



## Predictive Power of Teachers' Perceptions of Autonomy on High School Students' Term Grade\*

Derya KARADENİZ<sup>a\*\*</sup> (ORCID ID - 0000-0002-1495-7896)

Seval FER<sup>b</sup> (ORCID ID - 0000-0002-9577-2120)

<sup>a</sup>İnönü University, Faculty of Education, Malatya/Türkiye

<sup>b</sup>Hacettepe University, Faculty of Education, Ankara/Türkiye



### Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1143008

#### Article history:

Received 10.07.2022

Revised 18.11.2022

Accepted 14.12.2022

#### Keywords:

Teacher Autonomy,  
Autonomy in the Classroom,  
Autonomy at School,  
Professional Autonomy,  
Term Grade.

### Research Article

### Abstract

This study aims to investigate the predictive power of teachers' perceptions of autonomy on the term grade of high school students and differences in terms of school type and field of instruction. The study groups of this research, which was carried out with a predictive design and survey design among the quantitative research methods, included 230 teachers working in state high schools in affiliated with the Turkish Ministry of National Education in Battalgazi and Yeşilyurt in Malatya Province and 3005 students enrolled in the 11th grade at those schools. The teachers' data were obtained via the Teacher Autonomy Perception Scale developed by the researchers. The students' data consisted of term grade for 11th grade students in the 2020-2021 academic year. According to multiple regression analysis, the scale factors of autonomy in the classroom, autonomy at school and professional autonomy together explained 7% of the change in students' term grade. While the autonomy at school score was a significant predictor of students' term grade, autonomy in the classroom and professional autonomy were not significant predictors. Regarding to Kruskal-Wallis H test findings, while there was a significant difference in teachers' perceptions of autonomy at school in terms of school type, there was no significant difference in their perceptions of autonomy in the classroom or professional autonomy. According to MANOVA findings, there was a significant difference in teachers' perceptions of autonomy in the classroom in terms of field of instruction but no significant difference in their perceptions of autonomy at school or professional autonomy. The findings of this research might provide guidance for researchers, curriculum development experts, policymakers, academics in teacher training institutions, and other relevant stakeholders.

## Öğretmenlerin Özerklik Algısının Ortaöğretim Öğrencilerinin Dönem Sonu Başarı Puanını Yordama Gücü \*

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1143008

#### Makale Geçmiş:

Geliş 10.07.2022

Düzeltilme 18.11.2022

Kabul 14.12.2022

#### Anahtar Kelimeler:

Öğretmen Özerkliği,

### Öz

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin özerklik algısının ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin dönem sonu başarı puanını yordama gücünün ve öğretmenlerin özerklik algısının okul türü ve alan türüne göre farklılaşma durumunun incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemi çerçevesinde yordayıcı desenin ve tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma gruplarını, Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarının 11. sınıfında öğrenim gören 3005 öğrenci ve bu okullarda görev yapan 230 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlere ilişkin veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nden elde edilmiştir. Öğrencilerin verilerini ise 2020-2021 öğretim yılı birinci dönem sonu başarı puanı oluşturmuştur. Çoklu regresyon analizine göre sınıfta özerklik, okulda özerklik ve mesleki

\* This study was derived from a master's thesis prepared under the supervision of Prof. Dr. Seval FER, Department of Curriculum and Instruction, Department of Educational Sciences, Hacettepe University.

\*\*Corresponding Author: drykrdnz15@gmail.com

Sınıfta Özerklik,  
Okulda Özerklik,  
Mesleki Özerklik,  
Dönem Sonu Başarı Puanı.

**Araştırma Makalesi**

özerklik değişkenleri birlikte öğrencilerin dönem sonu başarı puanındaki değişimin %7'sini açıklamıştır. Okulda özerklik değişkeni, öğrencilerin dönem sonu başarı puanını yordarken sınıfta özerklik ve mesleki özerklik değişkenleri yordamamıştır. Kruskal-Wallis H testi bulgularına göre öğretmenlerin okulda özerklik algılarında okul türüne göre anlamlı farklılık varken sınıfta özerklik ve mesleki özerklik algılarında anlamlı farklılık yoktur. MANOVA testi bulgularına göre öğretmenlerin sınıfta özerklik algılarında alan türüne göre anlamlı farklılık varken okulda özerklik ve mesleki özerklik algılarında anlamlı farklılık yoktur. Araştırma bulgularının araştırmacılara, program geliştirme uzmanlarına, politikacılara, öğretmen yetiştiren kurumlardaki eğitimcilere ve ilgili paydaşlara ışık tutması beklenmektedir.

## Introduction

Teacher autonomy, which is defined as the ability of teachers to make decisions freely within the framework of their self-efficacy and responsibilities in their professional activities, has become a frequently discussed and emphasized concept in the field of education. Street (1988) defined teacher autonomy as the ability of a teacher to make independent decisions in the classroom by using discretionary power and limited this concept to the classroom setting. Similarly, Benson (2007) defined teacher autonomy as the freedom of a teacher to make decisions while implementing the curriculum, while Friedman (1999) argued that teacher autonomy includes the right to have a say in the functioning of the school and administrative activities. Wilches (2007) expanded the definition and described teacher autonomy as teachers having individual freedom and using discretion in school decisions. According to another definition, this concept entails teachers having the freedom and competence to make decisions about educational issues within the framework of certain principles and rules (Çolak, 2016). In this context, the concept of teacher autonomy, which has expanded over time, can be defined as “the area of authority and freedom that teachers have in planning, implementing, and making decisions about their professional activities” (Öztürk, 2011, p. 82). Therefore, it can be said that while the concept of teacher autonomy was seen as a type of independence isolated from external factors in the past, its meaning has expanded over time to include both classroom and school environments and administrative processes.

The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (cited in ILO/UNESCO, 2016) states that teachers should have freedom in their professional activities and that they have important roles in the selection of textbooks, teaching materials, methods, and techniques. According to a European Commission document titled “Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe,” the scope of teacher autonomy includes determining the content of the curriculum, making decisions about student assessments, and selecting textbooks, teaching strategies, methods, and techniques (Eurydice, 2008). When the status of teacher autonomy in European countries is examined, it can be seen that teachers take active roles in the decision-making processes for course content, grade repetition, and student progress (Eurydice, 2013). However, according to the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization’s (UNESCO) Global Education Monitoring Report (cited in Education Reform Initiative, 2017), teacher autonomy in Turkey has been declining. It is also stated that Turkey is one of the countries where teachers have the least say in decision-making processes regarding course content.

In Turkey, the framework curriculum determined by the Ministry of National Education (MoNE) is implemented. Yavuz (2016) noted that this curriculum does not grant teachers discretionary power and does not allow them freedom. Similarly, the centralized determination of textbooks and instructional content as required by legislation in Turkey is contrary to the nature of teacher autonomy (Sunar, 2018). The selection of supplementary educational materials is another area in which a teacher’s right to have a say is restricted. The MoNE’s Regulation on Textbooks and Educational Tools (2016) states that no training materials other than textbooks should be used with students. Warnings to teachers not to recommend additional study aids to students were also reflected in newspaper articles (Cumhuriyet, 2021; Habertürk, 2019; Hürriyet, 2021; Turkish Radio and Television Corporation, 2017). Teachers in Turkey are furthermore not given autonomy in assigning homework to their students (Yavuz, 2016). This restriction was reflected in newspaper articles and provincial directorates were notified in writing or schools were notified with a circular that homework should not be assigned to students during the term break (Çepni, 2017; Hürriyet, 2020; Milliyet, 2018; Nergis Television, 2016).

Teacher autonomy provides teachers with “the freedom to recommend the best treatment for their students” (Pearson & Moomaw, 2005, pp. 38-39), which leads to increased academic achievement and interactive teaching in the classroom (Fradkin-Hayslip & Gross, 2019). Indeed, the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) stated that teacher autonomy and student performance may be interrelated (Sahlberg, 2015). Similarly, in a study examining data from countries participating in the 2009 Programme for International Student Assessment (PISA), a positive and significant relationship was found between teacher autonomy and student achievement (Ayril et al., 2014). According to the 2015 PISA results, students’ levels of success in the natural sciences were higher in countries where teachers had more autonomy over the curriculum (OECD, 2016). Therefore, teacher autonomy in the school, curriculum, and teaching environments positively affects students’ learning and learning retention (White, 1992).

When studies on teacher autonomy in Turkey are reviewed, it can be seen that the notion of teacher autonomy is quite new. Previous studies have generally focused on the relationships between teacher autonomy and the school environment, job satisfaction, attitudes toward the profession, professionalism, and leadership types and teachers’ views or perceptions of teacher autonomy (Canbolat, 2020; Çelik, 2016; Çolak, 2016; Karatay et al., 2020; Öztürk, 2012; Serin & Bozdağ, 2020; Şentürken, 2018; Ulaş-Marbouti, 2015). When the research on teacher autonomy in other countries is examined, it is seen that studies have generally focused on the relationships of teacher autonomy with variables such as stress, job satisfaction, perceived power, motivation, professionalism, the organizational structure of the school, language teaching, learner autonomy, student creativity, and student achievement together with comparative studies on the status of teacher autonomy in different countries (Iwata, 2013; Kong, 2020; Pearson & Moomaw, 2005; Salokangas et al., 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Among the studies on teacher autonomy and student achievement, for example, Ayril et al. (2014) found a positive and moderately significant relationship between teacher autonomy and student achievement in the countries that participated in the 2009 PISA. Similarly, according to the 2015 PISA results, students’ science achievements were higher in countries in which teachers had more autonomy in the curriculum (OECD, 2016). On the other hand, one study concluded that teacher autonomy did not significantly predict students’ science achievements and that the socioeconomic status of the school did not play a role in that relationship, either (Gurganious, 2017). According to these studies, teacher autonomy in the classroom and the school affects students’ cognitive and affective learning. It is also possible to infer from the findings of this body of literature that teachers need freedom to be able to offer different solutions to different problems encountered due to the variable structures of teacher-student interactions.

As can be understood from the research findings presented above, only one study (Gurganious, 2017) and limited reports of PISA results (Ayril et al., 2014; OECD, 2016) are available in the literature to date for both Turkey and the rest of the world addressing the predictive power of teachers’ perceptions of autonomy on students’ achievement. Thus, the present study was undertaken due to the need to clarify the predictive power of teachers’ perceptions of autonomy (autonomy in the classroom, autonomy at school, and professional autonomy) on the term grades of high school students. Furthermore, only two studies (Canbolat, 2020; Şentürken, 2018) in which the autonomy perceptions of teachers working at the high school level was examined according to school type and field were identified in the literature. Therefore, it is also necessary to investigate differences in teachers’ perceptions of autonomy according to school types and fields. Based on these considerations, the aim of the present study is to determine the predictive power of teachers’ perceptions of autonomy for the term grades of high school students in the 11th grade and to examine differences in their perceptions of autonomy according to school type and field of instruction. Answers to the following research questions are sought: 1) Do teachers’ perceptions of autonomy significantly predict the term grades of students in the 11th grade? 2) Do teachers’ perceptions of autonomy differ according to school type? 3) Do teachers’ perceptions of autonomy differ according to their fields?

## Method

### Research Design

Within the general framework of quantitative research methods, a predictive design was applied for the first research question and a survey design was used for the second and third research questions. Creswell (2012/2017) described the predictive design used for the first research question as identifying variables that will help determine a future behavior instead of finding a simple relationship between variables. Karasar (2017) defined the survey design used for the second and third research questions as describing a situation or event as it exists under current conditions. The purpose of this design is to understand the nature of a current situation or event and to identify possible relationships (Cohen et al., 2018). In this study, data on the variable of teachers' perceptions of autonomy were collected via teachers' responses to the Teacher Autonomy Perception Scale, and data on the variable of term grades were obtained in the form of students' term grades from the end of the first term of the 2020-2021 academic year.

### Study Groups

To safeguard the health of all research participants, sample selection was not undertaken due to the COVID-19 pandemic. Instead, general study groups were determined. High school institutions that would provide these study groups were selected from the central districts of Battalgazi and Yeşilyurt in Malatya Province. Malatya Province was selected for the study because it was the province in which the researcher was working and transportation to other provinces could have been risky due to the COVID-19 pandemic. Central districts of the province were preferred with the idea that they would best reflect the province of Malatya in general and the diversity of school types. In this context, while determining the high school institutions, criteria such as accessibility by vehicle, high numbers of teachers, and applicability for the research were taken into consideration.

The high school level was chosen for this study with the idea that it can provide important data for the literature since it is the final stage in the transition to higher education. It was also relevant for the present study that a central exam is conducted in the 12th grade to direct students to subsidiary educational institutions in addition to their general school education. It was thought that this central exam might negatively affect term grades as one of the variables of this study among students in the 12th grade. Therefore, it was decided that 11th grade students were more suitable for the study.

While determining the study groups, attention was paid to fully reflecting the variable of school type as another of the research questions. In this context, vocational and technical Anatolian high schools, Anatolian imam-hatip high schools, Anatolian high schools, and science high schools deemed sufficient in terms of teacher data by the researchers were included. The teacher and student data of 19 high school institutions in the Battalgazi and Yeşilyurt districts of Malatya Province were thus used. Two study groups were formed, namely teachers of 11th grade students and the 11th grade students who received education from those teachers. Information about the teacher and student study groups of the research is presented below.

