may make them feel uncomfortable. The results of a qualitative study by Bellibaş (2015) also support this idea. The

teachers interviewed stated that they do not like it when school leaders knock on their doors, thus affecting their coherence. Then, a question arises: why do teachers score principals' instructional leadership as above-average level? This is simply because teachers might stand aloof speaking up their actual opinions for the risk of being exposed to principals' anger.

Apart from the reasons mentioned above, some external factors rather than principals imposing control on teachers could be a predictor of this result. Salokangas et al.(2020) emphasize that external factors affecting teacher autonomy, such as "national and local educational policies and administration, economic circumstances, and the types of schools in which teachers work", may have a direct or indirect influence on teacher autonomy.

The results of the regression analysis, conclude that instructional leadership significantly and positively predicts teacher autonomy, albeit to a small extent. Due to the lack of studies investigating the relationship between principal instructional leadership practices and teachers' autonomy, we have no way of comparing our findings with those of previous studies. Only one study by Boyce and Bowers (2018) was covered in the relevant literature. The results of this study are consistent with our findings. Boyce and Bowers found a significant correlation between IL and teacher autonomy. This was a surprising result as teachers' perceptions of the principal's instructional leadership were found to be average in this study and it was expected that the principal's instructional leadership behavior would explain a greater variance in teacher autonomy. This leadership approach includes several contents such as discussing the school's goals with teachers, involving staff, providing incentives to teachers, and informing teachers which are expected to increase teacher autonomy. This result suggests that principals' leadership behavior does not contribute significantly to teacher autonomy at least at a desired or expected extent. Based on these results, we can claim that principals are not able to create a favorable school climate that promotes teacher autonomy. This finding also suggests that principals are either unable to increase the level of teacher autonomy or they intentionally refrain from taking actions that promote teacher autonomy.

The results of this study are consistent with our findings. Boyce and Bowers found a significant correlation between instructional and teacher autonomy. This was a surprising result as teachers' perceptions of the principal's leadership were found to be average in this study, as it was expected that instructional leadership behavior of the principal would explain more variance in teacher autonomy. Since this leadership approach includes several contents such as discussing the school's goals with teachers, involving staff, providing incentives to teachers, and informing teachers, it is expected to increase teacher autonomy. This result suggests that the principal's leadership behavior does not contribute significantly to teacher autonomy. Based on these results, we can claim that principals are not able to create a favorable school climate that promotes teacher autonomy. This result also suggests that school leaders are either unable to increase the level of teacher autonomy or deliberately refrain from taking actions that promote teacher autonomy.

Implications and Limitations

Although our findings indicate that principals' leadership practices explain only a very small proportion of teacher autonomy, this study should make a modest contribution to the relevant literature. This is because, to our knowledge, no study in the literature examines the relationship between instructional leadership and teacher autonomy. Therefore, this study is important because it offers few clues and implications for practitioners and scholars as the results explicitly show a significant relationship between principals' instructional leadership and teacher autonomy. Interpreting the results of our study, one can understand that the leadership role of principals is an obvious variable that predicts teacher autonomy. In this sense, principals should be given more flexibility in terms of authorizing implementation in the school. Therefore, it is reasonable to suggest that the repressive remote control of principals be relaxed and they be given the power to make judgments so that teachers can act independently. Based on the evidence, it is recommended that principals should seek ways to grant teachers the autonomy to improve school effectiveness.

Although this study makes a modest contribution to the literature, it has some limitations. The use of a teacher's perception to measure the extent to which leadership practices explain variance in teacher autonomy can be considered a potential limitation of the current study. Data were collected from one source this may result in common method errors. This study is limited to moderate size of 500 teachers. Both variables in this study appear to be correlated, to a very small extent. With this in mind, we urge future researchers to focus on variables that could serve as predictors of educational leadership and teacher autonomy. They also need to consider parents' and students' perceptions. In addition, comparative studies of instructional leadership and teacher autonomy need to be conducted to examine the impact of the cross-cultural context. Future studies examine the association between instructional leadership and other organizational variables such as motivation, job satisfaction, burn-out, size, job satisfaction, intention to leave a job, and commitment. In addition, longitudinal studies could provide useful guidance for school policymakers and practitioners. In summary, we maintain that further research needs to be conducted to provide a clear answer to the direct and indirect links between instructional leadership behaviors of the principals and teacher autonomy, which is still unexplored.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the "Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" have been adhered to, and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" included in the second section of the Directive have been implemented.

Conflict Statement

The authors declared no potential conflicts of interest concerning the research, authorship, and/or publication of this article.

Informed Consent

All participants voluntarily consented to take part in the research.

Funding

The authors have received no financial aid for this manuscript

Türkçe Sürümü

Giriş

Araştırmacılar ve uygulayıcılar, öğrencilerin karmaşık ihtiyaçlarını ve taleplerini karşılamak amacıyla öğrenme çıktılarını iyileştirmede, istikrarlı ve kaliteli bir öğrenme ortamı sağlamada temel rol oynayan faktörleri sürekli ve sistematik olarak belirlemeye çalışmışlardır. Okul liderliğine odaklanan çalışmaların sonuçları, liderlerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini ve önemini gösteren ikna edici kanıtlar sağlamıştır. Araştırmacılar, okul sisteminde hangi liderlik paradigmasının işe yaradığı sorusuna giderek daha fazla odaklandılar. Bu bağlamda istikrarlı bir okul gelişimini sürdürmek ve okul zorluklarının ve sorunlarının üstesinden gelmek için çeşitli modeller geliştirilmiştir (ten Bruggencate vd., 2012; Hallinger & Heck, 1997; Heck & Hallinger, 2011; Heck vd., 1991). Mevcut literatür, farklı liderlik modellerinin (örneğin, dönüşümcü liderlik, işlemsel liderlik, dağıtılmış, hizmetkar liderlik ve stratejik liderlik) kaliteli bir öğrenme ortamını etkili bir şekilde sağlayabildiği sonucuna varmıştır. Liderliğin özellikle eğitim bağlamındaki diğer bir özel ve göze çarpan biçimi, belirgin etkileri farklı ülke ve ekonomilerde gerçekleştirilen çok sayıda çalışma ile ortaya çıkarılan öğretimsel liderliktir (Bellibaş vd., 2016; Bossert vd., 1982; Hallinger, 2005, 2011; Hallinger & Wang, 2015; Heck vd., 1991; Heck & Hallinger, 2009; Heck vd., 1991; Leithwood & Sun, 2012; Liu vd., 2021; Mascall vd., 2009; ten Bruggencate vd., 2012).

Öğretimsel liderlik yaklaşımını benimseyen okul müdürleri, yönetimsel konulara ve formal görevlere çok zaman ayıran okul müdürlerden farklıdır. Çünkü onlar, olumlu bir öğrenme ortamı yaratmak, öğretmenleri motive etmek, okulun misyon ve vizyonunu öğretmenlerle tartışmak, mesleki gelişimi teşvik etmek gibi bir dizi eylem yoluyla akademik başarıyı iyileştirmeye çalışır ve yüksek görünürlüğe sahiptirler (Blasé & Blasé, 2000; Bossert vd., 1982; Heck vd., 1991; Hallinger, 2003, 2011; Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger & Wang, 2015; 1983; Rosenholtz, 1985; Southworth, 2002).

Öğretimsel liderlik Türkiye'de nispeten yeni bir kavramdır ancak son on yılda bilim insanları ve araştırmacıların kavrama yönelik artan bir ilgisi söz konusudur (Bellibas, 2015; Bellibas vd., 2020; Cansoy & Polatcan, 2018). Ancak Türkiye'de öğretimsel liderlik ile ilgili çalışmaların sonuçları, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik yeterlikleri ve becerilerine ilişkin birbiriyle çelişen sonuçlar ortaya koymuştur. Örneğin, bazı araştırma bulguları okul liderlerinin çoğunluğunun öğretimsel liderlikten yoksun olduğunu (Cerit, 2007; Çelikten, 2004; Gümüş & Akçaoğlu, 2013), diğerleri ise okul müdürlerinin ortalamanın üzerinde bir öğretimsel liderlik becerisine sahip olduklarını iddia etmektedir (Bellibas vd., 2020). Cansoy ve Polatcan (2018) Türkiye'de 2005-2017 yılları arasında yapılmış 43 çalışmayı içerik analizi yöntemiyle incelemiş sonuç olarak, Türkiye'deki okul müdürlerinin ortalama düzeyde öğretimsel liderlik becerilerine sahip olduğu yönünde bir bulguya ulaşmışlardır.

Okul liderliği başarısının büyük ölçüde öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum ve davranışlarına bağlı olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Okul liderliği, öğretmenlerin yeterliliği ve performansı ile yakından ilişkili değişkenleri (Hallinger, 2003, 2021; Heck & Hallinger, 2009) etkileyerek okul sonuçlarına önemli oranda katkı sunar ve bu da doğal olarak sınıf uygulamalarına yansır. Öğretmen yeterliliğinde önemli bir rol oynadığı düşünülen değişkenler arasında öğretmen özerkliği yaşamsal önem arz etmektedir (Cuban, 1988; Worth & Brande, 2020). Bu sonuç öğretim uygulamaları hakkında karar vermek için öğretmenlere daha fazla özerklik verilmesinin öğrenme çıktıları açısından önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmen özerkliğinin temeli, öğretmenlerin kendilerini ve çalışmalarını kontrol etmeleri varsayımına dayanır (Hammersley-Fletcher vd., 2020; Pearson & Moomaw, 2000; Cuban, 1988). Özerklik, öğretmenliği bir meslek olarak benimseyenler için son derece önemli bir konudur (Pearson & Moomaw, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2021; Tort-Moloney, 1997). Çünkü öğretmenler özgür olduklarında -özerk olduklarında- kendileri ve öğrencileri için neyin en iyi olduğuna karar verme özgürlüğüne sahiptirler. Öğretmen motivasyonunun bir boyutu olan (Khmelkov, 2000) öğretmen özerkliği, materyal sağlama ve seçme, müfredatı uygulama, öğrenci seçimi ve öğrenme ortamını kontrol etme becerileri gibi çeşitli konularda öğretmene önemli oranda özgürlük sağlar (Dou vd., 2015; Lamb, 2000; Pearson & Moomaw,

2005; Tort-Moloney, 1997; Wohlstetter & Chau, 2004). Ayrıca öğretimde öğretmen özerkliği, öğretmenlerin öğretim uygulamalarında sorumluluk ve yetkilerinde özerk davranma olanağı sağlaması bakımından önemli bir konudur (Lamb, 2000). Çeşitli araştırmalar, okul gelişimi için öğretmen özerkliğinin önemini destekleyen güçlü kanıtlar sağlamıştır (Davis & Wilson; 2000; Perie & Baker, 1997; Rosenholtz & Simpson, 1990; Slempe vd., 2020; Worth & Brande, 2020). Öğretmen özerkliği ile diğer okul değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik kapsamlı araştırmalar olmasına rağmen (Davis & Wilson; 2000; Pearson & Moomaw, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2021; Worth & Brande, 2020), araştırmacıların öğretimsel liderlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki konusunda neredeyse hiç çaba sarf etmedikleri görülmektedir (Ham & Kim, 2015). Türkiye'de de benzer bir durumun söz konusu olduğu anlaşılmaktadır, nitekim, iki değişken arasındaki ilişkiye odaklanan çalışma sayısı son derece sınırlıdır (Çolak & Altınkurt, 2017). Bu anlamda, uygulayıcılara öğretmen özerkliğini geliştirmeleri için yararlı çıkarımlar sağlayabilecek araştırmaları gerçekleştirmek bir zorunluğa dönüşmüştür.