**Teacher study group:** The study group of teachers included 230 teachers from high school institutions affiliated with the MoNE in the first term of the 2020-2021 academic year in Battalgazi and Yeşilyurt. As addressed by Green (1991) and Tabachnick and Fidell (2012/2020, p. 123), the equation  $N \geq 50 + 8m$ , where  $m$  is the number of independent variables, is recommended in determining the minimum sample size for regression analysis. Thus, since the number of independent variables in the present study was three ( $m=3$ ), the sample size was sufficient for multiple regression analysis. The number of participating teachers was adjusted in light of outlier data after the analyses.

**Table 1.**  
*Demographic Characteristics of the Teacher Study Group*

		Battalgazi District		Yeşilyurt District	
		f	%	f	%
Sex	Female	48	36.9	44	44.0
	Male	82	63.1	56	56.0
	Total	130	100.0	100	100.0
Professional Experience	1-5 years	6	4.6	10	10.0
	6-10 years	10	7.7	9	9.0
	11-15 years	20	15.4	13	13.0
	16-20 years	26	20.0	18	18.0
	More than 20 years	68	52.3	50	50.0
	Total	130	100.0	100	100.0
Education Status	Bachelor's Degree	110	84.6	86	86.0
	Master's Degree	20	15.4	14	14.0
	Total	130	100.0	100	100.0
Faculty of Study	Faculty of Education	58	44.6	53	53.0
	Faculty of Science and Letters	48	36.9	33	33.0
	Faculty of Theology	16	12.3	3	3.0
	Other	8	6.2	11	11.0
	Total	130	100.0	100	100.0
Field of Instruction	Social Sciences Fields	58	44.6	45	45.0
	Natural Sciences Fields	29	22.3	31	31.0
	Professional Fields	29	22.3	11	11.0
	Arts and Sports Fields	14	10.8	13	13.0
	Total	130	100.0	100	100.0
School Type	Vocational and Technical Anatolian High School	50	38.5	32	32.0
	Anatolian Imam-Hatip High School	39	30.0	-	-
	Anatolian High School	41	31.5	38	38.0
	Science High School	-	-	30	30.0
	Total	130	100.0	100	100.0

*Note:* Variables for which data could not be acquired are indicated with a dash.

In the district of Battalgazi, 48 (36.9%) of the teachers were female and 82 (63.1%) were male; in the district of Yeşilyurt, 44 (44%) were female and 56 (56%) were male. Approximately half of the teachers working in both Battalgazi and Yeşilyurt had more than 20 years of professional experience, with that level of experience observed for 68 (52.3%) and 50 (50%) teachers, respectively. When the teachers in these districts were analyzed in terms of educational background, the majority of them had bachelor's degrees (110, or 84.6%, and 86, or 86%, respectively). In terms of the type of faculty from which the teachers had graduated, 58 (44.6%) and 53 (53%) of them were graduates of a faculty of education. Nearly half of all participants were teachers in the fields of the social sciences, including 58 (44.6%) participants from Battalgazi and 45 (45%) from Yeşilyurt. Finally, in terms of the types of schools in which these teachers worked, vocational and technical Anatolian high schools were most common among the participants from Battalgazi (50 teachers, or 38.5%) and Anatolian high schools were most common among the participants from Yeşilyurt (38 teachers, or 38%).

**Student study group:** The study group of students consisted of 3005 students studying in the 11th grade of high school institutions affiliated with the MoNE in the first term of the 2020-2021 academic year in the Battalgazi and Yeşilyurt districts of Malatya Province.

**Table 2.**  
*Demographic Characteristics of the Student Study Group*

		Battalgazi District		Yeşilyurt District	
		f	%	f	%
Sex	Female	763	41.6	655	55.8
	Male	1070	58.3	517	44.1
	Total	1833	100.0	1172	100.0
School Type	Vocational and Technical Anatolian High School	428	23.3	153	13.0
	Anatolian Imam-Hatip High School	512	27.9	-	-
	Anatolian High School	893	48.7	816	69.6
	Science High School	-	-	203	17.3
	Total	1833	100.0	1172	100.0

*Note:* Variables for which data could not be acquired are indicated with a dash.

In the Battalgazi district, 763 (41.6%) of the students were female and 1070 (58.3%) were male; in the Yeşilyurt district, 655 (55.8%) were female and 517 (44.1%) were male. According to the type of school attended, the highest numbers of students were enrolled in Anatolian high schools in both Battalgazi (893 students, or 48.7%) and Yeşilyurt (816 students, or 69.6%).

#### Data Collection Process

Ethical approval of this research was obtained from Hacettepe University (dated 20.03.2020 and numbered 35853172-300-E.00001052577). Subsequently, research permission was obtained from the Malatya Provincial Directorate of National Education.

In the first stage of the data collection process, it was decided to develop a scale to measure teachers' perceptions of autonomy. For this purpose, an item pool was created, which is one of the initial steps of scale development, and a preliminary examination and pre-application of the items were carried out. A total of 187 teachers working in high school institutions affiliated with the MoNE in the first term of the 2020-2021 academic year in Battalgazi and Yeşilyurt participated in the preliminary application. The necessary analyses were conducted and the Teacher Autonomy Perception Scale was finalized for the research.

In the second stage of the data collection process, data on the variable of teacher autonomy were collected with the Teacher Autonomy Perception Scale developed by the researchers using Google Forms in the second term of the 2020-2021 academic year. Different Google Form links were created to distinguish the schools where teacher and student data were obtained. In addition, in order to identify teachers of 11th grade students, an initial confirmation question was added via Google Forms: "Did you teach 11th grade students in the first term of the 2020-2021 academic year?" Thus, only teachers who confirmed their voluntary participation and replied positively to the question about teaching students in the 11th grade as the first steps were able to proceed to the Personal Information Form and the Teacher Autonomy Perception Scale. Due to the COVID-19 pandemic, data regarding the variable of term grades of the students were collected from the principals and vice-principals of the schools. These administrators provided the students' term grades for the first term of the 2020-2021 academic year from the e-school\* system after removing all personal information about the students. They also verbally provided information about the numbers and sex distributions of the students. The data for the study were collected between March 23 and April 2, 2021.

#### Data Collection Tools

**Term grade:** In the MoNE High School Institutions Regulation (2019), instead of an term grade, an "term grade" is defined, "which is the point obtained by dividing the sum of the weighted scores of the courses by the sum of the weekly course hours of these courses" (p. 35), based on which the student's

\* A school management information system implemented nationwide to provide information on students in Turkey.

learning throughout the year is evaluated. Accordingly, the term grade, which was taken as a variable in this study, was the score obtained by dividing the sum of the weighted scores of the courses taken by the students during the term by the sum of the weekly course hours of those courses.

**Personal information form:** The Personal Information Form was prepared by the researchers to collect data on the variables addressed by the research questions. This form consisted of six questions regarding sex, professional experience, educational status, type of school, faculty of graduation, and field of instruction.

**Teacher autonomy perception scale:** The Teacher Autonomy Perception Scale was developed by the researchers to measure teachers' perceptions of autonomy. For this purpose, initially, an item pool consisting of 51 items was created utilizing previous studies in the literature and previously developed questionnaires and scales (Çolak, 2016; Friedman, 1999; Garvin, 2007; Karabacak, 2014; Pearson & Hall, 1993; Ulaş-Marbouti, 2015; Üzüm, 2014) as sources of opinions. For the preliminary examination of the selected item expressions, the opinions of eight teachers working at the high school level were obtained and items with ambiguous meanings or similar structures were removed from the pool. In order to examine the compatibility of the remaining 47 items with the variables to be measured and to provide evidence of content validity, expert opinions were evaluated. This process consisted of two stages. First, the opinions and suggestions of eight experts, including three experts from the Department of Curriculum and Instruction, three experts from the Department of Measurement and Evaluation in Education, and two experts from the Department of Educational Administration, Supervision, Planning, and Economics, were obtained regarding the adequacy of the wording of the items. With the help of their opinions and suggestions, items with similar meanings were grouped together. Afterwards, the remaining 26 items in the draft version of the scale were sent to 11 further experts, including five experts from the Department of Curriculum and Instruction, two experts from the Department of Educational Measurement and Evaluation, and four experts from the Department of Educational Administration, Supervision, Planning, and Economics, and the content validity index was calculated as recommended by Lawshe (1975). To examine the appropriateness of the 20 items remaining as a result of expert evaluations for the target group, the draft version of the scale was pre-administered to 187 teachers and data were collected. The subsequent analyses conducted to confirm the validity and reliability of the Teacher Autonomy Perception Scale are presented in the following section. The finalized version of the Teacher Autonomy Perception Scale contained eleven items within the following three factors: Autonomy in the Classroom, Autonomy at School, and Professional Autonomy. The scale is evaluated with a 4-point system as follows: "very untrue of me" (1 point), "somewhat true of me" (2 points), "true of me" (3 points) and "very true of me" (4 points). There are no reverse-scored items in the scale.

### **Validity and Reliability of the Study**

Findings on the validity and reliability of the Teacher Autonomy Perception Scale are presented in the following sections. Data were analyzed using SPSS 26.0 and AMOS 24.0.

**Findings related to the validity of the study:** To provide evidence of the validity of the Teacher Autonomy Perception Scale, the content validity and construct validity of the scale were examined. In this context, the opinions of 11 experts were first taken into account according to the Lawshe technique and the content validity index of the scale was calculated based on their answers. Since the content validity index (.75) was higher than the content validity criterion (.59) as specified for 11 experts (Lawshe, 1975), it can be said that the content validity of the scale was confirmed. Subsequently, exploratory and confirmatory factor analyses were applied to provide evidence of the construct validity of the scale. For this purpose, data were collected from 187 teachers in a pre-application of the scale and exploratory factor analysis was conducted with the data of 184 teachers after removing three outliers. As a result of exploratory factor analysis, a scale with factor loads ranging between .84 and .58 explaining 61.51% of the total variance and consisting of three factors (Autonomy in the Classroom, Autonomy at School, and Professional Autonomy) was developed. In order to test the three-factor structure of the scale after exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis was conducted with data from 245 teachers. As a result of that analysis, a confirmatory factor analysis model consisting of three factors and 11 items was

obtained. The fit index values calculated for confirmation of the model were as follows:  $\chi^2/SD=1.81$ , GFI=.95, AGFI=.92, CFI=.96, RMSEA=.06, RMR=.03, SRMR=.05, NFI=.92. These fit index values indicate that the model provides a good fit.

**Findings related to the reliability of the study:** To provide evidence of the reliability of the Teacher Autonomy Perception Scale, Cronbach alpha ( $\alpha$ ) internal consistency coefficients and item-total score correlations were analyzed. In this context, the Cronbach alpha internal consistency coefficients were calculated based on the pre-application data with which the exploratory factor analysis of the scale was performed as .86 for the whole scale, .79 for Autonomy in the Classroom, .70 for Autonomy at School, and .78 for Professional Autonomy. In addition, the Cronbach alpha internal consistency coefficients calculated with the application data with which confirmatory factor analysis of the scale was performed were .80 for the whole scale, .68 for Autonomy in the Classroom, .72 for Autonomy at School, and 0.78 for Professional Autonomy. In this context, considering the recommendation of Büyüköztürk (2020) that Cronbach alpha internal consistency coefficients of  $\geq .70$  be considered sufficient confirmation of a scale's reliability, the reliability of the new scale was deemed sufficient. Furthermore, item-total score correlations were calculated to examine the consistency of the items with the contents of the scale. The item-total score correlations of the scale calculated with pre-application data ranged between .41 and .74, while the item-total score correlations calculated with application data ranged between .35 and .72. When both the Cronbach alpha internal consistency coefficients and the item-total score correlations of the scale are considered, it can be said that the internal consistency of the scale is sufficient and evidence of the reliability of the scale is thus provided.

#### Data Analysis Process

To answer the first research question of the study, multiple regression analysis was planned. In this context, for multiple regression analysis to be conducted, the dataset in question must satisfy certain criteria such as an appropriate ratio between cases and independent variables, a lack of deviant values for dependent and independent variables, a lack of multiple collinearity and singularity, and the normality, linearity, and homoscedasticity of residuals (Tabachnick & Fidell, 2012/2020, pp. 123-128). The dataset met the first of those criteria with the data of 245 teachers. To examine deviant values among the dependent and independent variables as the second criterion, the Mahalanobis distances of the data were calculated, 15 extreme data sources were removed, and the research continued with the data of 230 teachers. To examine the existence of multiple collinearity as the third criterion, the correlation coefficients between the independent variables were calculated as .27, .37, and .42 and it was seen that there was no value higher than 0.90. In other words, multiple collinearity was ruled out. In addition, since the independent variables in the study did not consist of a combination of any two variables, no singularity was detected. In addition, tolerance values between .74 and .84, VIF values between 1.18 and 1.33, and CI values between 1.00 and 23.10 supported these conclusions. For the final criterion for multiple regression analysis, the scatter plot of the residuals of the data was examined, and since the data were distributed along a line, this criterion was also satisfied. Based on this information, multiple regression analysis was conducted for the first research question of the study as planned.

To answer the second research question of the study, it was planned to conduct MANOVA testing, but this idea was abandoned since the necessary assumptions were not supported. Therefore, ANOVA testing was considered for each dependent variable, but according to the findings of the Levene test for each dependent variable ( $p=.00$ ,  $p=.00$ ,  $p=.00$ ,  $p=.00$ ,  $p<.05$ ), equality of variances could not be achieved. The Kruskal-Wallis H test, as a nonparametric test for each dependent variable, and the Mann-Whitney U test were then conducted to determine the school types between which differences emerged. In addition, the partial eta squared ( $\eta^2$ ) coefficient was calculated to determine the effect of the independent variable on the dependent variables.

When the first assumption for the application of MANOVA was examined to answer the third research question of the study, it was seen that the skewness coefficients of the dependent variables of autonomy in the classroom, autonomy at school, and professional autonomy varied between -.98 and .10 and the



kurtosis coefficients varied between -.95 and .32 according to each independent variable (teachers' fields). Since these values are generally close to -1 and +1, it can be said that the dataset does not deviate from normal distribution. When the Mahalanobis distances of the variables were calculated to evaluate the multiple normality of the research, it was observed that there were no outlier values. The second assumption of a linear relationship between dependent variables was not evaluated since this was previously addressed for the first research question. The homogeneity of the variance-covariance matrices was examined as the final assumption and the Box test for equality of matrices ( $p=.50$ ,  $p>.05$ ) and Levene test ( $p=.09$ ,  $p=.57$ ,  $p=.87$ ,  $p>.05$ ) were applied. Since the test findings were significant according to the reference value of .05, this assumption was also upheld. Based on this information, MANOVA testing was conducted as all assumptions for the research were supported. In addition, the partial eta squared ( $\eta^2$ ) coefficient was calculated to determine the effect of the independent variable on the dependent variables. The Bonferroni test (Miller, 1981), which is a multiple comparison test used in cases where variances are equal and there is a difference between the samples, was applied to determine the direction of the difference in case of a significant difference between variables.

### Findings

Multiple regression analysis was conducted to answer the first research question of the study and relevant descriptive statistics were calculated.

**Table 3.**  
*Descriptive Statistics Related to Students' Term Grade and Teachers' Perceptions of Autonomy*

	N	$\bar{x}$	Standard Deviation (sd)
Term Grade	3005	80.38	12.24
Autonomy in the Classroom	230	3.51	.43
Autonomy at School	230	2.94	.72
Professional Autonomy	230	3.16	.68

The mean term grade of the students in the study group (N=3005) was 80.38 with a standard deviation of 12.24. When the averages of the scores in the table above are analyzed, it can be said that the teachers' perceptions of autonomy in the classroom and professional autonomy were higher than their perceptions of autonomy at school.

In the multiple regression analysis conducted for the first research question of the study, the predictor variables were teachers' perceptions of autonomy in the classroom, autonomy at school, and professional autonomy and the predicted variable was the term grade of 11th grade students.

**Table 4.**  
*Multiple Regression Analysis of Predictions of Students' Term Grade by Teachers' Perceptions of Autonomy*

Variable	B	Standard Error	$\beta$	t	p	Zero Order	Partial r
Control Variable	62.26	6.68	---	9.33	---	---	---
Autonomy in the Classroom	2.47	1.98	.08	1.24	.21	.13	.08
Autonomy at School	4.43	1.20	.26	3.66	.00*	.25	.23
Professional Autonomy	-1.13	1.31	-.06	-.86	.38	.07	-.05
R= .27		R <sup>2</sup> = .07		F <sub>(3,226)</sub> = 6.00			

\*  $p < .05$

There is a significant relationship ( $R = .27$ ,  $R^2 = .07$ ,  $F_{(3,226)} = 6.00$ ,  $p < .05$ ) between the variables of autonomy in the classroom, autonomy at school, and professional autonomy and students' term grade. Together, these three variables explained 7% of the change in students' term grades. According to the standardized regression coefficients, the relative importance of the predictor variables for students' end of term scores could be ranked with autonomy at school being the most important ( $\beta = .26$ ), followed by autonomy in the classroom ( $\beta = .08$ ) and professional autonomy ( $\beta = -.06$ ). Considering the significance tests of the regression coefficients, only autonomy at school ( $p < .05$ ) among the predictor variables was a significant predictor of students' term grades. The variables of autonomy in the classroom and professional autonomy were not significant in predicting students' term grade. When the relationships between predictor variables and students' term grade were examined further, it was found that autonomy at school correlated with term grade at a level of  $r = .25$  ( $r = .23$  when the effects of other predictor variables were controlled), autonomy in the classroom correlated at a level of  $r = .13$  ( $r = .08$  when the effects of other predictor variables were controlled), and professional autonomy correlated at a level of  $r = .07$  ( $r = -.05$  when the effects of other predictor variables were controlled).

According to the regression analysis findings, the regression equation predicting students' term grade is as follows:  $\text{Term Grade} = (4.43 \times \text{School Autonomy}) + (2.47 \times \text{Classroom Autonomy}) + (-1.13 \times \text{Professional Autonomy}) + (62.26)$ .

To answer the study's second research question, the Kruskal-Wallis H test was performed for each dependent variable.

**Table 5.**  
*Kruskal-Wallis H Test Values Regarding Differences in Teachers' Perceptions of Autonomy According to School Type*

	School Type	n	Mean Rank	Degree of Freedom (df)	$\chi^2$	p	Partial $\eta^2$
Autonomy in the Classroom	Vocational and Technical Anatolian High School	81	113.52	3	6.16	.10	
	Anatolian Imam-Hatip High School	39	110.49				
	Anatolian High School	83	110.34				
	Science High School	27	144.52				
Autonomy at School	Vocational and Technical Anatolian High School	81	110.70	3	42.64	.00*	.16**
	Anatolian Imam-Hatip High School	39	91.09				
	Anatolian High School	83	107.09				
	Science High School	27	191.00				
Professional Autonomy	Vocational and Technical Anatolian High School	81	111.07	3	1.95	.58	
	Anatolian Imam-Hatip High School	39	119.68				
	Anatolian High School	83	113.11				
	Science High School	27	130.09				

\* $p < .05$

\*\* Influence quantity

While there was no significant difference in teachers' perceptions of autonomy in the classroom ( $\chi^2_{(3)} = 6.16$ ,  $p > .05$ ) or professional autonomy ( $\chi^2_{(3)} = 1.95$ ,  $p > .05$ ) according to school type, there was a significant difference in perceptions of autonomy at school ( $\chi^2_{(3)} = 42.64$ ,  $p < .05$ ). When the effect size of the difference in the Autonomy at School factor was examined, it was seen that the partial eta squared ( $\eta^2$ )

value was .16. Accordingly, it can be said that approximately 16% of this variable depends on school type. In order to provide data on the school types between which the differences arose, a pairwise comparison of school types was performed with the Mann-Whitney U test.

**Table 6.**  
*Mann-Whitney U Test Values of Teachers’ Perceptions of Autonomy at School According to School Types*

School Types	p
Vocational and Technical Anatolian High School - Anatolian Imam-Hatip High School	.14
Vocational and Technical Anatolian High School - Anatolian High School	.76
Vocational and Technical Anatolian High School - Science High School	.00*
Anatolian Imam-Hatip High School - Anatolian High School	.18
Anatolian Imam-Hatip High School - Science High School	.00*
Anatolian High School - Science High School	.00*

\*p< .05

According to the pairwise comparisons made with the Mann-Whitney U test, it was seen that differences in teachers’ perceptions of autonomy at school according to school type arose between vocational and technical Anatolian high schools and science high schools (p< .05), Anatolian imam-hatip high schools and science high schools (p< .05), and Anatolian high schools and science high schools (p< .05).

MANOVA testing was conducted to answer the third research question of the study.

**Table 7.**  
*MANOVA Significance Test Values Regarding Differences of Teachers’ Perceptions of Autonomy According to Field of Instruction*

	Wilks Lambda	F	Hypothesis Standard Value (sv)	Error Standard Value (sv)	p	Partial $\eta^2$
Field	.91	2.16	9.00	545.30	.02*	.02

\*p< .05

When the values obtained (Wilks lambda= .91,  $F_{(9-545)}= 2.16$ , p< .05, partial  $\eta^2= .02$ ) according to MANOVA testing were analyzed, a significant difference in teachers’ perceptions of autonomy according to field type was observed. When the effect size of that difference was examined, it was seen that the partial eta squared ( $\eta^2$ ) value was .02. Accordingly, it can be said that approximately 2% of teachers’ perceptions of autonomy depend on the variable of field of instruction. The next stage of analysis was then performed to examine differences in the effect of the independent variable on the dependent variables.

**Table 8.**  
*MANOVA Test Values Regarding Differences in Teachers’ Perceptions of Autonomy According to Field*

Dependent Variable	Field Type	n	$\bar{x}$	Standard Deviation (sd)	Standard Value (sv)	F	p	Partial $\eta^2$
Autonomy in the Classroom	Natural Sciences Fields	60	3.55	.42	3-230	2.88	.03*	.03
	Social Sciences Fields	109	3.51	.43				
	Vocational Fields	38	3.35	.46				
	Arts and Sports Fields	23	3.66	.29				
	Natural Sciences Fields	60	3.08	.67				

Autonomy at School	Social Sciences Fields	109	2.89	.77	3-230	1.84	.14
	Vocational Fields	38	2.78	.63			
	Arts and Sports Fields						
Professional Autonomy	Natural Sciences Fields	60	3.05	.67			
	Social Sciences Fields	109	3.19	.70	3-230	1.17	.32
	Vocational Fields	38	3.13	.69			
	Arts and Sports Fields	23	3.34	.66			

\* p< .05

There was a significant difference in teachers’ perceptions of autonomy in the classroom ( $F_{(3-230)}=2.88$ ,  $p< .05$ , partial  $\eta^2= .03$ ) based on field of instruction. However, there were no significant differences in teachers’ perceptions of autonomy at school ( $F_{(3-230)}= 1.84$ ,  $p> .05$ ) or professional autonomy ( $F_{(3-230)}=1.17$ ,  $p>.05$ ) based on their fields. When the effect size of the difference in the Autonomy in the Classroom factor was examined, the partial eta squared ( $\eta^2$ ) value was found to be .03. Accordingly, it can be said that approximately 3% of this variable depends on the field of instruction. The Bonferroni test as a multiple comparison test was performed to determine the types of fields between which differences in perceptions of autonomy in the classroom arose as a result of MANOVA testing.

**Table 9.**  
*Bonferroni Test Values Regarding Differences in Teachers’ Perceptions of Autonomy in the Classroom According to Field*

Dependent Variable	Field (I)	Field (J)	Between-Group Difference (I-J)	Std. Error	P
Autonomy in the Classroom	Natural Sciences Fields	Social Sciences Fields	.04	.06	1.00
		Vocational Fields	.19	.08	.15
		Arts and Sports Fields	-.10	.10	1.00
	Social Sciences Fields	Natural Sciences Fields	-.04	.06	1.00
		Vocational Fields	.15	.08	.29
		Arts and Sports Fields	-0.14	.09	.76
	Vocational Fields	Natural Sciences Fields	-.19	.08	.15
		Vocational Fields	-.15	.08	.29
		Arts and Sports Fields	-.30	.11	.04*
	Arts and Sports Fields	Natural Sciences Fields	.10	.10	1.00
		Social Sciences Fields	.14	.09	.76
		Vocational Fields	.30	.11	.04*

\*p< .05

It was seen that the differences in teachers’ perceptions of autonomy in the classroom according to field arose among teachers of professional fields ( $p< .05$ ) and teachers of arts and sports fields ( $p< .05$ ).

### Discussion and Conclusion

In response to the first research question of the study, it was concluded that there is a relationship between teachers having authority and freedom in making decisions in the classroom, the school, and professional development activities and students’ term grade. In a review of the literature, however, very few studies on this relationship were found. Supporting the results of the present study, a previous analysis of the data of countries participating in the 2009 PISA revealed that there was a positive and significant relationship between teacher autonomy and student achievement (Ayril et al., 2014).

Similarly, Iwata (2013) found that teachers' autonomous behaviors explained 22.9% of the creativity of 3rd, 4th, and 5th grade students. In addition, according to the 2015 PISA results, students' science achievements were higher in countries where teachers had more autonomy over the curriculum. In other words, teachers' adaptations of teaching processes and course contents for students with different skills affect students' levels of success (OECD, 2016). On the other hand, in a study contradicting these results, it was concluded that teachers' perceptions of autonomy did not significantly predict 8th grade students' success in the natural sciences (Gurganius, 2017). When the research results presented above are considered, it can be said that different results were found in different studies dealing with the variables of teacher autonomy and student achievement. Some of these results support the results of the present work and some do not.