Kavramsal Çerçeve

Öğretimsel Liderlik

Okul liderliği üzerine gelişen literatür, okul başarısının yönetim ve liderlik türünden güçlü bir şekilde etkilendiğine dair güçlü kanıt sağlamıştır. Buna paralel olarak okul performansı açısından en iyi liderlik modelinin hangisi olduğuna yönelik çabalar devam etmektedir. Bu nedenle, okul ile ilgili kapsamlı bir araştırma kümesi, öğretimsel liderliği, eğitim liderliği, dağıtılmış liderlik, öğrenme merkezli liderlik ve dönüşümcü liderlik gibi liderlik modellerinin etkisini keşfetmeye çalışmıştır (Berkovich, 2016; Bhindi & Duignan, 1997; Geijsel vd., 2003; Hallinger, 2011; Leithwood & Jantzi, 2000; Leithwood & Sun 2012; Mascall, 2009; Shengnan & Hallinger, 2021; Hallinger vd., 2020). Bu liderlik modelleri arasında öğretimsel liderliğin, bilim adamlarının büyük ilgisiyle karşılaştığı görülmektedir. Etkili okul hareketi (Bossert vd., 1982) okul liderlerinin öğretimsel lider olması gerektiği fikrini pekiştirmesine rağmen, birçok bilim insanı çeşitli nedenlerden dolayı buna şüphe ile yaklaştı. Öğretimsel liderlik modelinin Amerika dışındaki diğer eğitim bağlamları için uygun olup olmayacağı bu şüpheciliğin temelini oluşturmaktaydı. Bazı araştırmacılar, öğretimsel liderlik modelinin Batı kaynaklı bir fenomen olduğunu ve diğer kültürel bağlamlar için uygun olamayacağını savunuyorlar. Örneğin, Hallinger ve arkadaşları (2000), öğretimsel liderliğin bir "Amerikan olgusu" olduğunu ve bu nedenle başka bir kültürel bağlama uymadığını iddia etmektedir. Ancak, konu ile ilgili araştırmacılar, bu liderlik modelinin okul etkinliği ve gelişimi üzerindeki sağlam, etkisine dair deneysel olarak kanıtlanmış veriler sunarak bu şüpheciliğin yersiz olduğunu kanıtladı (Goddard vd., 2015; Hallinger, 2003; Hallinger & Wang, 2015; Smith & Andrews, 1989; Southworth, 2002). Bu durum öğretimsel liderliğin, popülaritesini artırdı ve 30'u aşkın ülkede 250'den fazla ampirik çalışma PIMRS kullanarak söz konusu liderliğin evrenselliğini kanıtlamış oldu (Hallinger & Wang, 2015). Bu ampirik çalışmaların sonuçları, öğretim liderliğinin bir Amerikan olgusu olmasına rağmen, diğer ulusal bağlamlarda da etkili bir liderlik modeli olabileceğini doğrulamıştır (Bossert vd., 1982; Bush, 2013; Hallinger, 2003). Ancak bu sonuçların, öğretimsel liderliğinin ülkenin kültürel bileşimine duyarlı olmadığı şeklinde yorumlanmamalıdır. Bu nedenle, bir öğretimsel lider yönetsel uygulamalarında kurumsal ve kültürel bağlamın önemini hesaba katmalıdır. Çünkü daha kültürel kodlar öğretimsel liderlik uygulamalarını şekillendirir (Bossert vd., 1982; Hallinger, 2003, 2010; Hallinger & Wang, 2015).

Akademisyenler ve araştırmacılar, okul müdürlerinin öğretme ve öğrenme sürecini nasıl ve ne ölçüde etkilediğini keşfetmek için çeşitli modeller geliştirmiştir. Öğretimsel liderliğin en popüler ve sık kullanılan kavramsallaştırması Hallinger (2000, 2003) tarafından geliştirilmiştir. Model, "Okulun misyonunu tanımlamak, öğretim programını yönetmek ve olumlu bir okul-öğrenme iklimini teşvik etmek" olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bu üç alt boyut on işlev içermektedir: Bunlar müfredatı koordine etmek, okul hedeflerini belirlemek, okul hedeflerini iletme, öğretimi izlemek ve değerlendirmek, öğrenci gelişimini izlemek, öğretim süresini korumak, görünürlüğü sürdürmek, öğretmenler ve öğrenciler için teşvik sağlamak ve mesleki gelişimi teşvik etmektir. Her boyut, istikrarlı bir başarıyı sürdürmeye çalışan bir dizi müdür davranışını içerir. İlk boyut, okul için açık ve anlaşılır bir misyon belirlemeyi amaçlar. Bu boyut, okul müdürlerinin personelle doğrudan bir bağlantı kurması ve okulun misyonunu gerçekleştirmek için işbirliği içinde çalışması gerektiğini önermektedir. Bu boyut ayrıca karar alma sürecinde personelin katılımının

önemine vurgu yapar. İkinci boyut, öğretimin izlenmesi, müfredatın planlanması ve öğretmen performansı ve öğrenci gelişimi hakkında geri bildirim verilmesi ile ilgilidir. Üçüncü boyut, yüksek standartlar ve beklentiler oluşturmak için öğrenme için olumlu bir ortam sağlamaya öncelik verir. Bu bağlamda, okul müdürlerinden öğretimin kalitesini artırmak için birkaç özel davranış sergilemeleri beklenir. Bu boyut, müdürlerin öğretime daha fazla zaman ayırma, teşvikler sağlayarak öğretmenleri motive etme, mesleki gelişimi teşvik etme ve yüksek görünürlük sağlama sorumluluğunu vurgulamaktadır.

Genel olarak araştırmacılar, okul yönetiminde müdürlerin üç merkezi rolü olduğunu ileri sürerler. Bunlar yönetsel rol, politik rol ve öğretim rolüdür (Cuban, 1988). Bu roller arasında, öğretim rolü hayati görünmektedir (Bossert vd., 1982; Hallinger & Murphy, 1985). Öğretimsel liderlik davranışlarının ve uygulamalarının öğrenme çıktılarındaki rolünü daha iyi anlamak için öğretimsel liderlik yaklaşımının yanı sıra başka liderlik modelleri geliştirilmiştir. Birçok akademisyen, okul özelliklerinin liderlik paradigması üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Örneğin, Bryk (2010), akademik başarı üzerinde açık bir etkiye sahip olan okulun beş örgütsel özelliğini (liderlik, pedagojik rehberlik, mesleki yeterlilik, okul-ebeveyn ilişkileri ve öğrenci merkezli bir öğrenme iklimi) içeren bir çerçeve geliştirmiştir.

Öğretimsel liderlik, diğer çağdaş liderlik modellerinden çeşitli şekillerde farklılık göstermektedir. Diğer liderlik yaklaşımları öğrenme çıktılarına daha çok dolaylı bir etkide bulunmaktadır. Buna karşın öğretimsel liderlik, okul çıktıları üzerinde okul müdürlerinin doğrudan etkisini vurgulamaktadır (Bossert vd., 1982; Hallinger, 2003). Hallinger (2003) öğretimsel liderliğin birinci dereceden etkiler yaratmaya çalıştığını iddia etmekte ve bu liderlik yaklaşımının, müfredat ve öğretim ile doğrudan ilişkili olan değişkenleri etkileyerek öğrenmeye katkı sunduğunu belirtmektedir. Öğretimsel liderlik konusunda yapılan araştırmalar, öğretimsel liderliğin öncüllerini, uygulamalarını ve etkisini aydınlatmada rol oynayan üç kategoriye vurgu yapmaktadır. Müdürün cinsiyeti, eğitim durumu, deneyimi, medeni hâli gibi özellikler öncüllerin ilk grubunu temsil eder. İkinci önerme grubu, öğretmen kalitesi, okul düzeyi, okul büyüklüğü ve sosyo-ekonomik faktörleri içeren örgütsel bağlamdan oluşur. Üçüncü grup, öğretimsel liderliğin okul çıktıları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bunlar, 'okul koşulları' (öğretmen kolektif yeterliği, güven, okul iklimi, iş tatmini, öğretmen bağlılığı), okul kalitesi ve öğrenci gibi değişkenleri içermektedir (Hallinger & Wang, 2015).

Hallinger ve Heck (1997), 1980 ile 1995 yılları arasında gerçekleştirilen araştırma verilerine dayanarak, okul liderlerinin öğretme ve öğrenmeyi üç şekilde etkilediğini ileri sürmektedir: Bunlar doğrudan etki, aracı etki ve karşılıklı etkidir. Doğrudan etki, müdürlerin okul çıktıları üzerinde kişisel bir etkisine vurgu yapmaktadır. Aracı etki daha çok öğretmen performansları ile ilgili değişkenler üzerinde etkisine vurgu yapmaktadır, örneğin okul müdürü öğrenenlerin iş doyumunu artırarak aracı etkisini ortaya koyarak (Johnson, 2005), öğretmenleri motive ederek ve öğretmenin öğrenme sürecine katılımını teşvik ederek veya güvenli ve düzenli bir ortam sağlayarak öğrenmeyi geliştirmekte ve okulun diğer değişkenleri aracılığıyla okul sonuçlarını etkilemektedir (Bossert vd., 1982; Heck vd., 1991; Hallinger & Murphy, 1985). Karşılıklı etkiler modelinde hem müdürler hem de öğretmenler birbirlerini karşılıklı bir şekilde etkilerler. Sheppard'a (1996) göre öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesini etkileyen liderlik uygulamalarını temsil eder. Öğretmenler, eğitim liderliği tarafından desteklendiklerinde araç ve materyalleri daha etkili kullanırlar (Hallinger & Murphy, 1985; Sheppard, 1996). Hallinger ve Murphy'nin (1985) modeli-(1) Okulun misyonunu tanımlamak, (2) Öğretim programını yönetmek ve (3) Olumlu bir okul öğrenme iklimi geliştirmek' olmak üzere üç boyut içerir. Okul misyonunu tanımlamak boyutu, kaliteli öğrenmeyi kolaylaştıran bir öğrenme ortamı yaratmada müdürün rolünü vurgu yaparken. Öğretim programını yönetme boyutu, müfredatı yönetme, öğretimi değerlendirme ve öğrenci gelişimini izleme anlamına gelir. 'Olumlu öğrenme iklimi' boyutu, öğretime daha fazla zaman ayırmak, öğretmenleri motive etmek için teşvikler sağlamak, okul müdürlerinin görünürlüğünü sağlamak gibi öğretim sürecini kolaylaştıran bir dizi uygulamayı içermektedir. Genel olarak, tüm modeller okul liderliğinin öğrenme sonuçlarını nasıl etkilediğini keşfetmeye çalışır.

Daha da önemlisi, öğretimsel liderlik uygulamalarının okul iklimi, öğretmen motivasyonu, öğretmen performansı, öğretmen özyeterliği, öğretmen iş tatmini, öğretmen performansı ve kaynak tahsisi üzerindeki etkisini inceleyen önceki çalışmalar, öğretimsel davranışların okul iklimi üzerinde etkili

olabileceği sonucunu pekiştirdiğini ve akademik başarıda farklılık yarattığını ortaya koymuştur (Bellibas vd, 2016; Blasé & Blasé, 2000; Bossert vd., 1982; Bridges, 1967; Cuban, 1988; Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger, 2003; Hallinger & Wang, 2015; Liu vd., 2021; Smith & Andrews, 1989; Southworth, 2002). Buna ek olarak, öğretimsel liderliğin tutum ve davranışları öğretmenlerin özerklik duygusunu geliştirebilir. Çünkü öğretimsel liderlik, yukarıda bahsedilen değişkenleri etkileyerek öğretmen özerkliğini destekleyen olumlu bir okul iklimi geliştirir (Erpelding, 1999). Öğretimsel liderliğin okul çıktılarına yapabileceği bir başka olası katkı, veli-okul ilişkilerini güçlendirmektir. Çünkü öğretimsel lider okul etkililiği ve gelişiminin temel unsurlarından biri olarak kabul edilen veliler ve okul arasındaki ilişkide bir köprü görebilir (Anderson & Minke, 2007; Hornby & Blackwell, 2018). Ebeveynler ve okul topluluğu arasındaki olumlu bağlar öğrencilerin başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğuna dair güçlü kanıtlar ortaya koyan araştırmalar (Anderson & Minke, 2007; Bossert vd., 1982; Bryk, 2010; Hornby & Blachwell, 2018; Heck vd., 1991; Warren vd., 2018) okul-aile işbirliğinin önemini göstermektedir.

Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum ve davranışlarını kestirmede kilit bir unsur olarak kabul edildiğinden, araştırmacıların büyük ilgisini çekmiştir. Pek çok bilim insanı öğretmen özerkliğinin farklı tanımlarını ve yorumlarını ortaya koymuş olsa da, Pearson ve Moomaw (2005) bu tanım ve yorumların belirsiz olduğunu savunmaktadır. Tort-Moloney (1997, s.52) özerk öğretmeni öğretimsel becerileri ve öğretmenlik uygulamasının öz farkındalığını "Neden, ne zaman, nerede ve nasıl kazanılabileceğini ve kullanılabileceğinin bilen" birey olarak tanımlamaktadır. Yazar bu tanımlarla öğretmenlerin öğrenme ve öğretme uygulamalarında karar verme hak ve özgürlüklerine göndermede bulunmaktadır (Lamb, 2000). Öte yandan, Husband ve Short (1994, s.59) öğretmen özerkliğini "Kişinin uygun gördüğü şekilde öğretmek için günlük rutini kontrol etme, öğretim hakkında karar verme özgürlüğüne sahip olma ve müfredat hakkında fikir geliştirme yeteneği" olarak tanımlamaktadır."

Öğretmen özerkliğini açıklamak için çeşitli teorik modeller geliştirilmiştir (Parker, 2015). Bu modellerde tanımlandığı gibi öğretmen özerkliği, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili kendi kararlarını ve eylemlerini kapsamaktadır. MacBeath'in (2012) özerklik modeli, bireylerin öğretimle ilgili faaliyetleri üzerindeki kontrollerine vurgu yapmaktadır. Pitt (2010), herhangi bir dış baskı dâhil olmak üzere yönetsel otoriteyi reddeden mesleki özerklik modeli olarak bilinen benzersiz bir model sunarak tartışmaya katkıda bulunan bir diğer bilim insanıdır. Gabriel ve diğerlerinin (2011) bağlı özerklik modeli ise, özerklik ve izolasyon arasındaki farklara odaklanmaktadır. İki yapı farklı olguları içerdiğinden, özerklik ve izolasyonun kesinlikle ayrılması gerektiğini öne sürüyorlar. Öte yandan, Dale'in (1982,p.48) düzenlenmiş özerklik modeli en popüler olanıdır. Dikkat çekici bir öğretmen özerkliği modeli geliştiren diğer araştırmacılar ise Vangrieken ve diğerleridir (2017). Yazarlara göre öğretmen özerkliği içerik yönü ve pedagojik yön olmak üzere iki yapıdan oluşmaktadır. İçerik yönü, derslerin hazırlanması, müfredatın geliştirilmesi, öğrencilerin değerlendirilmesi ve ders kitabı seçimi gibi konulara odaklanırken, pedagojik yön; öğretim yöntem ve stratejilerine ve sınıf uygulamaları için ayrılacak zamana vurgu yapmaktadır. .

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin kendi kararlarını verme yetkinliğini ve özgürlüğünü kapsayan çok boyutlu bir olgudur. Öğretmen özerkliği birkaç alt boyuta ayrılmıştır. Bunlardan en popüler olanı Friedman (1999) tarafından geliştirilmiştir. Friedman, öğretmenlerin özerklik algılarını dört boyuta dayalı olarak inceledi: (a) Sınıf iç öğretim (b) okul işleyişi, (c) personel gelişimi ve (d) müfredat geliştirme. Sınıf öğretimi-sınıf etkinlikleri, karar verme sürecine odaklanan okul işleyişi ve öğretmenlerin mesleki gelişimine atıfta bulunan mesleki gelişim üzerinde tam bir özgürlük içerir. Pearson ve Hall (1993) ise öğretmen özerkliğini iki boyuta ayırmışlardır: Öğretimsel özerklik ve müfredat özerkliği. Öğretimsel özerklik, öğretimsel uygulamaları üzerindeki özgürlüğü içerirken, müfredat özerkliği, karar verme sürecinin ve öğretim materyallerinin sağlanmasını ve planlamanın önemini vurgular. Öğretmen özerkliği, araştırmacılar arasında büyük ilgi uyandıran son derece önemli bir araştırma konusudur. Bu ilginin açık nedeni, güven, iş tatmini, yetkilendirme ve mesleki gelişim, motivasyon, stres, işyerinden ayrılma niyeti, öz yeterlik, işe bağlılık ve yetkilendirme gibi çeşitli örgütsel değişkenlerle korelasyonunda yatmaktadır (Bellibas & Liu, 2017; Davis & Wilson; 2000; Hattie, 2008; Liu vd., 2021; Pearson & Moomaw, 2005; Pearson & Moomaw,

2005; Perie & Baker, 1997; Rosenholtz & Simpson, 1990; Skaalvik & Skaalvik, 2021; Slemp vd., 2020; Worth & Brande, 2020).

Bu bulgularla tutarlı olarak, bir çok araştırma, öğretmen özerkliğinin öğretmenlere öğrencilerini motive etme konusunda ciddi katkılar sunduğunu göstermektedir. Örneğin, öğrenmenin içeriğini ve pedagojisini belirleme özgürlüğüne sahip olan öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştırma olasılıkları daha yüksektir çünkü karar verme özerkliği öğretmenlerin uygun kaynakları tahsis etmesine olanak tanır (Blasé, 1987; Dou vd., 2015; Pearson & Moomaw, 2005; Wohlstetter & Chau, 2004) ve olumlu bir öğrenme ortamı yaratır (Prichard & Moore, 2016). Skaalvik ve Skaalvik'e (2014) göre, bir öğretmen karar verme özgürlüğüne sahip olduğunda öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirme sorumluluğunu üstlenmesi daha yüksek bir olasılıktır. Pearson ve Moomaw (2005) öğretmenlerin dış baskılardan uzak olması ve "doktorların hastaları veya avukatların müvekkileri için yaptığı tedavi ve savunmayı öğrencileri için kullanma" hak ve özgürlüğüne sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Ayrıca öğretmen özerkliği; stres, tükenmişlik, kaygı, depresyon, sinizm ve mesleği bırakma niyeti gibi olumsuz duygu, tutum ve davranışların önünde güçlü bir bariyer olarak işlev görmektedir (Brunetti, 2001; Pearson & Moomaw, 2005; Yu vd., 2016; Worth & Brande, 2020). Yüksek düzeyde özerkliğe sahip öğretmenler dış baskılara karşı daha dirençlidir ve öğretim kararlarını bağımsız olarak verirler (Street & Licata, 1989). Korelasyon nedensel bir ilişki göstermese de, bu çalışmaların sonuçları öğretmen özerkliğinin okul etkililiği ve gelişimi için her derde deva olduğu sonucunu güçlendirmektedir. Araştırma bulgularının sağladığı kanıtlar, sınıf mevcudu, müfredat, metin bağlamı, öğretim materyaller seçimine ilişkin karar ve öğrenci seçimi gibi değişkenleri kontrol etme hakkının öğretmen özerkliğini artırdığını doğrulamaktadır (Elmore, 1987; Parker, 2015; Pearson & Hall, 1993). Öğretmenlerin çoğunluğu özerkliğe büyük bir önem atfetse de (Vangrieken vd., 2017) çalışma ortamlarını ve sınıf uygulamalarını belirleme hak ve özgürlüklerinin olması gerektiğine inansalar da, okul liderliğinin farklı ülke ve ekonomilerde öğretmen özerkliğini doğrudan engelleyen bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Fretwell & Wheeler, 200; Moller & Pankake, 2013). Önceki çalışmaların sonuçları, çoğu öğretmenliğin diğer mesleklere kıyasla nispeten daha düşük özerklik seviyelerine sahip olduğunu ortaya koymuştur (Worth & Brande, 2020) Bu iddia doğrultusunda, Elmore (1987) öğretmenlerin iş özerkliği üzerindeki kontrolünü sınırlayan birkaç koşuldun bahseder. Yazar, 'otorite kültürünün' öğretmen özerkliği üzerinde önemli oranda etkili olduğunu göstermektedir. Bazı araştırmacılar öğretmenlerin kendilerinin özerkliklerini engellediğini ileri sürmektedir (Parker, 2015). Parker bu durumu 'kendini doğrulayan bir kehanetin cisimleşmesi' olarak tanımlamaktadır. Öğretmen özerkliğinin önündeki bir diğer engel de, öğretmenlerin müfredat tarafından beklenen öğrenme çıktılarını elde edememe korkusuyla özerklikten kaçınmalarıdır (Ham & Kim, 2015; Kennedy, 2005).