According to the other finding from the first research question of this study, teachers' authority and freedom in making decisions in the classroom, the school, and professional development activities explained changes in students' term grade to a relatively small extent. In addition, it was concluded that teachers having authority and freedom in making decisions in the classroom and professional development activities did not predict students' term grade. The factors affecting this result may be external factors such as the socioeconomic status of the student, family structures, environmental factors, or the COVID-19 pandemic. Especially due to the COVID-19 pandemic, students may have had extended absences from school and classroom environments, which may have reduced their interactions with their teachers. In addition, the fact that teachers had to adapt the curriculum to a different learning environment during the pandemic and communicate with students remotely may have weakened the effectiveness of their teaching processes. According to a report prepared by Sunar (2021), teachers faced challenges in adapting to changing decisions, coping with difficulties, planning teaching processes, addressing students' learning deficiencies, and reaching students during the pandemic. In addition, teachers stated that they experienced inadequacies in their communications with students (Çakin & Külekçi-Akyavuz, 2020), and they encountered a lack of technical infrastructure and problems in measurement and evaluation (Balaman & Hanbay-Tiryaki, 2021). In this context, it can be said that the problems experienced during the COVID-19 pandemic may have affected the results of the present research. According to another result of the study, it was concluded that teachers' sharing their opinions without hesitation in meetings and committees held in the school and in decisions such as branch changes of students and their participation in the decision-making process related to these issues explained (predicted) students' term grade. Ayril et al. (2014) found a positive, medium-level, significant relationship between teachers' participation in school discipline and evaluation policies and students' success in the countries participating in the 2009 PISA, which supports the results of the present study. Kürkçü (2019) stated that each stakeholder in the school might have a certain amount of influence in the formation of student success, while Min (2017) concluded that teachers who are supported by the school administration and their colleagues individually develop self-efficacy beliefs and tend to display autonomous behaviors to enrich the curriculum. Teachers in schools that empower teachers and give them free reign in making decisions were found to have higher levels of curriculum autonomy than teachers in schools with principal-oriented centralized structures (Wright, 2018). Similarly, in another study, it was concluded that teachers being active participants in school management decisions, being structurally and psychologically empowered, and enjoying a supportive environment had higher levels of autonomy (Yorulmaz et al., 2018). In this context, it is seen that schools with a democratic working environment foster teacher autonomy and take teachers' ideas and opinions into account in decisions about student achievement (Lepine, 2007). In this way, autonomy develops in a trust-based environment where there is space for interaction and free participation (Koehler, 1990). Therefore, it can be suggested that providing teachers with autonomy at school by ensuring a participatory and supportive working environment can positively affect students' learning performance and levels of achievement.

Regarding the second research question of this study, it was concluded that the existence of authority and freedom for teachers when making decisions at school differed depending on the type of school in which the teachers were employed. On the other hand, having authority and freedom while making decisions in the classroom and professional development activities did not differ according to the type of school. Only three studies were encountered in the literature that examined the variable of school type with a sample or study group consisting of high school teachers. Şentürken (2018) found that there was a significant difference in teachers' autonomy for teaching processes and professional development according to school type, while there was no significant difference in curriculum autonomy or professional communication autonomy. Canbolat (2020) also obtained different results regarding the adoption and implementation dimensions of teacher autonomy types according to school type. In another study, it was found that the autonomy perceptions of high school teachers according to the autonomy dimension of the Organizational Health Survey did not differ significantly in terms of school type (Uras, 2000). When the results of these similar and different studies in the literature are examined, it can be seen that the differences in teachers' perceptions of autonomy according to school type vary depending on the types of autonomy that teachers have.

When the findings from the second research question of this study are analyzed according to the relevant variables, the differences in teachers having authority and freedom while making decisions at school according to the type of school they work in may be related to the fact that the working environment of each school at the high school level is different. Each school has a unique atmosphere. A participatory and supportive school atmosphere where individuals can freely share their views and ideas may also affect teacher autonomy. Therefore, while teachers can display autonomous behaviors by sharing their opinions without hesitation in meetings, committees, and other activities in a trust-based and peaceful working environment, they may not be able to participate in decision-making processes in restrictive and coercive school environments. Therefore, school types at the high school level may differ in this respect. On the other hand, the present study has also shown that the existence of authority and freedom for teachers in making decisions in the classroom and professional development activities did not differ by school type. According to Yavuz (2016), in Turkey, the framework curriculum determined by the MoNE is implemented and all decisions about education are made by the central authority. This situation entails a limited structure in terms of providing teachers with opportunities to differentiate their teaching processes and classroom environments (Sunar, 2018). On the other hand, due to the COVID-19 pandemic, teachers have been able to participate in professional training sessions, which they used to attend face-to-face in certain places and times, without any limitations of time or place. This may have enabled teachers to participate in the courses, seminars, and activities that interested them while exercising their professional autonomy.

As a result of multiple comparisons between school types in terms of the differences between teachers having authority and freedom in making decisions at school, it was seen that differences arose between vocational and technical Anatolian high schools and science high schools, between Anatolian imam-hatip high schools and science high schools, and between Anatolian high schools and science high schools. Science high schools stood out in these pairwise comparisons. Various factors may have influenced this result. For example, the working environment in science high schools may have a more democratic and supportive structure that supports teachers' participation in decision-making. This is supported by the researchers' visits to science high schools during the data collection process. During these visits, the researchers observed that administrators exhibited positive attitudes towards teachers and supported teachers in in-school and out-of-school activities. In addition, according to the MoNE Regulation on the Selection and Appointment of Teachers of Science High Schools and Social Sciences High Schools Affiliated to the Ministry of National Education and Physical Education, Music, and Visual Arts/Painting Teachers of Fine Arts and Sports High Schools (MoNE, 2010), the selection of science high school teachers based on

criteria such as professional experience and selection exams requires teachers in these schools to have certain qualifications. In this respect, the fact that science high school teachers have certain qualifications may support their autonomy. Similarly, Şentürken (2018) concluded that science high schools stood out in the differences between school types.

According to the third research question of this study, the authority and freedom among teachers in making decisions in the classroom, in school, and in professional development activities differ according to the field of instruction. In the literature to date, Canbolat (2020) found that teachers' perceptions of autonomy differed according to their fields. In another study, it was concluded that teachers' perceptions of autonomy differed significantly depending on the variable of field type (Şentürken, 2018). When the results for the third research question are analyzed according to the relevant variables, it is seen that having authority and freedom in making decisions in the classroom differs for teachers depending on their fields. On the other hand, it was concluded that having authority and freedom in making decisions at school and in professional development activities did not differ for teachers based on their fields. Although there is a centralized curriculum in Turkey, teachers can make arrangements in terms of classroom organization, content, and teaching processes according to the interests and needs of their students. In addition, the fact that the content to be taught by each subject area teacher differs can be said to differentiate teaching processes and allows teachers to engage in autonomous behaviors. The reason why the presence of authority and freedom in making decisions at school and in professional development activities did not differ according to the teachers' fields may be that teachers in different fields had equal access and choice in participating in school decisions and professional development due to the COVID-19 outbreak. This result is supported by the relevant literature. Şentürken (2018) concluded that while there was a difference in teachers' curriculum autonomy and teaching process autonomy according to field type, there was no difference in terms of professional communication autonomy or professional development autonomy.

When the differences according to the teachers' fields of instruction were examined, it was seen that the differences arose between vocational fields and arts and sports fields. This might be due to the fact that the course contents of these fields are not subject to central examinations and thus teachers in these fields can organize their professional activities in the classroom according to their own preferences and enrich the curriculum more flexibly. In other words, teachers in these fields may have more freedom than teachers in other fields in deciding their teaching strategies, methods, and techniques to be used in their lessons, as well as the order of the contents being taught and the assessment tools. Canbolat (2020) also found that teachers' fields of instruction were limited by centralized exams and that these exams created an element of oppression. It was concluded, however, that teachers in the fields of music and visual arts enjoyed more autonomy in their teaching processes. In interviews, teachers in these fields emphasized that art can only emerge within a space of freedom due to its nature and that art has a subjective structure.

### **Suggestions**

In light of the results obtained in this study, several suggestions can be presented for other researchers. First of all, research could be conducted on the predictive power of autonomy perceptions of teachers working in private and public schools for the term grade of students at different grade levels. Moreover, longitudinal studies could be conducted to examine the trends of these predictions in the process. In addition, the autonomy perceptions of teachers working at different levels in private and public schools could be investigated and differences according to different school types with different socioeconomic levels could be examined. Finally, differences in autonomy perceptions among teachers with different employment statuses (salaried, tenured, etc.) at different levels of education and in different fields could be examined according to the types of fields. The present study is expected to provide helpful guidance for future research on teacher autonomy in Turkey and abroad.

In light of the results obtained in this study, suggestions can also be presented for implementers of the curriculum. With the support of school stakeholders, teachers' perceptions of autonomy should be supported positively so that they can use autonomy in their interactions with students. In addition, a shared decision-making mechanism based on trust should be established for teachers by all stakeholders in the school. A democratic school culture should be created where teachers have the right to have a say in both instructional and administrative decisions and can put their ideas into practice and share them with their colleagues. In addition, it is hoped that the findings of this work will help teachers become more aware of their authority and the freedoms granted to them in their fields of instruction and build their professional identities through the autonomy granted to them to achieve democratic education. In this context, it can be expected that teachers will be able to comprehend the meaning of teacher autonomy and develop practical skills in their classrooms. Curriculum development specialists could provide data during the development of curricula that create autonomous spaces in classroom and school environments. In addition, information should be provided to policymakers and educators in teacher training institutions regarding what should be considered about teacher autonomy in teacher training. It is particularly important to emphasize autonomy in the undergraduate programs of faculties of education and provide content regarding this concept to prospective teachers through functional practices. This would enable teachers to train new teachers who can organize their teaching processes in a self-confident way and teach their students with similar freedom.

#### **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 author declares no competing interests.



## Türkçe Sürümü

### Giriş

Öğretmenin mesleki faaliyetlerinde öz yeterliği ve sorumlulukları çerçevesinde özgür bir şekilde karar alabilmesi olarak ifade edilen öğretmen özerkliği, eğitim alanında tartışılan ve sıkça vurgulanan bir kavram hâline gelmiştir. Örneğin Street (1988) öğretmen özerkliğini, öğretmenin sınıfta takdir yetkisini kullanarak bağımsız kararlar alabilmesi şeklinde tanımlayarak öğretmen özerkliğini sınıf ile sınırlamıştır. Benzer biçimde Benson (2007) öğretmen özerkliğini, öğretmenin öğretim programını uygularken karar alma özgürlüğüne sahip olması şeklinde belirtirken; Friedman (1999) ise öğretmenin okulun işleyişinde ve yönetsel faaliyetlerde söz hakkına sahip olmasının öğretmen özerkliği kapsamında olduğunu ifade etmiştir. Wilches (2007) tanımın çerçevesini genişleterek öğretmen özerkliğini, öğretmenin bireysel özgürlüğe sahip olması ve okul kararlarında takdir yetkisini kullanması olarak belirtmiştir. Bir diğer tanıma göre ise öğretmenin eğitimle ilgili konularda belli ilkeler ve kurallar çerçevesinde karar verme serbestliğine ve yeterliğine sahip olması şeklindedir (Çolak, 2016). Bu bağlamda zamanla çerçevesi genişleyen öğretmen özerkliği kavramı, öğretmenin “mesleki faaliyetlerini planlama, uygulama ve bunlarla ilgili kararları almada sahip olduğu yetki ve özgürlük alanı” (Öztürk, 2011, s. 82) olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla öğretmen özerkliği kavramının geçmişte dış etkenlerden izole edilmiş bir bağımsızlık alanı olduğu görülürken zamanla anlamının gerek sınıf gerekse okul ortamı ve yönetsel süreçler de dâhil edilerek genişlediği söylenebilir.

Öğretmenlerin Statüsüne İlişkin Tavsiye (akt. Uluslararası Çalışma Örgütü/Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [ILO/UNESCO], 2016) adlı belgede, öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinde özgürlüğe sahip olması gerektiği ve öğretmenlerin ders kitabı, öğretim materyalleri, yöntem ve teknik seçiminde önemli rollerinin bulunduğu ifade edilmiştir. Avrupa’daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri belgesine göre öğretmen özerkliğinin kapsamı; öğretim programının içeriğini belirleme, öğrencinin değerlendirilmesinde karar alma, ders kitabı, öğretim, yöntem ve tekniklerin seçilmesi olarak ifade edilmiştir (Eurydice, 2008). Öğretmen özerkliğinin Avrupa ülkelerindeki durumu incelendiğinde öğretmenler ders içeriği, sınıf tekrarı ve öğrencilerin gelişimi hakkında karar alma sürecinde aktif rol almaktadır (Eurydice, 2013). Buna karşın Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü’nün (UNESCO) Küresel Eğitim İzleme Raporu’na (Akt. Eğitim Reformu Girişimi, 2017) göre Türkiye’deki öğretmen özerkliğinin giderek düştüğü belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerinin ders içeriği ile ilgili karar alma sürecinde en az söz hakkına sahip olduğu ülkelerden birinin Türkiye olduğu ifade edilmektedir.

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen çerçeve öğretim programı uygulanmaktadır. Yavuz (2016), bu öğretim programının öğretmene takdir yetkisi vermediğini ve özgürlük alanı tanımadığını belirtmektedir. Benzer biçimde Türkiye’de mevzuat gereği ders kitaplarının ve öğretim içeriklerinin merkezden belirlenmesi, öğretmen özerkliğinin doğasına aykırı düşmektedir (Sunar, 2018). Yardımcı eğitim materyali seçme konusu da öğretmenin söz hakkının kısıtlandığı diğer bir konu olarak öne çıkmaktadır. MEB’in yayımladığı Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği’nde (2016) ders kitapları dışında herhangi bir eğitim materyalinin öğrencilerden talep edilmemesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilere yardımcı kaynak önerilmemesine yönelik öğretmenlere yapılan uyarılar, gazete haberlerine de yansımıştır (Cumhuriyet, 2021; Habertürk, 2019; Hürriyet, 2021; Türkiye Radyo Televizyon Kurumu, 2017). Benzer şekilde Türkiye’de öğrenciye ödev verme konusunda da öğretmenlere özerklik tanınmamaktadır (Yavuz, 2016). Bu durum gazete haberlerine yansımış olup il müdürlüklerine yazıyla veya okullara genelgeyle bildirilerek öğrencilere yarıyıl tatilinde ödev verilmemesi istenmiştir (Çepni, 2017; Hürriyet, 2020; Milliyet, 2018; Nergis Televizyonu, 2016).