Türkiye'nin kültürel bağlamı ve eğitim sistemi göz önüne alındığında, tablonun çeşitli nedenlerden dolayı iç açıcı olmadığı anlaşılmaktadır. Türk kültürü, grubun çıkarlarına büyük önem veren ve bireyselliğe çok az ilgi duyan kolektivist bir kültürü temsil etmektedir, Türkiye'de hüküm süren katı merkeziyetçi yönetim kültürü özerkliğin gelişimini tehlikeye atmaktadır. Ayrıca kolektivist kültürde yüksek düzeyde karşılıklı bağımlılık ve düşük düzeyde özgürlük vardır (Hofstede, 1980). Bu kavramın arkasındaki bir diğer faktör de OECD üyesi ülkeler arasında en merkezi eğitim sistemi olan Türk eğitim sisteminin yapısı ve işlevidir (Fretwell & Wheeler, 2001). Son derece merkezileşmiş Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) okulların ve öğretmenlerin özerkliğini sınırladığı ileri sürülmektedir. Bunun nedeni, öğretmenlerin merkezileşmiş Türk eğitim sisteminin eğitim programlarında, politikalarında ve düzenlemelerinde belirtilen görevleri yerine getirmeye zorlanmasıdır. Ayrıca Türk eğitim sistemi müfredat geliştirme, ders kitabı seçimi, öğretim materyali, zaman tahsisi ve karar verme süreci gibi konularda öğretmenlerin yetkilerini kısıtlamaktadır (Yıldırım, 2003; Yurtseven & Hosşgoeruer, 2021). Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye'de öğretmenlerin eğitimde ne yaptığını izler. Bu argümanlardan çıkarılabilecek sonuç, Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin özerk olamamalarının temel nedeninin bürokrasi, kültürel kodlar ve bağlar olduğu gerçeğidir.

Öğretmen özerkliğine odaklanan çalışmaların bulguları çelişkili sonuçlar sunmaktadır. Farklı araştırmalar, Türkiye'deki öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerinde ancak bir dereceye kadar kontrol ve yetkiye (özerkliğe) sahip olduklarına dair sağlam kanıtlar sunmaktadır (Demirkasimoğlu, 2010;

Yorulmaz vd., 2018; Yurtseven & Hoşgoeruer, 2021). Yani, merkezi bir sistem, eğitimi bir bütün olarak organize etmekte, düzenlemekte ve kontrol etmektedir. Öte yandan, diğer çalışmalardan elde edilen bulgular (Çolak, 2016; Çolak & Altinkurt, 2017; Saylık & Şahin, 2021) Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki kararlarda ortalama veya ortalamasının üzerinde bir özerkliğe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Buna karşın, birçok çalışma Türkiye'de nispeten düşük öğretmen özerkliği rapor etmektedir, yani öğretmenler müfredat içeriğine ve öğretim süreci üzerindeki diğer konularda karar verme konusunda ya hiç yetkiye sahiptir değiller ya da çok az etkiye sahipler (Fretwell & Wheeler, 2001; Güvenç, 2011; Öztürk, 2012). Bu da öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecindeki etkisini tehlikeye atmaktadır. Öztürk'ün (2012) bulguları, Türkiye'deki öğretmenlerin özerk olamayacağı sonucunu desteklemektedir. Buan karşın, Türkiye'deki öğretmenlerin ortalama bir özerklik düzeyine sahip olduğunu bildiren çalışmalar söz konusudur. Ancak son derece merkezi bir yönetim anlayışını bemineseven ve sıkı bir şekilde her uygulamayı kontrol eden Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenler üzerindeki etkisi dikkate alındığında mevcut sonuçların temkinli bir iyimserlik ile karşılanması gerektiği düşünülmektedir. Bu durum öğretmenlerin ortalamasının üzerinde özerklik düzeyine sahip olduklarını gösteren araştırma bulgularının (Bellibas vd., 2020; Cansoy & Polatcan, 2018), öğretmenlerin gerçek algılarını yansıtıp yansıtmadığı konusundaki şüpheliğimizi haklı çıkarmaktadır.

Çalışmanın Önemi

Bu çalışmanın temel amacı, öğretimsel liderliğin öğretmen özerkliği ile ne ölçüde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmaktır. Pek çok araştırma, öğretimsel liderlik uygulamalarının iş tatminini (Liu vd., 2021), öğretmen güçlendirme, işbirliği ve mesleki gelişimi önemli ölçüde ve olumlu yönde etkilediğini gösterse de (Bossert vd., 1982; Pearson & Moomaw, 2005; Worth & Brande, 2020), şaşırtıcı bir şekilde, bilim insanlarının okul müdürlerinin öğretimsel liderliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkilere hiç ilgi göstermedikleri görülmektedir. Bildiğimiz kadarıyla bu araştırma, öğretimsel liderlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkileri araştıran ilk çalışmadır. Bu anlamda, araştırma bulguların okul liderlerinin bilgi birikimine ve öğretmen özerkliğini ne ölçüde geliştirebileceklerine önemli katkılar sunması beklenmektedir.

Bu çalışma, teorik çerçeveye ve öğretimsel liderlik ile örgütsel değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen önceki araştırmalara dayanmaktadır. Özellikle, bu çalışmanın, öğretmenlerin tanımlanmış görevlerinin ötesine geçmelerine ve günlük rutinlerini kontrol etmelerine olanak tanıyan öğretmen özerkliği ile öğretimsel liderlik arasındaki ilişkiye açık bir bulug sunacağını öngörüyoruz. Çünkü öğretimsel liderliğin öğretmen gelişimini ve öğrenme ortamını destekleyen olumlu bir öğrenme iklimi yaratarak öğretmen özerkliğini artırması beklenmektedir. Okul liderlerinin, öğretimsel liderlik uygulamalarını içeren davranış ve uygulamalar sergileyerek Türkiye'deki merkezi eğitim sisteminin baskılarını hafifletebileceğini ümit ediyoruz. Buna ek olarak, müdürler net yönergeler sağlayarak, öğretimin kalitesi hakkında toplu bir geri bildirim verebilir ve öğretmenler için teşvikler oluşturarak öğretmen özerkliğini özendirirler (Bossert vd.,1982; Hallinger & Heck, 1997). Okul liderleri kendi kurallarını ve talimatlarını öğretmenlere dayatmazlar, ancak öğretmenleri motive etmek ve öğretmenle doğrudan temas kurarak onları etkilemeye çalışırlar (Bossert vd, 1982; Hallinger ve Wang, 2015). Okul yöneticilerinin bu tür davranışları öğretmen özerkliğini daha da artıracaktır.

Diğer okul liderliği paradigmalarından farklı olarak, öğretimsel liderlik yaklaşımı sınıf içi uygulamaları birinci dereceden etkiledikleri için öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Hallinger, 2003). Öğretimsel liderlik, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına rehberlik ederek öğretimin kalitesini artırmayı amaçlar. Birinci derece etkiler, öğretimi izleme, müfredatı koordine etme ve okul hedeflerini belirlemeyi içerir (Hallinger, 2003; Marks & Printy, 2003). Bu nedenle, bulgularımızın, uygulayıcıların, zorlayıcı bir karaktere sahip merkezi bir bürokrasinin hüküm sürdüğü Türkiye'deki okullar için bir zorluk gibi görünen kontrol ve özerklik ikiliğini aşmalarına yardımcı olacağını varsayıyoruz. Yukarıdan aşağıya doğru liderliğin ve oldukça merkezi bir hiyerarşinin hüküm sürdüğü kolektivist bir kültürü temsil eden (Hosftede, 1980) Türkiye'de durum daha da karmaşık görünmektedir. Bu tür ülkelerde yöneticiler, bir zayıflık işareti olarak algılanabilecek güç ve yetkiyi astlarına dağıtma konusunda isteksizdirler (Fretwell & Wheeler, 2001; Moller & Pankake, 2013). Merkezi otorite, okulda düzeni ve disiplini sağlamak için tüm

uygulamaları ve eylemleri kontrol etme eğilimindedir. Bu anlamda öğretmenler, öğretimsel davranış sergileme eğiliminde olan müdürlerle çalıştıklarında daha fazla özerkliğe sahi olacaklardır. Öğretimsel liderlik uygulamalarının, öğretmen özerkliğini artırmanın etkili bir yolu olabilir ve bu da okul çıktıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacaktır.

Mevcut kanıtlara dayanarak, bu çalışmanın alana bazı katkılar sunması muhtemeldir. İlk olarak, bu çalışma, okul bağlamında müdürlerin öğretimsel liderliği ve öğretmen özerkliği ile ilgili olarak müdür-öğretmen etkileşimlerinin doğası ve dinamikleri hakkındaki anlayışımızı muhtemelen geliştirecektir. Özellikle, mevcut çalışmanın bulguları, okul liderlerinin öğretmen özerkliği koşullarını önceden tahmin etmeleri için yöntemler önerecektir. Daha da önemlisi, bu çalışmadan elde edilen bulgular, uygulayıcıları merkezi bürokrasilerin öğretmenler üzerinde uyguladığı güçlü dış baskıları hafifletmeye veya ortadan kaldırmaya teşvik edecektir. Buna ek olarak, çalışmamızın bulguları okul liderlerinin eğitimde ademi merkeziyetçilik olgusunu yaygınlaştırmasına olanak tanıyacak ve bu da oldukça bürokratik bir yapının olduğu Türkiye'de okul liderlerinin okulun nasıl işleyeceğine karar vermelerine olanak tanıyacaktır.