Öğretmen özerkliğinin öğretmenlere “öğrencileri için en iyi tedaviyi önerme özgürlüğü” (Pearson & Moomaw, 2005, s. 38-39) sunması, öğrencilerin akademik başarılarının artmasını ve sınıf içerisinde etkileşimli bir öğretimin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Fradkin-Hayslip & Gross, 2019). Nitekim Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD), öğretmen özerkliği ile öğrenci performansının birbiriyle

ilişkili olabileceğini belirtmiştir (Sahlberg, 2015). Benzer biçimde 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'na (PISA) katılan ülkelere ait verilerin incelendiği bir araştırmada, öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır (Ayrıl vd., 2014). Hatta 2015 PISA sonuçlarına göre öğretmenlerinin öğretim programı üzerinde özerkliğe sahip olduğu ülkelerde, öğrencilerin fen başarısının daha yüksek olduğu görülmüştür (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü [OECD], 2016). Dolayısıyla öğretmenin okul, program ve öğretim ortamı gibi konulardaki özerkliği, öğrencilerin öğrenmesini ve öğretmenin kalıcılığını olumlu yönde etkilemektedir (White, 1992).

Öğretmen özerkliği ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen özerkliğinin geçmişinin oldukça yeni olduğu görülmektedir. Araştırmaların genel olarak öğretmen özerkliğinin okul iklimi, iş doyumu, mesleğe yönelik tutum, profesyonellik ve liderlik türlerine göre ilişkisi ile öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin görüş veya algılarını belirlemeye odaklanan araştırmalar olduğu görülmüştür (Canbolat, 2020; Çelik, 2016; Çolak, 2016; Karatay vd., 2020; Öztürk, 2012; Serin & Bozdağ, 2020; Şentürken, 2018; Ulaş-Marbouti, 2015). Öğretmen özerkliği ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde ise araştırmaların genel olarak öğretmen özerkliğinin stres, iş doyumu, algılanan güç, motivasyon, profesyonellik, okulun örgütsel yapısı, dil öğretimi, öğrenen özerkliği, öğrenci yaratıcılığı ve öğrenci başarısı gibi değişkenlerle ilişkisi ve öğretmen özerkliğinin ülkelere göre durumuna ilişkin karşılaştırmalı araştırmalara odaklanıldığı görülmüştür (Iwata, 2013; Kong, 2020; Pearson & Moomaw, 2005; Salokangas vd., 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Öğretmen özerkliği ve öğrenci başarısı ile ilgili araştırmaları incelemek gerekirse; örneğin Ayrıl ve diğerleri (2014) 2009 PISA'ya katılan ülkelerde, öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlamıştır. Benzer biçimde 2015 PISA sonuçlarına göre öğretim programında özerkliğe sahip öğretmenlerin bulunduğu ülkelerde, öğrencilerin fen başarısının daha yüksek olduğu görülmüştür (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü [OECD], 2016). Buna karşın bir diğer araştırmada ise öğretmen özerkliğinin öğrencilerin fen başarısını anlamlı bir şekilde yordamadığı ve okulun sosyoekonomik durumunun bu ilişkide bir rolünün olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Gurganious, 2017). Bu araştırmalara göre öğretmenin sınıfta ve okulda özerk bir alana sahip olmasının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerini etkilemektedir. Nitekim bu araştırma bulgularından öğretmen-öğrenci etkileşiminin değişken bir yapıya sahip olması sebebiyle karşılaştığı farklı problemlere farklı çözüm önerileri sunabilmesi için öğretmenin özgür bir hareket alanına ihtiyacı olduğu çıkarımında bulunmak da olasıdır.

Yukarıda sunulan araştırma bulgularından da anlaşılacağı gibi, Türkiye'deki ve yurt dışındaki alanyazında öğretmenlerin özerklik algısının öğrencilerin başarısını yordama gücünü ele alan sadece bir araştırmaya (Gurganious, 2017) ve PISA sonuçlarına (Ayrıl vd., 2014; Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü [OECD], 2016) rastlanmıştır. Sunulan araştırma sonuçları ışığında, öğretmenlerin özerklik algısının (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) ortaöğretim öğrencilerinin dönem sonu başarı puanını yordama gücünün belirlenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Ek olarak alanyazında ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algısının okul türü ve alan türüne göre farklılaşma durumunun incelendiği iki araştırmaya (Canbolat, 2020; Şentürken, 2018) rastlanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin özerklik algısının okul türü ve alan türüne göre farklılaşma durumunun araştırılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Bu düşüncelerden hareketle araştırmada öğretmenlerin özerklik algısının ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin dönem sonu başarı puanını yordama gücünün belirlenmesi ve öğretmenlerin özerklik algısının okul türü ve alan türüne göre farklılaşma durumunun incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde şu araştırma sorularına cevap aranmıştır: 1) Öğretmenlerin özerklik algısı, ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin dönem sonu başarı puanını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır? 2) Öğretmenlerin özerklik algısı, okul türüne göre farklılaşmakta mıdır? 3) Öğretmenlerin özerklik algısı, alan türüne göre farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemi kapsamında birinci araştırma sorusunda yordayıcı desen; ikinci ve üçüncü araştırma sorularında ise tarama modeli kullanılmıştır. Birinci araştırma sorusunda kullanılan

yordayıcı deseni Creswell (2012/2017), değişkenler arasında basit bir ilişki bulmak yerine gelecekteki bir davranışı tahmin etmede yardımcı olacak değişkenleri belirlemek şeklinde ifade eder. İkinci ve üçüncü araştırma sorularında kullanılan tarama modelini ise Karasar (2017), bir durumu veya olayı mevcut koşulları içinde var olduğu hâliyle betimlenmesi şeklinde tanımlamıştır. Bu modelin amacı, mevcut durumun veya olayın doğasını anlamak ve olası ilişkileri tespit etmektir (Cohen vd., 2018). Araştırmada öğretmen özerkliği algısı değişkenine ilişkin verileri öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'ne verdikleri yanıtlar; dönem sonu başarı puanı değişkenine ilişkin verileri ise öğrencilerin 2020-2021 öğretim yılı birinci dönem sonu başarı puanı oluşturmuştur.

### Çalışma Grupları

Araştırmada katılımcıların sağlığını tehlikeye atmamak için Covid-19 salgınının süreç içerisindeki seyri de dikkate alınarak örneklem seçimi yapılmamıştır. Bunun yerine çalışma grupları belirlenmiştir. Çalışma gruplarını oluşturan ortaöğretim kurumları, Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinden seçilmiştir. Araştırmada Malatya ilinin seçilmesinde, araştırmacının görev yaptığı yer olması ve Covid-19 salgını nedeniyle diğer illere ulaşımın sağlık sorunlarına yol açması gibi nedenler etkili olmuştur. Araştırmada merkez ilçelerin tercih edilme nedeni ise Malatya ilini ve okul türü çeşitliliğini en iyi şekilde yansıtacağı düşüncesidir. Bu bağlamda, ortaöğretim kurumları belirlenirken taşıtla ulaşılabilirlik, öğretmen sayısının fazlalığı ve araştırmacı için uygulanabilir olması gibi ölçütler dikkate alınmıştır.

Araştırmada ortaöğretim kademesinin seçilme nedeni yükseköğretime geçişte bir önceki aşama olması nedeniyle alanyazın için önemli veriler sunabileceği düşüncesidir. Araştırmada 12. sınıf seviyesinde merkezi sınavın olması nedeniyle öğrencileri okullarının öğretimine ek olarak okul dışı eğitim kurumlarına yönlendirmektedir. Bu durum araştırmanın değişkenlerinden biri olan öğrencilerin dönem sonu başarı puanını olumsuz yönde etkileyebileceği düşüncesiyle vazgeçilmiştir. Dolayısıyla 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin, araştırma için daha uygun olduğu kararına varılmıştır.

Araştırmada çalışma grupları belirlenirken araştırma sorularından biri olan okul türü değişkenini yansıtmaya dikkat edilmiştir. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından öğretmen verisi yönünden yeterli görülen mesleki ve teknik anadolu lisesi, anadolu imam hatip lisesi, anadolu lisesi ve fen lisesine gibi okul türleri çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu bağlamda, Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde yer alan 19 ortaöğretim kurumunun öğretmen ve öğrenci verisi bu araştırma için kullanılmıştır. Sonuç olarak araştırmada ortaöğretim kademesinde görev yapan 11. sınıf öğrencilerine eğitim vermiş öğretmenler ve bu öğretmenlerden eğitim almış ortaöğretim 11. sınıf öğrencileri olmak üzere iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın öğretmen ve öğrenci çalışma gruplarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

**Öğretmen çalışma grubu:** Araştırmanın öğretmenler açısından çalışma grubunu Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde yer alan 2020-2021 öğretim yılı birinci döneminde MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan 230 öğretmen oluşturmuştur. Green'in (1991) ve Tabachnick & Fidell'in (2012/2020, s. 123) sunmuş oldukları tartışma bağlamında regresyon analizinin minimum örneklem büyüklüğü için " $N \geq 50 + 8m$  (m bağımsız değişken sayısı)" denklemi önerilir. Bu öneri bağlamında araştırmanın bağımsız değişken sayısı üç ( $m=3$ ) olduğu için örneklem büyüklüğünün çoklu regresyon için yeterli olduğu söylenebilir. Bu öğretmen sayısı, analizler sonrasında uç verilerden arındırılmış halidir.

**Tablo 1.**

*Öğretmen Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri*

		Battalgazi İlçesi		Yeşilyurt İlçesi	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	48	36.9	44	44.0
	Erkek	82	63.1	56	56.0
	Toplam	130	100.0	100	100.0
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	6	4.6	10	10.0
	6-10 yıl	10	7.7	9	9.0
	11-15 yıl	20	15.4	13	13.0

	16-20 yıl	26	20.0	18	18.0
	20 yıl üzeri	68	52.3	50	50.0
	Toplam	130	100.0	100	100.0
Eğitim Durumu	Lisans	110	84.6	86	86.0
	Yüksek Lisans	20	15.4	14	14.0
	Toplam	130	100.0	100	100.0
Fakülte Türü	Eğitim Fakültesi	58	44.6	53	53.0
	Fen-Edebiyat Fakültesi	48	36.9	33	33.0
	İlahiyat Fakültesi	16	12.3	3	3.0
	Diğer	8	6.2	11	11.0
	Toplam	130	100.0	100	100.0
Alan Türü	Sözel Alanlar	58	44.6	45	45.0
	Sayısal Alanlar	29	22.3	31	31.0
	Mesleki Alanlar	29	22.3	11	11.0
	Sanat ve Spor Alanları	14	10.8	13	13.0
	Toplam	130	100.0	100	100.0
Okul Türü	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	50	38.5	32	32.0
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	39	30.0	-	-
	Anadolu Lisesi	41	31.5	38	38.0
	Fen Lisesi	-	-	30	30.0
	Toplam	130	100.0	100	100.0

Not. Veri elde edilemeyen değişkenler “-” ile gösterilmiştir.

Battalgazi ilçesindeki öğretmenlerin 48’ini (%36.9) kadınlar, 82’sini (%63.1) ise erkekler; Yeşilyurt ilçesinde ise 44’ünü (%44) kadınlar, 56’sını (%56) erkekler oluşturmuştur. Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin sırasıyla 68 kişi (%52.3) ve 50 kişi (%50) ile çoğunluğunun 20 yıl üzerinde mesleki deneyime sahip olduğu görülmüştür. Bu ilçelerdeki öğretmenler, eğitim durumu bakımından incelendiğinde ise çoğunluğu 110 kişi (%84.6) ve 86 kişi (%86) ile lisans düzeyinde eğitim durumuna sahiplerdir. Her iki ilçedeki öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türüne göre çoğunlukla eğitim fakültesinde 58 kişi (%44.6) ve 53 kişi (%53) yer aldığı görülmüştür. Alanlara göre dağılımın neredeyse yarısını Battalgazi ilçesinde 58 kişi (%44.6) ve Yeşilyurt ilçesinde ise 45 kişi (%45) ile sözel alanlar oluşturmuştur. Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre sırasıyla mesleki ve teknik anadolu lisesi 50 kişi (%38,5) ve anadolu lisesinin 38 kişi (%38) ile öne çıktığı görülmüştür.

**Öğrenci çalışma grubu:** Araştırmancın öğrenci açısından çalışma grubunu Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde yer alan 2020-2021 öğretim yılı birinci döneminde MEB’e bağlı ortaöğretim kurumlarının 11. sınıfında öğrenim gören 3005 öğrenci oluşturmuştur.

**Tablo 2.**  
*Öğrenci Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri*

		Battalgazi İlçesi		Yeşilyurt İlçesi	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	763	41.6	655	55.8
	Erkek	1070	58.3	517	44.1
	Toplam	1833	100.0	1172	100.0

	Mesleki ve Teknik	428	23.3	153	13.0
	Anadolu Lisesi				
	Anadolu İmam	512	27.9	-	-
Okul Türü	Hatip Lisesi				
	Anadolu Lisesi	893	48.7	816	69.6
	Fen Lisesi			203	17.3
	Toplam	1833	100.0	1172	100.0

Not. Veri elde edilemeyen değişkenler “-” ile gösterilmiştir.