Araştırma Soruları

Bu çalışmada, müdürlerin öğretimsel liderlik uygulamaları ile öğretmen özerkliği arasında pozitif bir ilişki olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca, müdürlerin öğretimsel davranış ve uygulamaları tarafından desteklenen öğretmenlerin, özerk davranışlar sergileme konusunda sorumluluk alma olasılıklarının daha yüksek olduğunu iddia ediyoruz. Daha da önemlisi, okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının ve uygulamalarının öğretmen özerkliğinin kilit bir yordayıcısı olduğunu varsayıyoruz. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- S1. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algıları ne düzeydedir?
- S2. Öğretmenlerin özerkliklerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
- S3. Müdürlerin öğretim liderliği ile öğretmen özerkliği arasında pozitif bir ilişki var mıdır?
- S4. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik tarzları öğretmen özerkliğini ne ölçüde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, korelasyonel bir analiz modeli kullanarak öğretimsel liderlik ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır.

Örneklem

Bu araştırmanın hipotezleri, 2019-2020 eğitim öğretim yılında, kasım ve aralık aylarında Türkiye'nin Güney doğu bölgesinde yer alan bir ildeki liselerde görev yapan 500 öğretmenin katılımıyla test edilmiştir. Araştırmaya liselerde görev yapan bütün öğretmenler davet edilmiş ve okullara 650 anket dağıtılmıştır. Söz konusu örneklerden 582'si öğretmenler tarafından yanıtlandı ve eksik doldurulan 68 ölçek değerlendirme dışı tutuldu. Anketi tamamlayan öğretmenlerin %52'si erkek, %47'si kadındır. Ayrıca katılımcıların deneyim yılı (görev süresi) 1 yıl ile 16 ve yıl üzeri arasında değişmektedir.

Prosedürler

Öğretmenlere yanıtlarının gizli kalacağına dair güvence verildi. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra anketler kontrol edilmiş, eksik veriler ve eşleşmeyen yanıtlar elenmiştir.

Ölçme Araçları

Öğretimsel Liderlik Ölçeği

Öğretmenlerin müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları 44 madde ve dokuz alt boyuttan oluşan PIMRS ile ölçülmüştür. Ölçek Hallinger (1982, 1990) tarafından geliştirilmiş, Bellibaş ve diğerleri (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, okul müdürlerinin davranışlarını öğretimsel

liderlik davranışları bağlamında değerlendirmektedir. Ölçek 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin güvenilirliği daha önce yapılan çalışmalarla desteklenmiştir (Bellibaş vd., 2016). PIMRS Türkçe formu dokuz işlevden oluşmaktadır, nihai geçerliliği olan araç 44 maddeden oluşmaktadır, okul için hedefler koyma işlevi (dört madde) dışında, her bir işlev alt ölçeği beş maddeden oluşmaktadır. Sonuçlar, aracın güvenilirlik ve iç geçerlik standartlarını karşıladığını göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin toplam alfa katsayısı ise .99 olarak saptanmıştır. Bu çalışma için PIMRS'nin alt boyutları için Cronbach α puanı .83 ile .92 arasında değişmektedir. Bu değerler ölçme aracının güvenilirliğini teyit etmektedir.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ)

Öğretmenlerin okul içi eylemlerde ne ölçüde özerk olduklarını değerlendirmek için Öğretmen Özerkliği Ölçeği (TAÖ) uygulanmıştır. Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ), Çolak (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracı 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçme aracı 17 madde ve dört alt kategoriden oluşmaktadır; öğretim özerkliği altı maddeden, müfredat özerkliği alt ölçeği beş maddeden, iletişim özerkliği üç maddeden ve gelişim özerkliği beş maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliliği daha önce yapılan çalışmalarla teyit edilmiştir (Çolak & Altınkurt, 2017). İstatistiksel analiz sonuçlarına göre, Öğretme özerkliği için .86, Müfredat Özerkliği için .74 İletişim Özerkliği için .82 ve Gelişim Özerkliği için .76 ve ölçeğin bütünü için .79'luk güvenilirlik tespit edildi. Daha yüksek bir kümülatif puan, yüksek bir öğretmen özerkliği algısı anlamına gelir. Sonuçlar ÖÖÖ'nün güvenilirliğini teyit etmektedir.

İstatistiksel Analiz

Öğretimsel liderlik ve öğretmen özerkliği için öncelikle SPSS sürüm 20.0'da uygulandı ortalamalar ve standart sapmaları test edildi. Değişkenlerin güvenilirlik katsayılarını ölçmek için ön analizler yapılmıştır. Bir sonraki adımda, müdürlerin öğretimsel liderlik tarzı ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi test etmek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Son aşamada, öğretimsel liderliğinin öğretmen özerkliğini ne ölçüde açıkladığını değerlendirmek için regresyon analizi yapıldı.

Bulgular

Bu çalışmada araştırmacılar, müdürlerin yönetsel uygulamalarında ne ölçüde öğretimsel liderlik davranışları sergilediklerini ve öğretmenlerin özerkliği ne ölçüde algıladıklarını keşfetmek için betimsel bir analiz gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarını gösteren sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	Ss
Okulda Görünür Olmak	500	4.03	1.08
Öğretmenleri Teşvik Etme	500	3.22	1.17
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	500	2.94	1.18
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	500	3.68	0.87
Öğrenmeyi Teşvik Etme	500	3.58	1.07
Mesleki Gelişimi Destekleme	500	3.71	0.81
Öğrenci Başarısını Takip Etme	500	3.34	0.99
Okul İçin Hedefler Koyma	500	3.48	1.03
Okul Hedeflerini Paylaşma	500	3,65	1.14
Öğretimsel Liderlik (Toplam)	500	3.51	0.38

Tablo 1'de verilen bulgular, müdürlerin öğretimsel liderlik anketinde öğretimsel liderlik davranışlarını hangi sıklıkta gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin 'yüksek görünürlük sağlama işlevine ilişkin algısı en yüksek düzeyde ($\bar{x}=4.03$), 'öğretimi izleme ve değerlendirme' işlevine ilişkin algı ise katılımcı öğretmenler için en düşük düzeydedir ($\bar{x}= 2.94$). Toplamda öğretimsel liderlik söz konusu olduğunda

müdürler 3.51 puan almıştır. Genel olarak, bulgular öğretmenlerin müdürlerini yönetsel uygulamalarda orta düzeyde öğretimsel liderlik davranışları sergilediklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerin özerklik algılarına ilişkin sonuçlar Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.
Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algısı

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	SS
Öğretme Süreci Özerkliği	500	3.79	0.92
Öğretim Programı Özerkliği	500	3.54	0.89
Mesleki İletişim Özerkliği	500	3.39	1.07
Mesleki Gelişim Özerkliği	500	3.00	1.06
Öğretmen Özerkliği (Toplam)	500	3.51	0.50

Tablo 2'den elde edilen sonuçlar, tüm anket maddeleri için toplam puanın 3.51 olduğunu göstermektedir; Bu, öğretmenlerin öğretmen özerkliği için ortalama bir puana sahip olduğu anlamına gelir. Tablo detaylı olarak incelendiğinde anketin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının 3.79 ile 3,00 arasında değiştiği görülmüştür. Alt kategorilerde öğretme özerkliği en yüksek puana sahip alt kategori olmuştur ($\bar{x}= 3.79$). Öğretmenler müfredat özerkliğini 3.54 olarak değerlendirdi. Öte yandan, mesleki gelişim özerkliği için öğretmenler müdürlerine 3.39 puan vermiştir. Son olarak, mesleki iletişim özerkliği için en düşük ortalama puanı öğretmenler almıştır ($\bar{x}=3.00$). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3.
Öğretmen Özerkliği ile Öğretimsel Liderliği Arasındaki İlişki

Öğretimsel Liderlik	Öğretmen Özerkliği	Öğretme Süreci Özerkliği	Müfredat Özerkliği	Mesleki İletişim Özerkliği	Mesleki Gelişim Özerkliği
Öğretimsel Liderlik	R 0.309**	0.084	0.267**	0.059	0.258**
	P 0.000	0.061	0.000	0.189	0.000
Okulda Görünür Olmak	R 0.448**	0.398**	0.287**	0.077	0.043
Öğretmenleri Teşvik Etme	P 0.000	0.000	0.000	0.085	0.333
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	R -.176**	-0.167**	-0.137**	-0.031	0.036
	P 0.000	0.000	0.002	0.492	0.423
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	R .019	-0.006	0.051	-0.018	0.008
Mesleki Gelişimi Destekleme	P 0.677	0.892	0.259	0.688	0.851
Öğrenci Başarısını Takip Etme	R -.164**	-0.199**	-0.008	-0.148**	0.062
Okul İçin Hedefler Koyma	P 0.000	0.000	0.859	0.001	0.169
Okul Hedeflerini Paylaşma	R -.164**	-0.199**	-0.008	-0.148**	0.062
	P 0.000	0.000	0.859	0.001	0.169
Öğretmenleri Teşvik Etme	R 0.363**	0.181**	0.206**	0.059	0.322**
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	P 0.000	0.000	0.000	0.191	0.000
	R -.247**	-0.319**	-0.079	-0.243**	0.238**

Öğretime Harcanan Zamanı						
Kontrol Etme	P	0.000	0.000	0.078	0.000	0.000
Öğrenmeyi Teşvik Etme						
Mesleki Gelişimi Destekleme	R	0.307**	0.160**	0.331**	-0.033	0.123**
Öğrenci Başarısını Takip Etme	P	0.000	0.000	0.000	0.457	0.006
	R	0.381**	0.178**	0.392**	-0.016	0.188**
Okul için Hedefler Koyma	P	0.000	0.000	0.000	0.729	0.000

**p<0, 01; *p<0, 05

Tablo 3 öğretimsel liderliğin işlevleri ile öğretmen özerkliği alt ölçeğinin bileşenleri arasındaki ilişkileri göstermektedir. Sonuçlar, öğretmen özerkliği ile müdürün öğretimsel liderlik tarzı arasında zayıf da olsa pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r = .309$). Alt kategorilere bakıldığında, öğretimsel liderliğin öğretmen özerkliğinin tüm alt boyutlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu, en güçlü ilişkinin ise öğretim liderliği ile müfredat özerkliği arasında olduğu ($r = .267$) bulunmuştur. Sonuçlar ayrıca öğretmen özerkliğinin bir öğretimsel liderliği ölçeğinin dokuz işleviyle hem olumlu hem de olumsuz olarak ilişkili olduğunu göstermektedir. En güçlü ve pozitif ilişki, öğretmen özerkliği ile öğretimsel liderliğin yüksek görünürlük işlevini sürdürmek ($r = .448$) arasındaydı; bu, öğretmen özerkliğinin yüksek görünürlüğü sürdürmekle biraz ilişkili olduğu anlamına gelir. Öte yandan, öğretmen özerkliğinin öğretmenleri teşvik etme ($r = -.176$), öğrenme için teşvik yaratma ($r = -.164$) ve öğrencilerin ilerlemesini izleme ($r = -.247$) ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Sonuçlar alt boyutlar arasındaki ilişki açısından yorumlandığında en güçlü ilişki öğretime ayrılan zamanı koruma ile mesleki gelişim arasında bulunmuştur ($r = .656$). Regresyon analizi sonuçları, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen özerkliğini yordayıp yordamadığını ortaya çıkarmaya çalışan araştırma sorusunu test etmek için yapılmıştır.

Öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen özerkliğini ne ölçüde açıkladığını gösteren sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğretmen Özerkliğini Yordayan Öğretimsel Liderliğe İlişkin Regresyon Sonuçları

Model	Standartırılmamış katsayılar		Standartırılmış katsayılar	T	Sig
	B	Std. Er.	Beta		
(Constant)	2.094	.197		10.640	.000*
Instructional Leadership	.403	.056	.309	7.247	.000*
R	.309				
R ²	.095				
Düzeltilmiş R ²	.094				
Standart hata	.483				
F	52.518				.000*

p* < .05

Tablo 4'te görülebileceği gibi, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin regresyon katsayısı (.309) öğretmen özerkliğinin % .94'ünü ($F = 52.518$; $p < .05$) yordamaktadır. Bu, öğretmenlerin özerkliğinde algılanan değişikliklerin %9.4'ünün müdürlerin öğretimsel liderlik uygulamalarının etkisiyle açıklanabileceği anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin özerkliği düşük oranda da olsa okuldaki öğretimsel liderlik uygulamalarından etkilenmektedir. Sonuçlar ayrıca modelin 52.518 beta katsayısı ile anlamlı olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin özerklik anlayışındaki değişimin .403'ünün müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarıyla gerçekleştiği sonucuna varılabilir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, korelasyonel analiz yöntemi kullanılarak öğretimsel liderliği ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Daha da önemlisi, bu çalışmada müdürün öğretimsel liderliğin regresyon analizi yoluyla özerkliği ne ölçüde açıkladığını incelemeye çalıştık.

Sonuçlar, araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalamanın üzerinde bir öğretimsel liderlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Bu, araştırmanın yapıldığı okuldaki müdürlerin öğretimsel liderlik uygulamalarını somutlaştırabilecek düzeyde beceri ve kapasiteye sahip olmalarına rağmen öğretimsel davranışları istenilen ölçüde uygulamadıkları anlamına gelmektedir. Nicel bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları, öğretimi denetleme ve değerlendirme kategorisi dışında öğretim liderliğinin tüm alt kategorilerinde ortalamanın biraz üzerindedir. Bu bulgu, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarına temel bir önem verdiği ve bu nedenle okulun hedeflerini öğretmenlerle tartışmak, öğrenmeyi teşvik etmek, velilerle etkileşim kurmak, öğretmenlerin çabalarını teşvik etmek ve ödüllendirmek, öğretim zamanını korumak gibi çeşitli eylemleri yerine getirdikleri anlamına gelir. Ayrıca bu sonuç, müdürlerin öğretmenlerle açıkça konuştuklarını, görüşlerini dile getirmelerine olanak sağlayan koşullar oluşturduklarını, öğretmenler arasında işbirliğini teşvik etmek için öğretmenlere geri bildirim sağladığını ve öğretmenlerin öğretimini kesintiye uğratmadıklarını tahmin etmemize de izin verebilir. Bu sonuç, Kurşunoğlu ve Tanrıoven (2009) ve Sucu (2016) tarafından yapılan ve öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının orta düzeyde olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları ile uyumludur. Bu, akademik başarı açısından önemli bir bulgudur, çünkü öğretimsel liderlik, okul liderlerinin öğretime doğrudan katılımını ima eden birinci derece faktörleri etkileyerek öğrenmeyi etkilemeyi amaçlamaktadır (Hallinger, 2003), bu da öğretimsel liderlik stiline okul etkinliği için bir ön koşul olduğu sonucunu desteklemektedir.

Öte yandan, bu çalışmanın sonuçları okul liderlerinin öğretimsel liderliğin içeriğine uymayan çeşitli davranışlarda bulunabileceğini göstermektedir. Bu sonuca birkaç faktörün aracılık ettiği düşünülmektedir. Örneğin, Türkiye'de okul liderleri seçilirken objektif bir seçim kriteri olmadığı için okul liderlerinin seçim süreci bu sonuca yol açabilir. Yani, geleceğin okul müdürleri atanırken belirli liderlik niteliklerine göre atanmamaktadır. Ayrıca, Türkiye'deki eğitim sisteminin doğası, zamanlarının büyük bir kısmını bürokrasi ve yönetim görevlerine ilişkin yüksek beklentilere ayırdıkları için okul liderlerinin yönetsel rollerini yerine getiremedikleri bilinmektedir. Bu nedenle okul liderleri, huzurlu bir ortam ve fiziksel olarak iyi bir okul sağlanmasının öğretim görevlerini yerine getirmekten daha önemli olduğuna inandıkları için öğrenmeyi geliştirmek için mesleki destek sağlamaya yeterli zaman ayırmazlar (Akşit, 2007; Gümüşeli & Akçaoğlu, 2013; Turkoğlu & Cansoy, 2018). Farklı araştırmalar Türkiye'deki okul liderlerinin eğitim konularından ziyade yönetim konularına daha fazla önem verdiği anlamına geliyor (Bellibaş, 2015; Gümüş & Akçaoğlu, 1996), Türkiye'deki okul liderlerinin yönetim konularını öğretim konularına öncelik verdiği yönündeki bu iddiayı doğrulamaktadır.

Ayrıca, MEB'in oldukça merkezileşmiş yapısı mevcut bulgunun bir başka nedeni olabilir. Çünkü Türkiye'deki merkezi eğitim sistemi, müfredat içeriği ve bütçe tahsisi gibi birçok uygulamada müdürlerin yetkisini sınırlandırmaktadır (Bellibaş vd., 2016; Fretwell & Wheeler, 2001; Hammersley-Fletcher vd., 2020). Bu nedenle, bu olgu okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmedeki yetkinliğini engelleyebilir. Ancak bu yorum, bu bulgunun birincil nedeni olarak kabul edilmemelidir. Müdürlerin öğretimsel liderlik yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucunu çıkarmaktan ziyade, MEB'in hiyerarşik yapısının onların yetenek ve yeterliliklerini engellediğini söylemek istiyoruz. Buna karşılık, ulusal literatür, Türkiye'deki okul müdürlerinin liderlik becerilerinin çok yetersiz olduğunu veya hiç olmadığını göstermektedir (Cerit, 2007; Çelikten, 2004). Bu araştırmacılar ayrıca Türkiye'deki okul müdürlerinin çoğunluğunun öğretimsel liderlik becerilerinden yoksun olduğunu belirtmektedir. Müdürler ve öğretmenler arasındaki güç mesafesi bu sonucu destekleyen bir diğer neden olabilir. Bunun nedeni, müdürlerin öğretmenler üzerinde geniş bir etki alanına sahip olmalarıdır. Bu nedenle, öğretmenler müdürün gazabına maruz kalma korkusuyla müdürün uygulamalarına ilişkin gerçek algıları hakkında düşüncelerini belirtmekten kaçınabilir. Sonuç olarak güç mesafesi öğretmenlerin gerçek eğitim liderliği algılarını gizleyebilir.

Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin mesleklerinde ortalamanın üzerinde bir özerkliğe sahip olduklarını göstermektedir. Bu, Türkiye'deki öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarda nispeten özerk oldukları ve öğretim ile ilgili konularda karar verme özgürlüğüne sahip oldukları anlamına gelir. Bu sonuç, Saylık ve Şahin (2021) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile uyumludur. Çalışmalarının sonuçları, öğretmenlerin ortalamanın üzerinde bir özerkliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın sonucu, ayrıca Erpelding'in (1999) yüksek düzeyde öğretmen özerkliği için bulduğu sonuçlarla da örtüşmektedir. Bu sonuca bütüncül olarak bakıldığında beklenmedik bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü Türk kültürü kolektivist bir kültürü temsil ettiğinden (Hofstede, 1980), toplumun kültürel kodları ve Türk eğitim sisteminin doğası ve yapısı dikkate alındığında öğretmenlerin daha düşük düzeyde özerkliğe sahip olması beklenmektedir (Hofstede, 1980). Kolektivist kültürde grubun çıkarları kişisel çıkarların üzerindedir. Kolektivist kültürler, yüksek karşılıklı bağımlılığı ve düşük özgürlüğü vurgular. Herhangi bir birey gibi, okul liderleri de kültürel olarak bağlıdır (Hofstede, 1982) ve bu nedenle güç ve yetkilerini öğretmenler arasında dağıtma eğiliminde değildirler. Bu anlamda, bu çalışmada bulunan öğretmen özerkliğinin ortalama değerinin altında başka bazı faktörler (örneğin müdürün gazabını hissetme olasılığı) yatabilir.

Dolayısıyla bu sonuç, beklentilerin ve gerçeğin ötesine geçtiği için ihtiyatla karşılanmalıdır. Bunun nedeni, Türk eğitim sistemi gibi yerelleşme ve özerkliğe izin vermeyen, öğretmenlerin mesleki uygulamalarını ciddi şekilde kısıtlayan (Hammersley-Fletcher vd., 2020) ve rol tanımlamasının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlendiği oldukça merkezi sisteme sahip olmasıdır. MEB'nin öğretmenlerin hemen hemen tüm eylemlerini kontrol etmede dışsal bir faktör olarak öğretmen davranışlarını belirlediği bir sistemde öğretmenlerin bu kadar yüksek düzeyde bir özerkliğe sahip olmaları beklenmemektedir. Çünkü öğretmenler müfredat gibi eğitim alanları hakkında karar vermekte özgür değildirler. Türk eğitim sistemi öğretmenler üzerinde boğucu bir kontrol uyguluyor ve tüm öğretmenlerin aynı ders kitabı dizisini kullanmasını zorunlu kılıyor. Bu nedenle, mevcut sonuca şüpheyle yaklaşması gerektiğini düşünüyoruz.