Battalgazi ilçesindeki öğrencilerin 763’ünü (%41.6) kızlar, 1070’ini (%58.3) erkekler; Yeşilyurt ilçesinde ise 655’ini (%55.8) kızlar, 517’sini (%44.1) erkekler oluşturmuştur. Öğrenim görülen okul türüne göre en fazla öğrenci Battalgazi ilçesinde 893 öğrenci (%48.7) ve Yeşilyurt ilçesinde ise 816 öğrenci (%69.6) ile anadolu lisesi öne çıkmıştır.

### Veri Toplama Süreci

Araştırma için öncelikle Hacettepe Üniversitesinden Etik Komisyon İzni (20.03.2020 tarihli 35853172-300-E.00001052577 sayı no) alınmıştır. Ardından Araştırma İzni ise Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinin birinci aşamasında, öğretmenlerin özerklik algılarını ölçebilmek için bir ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir. Bunun için ölçek geliştirme adımlarından olan madde havuzu oluşturma, madde ifadelerinin ön incelemesi ve verilerin ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulamaya Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde yer alan 2020-2021 öğretim yılı birinci döneminde MEB’e bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan 187 öğretmen katılmıştır. Gerekli analizler yapılarak Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği araştırma için hazır hâle getirilmiştir.

Araştırmanın veri toplama sürecinin ikinci aşamasında ise öğretmen özerkliği değişkenine ilişkin veriler 2020-2021 öğretim yılı ikinci döneminde araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği’yle Google Form aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmen ve öğrenci verilerinin elde edildiği okulları ayırt edebilmek için farklı Google Form linkleri oluşturulmuştur. Ayrıca ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerine eğitim veren öğretmenleri belirleyebilmek için de Google Formu’na “2020-2021 öğretim yılının birinci döneminde 11. sınıf öğrencilerine eğitim verdiniz mi?” şeklinde bir onay sorusu eklenmiştir. Böylelikle formdaki Öğretmen Gönüllü Katılım Formu’nu ve bu onay sorusunu onaylayan öğretmenler, Kişisel Bilgi Formu’na ve Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği’ne geçiş yapabilmişlerdir. Araştırmanın öğrencilere ait dönem sonu başarı puanı değişkenine ilişkin verileri ise Covid-19 salgını nedeniyle okullardaki müdür ve müdür yardımcılar aracılığıyla toplanmıştır. Söz konusu yöneticiler öğrencilerin 2020-2021 öğretim yılı birinci dönem sonu başarı puanını e-okul sisteminden öğrencilerin kişisel bilgilerini silerek araştırmacılar ile paylaşmışlardır. Öğrencilerin sayısına ve cinsiyetine ilişkin bilgileri ise sözlü olarak araştırmacılara sunmuşlardır. Araştırma için ulaşılan veriler, 23.03.2021-02.04.2021 tarihleri arasında toplanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

**Dönem sonu başarı puanı:** MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde (2019) dönem sonu başarı puanı yerine öğrencinin yıl boyunca öğrenimini temel alan “yıl sonu başarı puanı, derslerin ağırlıklı puanları toplamının bu derslerin haftalık ders saatleri toplamına bölümüyle elde edilen puan” (s. 35) şeklinde tanımlanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada temel alınan dönem sonu başarı puanı ifadesini öğrencilerin dönem boyunca aldıkları derslerin ağırlıklı puanları toplamının bu derslerin haftalık ders saatleri toplamına bölümüyle elde edilen puanı oluşturmuştur.

**Kişisel bilgi formu:** Araştırma sorularında yer alan değişkenlere ilişkin veri toplamak için araştırmacılar tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Bu form; cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu, görev yapılan okul türü, mezun olunan fakülte ve alan türü olmak üzere altı sorudan oluşmuştur.

**Öğretmen özerkliği algı ölçeği:** Öğretmenlerin özerklik algılarını ölçebilmek için araştırmacılar tarafından Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği geliştirilmiştir. Bunun için öncelikle alanyazındaki araştırmalardan, geliştirilmiş anket ve ölçeklerden (Çolak, 2016; Friedman, 1999; Garvin, 2007; Karabacak, 2014; Pearson & Hall, 1993; Ulaş-Marbouti, 2015; Üzümlü, 2014) sadece fikir olarak yararlanılarak

araştırmacılar tarafından 51 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından bu madde ifadelerinin ön incelemesi için ortaöğretim kademesinde görev yapan sekiz öğretmenin görüşüne başvurularak anlam belirsizliğine sahip ve benzer yapıda olan maddeler havuzdan çıkarılmıştır. Geriye kalan 47 maddenin ölçülmek istenen içerik ile uyumunu inceleyebilmek ve kapsam geçerliğine ilişkin kanıt sağlayabilmek için uzman görüşlerinin değerlendirilmesi aşamasına geçilmiştir. İki aşamadan oluşan bu süreçte öncelikle Eğitim Programları ve Öğretim ABD'den üç uzman, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD'den üç uzman, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD'den iki uzman olmak üzere sekiz uzmandan maddelerin ifade yeterliğine ilişkin görüşleri ve önerileri alınmıştır. Bu görüşler ve öneriler aracılığıyla benzer anlam taşıyan maddeler düzenlenmiştir. Ardından incelemeler sonrasında taslak ölçekte kalan 26 madde tekrar Eğitim Programları ve Öğretim ABD'den beş uzman, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD'den iki uzman, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD'den dört uzman olmak üzere 11 uzmana gönderilerek Lawshe tekniğine (1975) göre kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Uzman değerlendirmeleri sonucunda kalan 20 madde ifadesi ile maddelerin hedef gruba uygunluğunu inceleyebilmek için taslak ölçek ile 187 öğretmenden veri toplanarak ölçeğin ön uygulaması yapılmıştır. Sonrasında Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik kanıtları için yapılan analizler, aşağıdaki başlıkta sunulmuştur. Sonuç olarak 11 madde ve sınıfta özerklik, okulda özerklik ve mesleki özerklik olmak üzere üç faktörden oluşan Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek, beni hiç yansıtmıyor (1), beni biraz yansıtmıyor (2), beni çoğunlukla yansıtmıyor (3) ve beni tamamen yansıtmıyor (4) şeklinde dördü derecelendirilmeden oluşmuştur. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

#### **Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği**

Bu başlık altında Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik bulguları sunulmuştur. Araştırma verileri SPSS 26.0 ve AMOS 24.0 paket programlarında analiz edilmiştir.

**Araştırmanın geçerliliğine ilişkin bulgular:** Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin geçerliliğine ilişkin kanıt sağlamak için ölçeğin kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle ölçeğin kapsam geçerliliğine ilişkin 11 uzmandan Lawshe tekniğine göre görüş alınmış ve verilen yanıtlara göre ölçeğin kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Ulaşılan kapsam geçerlik indeksi (.75), 11 uzman için belirtilen kapsam geçerlik ölçütünden (.59) (Lawshe, 1975) yüksek olduğu için bu bulgunun ölçeğin kapsam geçerliliği için anlamlı bir veri sunduğu söylenebilir. Ardından ölçeğin yapı geçerliliğine kanıt sağlamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bunun için öncelikle ölçeğin ön uygulaması için 187 öğretmenden veri toplanmış ve uç veri olan üç adet veri silinerek 184 öğretmen verisiyle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda faktör yük değerleri 0.84 ile 0.58 arasında değişen, toplam varyansın %61.51'ini açıklayan ve üç faktörden (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonrasında oluşan üç faktörlü yapısını test etmek amacıyla araştırmanın 245 öğretmen verisiyle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üç faktör ve 11 maddeden oluşan bir doğrulayıcı faktör analizi modeli elde edilmiştir. Ulaşılan modelin doğrulanabilmesi için hesaplanan uyum indeksi değerleri ise şöyledir:  $\chi^2/sd= 1.81$ , GFI= .95, AGFI= .92, CFI= .96, RMSEA= .06, RMR= .03, SRMR= .05, NFI= .92'dir. Ulaşılan uyum indeksi değerleri, modelin iyi düzeyde uyum sağladığına işaret etmektedir.

**Araştırmanın güvenilirliğine ilişkin bulgular:** Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin güvenilirliğine ilişkin kanıt sağlamak için ölçeğin Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı ve madde-toplam puan korelasyonları incelenmiştir. Bu bağlamda ölçeğin açımlayıcı faktör analizinin yapıldığı ön uygulama verileriyle hesaplanan Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tümü için .86; faktörlere göre ise Sınıfta Özerklik .79, Okulda Özerklik .70, Mesleki Özerklik .78 olarak hesaplanmıştır. Buna ek olarak ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinin yapıldığı uygulama verileriyle hesaplanan Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tümü için .80; faktörlere göre ise Sınıfta Özerklik .68, Okulda Özerklik .72, Mesleki Özerklik .78 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, Büyüköztürk'ün (2020) Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçek güvenilirliği için yeterli kabul edilir, ifadesi dikkate alınarak mevcut ölçeğin güvenilirliği yeterli bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayılarına ek olarak maddelerin içerikle tutarlılığını inceleyen madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır.

Ölçeğin ön uygulama verileriyle hesaplanan madde-toplam puan korelasyonları .41 ile .74 arasında; ölçeğin uygulama verileriyle hesaplanan madde-toplam puan korelasyonları ise .35 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin gerek Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayıları gerekse madde-toplam puan korelasyonları incelendiğinde ölçeğin iç tutarlığının yeterli olduğu ve bu durumun da ölçeğin güvenilirliğine kanıt sağladığı söylenebilir.

### Verilerin Analiz Süreci

Araştırmanın birinci araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için çoklu regresyon analizi yapılması düşünülmüştür. Bu bağlamda, çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için veri setinin “vakalar ile bağımsız değişkenler arasındaki oran, bağımlı ve bağımsız değişkenlerde sapkın değerlerin bulunmaması, çoklu birlikte doğrusallık ve tekliğin bulunmaması, artıkların normalliği, doğrusallığı ve eşvaryanslılığı” (Tabachnick & Fidell, 2012/2020, s. 123-128) gibi varsayımları sağlaması gerekir. Araştırma 245 öğretmen verisiyle birinci varsayımı karşılamıştır. İkinci varsayım olan bağımlı ve bağımsız değişkenlerde sapkın değerleri incelemek için verilerin Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak 15 uç veri temizlenmiş ve araştırmaya 230 öğretmen verisiyle devam edilmiştir. Üçüncü varsayım olan çoklu birlikte doğrusallığın varlığını incelemek için bağımsız değişkenler arasında korelasyon katsayıları .27, .37 ve .42 olarak hesaplanmış ve çoklu birlikte doğrusallık olan .90’dan daha yüksek bir değer bulunmadığı görülmüştür. Bununla birlikte araştırmada bağımsız değişkenler, herhangi iki değişkenin birleşiminden oluşmadığı için teklik de bulunmamıştır. Bu verilere ek olarak araştırmada tolerans değerleri .74 ile .84, VIF değerleri 1.18 ile 1.33 ve CI değerleri 1.00 ile 23.10 arasında bulunması da bu varsayımı desteklemiştir. Çoklu regresyon analizinin son varsayımı için de verilerin artıklarının saçılım grafiği incelenmiş ve veriler bir çizgi üzerinde dağıldığı için bu varsayım da sağlanmıştır. Bu bilgilerden hareketle araştırmanın birinci araştırma sorusu için tüm varsayımlar sağlanarak çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için MANOVA testinin yapılması planlanmış ancak varsayımlar sağlanamadığı için vazgeçilmiştir. Dolayısıyla her bir bağımlı değişken için ANOVA testinin yapılması düşünülmüş fakat her bir bağımlı değişken için uygulanan Levene testi bulgularına ( $p = .00$ ,  $p = .00$ ,  $p = .00$ ,  $p < .05$ ) göre varyansların eşitliği sağlanamamıştır. Bu yüzden her bir bağımlı değişken için nonparametrik bir test olan Kruskal-Wallis H testi ve ortaya çıkan farklılığın hangi okul türleri arasında olduğunu inceleyebilmek için de Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Buna ek olarak bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini belirlemek için kısmi eta kare ( $\eta^2$ ) katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için MANOVA’nın birinci varsayımı incelendiğinde bağımlı değişkenlerin (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) her bir bağımsız değişken (alan türüne) grubuna göre çarpıklık katsayılarının -.98 ile .10; basıklık katsayılarının ise -.95 ile .32 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerler yaklaşık olarak -1 ile +1’e yakın olduğu için veri setinin normal dağılımdan sapma göstermediği söylenebilir. Araştırmanın çoklu normalliği için değişkenlerin Mahalanobis uzaklıkları da hesaplandığında uç değer bulunmadığı gözlenmiştir. İkinci varsayım olan bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olması durumu birinci araştırma sorusunun varsayımlarında sağlandığı için tekrar hesaplanmamıştır. Son varsayım olan varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği incelenmiş ve Box Matrislerin Eşitliği testi bulgusu ( $p = .50$ ,  $p > .05$ ); Levene testi bulgusu ise ( $p = .09$ ,  $p = .57$ ,  $p = .87$ ,  $p > .05$ ) bulunmuştur. Dolayısıyla test bulguları .05 değerine göre anlamlı olduğu için bu varsayım da sağlanmıştır. Bu bilgilerden hareketle araştırma için tüm varsayımlar sağlanarak MANOVA testi yapılmıştır. Buna ek olarak bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini belirlemek için kısmi eta kare ( $\eta^2$ ) katsayısı hesaplanmıştır. Varyansların eşitliğinin sağlandığı ve örneklem arasında farklılığın olduğu durumlarda kullanılan çoklu karşılaştırma testi olan Bonferroni Testi (Miller, 1981) ise değişkenler arasında anlamlı farklılık olması durumunda farkın yönünü belirlemek için hesaplanmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın birinci araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu araştırma sorusuna ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır.

**Tablo 3.***Öğrencilerin Dönem Sonu Başarı Puanına ve Öğretmenlerin Özerklik Algısına İlişkin Betimsel İstatistikler*

	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>Ss</b>
Dönem sonu başarı puanı	3005	80.38	12.24
Sınıfta özerklik	230	3.51	.43
Okulda özerklik	230	2.94	.72
Mesleki özerklik	230	3.16	.68

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ( $N= 3005$ ) dönem sonu başarı puanı ortalaması 80.38 ve standart sapması 12.24'tür. Yukarıdaki tabloda yer alan puanların ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin sınıfta özerklik ve mesleki özerklik algısının okulda özerklik algısına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın birinci araştırma sorusu için yapılan çoklu regresyon analizinde yordayıcı değişkenler öğretmenlerin özerklik algısı (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik); yordanan değişken ise ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin dönem sonu başarı puanıdır.

**Tablo 4.***Öğretmenlerin Özerklik Algısının Öğrencilerin Dönem Sonu Başarı Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Değerleri*

<b>Değişken</b>	<b>B</b>	<b>Standart Hata</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>İkili r</b>	<b>Kısmi r</b>
Sabit	62.26	6.68	---	9.33	---	---	---
Sınıfta Özerklik	2.47	1.98	.08	1.24	.21	.13	.08
Okulda Özerklik	4.43	1.20	.26	3.66	.00*	.25	.23
Mesleki Özerklik	-1.13	1.31	-.06	-.86	.38	.07	-.05
R=	.27	R <sup>2</sup> =	.07	F <sub>(3,226)</sub> =	6.00		

\* $p < .05$ 

Sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik değişkenleri ile öğrencilerin dönem sonu başarı puanı arasında anlamlı bir ilişki ( $R= .27$ ,  $R^2= .07$ ,  $F_{(3,226)}= 6.00$ ,  $p < .05$ ) vardır. Söz konusu üç değişken birlikte öğrencilerin dönem sonu başarı puanındaki değişimin %7'sini açıklamıştır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin dönem sonu puanları üzerindeki görece önem sırası, okulda özerklik ( $\beta= .26$ ), sınıfta özerklik ( $\beta= .08$ ) ve mesleki özerklik ( $\beta= -.06$ ) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden sadece okulda özerklik ( $p < .05$ ) değişkeni öğrencilerin dönem sonu başarı puanı üzerinde anlamlı yordayıcıdır. Buna karşın sınıfta özerklik ve mesleki özerklik değişkenlerinin ise öğrencilerin dönem sonu başarı puanını yordaması bakımından anlamlı değildir. Yordayıcı değişkenlerle öğrencilerin dönem sonu başarı puanı arasındaki ilişkiler incelendiğinde, okulda özerklik ile ( $r= .25$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r= .23$ )]; sınıfta özerklik ile ( $r= .13$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r= .08$ )]; mesleki özerklik ile ( $r= .07$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r= -.05$ )] düzeyinde korelasyon göstermiştir.

Regresyon analizi bulgularına göre, öğrencilerin dönem sonu başarı puanını yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: Dönem sonu başarı puanı = (4.43 x okulda özerklik) + (2.47 x sınıfta özerklik) + (-1.13 x mesleki özerklik) + (62.26).

Araştırmanın ikinci araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için her bir bağımlı değişkene Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.



**Tablo 5.**  
*Öğretmenlerin Özerklik Algısının Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Değerleri*

	Okul Türü	n	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Kısmi η <sup>2</sup>
Sınıfta Özerklik	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	81	113.52	3	6.16	.10	
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	39	110.49				
	Anadolu Lisesi	83	110.34				
	Fen Lisesi	27	144.52				
Okulda Özerklik	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	81	110.70	3	42.64	.00*	.16**
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	39	91.09				
	Anadolu Lisesi	83	107.09				
	Fen Lisesi	27	191.00				
Mesleki Özerklik	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	81	111.07	3	1.95	.58	
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	39	119.68				
	Anadolu Lisesi	83	113.11				
	Fen Lisesi	27	130.09				

\*p&lt; .05, \*\*Etki büyüklüğü

Öğretmenlerin okul türüne göre sınıfta özerklik ( $X^2_{(3)}= 6.16$ ,  $p> .05$ ) ve mesleki özerklik ( $X^2_{(3)}= 1.95$ ,  $p> .05$ ) algılarında anlamlı farklılık yokken okulda özerklik ( $X^2_{(3)}= 42.64$ ,  $p< .05$ ) algısında anlamlı farklılık vardır. Sözü edilen okulda özerklik değişkeninin farklılığının etki büyüklüğü incelendiğinde kısmi eta kare ( $\eta^2$ ) değerinin .16 olduğu görülmüştür. Bu değere göre, okulda özerklik değişkeninin yaklaşık %16'sının okul türü değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Bu farklılığın hangi okul türleri arasında olduğuna ilişkin veri sağlamak için Mann-Whitney U testiyle okul türlerinin ikili kıyaslaması yapılmıştır.

**Tablo 6.**  
*Öğretmenlerin Okulda Özerklik Algısının Hangi Okul Türleri Arasında Olduğuna İlişkin Mann-Whitney U Testi Değerleri*

Okul Türü	p
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi-Anadolu İmam Hatip Lisesi	.14
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi- Anadolu Lisesi	.76
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi- Fen Lisesi	.00*
Anadolu İmam Hatip Lisesi- Anadolu Lisesi	.18
Anadolu İmam Hatip Lisesi- Fen Lisesi	.00*
Anadolu Lisesi- Fen Lisesi	.00*

\*p&lt; .05

Mann-Whitney U testi ile yapılan ikili kıyaslamalara göre öğretmenlerin okulda özerklik algısının okul türüne göre farklılığının mesleki ve teknik anadolu lisesi ile fen lisesi ( $p< .05$ ), anadolu imam hatip lisesi ile fen lisesi ( $p< .05$ ) ve anadolu lisesi ile fen lisesi ( $p< .05$ ) okulları arasında olduğu görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için MANOVA testi yapılmıştır.

**Tablo 7.**  
Öğretmenlerin Özerklik Algısının Alan Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin MANOVA Anlamlılık Testi Değerleri

	Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Kısmi $\eta^2$
Alan	.91	2.16	9.00	545.30	.02*	.02

\*p<.05

MANOVA testine göre ulaşılan (Wilks' $\Lambda$  = .91,  $F_{(9-545)} = 2.16$ ,  $p < .05$ , kısmi  $\eta^2 = .02$ ) değerler incelendiğinde öğretmenlerin özerklik algısında, alan türüne göre anlamlı farklılık vardır. Sözü edilen farklılığın etki büyüklüğü incelendiğinde kısmi eta kare ( $\eta^2$ ) değerinin .02 olduğu görülmüştür. Bu değere göre, öğretmenlerin özerklik algısının yaklaşık %2'sinin alan değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki farklılık durumunu incelemek amacıyla analizin bir sonraki aşamasına geçilmiştir.

**Tablo 8.**  
Öğretmenlerin Özerklik Algısının Alan Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin MANOVA Testi Değerleri

Bağımlı Değişken	Alan Türü	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Kısmi $\eta^2$
Sınıfta Özerklik	Sayısal Alanlar	60	3.55	.42				
	Sözel Alanlar	109	3.51	.43				
	Mesleki Alanlar	38	3.35	.46	3-230	2.88	.03*	.03
	Sanat ve Spor Alanları	23	3.66	.29				
Okulda Özerklik	Sayısal Alanlar	60	3.08	.67				
	Sözel Alanlar	109	2.89	.77				
	Mesleki Alanlar	38	2.78	.63	3-230	1.84	.14	
	Sanat ve Spor Alanları	23	3.07	.65				
Mesleki Özerklik	Sayısal Alanlar	60	3.05	.67				
	Sözel Alanlar	109	3.19	.70				
	Mesleki Alanlar	38	3.13	.69	3-230	1.17	.32	
	Sanat ve Spor Alanları	23	3.34	.66				

\*p< .05

Öğretmenlerin sınıfta özerklik algısında ( $F_{(3-230)} = 2.88$ ,  $p < .05$ , kısmi  $\eta^2 = .03$ ), alan türüne göre anlamlı farklılık vardır. Buna karşın öğretmenlerin okulda özerklik algısında ( $F_{(3-230)} = 1.84$ ,  $p > .05$ ) ve mesleki özerklik algısında ( $F_{(3-230)} = 1.17$ ,  $p > .05$ ), alan türüne göre anlamlı farklılık yoktur. Sözü edilen sınıfta özerklik değişkeninin farklılığının etki büyüklüğü incelendiğinde kısmi eta kare ( $\eta^2$ ) değerinin .03 olduğu görülmüştür. Bu değere göre, sınıfta özerklik değişkeninin yaklaşık %3'ünün alan değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Yapılan MANOVA testi sonucunda ortaya çıkan sınıfta özerklik değişkenindeki farklılığın hangi alan türleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden biri olan Bonferroni testi yapılmıştır.

**Tablo 9.**  
Öğretmenlerin Sınıfta Özerklik Algısının Alan Türüne Göre Farklılığına İlişkin Bonferroni Testi Değerleri

Bağımlı Değişken	Alan (I)	Alan (J)	Gruplar Arası Fark (I-J)	Std. Hata	p
Sınıfta Özerklik	Sayısal Alanlar	Sözel Alanlar	.04	.06	1.00
		Mesleki Alanlar	.19	.08	.15
		Sanat ve Spor Alanları	-.10	.10	1.00
	Sözel Alanlar	Sayısal Alanlar	-.04	.06	1.00
		Mesleki Alanlar	.15	.08	.29
		Sanat ve Spor Alanları	-.14	.09	.76

	Sayısal Alanlar	-.19	.08	.15
Mesleki Alanlar	Sözel Alanlar	-.15	.08	.29
	Sanat ve Spor Alanları	-.30	.11	.04*
Sanat ve Spor Alanları	Sayısal Alanlar	.10	.10	1.00
	Sözel Alanlar	.14	.09	.76
	Mesleki Alanlar	.30	.11	.04*

\*p < .05

Öğretmenlerin sınıfta özerklik algısının alan türüne göre farklılaşma durumunun öğretmenlerin mesleki alanları (p < .05) ile sanat ve spor alanları (p < .05) arasında olduğu görülmüştür.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci araştırma sorusuna göre öğretmenlerin sınıfta, okulda ve mesleki gelişim faaliyetlerinde karar alırken yetki ve özgürlüğe sahip olması ile öğrencilerin dönem sonu başarı puanları arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle yapılan alanyazın taraması sonucunda bu ilişkiye yönelik çok az araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmanın sonucunu destekleyen 2009 PISA'ya katılan ülkelerin verilerinin incelendiği bir çalışmada, öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ayrıl vd., 2014). Benzer biçimde Iwata'nın (2013) araştırmasında, öğretmenlerin özerk davranışlarının 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcılığının %22.9'unu açıkladığı görülmüştür. Bunun yanı sıra 2015 PISA sonuçlarına göre öğretim programı üzerinde özerkliğe sahip öğretmenlerin bulunduğu ülkelerde öğrencilerin fen başarısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, öğretmenin öğretme sürecini ve ders içeriğini farklı becerilere sahip öğrencilere göre uyarlaması öğrenci başarısını etkilemektedir (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü [OECD], 2016). Öte yandan bu sonuçlar ile çelişen bir çalışmada ise öğretmenlerin özerklik algısının 8. sınıf öğrencilerinin fen başarısını anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Gurganious, 2017). Yukarıda sunulan araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı değişkenlerini ele alan araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan bazıları araştırmanın sonucunu desteklerken bazılarının ise desteklemediği görülmektedir.