Pearson korelasyon analizinin sonuçları öğretimsel liderlik ve öğretmen özerkliğinin karşılıklı olarak düşük düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretimsel liderlik ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkileri inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğundan, mevcut sonucu önceki çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırma imkanımız zorlaştırmaktadır. Ancak Boyce ve Bowers'ın (2018) çalışmasının bulgularımızı destekleyen tek çalışma olduğu bilinmektedir. Öğretimsel özerklik ile öğretmen özerkliği arasında karşılıklı bir ilişki bulmuşlardır. Bu ilişki, hem öğretimsel liderliğin hem de öğretmene özerkliğinin öğrenme çıktıları üzerinde kritik bir etkisi olduğunu göstermektedir (Blasé & Blasé, 2000; Davis & Wilson, 2000; Hallinger, 2003; Hallinger & Wang, 2015; Perie & Baker, 1997). Bu ilişki hem okul liderlerine hem de öğretmenlere rollerini yerine getirme konusunda ilham verebilir. Bununla birlikte, iki değişken arasındaki zayıf ilişki, okul etkililiği açısından endişe verici bir durum olarak değerlendirilmelidir. Çünkü bu nispeten zayıf korelasyon, okul müdürlerinin nispeten daha düşük düzeyde öğretmen özerkliğine sağlayacak davranışlarda bulunduğu şeklinde değerlendirilebilir. Öğretimsel liderliğinin işlevleri dikkate alındığında, örneğin; tavsiyede bulunmak, öğretmenler için teşvik sağlamak, öğretmenler arasındaki işbirliğini desteklemek ve öğretmenleri karar verme sürecine dâhil etmek gibi faktörlerden kaynaklı (Hallinger & Wang, 2015), daha büyük bir korelasyon bekleniyordu. Dolayısıyla liderlik uygulamalarında beceri ve yetkinlik eksikliği bu sonucun mantıklı bir açıklaması olabilir. Mevcut bulgulara dayanarak, okul liderlerinin öğretmen özerkliğini tehlikeye atan, öğretmenleri kontrol etmekten kaçınmalarını ve yönetim konularından ziyade öğretim uygulamalarına daha fazla önem vermelerini şiddetle tavsiye ediyoruz.

Ayrıca bu çalışmanın sonuçları, her iki değişkenin tüm alt boyutlarının birbiriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. En güçlü ilişki yüksek görünürlüğü sürdürmek ile öğretimsel özerklik alt boyutları arasında bulunurken, en zayıf ilişki çerçeve okul hedefleri ile mesleki gelişim arasında gözlemlendi. Bu çalışmanın bulguları şaşırtıcı sonuçlar barındırmaktadır. Örneğin, beklenmedik bir şekilde, öğretmenlere teşvik sağlanması ile öğretmen özerkliği arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu alt boyutun unsurları (yani akademik başarıyı tanıma ve öğretmenleri aktif olarak destekleme) dikkate alındığında, bu iki alt kategori arasında pozitif bir ilişki beklenebilirdi. Bu sonuç, 'öğretimsel liderliğinin yüksek görünürlüğünü sürdürme' işlevinin yüksek ortalama değeri ile açıklanabilir. Bu, özellikle habersiz yapılan sınıf ziyaretleri başta olmak üzere müdürün yaptığı gözlemlerin öğretmenleri rahatsız edebileceği anlamına gelmektedir. Müdürün sürekli mevcudiyeti, müdürlerin sürekli olarak öğretmenlerin boyunlarını büktüğü izlenimini verir. Bu

nedenle, öğretmenlerin müdürün görünürlüğüne bir tehdit olarak algılamaları, müdürü bir otorite figürü olarak görmeleri ve dolayısıyla öğretime kayıtsız kalmaları muhtemeldir. Müdürün öğretmenin mahremiyetine müdahalesi güvensizliğe neden oluyor gibi görünüyor çünkü muhtemelen müdürün onları öğretimi geliştirmek için değil, kontrol altında tutmak için izlediğine inanıyorlar. Bu, müdürün, gözden geçirme gözlemleri sırasında öğretmenlerin kaygısını artıran ve kendilerini rahatsız hissetmelerine neden olabilecek birkaç hoş olmayan ve verimsiz davranışta bulunduğu anlamına gelir. Bellibaş (2015) tarafından yapılan nitel bir araştırmanın sonuçları da bu görüşü desteklemektedir. Görüşülen öğretmenler, okul yöneticilerinin kapılarını çalmalarından hoşlanmadıklarını ve bu durumun tutarlılıklarını etkilediğini belirtmişlerdir. O zaman bir soru ortaya çıkıyor: Öğretmenler neden müdürlerin öğretimsel liderlik ortalamasının üzerinde bir seviye olarak değerlendiriyor? Öğretmenlerin, müdürlerin öfkesine maruz kalma riski için gerçek görüşlerini dile getirmekten uzak durabilecekleridir.

Yukarıda belirtilen nedenlerin dışında, müdürlerin öğretmenlere denetim dayatmasından ziyade bazı dış etkenler bu sonucun yordayıcısı olabilir. Salokangas ve diğerleri (2020), "ulusal ve yerel eğitim politikaları ve yönetimi, ekonomik koşullar ve öğretmenlerin çalıştığı okul türleri" gibi öğretmen özerkliğini etkileyen dış faktörlerin öğretmen özerkliği üzerinde doğrudan veya dolaylı bir etkisi olabileceğini vurgulamaktadır.

Regresyon analizinin sonuçları, öğretimsel liderliğin düşükte de olsa öğretmen özerkliğini anlamlı ve olumlu bir şekilde yordadığını göstermektedir. Okul müdürünün öğretimsel liderliği uygulamaları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların olmaması nedeniyle bulgularımızı önceki çalışmalarla karşılaştırma imkânımız bulunmamaktadır. İlgili literatürde sadece Boyce ve Bowers (2018) çalışmamızın değişkenleri arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları bizim bulgularımızla uyumludur. Boyce ve Bowers, Öğretimsel liderlik ile öğretmen özerkliği arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bu çalışmada öğretmenlerin müdürün öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları ortalama olarak bulunduğu ve müdürün öğretimsel liderlik davranışlarını öğretmen özerkliğinde daha büyük bir varyansı açıklaması beklendiği için bu şaşırtıcı bir sonuçtu. Bu liderlik yaklaşımı, öğretmen özerkliğini artırması beklenen okul hedeflerini öğretmenlerle tartışmak, personeli dâhil etmek, öğretmenlere teşvikler sağlamak ve öğretmenleri bilgilendirmek gibi çeşitli içerikleri içermektedir. Bu sonuç, müdürlerin liderlik davranışlarının öğretmen özerkliğine en azından istenilen veya beklenen ölçüde önemli bir katkı sağlamadığını göstermektedir. Bu sonuçlara dayanarak, müdürlerin öğretmen özerkliğini destekleyen olumlu bir okul iklimi oluşturamadıklarını söyleyebiliriz. Bu bulgu aynı zamanda müdürlerin öğretmen özerkliğini artıramadıklarını ya da öğretmen özerkliğini teşvik eden eylemlerden kasıtlı olarak kaçındıklarını göstermektedir.

Bulgularımız müdürlerin liderlik uygulamalarının öğretmen özerkliğinin sadece çok küçük bir kısmını açıkladığını gösterse de, bu çalışma ilgili literatüre mütevazı bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun nedeni, bildiğimiz kadarıyla literatürde öğretimsel liderlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma sayısı son derece sınırlı olmasıdır. Bu nedenle, bu çalışma, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik ile öğretmen özerkliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu açıkça gösterdiğinden, uygulayıcılar ve akademisyenler için birkaç ipucu ve çıkarım sunduğu için önemlidir. Araştırmamızın sonuçları yorumlandığında, müdürlerin liderlik rolünün öğretmen özerkliğini yordayan bariz bir değişken olduğu anlaşılabilir. Bu anlamda okullarda öğretimsel liderlik yaklaşımlarının varsayımlarını uygulamaya izin verme konusunda müdürlere daha fazla esneklik verilmelidir. Bu nedenle, müdürlerin baskıcı uzaktan denetiminin gevşetilmesi ve öğretmenlerin bağımsız hareket edebilmeleri için yargıda bulunma yetkisinin verilmesini önermek mantıklıdır. Kanıtlara dayalı olarak, okul müdürlerine okul etkililiğini artırmak için öğretmenlere özerklik vermenin yollarını aramaları önerilir.

Bu çalışma literatüre sınırlı bir katkı sağlasa da bazı sınırlılıklar sa sahiptir. Liderlik uygulamalarının öğretmen özerkliğindeki varyansı ne ölçüde açıkladığını ölçmek için öğretmen algısının kullanılması, mevcut çalışmanın potansiyel bir sınırlılığı olarak kabul edilebilir. Veriler tek bir kaynaktan toplanmıştır, bu yaygın yöntem hatalarına neden olabilir. Bu araştırma orta büyüklükteki 500 öğretmen ile sınırlıdır. Bu çalışmadaki her iki değişken de çok küçük bir ölçüde ilişkili görünmektedir. Bunu akılda tutarak, gelecekteki araştırmacıları eğitim liderliği ve öğretmen özerkliğinin yordayıcıları olarak hizmet edebilecek değişkenlere

odaklanmaya teşvik ediyoruz. Ayrıca velilerin ve öğrencilerin algılarını da dikkate almaları gerekir. Ayrıca, kültürler arası bağlamın etkisini incelemek için öğretimsel liderliği ve öğretmen özerkliğine ilişkin karşılaştırmalı çalışmaların yapılması gerekmektedir. Gelecekteki çalışmalar, öğretimsel liderlik ile motivasyon, iş tatmini, tükenmişlik, büyüklük, iş tatmini, işten ayrılma niyeti ve bağlılık gibi diğer örgütsel değişkenler arasındaki ilişkiyi inceler. Buna ek olarak, boylamsal araştırmalar, okul politika yapıcıları ve uygulayıcıları için faydalı rehberlik sağlayabilir. Özetle, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki henüz keşfedilmemiş doğrudan ve dolaylı bağlantılara net bir cevap verebilmek için daha fazla araştırma yapılması gerektiğini düşünüyoruz.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research, 100*(5), 311-323. doi.org/10.3200/JOER.100.5.311-323
- Aksit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development, 27*(2), 129-137. 10.1016/j.ijedudev.2006.07.011
- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration, 55*(1), 49-69. doi.org/ 10.1108/JEA-12-2015-0116
- Bellibas, M. S., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang, W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research, 78*, 115-133. doi.org/10.1016/j.ijer.2015.10.002
- Bellibaş, M. Ş. (2015). Principals' and teachers' perceptions of efforts by principals to improve teaching and learning in Turkish middle schools. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(6), 1471-1485.
- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., & Kılınc, A. Ç. (2020). Linking instructional leadership to teacher practices: The mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership, 50* (5), 1-20. doi.org/10.1177/1741143220945706
- Berkovich, I. (2016). School leaders and transformational leadership theory: Time to part ways?. *Journal of Educational Administration, 54*(5), 609-622. doi.org 10.1108/ /JEA-11-2015-0100
- Bhindi, N., & Duignan, P. (1997). Leadership for a new century: Authenticity, intentionality, spirituality, and sensibility. *Educational Management & Administration, 25*(2), 117-132. doi.org/10.1177/0263211X97252002
- Blasé. J. J. (1987). Dimensions of effective school leadership: The teacher's erspective. *American Educational Research Journal Winter, 24* (4), 589-610. doi.org/10.3102/00028312024004589
- Blasé, J., & Blasé, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration, 38*(2), 130-141.

- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64. doi.org/10.1177/0013161X82018003004
- Boyce, J., & Bowers, A. J. (2017). Toward an evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning: Meta-narrative review of 109 quantitative studies across 25 years. *Journal of Educational Administration*. 56(2), 161-182. doi:10.1108/JEA-06-2016-0064
- Bridges, E. (1967). Instructional leadership: A concept re-examined. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 136-147.
- Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49-74. doi.org/10.1177/003172171009100705
- Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23-30.
- Bush, T. (2013). Instructional leadership and leadership for learning: Global and South African perspectives. *Education as Change*, 17(1), 5–20. doi.org/10.1080/16823206.2014.865986
- Cansoy, R., & Polatcan, M. (2018). Examination of instructional leadership research in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1). doi.org/10.15345/iojes.2018.01.020
- Cansoy, R., Parlar, H., & Polatcan, M. (2020). Collective teacher efficacy as a mediator in the relationship between instructional leadership and teacher commitment. *International journal of Leadership in Education*, 1-19. doi.org/10.1080/13603124.2019.1708470
- Cerit, Y. (2007). İlköğretim Okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 88-98.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. State University of New York Press
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Çolak, İ., & Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 33-71. doi: 10.14527/kuey.2017.002
- Dale, R. (1982). Education and the capitalist state: Contributions and contradictions. In M. Apple (Ed.), *Cultural and economic reproduction in education*. Routledge
- Demirkasimoğlu, N. (2010). Defining "teacher professionalism" from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051. Doi. 10.1016/j.sbspro.2010.12.444
- Davis, J., & Wilson, S. M. (2000). Principles' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73(6), 349-357. doi: 10.1080/00098650009599442
- Dou, D., Devos, G., & 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. doi.org/10.1177/1741143216653975
- Elmore, R. F. (1987). Reform and the culture of authority in schools. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 60-77. doi.org/10.1177/0013161X87023004006
- Erpelding, C. J. (1999). School vision, teacher autonomy, school climate, and student achievement in elementary schools. The University of Northern Iowa. Unpublished dissertation, University of Northern Iowa
- Fretwell, D., & Wheeler, A. (2001). *Turkey: Secondary education and training*. World Bank.

- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement, 59*(1), 58-76. doi.org/10.1177/0013164499591005
- Gabriel, R., Peiria Day, J., & Allington, R. (2011). Exemplary teacher voices on their own development. *Phi Delta Kappan, 92*(8), 37-41. doi.org/10.1177/003172171109200808
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership's effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration. doi.org/ 10.1108/09578230310474403*
- Goddard R. D., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education, 121*(4), 501-530. <http://www.jstor.org/stable/10.1086/681925>
- Gümüş, S., & Akçaoğlu, M. (2013). Instructional leadership in Turkish primary schools: An analysis of teachers' perceptions and current policy. *Educational Management Administration & Leadership, 41*(3), 289-302. doi.org/10.1177/1741143212474801
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1*(1), 99-116.
- Hallinger, P. (1990). Principal instructional management rating scale. Sarasota, FL: Leading Development Associates. (Original work published 1982)
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Instructional Leadership in Effective Schools. Reports - Research/Technical (143) -- Information Anaisses (070)
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*(3), 329-352. doi.org/10.1080/0305764032000122005
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. In *International handbook of leadership for learning* (pp. 469-485). Springer. doi 10.1007/978-94-007-1350-5_27,
- Hallinger, P., & Heck, R. (1997). Exploring the principal's contribution to school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement, 8*(4), 1-35. doi.org/10.1080/0924345980090203
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2015). Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale. Springer. doi 10.1007/978-3-319-15533-3
- Hallinger, P., Gümüş, S. & Bellibaş, M.Ş. (2020). 'Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. 122, 1629–1650. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03360-5>
- Ham, S. H., & Kim, R. Y. (2015). The influence of principals' instructional leadership on teachers' use of autonomy-supportive instruction: An analysis of three Asia-Pacific countries. *The Asia-Pacific Education Researcher, 24*(1), 57-65. doi.org/10.1007/s40299-013-0158-x
- Hammersley-Fletcher, L., Kılıçoğlu, D., & Kılıçoğlu, G. (2021). Does autonomy exist? Comparing the autonomy of teachers and senior leaders in England and Turkey. *Oxford Review of Education, 47*(2), 189-206.. doi.org/10.1080/03054985.2020.1824900
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heck, R. H., Marcoulides, G. A., & Lang, P. (1991). Principal instructional leadership and school achievement: The application of discriminant techniques. *School Effectiveness and School Improvement, 2*(2), 115-135. doi.org/10.1080/0924345910020204

- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689. doi.org/10.3102/0002831209340042
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: Do American theories apply abroad?. *Organizational Dynamics*, 9(1), 42-63.
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, 70(1), 109-119. doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612
- Johnson, J. (2005). With a Little Help from my Principal Student Discipline Problems, Workplace Support, and Teachers' Job Satisfaction, The University of Georgia, Athens, Unpublished Master thesis).
- Khmelkov, V. T. (2000). *Developing professionalism: effects of school workplace organization on novice teachers' sense of responsibility and efficacy*. The University of Notre Dame. Unpublished Dissertation)
- Kennedy, M. M. (2005). *Inside teaching: How classroom life undermines reform*. Harvard University Press.
- Kursunoglu, A., & Tanriogen, A. (2009). The relationship between teachers' perceptions towards instructional leadership behaviors of their principals and teachers' attitudes towards change. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 252-258. Doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.046
- Lamb, T. (2000). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. B. Sinclair, & I. McGrath (Eds.). ELT review, Longman.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-29. doi.org/10.1108/09578230010320064
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423. doi.org/10.1177/0013161X11436268
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453. doi.org/10.1177/1741143220910438
- Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T., Sacks, R. (2009). The Relationship Between Distributed Leadership and Teachers' Academic Optimism. In: Harris, A. (eds) *Distributed Leadership*. Studies in Educational Leadership, vol 7. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9_5
- MacBeath, J. (2012). *Future of Teaching Profession*, Brussels: Education International Research Institute, University of Cambridge book.
- Moller, G., & Pankake, A. (2013). *Lead with me: A principal's guide to teacher leadership*. Routledge.
- Murphy, J. (Ed.). (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Corwin Press.
- Öztürk, I. H. (2012). Teacher's role and autonomy in instructional planning: The case of secondary school history teachers with regard to the preparation and implementation of annual instructional plans. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 295-299.
- Parker, G. (2015). Teachers' autonomy. *Research in Education*, 93(1), 19-33. https://doi.org/10.7227/RIE.0008
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Pearson, L. C., & Hall, B. C., (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177. https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941155

- Perie, M., & Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. NCES 97- XXX. U.S. Department of Education. Googlebooks.
- Pitt, A. (2010). On having one's chance: Autonomy as education's limit. *Educational Theory*, 60(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00342.x>
- Prichard, C., & Moore, J. E. (2016). Variables influencing teacher autonomy, administrative coordination, and collaboration. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 58-74 <http://dx.doi.org/10.1108/JEA-09-2014-0113>
- Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*, 63(4), 241-257. URL: <https://www.jstor.org/stable/2112873>
- Salokangas, M., Wermke, W., & Harvey, G. (2020). Teachers' autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers' perceptions of decision-making and control. *European Educational Research Journal*, 19(4), 329-350. doi.org/10.1177/1474904119868378
- Saylik, A., & Sahin, Ç. Ç. (2021). Do paternalist approaches of school principals kill teachers' autonomy?. *International Journal of Progressive Education*, 17(3), 139-152. doi: 10.29329/ijpe.2021.346.9
- Shengnan, L., & Hallinger, P. (2021). Unpacking the effects of culture on school leadership and teacher learning in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 214-233. doi.org/10.1177/1741143219896042
- Sheppard, B. (1996). Exploring the Transformational Nature of Instructional Leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, 42(4), 325-44.
- Slemp, G. R., Field, J. G., & Cho, A. S. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 121, 103459. doi.org/10.1016/j.jvb..103459
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 602-616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PRO.114k14w0>
- Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Publications, Association for Supervision and Curriculum Development, Edwards Brothers, Inc.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73-91. <https://doi.org/10.1080/13632430220143042>
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İnönü Üniversitesi.
- Street, M. S., & Licata, J. W. (1989). Supervisor expertise: Resolving the dilemma between bureaucratic control and teacher autonomy. *Planning and Changing*, 20(2), 97-107.
- ten Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699-732. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436272>
- Tort-Moloney, D. (1997). *Teacher autonomy: A Vygotskian theoretical framework*. Trinity Coll., Dublin (Ireland). Centre for Language and Communication Studies, Report.
- Turkoglu, M. E., & Cansoy, R. (2018). Instructional leadership behaviors according to perceptions of school principals in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5). <https://doi.org/10.1177/147490411878378>

10.15345/iojes.2018.05.003

- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315. . <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>
- Warren, J. M., Locklear, L. A., & Watson, N. A. (2018). The role of parenting in predicting student achievement: Considerations for school counseling practice and research. *Professional Counsellor*, 8(4), 328-340. <https://doi:10.15241/jmw.8.4.328>
- Wohlstetter, P., & Chau, D. (2004). Does autonomy matter? Implementing research-based practices in charter and other public schools. *Taking account of charter schools: What's happened and what's next*, 53-71. K. E. Bulkly, & P. Wohlstetter, (Eds)
- Yildirim, A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: Lessons of a study among primary school teachers in Turkey. *International Review of Education*, 49(5), 525-543. <https://doi.org/10.1023/A:1026361208399>
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, I., & Sağlam, A. Ç. (2018). The relationship between teachers' structural and psychological empowerment and their autonomy. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 81-96. <https://doi.org/10.22521/jesr.2018.82.3>
- Yurtseven, C. and Hoşgörür, T. (20XX). The relationship between teachers' autonomy behaviors and emotional labor, *E-International Journal of Educational Research*, 12(5), 89-117. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.897847>
- Yu, C., Li, X., Wang, S., & Zhang, W. (2016). Teacher autonomy support reduces adolescent anxiety and depression: An 18-month longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 49, 115-123. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.001>