Araştırmanın birinci araştırma sorusunun diğer sonucuna göre öğretmenlerin sınıfta, okulda ve mesleki gelişim faaliyetlerinde karar alırken yetki ve özgürlüğe sahip olması, öğrencilerin dönem sonu başarı puanındaki değişimi görece düşük açıklamıştır. Bu sonuca ek olarak, öğretmenlerin sınıfta ve mesleki gelişim faaliyetlerinde karar alırken yetki ve özgürlüğe sahip olmasının öğrencilerin dönem sonu başarı puanını açıklamadığı (yordamadığı) sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu etkileyen sebepler, öğrencinin sosyo-ekonomik durumu, aile yapısı, çevresel faktörler, salgın vb. gibi dış etkenler olabilir. Özellikle Covid-19 salgını sebebiyle öğrencilerin okullarından ve sınıf ortamından uzak kalması, öğretmenleriyle etkileşimlerini azaltmış olabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin de salgın sürecinde öğretim programını farklı bir öğrenme ortamına uyarlamak zorunda kalmaları ve öğrencileriyle uzaktan iletişim kurmaları, öğretim sürecinin etkililiğini zayıflatmış olabilir. Nitekim Sunar'a (2021) göre öğretmenlerin salgın sürecinde değişen kararlara uyum sağlama, zorluklarla başa çıkma, süreci planlama, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderme ve onlara ulaşma konusunda güçlüklerle ve zorluklarla karşı karşıya kaldıkları belirtmiştir. Ayrıca bu süreçte öğretmenler öğrencilerle iletişimde yetersizlik (Çakın & Külekçi-Akyavuz, 2020), teknik alt yapı eksikliği ve ölçme ve değerlendirmede sorunlar (Balaman & Hanbay-Tiryaki, 2021) yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda Covid-19 salgını sürecinde yaşanan bu tür problemlerin araştırmanın sonuçlarını etkilemiş olabileceği söylenebilir. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre öğretmenlerin okulda yürütülen toplantı, kurul ve öğrencinin şube değişikliği gibi kararlarında çekinmeden görüşlerini paylaşmaları ve karar alma sürecine katılmalarının, öğrencilerin dönem sonu başarı puanını açıkladığı (yordadığı) sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıl ve diğerlerinin (2014) 2009 PISA'ya katılan ülkelerde, öğretmenlerin okulla ilgili disiplin ve değerlendirme politikalarına katılmaları ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bulunan ilişki, bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Nitekim Kürkçü (2019), öğrencinin başarısının oluşmasında okuldaki her bir paydaşın belli oranda etkisinin olabileceğini belirtmiştir. Örneğin Min (2017) okul yönetimi ve meslektaşları tarafından desteklenen öğretmenlerin, bireysel olarak öz yeterlik inançları besledikleri ve öğretim programını zenginleştirmek için

özerk davranışlar sergileme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerden güç alan ve öğretmene özgür bir hareket alanı tanıyan okullardaki öğretmenlerin, müdür odaklı merkeziyetçi bir yapıya sahip okullardaki öğretmenlere göre öğretim programı özerkliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Wright, 2018). Benzer biçimde bir diğer araştırmada ise öğretmenin okul yönetimiyle ilgili kararlarda etkin bir katılımcı olmasının, yapısal ve psikolojik olarak güçlendirilmesinin ve destekleyici bir ortamın sağlanmasının öğretmen özerkliğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Yorulmaz vd., 2018). Bu bağlamda demokratik bir çalışma ortamına sahip okulların öğretmen özerkliğini geliştirerek öğrenci başarısı ile ilgili kararlarda öğretmenlerin fikir ve görüşlerini dikkate aldığı görülmektedir (Lepine, 2007). Öyle ki özerklik, etkileşim ve özgür katılım alanının olduğu güvene dayalı bir ortamda gelişmektedir (Koehler, 1990). Dolayısıyla öğretmene okulda katılımcı ve destekleyici bir çalışma ortamı sunularak okulda özerklik sağlanması durumunun, öğrencinin öğrenme performansını ve başarısını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusuna göre, öğretmenlerin okulda karar alırken yetki ve özgürlük alanına sahip olmaları öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre farklılaşmaktadır. Buna karşın, sınıfta ve mesleki gelişim faaliyetlerinde karar alırken yetki ve özgürlük alanına sahip olmaları, okul türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucuna ilişkin alanyazında örneklem veya çalışma grubu ortaöğretim öğretmenlerinden oluşan ve okul türü değişkenini inceleyen sadece üç araştırmaya rastlanmıştır. Örneğin Şentürken'ün (2018) araştırmasında, okul türü değişkenine göre öğretmenlerin öğretim süreci özerkliği ve mesleki gelişim özerkliğinde anlamlı farklılık varken öğretim programı özerkliği ve mesleki iletişim özerkliğinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Canbolat da (2020), okul türü değişkenine göre öğretmen özerkliği türlerine göre benimseme ve uygulama boyutlarında farklı sonuçlara ulaşmıştır. Benzer biçimde diğer bir araştırmada ise Örgütsel Sağlık Anketi'nin özerklik boyutuna göre ortaöğretim öğretmenlerinin sahip oldukları özerklik algılarının okul türü değişkeni bakımından anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (Uras, 2000). Yukarıda sunulan alanyazındaki benzer ve farklı araştırmaların sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin özerklik algılarının okul türüne göre farklılaşma durumunun öğretmenlerin sahip oldukları özerklik türlerine göre değiştiği görülmektedir.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusunun ulaştığı sonuç, değişkenlere göre incelenecek olursa öğretmenlerin okulda karar alırken yetki ve özgürlük alanına sahip olmaları görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmasının sebebi, ortaöğretim kademesinde yer alan her okulun çalışma ortamının birbirinden farklı olması olabilir. Öyle ki her okul kendine özgü bir atmosfere sahiptir. Bireylerin görüş ve fikirlerini özgür bir şekilde paylaşabildiği, katılımcı ve destekleyici bir okul atmosferi öğretmen özerkliğini de etkileyebilir. Dolayısıyla öğretmen güvene dayalı ve huzurlu bir çalışma ortamında gerçekleştirilen toplantı, kurul ve etkinliklerde çekinmeden görüşlerini paylaşarak özerk davranışlar sergilerken sınırlayıcı ve zorlayıcı bir okul ortamında karar alma sürecine katılamayabilir. Dolayısıyla ortaöğretim kademesinde yer alan okul türleri de bu açıdan farklılaşıyor olabilir. Öte yandan araştırmada öğretmenlerin sınıfta ve mesleki gelişim faaliyetlerinde karar alırken yetki ve özgürlüğe sahip olmalarının, okul türüne göre farklılaşmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Öyle ki Yavuz'a (2016) göre Türkiye'de MEB tarafından belirlenen çerçeve öğretim programı uygulanmakta ve eğitimle ilgili tüm kararlar merkezden alınmaktadır. Dolayısıyla bu durum öğretmenlere, öğretim sürecini ve sınıf ortamını farklılaştıracak bir olanak sunma konusunda sınırlı bir yapıya sahiptir (Sunar, 2018). Öte yandan öğretmenler geçmişte yüz yüze, belli bir mekân ve zamanda katıldıkları mesleki eğitimlere Covid-19 salgını sebebiyle zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın katılabilme olanağı elde etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki özerkliklerini kullanarak istedikleri kurs, seminer ve etkinliklere katılabilmelerini sağlamış olabilir.

Öğretmenlerin okulda karar alırken yetki ve özgürlük alanına sahip olmalarının, okul türüne göre farkının hangi okul türleri arasında olduğuna ilişkin yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda, bu farkın mesleki ve teknik anadolu lisesi ile fen lisesi, anadolu imam hatip lisesi ile fen lisesi ve anadolu lisesi ile fen lisesi okulları arasında olduğu görülmüştür. Belirtilen ikili karşılaştırmalarda fen lisesinin öne çıktığı görülmektedir. Bu sonucu bazı sebepler etkilemiş olabilir. Örneğin, fen liselerinde var olan çalışma ortamı öğretmenlerin kararlara katılımını destekleyen, demokratik ve destekleyici bir yapıya sahip olabilir. Bu görüşü araştırmacıların veri toplama sürecinde fen liselerine gerçekleştirdiği ziyaretler de

desteklemektedir. Araştırmacılar bu ziyaretlerde yöneticilerin öğretmene yönelik olumlu tutumlar sergilediklerini, okul içi ve okul dışı etkinliklerde öğretmenleri desteklediklerini gözlemlemiştir. Ayrıca MEB'in (2010) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Fen Liseleri ve Sosyal Bilimler Liselerinin Öğretmenleri ile Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin Beden Eğitimi, Müzik ve Görsel Sanatlar/Resim Öğretmenlerinin Seçimi ve Atamalarına Dair Yönetmeliği'ne göre fen lisesinde görev yapacak öğretmenlerin mesleki deneyim ve seçme sınavı gibi ölçütlere göre seçilmesi, bu okullardaki öğretmenlerin belli niteliklere sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Bu bakımdan fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin belli niteliklere sahip olması, özerkliklerini destekliyor olabilir. Şentürken (2018) de benzer biçimde okul türleri arasındaki farkta fen lisesinin öne çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusuna göre öğretmenlerin sınıfta, okulda ve mesleki gelişim faaliyetlerinde karar alırken yetki ve özgürlüğe sahip olmaları, alan türüne göre farklılaşmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Canbolat'ın (2020) araştırmasında öğretmenlerin özerklik algısının alan türüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde diğer bir çalışmada ise öğretmenlerin özerklik algısının alan türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Şentürken, 2018). Üçüncü araştırma sorusunun ulaştığı sonuç, değişkenlere göre incelenecek olursa öğretmenlerin sınıfta karar alırken yetki ve özgürlüğe sahip olmaları, alan türüne göre farklılaşmaktadır. Buna karşın, öğretmenlerin okulda ve mesleki gelişim faaliyetlerinde karar alırken yetki ve özgürlüğe sahip olmalarının, alan türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar Türkiye'de merkezden belirlenen bir öğretim programı uygulaması var olsa da öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre sınıf düzeninde, içerikte ve öğretim sürecinde düzenleme yapabildikleri söylenebilir. Ayrıca her alan öğretmenin öğreteceği içeriğin birbirinden farklı olmasının da öğretim sürecini farklılaştırdığı ve özerk davranışlarda bulunmalarını sağladığı söylenebilir. Öğretmenlerin okulda ve mesleki gelişim faaliyetlerinde karar alırken yetki ve özgürlüğe sahip olmalarının, alan türüne göre farklılaşmamasının sebebi ise farklı alanlardaki öğretmenlerin okul kararlarına katılma konusunda ve mesleki gelişim tercihlerinde Covid-19 salgını nedeniyle eşit derecede erişime ve seçme hakkına sahip olmaları olabilir. Bulunan sonuç alanyazındaki sonucu da desteklemektedir. Şentürken (2018) de araştırmasında, alan türüne göre öğretmenlerin öğretim programı özerkliğinde ve öğretim süreci özerkliğinde farklılık varken mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği bakımından farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin alan farklılığının hangi alan türleri arasında olduğu incelendiğinde mesleki alanlar ile sanat ve spor alanları arasında olduğu görülmüştür. Bunun sebebi sözü edilen alanların ders içeriklerinin merkezi sınavlarda soru olarak yer almamasının bu alanlardaki öğretmenlerin sınıf içindeki mesleki faaliyetlerini kendi tercihlerine göre düzenleyebilmeleri ve öğretim programını esnek bir şekilde zenginleştirebilmeleri olabilir. Diğer bir deyişle bu alanlardaki öğretmenler derste kullanacakları öğretim stratejisine, yöntemine, tekniğine, içeriği öğretim sırasına ve değerlendirme araçlarının seçimine ilişkin karar alırken diğer alanlara göre daha fazla özgürlüğe sahip olabilirler. Canbolat (2020) da yaptığı çalışmada alan öğretmenlerinin merkezi sınavlar sebebiyle hareket alanlarının sınırlandırıldığına ve bu sınavların baskı unsuru oluşturduğuna ilişkin sonuçlara ulaşmıştır. Sözü edilen çalışmada, müzik ve görsel sanatlar alanlarındaki öğretmenlerin öğretim süreci özerkliğini uygulayabilir düzeyde buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilişkin öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde bu alanlardaki öğretmenler, sanatın doğası gereği ancak bir özgürlük alanı içerisinde ortaya çıkabileceğini ve sanatın öznel bir yapıya sahip olduğunu vurgulamışlardır.

### Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında araştırmacılar için sunulabilecek öneriler şu şekilde belirtilebilir: Özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özerklik algılarının farklı kademelerinde ve farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin dönem sonu başarı puanını yordama durumuna ilişkin araştırmalar yapılabilir. Ayrıca bu yordama durumunun süreç içindeki eğilimini incelemek amacıyla boylamsal çalışmalar uygulanabilir. Buna ek olarak, özel ve devlet okullarının farklı kademelerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları araştırılarak farklı sosyoekonomik düzeylerde yer alan farklı okul türlerine göre farklılaşma durumu incelenebilir. Son olarak ise farklı sınıfsal düzeylerde çalışan (ücretli, kadrolu vb.), farklı eğitim kademelerinde ve farklı alanlarda görev yapan öğretmenlerin özerklik algılarının

alan türüne göre farklılaşma durumu incelenebilir. Araştırmanın Türkiye’de ve yurt dışında öğretmen özerkliği ile ilgili yürütülecek araştırmalara örnek oluşturması beklenmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında uygulayıcılar için sunulabilecek öneriler şu şekilde belirtilebilir: Okul paydaşlarının desteğiyle öğretmenlerin özerklik algıları olumlu yönde desteklenerek öğrenci ile etkileşimlerinde kullanmaları sağlanabilir. Ayrıca öğretmenler için okuldaki tüm paydaşlar tarafından güvene dayalı paylaşımcı bir karar alma mekanizması oluşturulabilir. Öğretmenlerin gerek öğretimle ilgili kararlarda gerekse yönetimle ilgili kararlarda söz hakkına sahip olduğu ve uygulamaya aktarabildikleri ve meslektaşlarıyla paylaşım yapabilecekleri demokratik bir okul kültürü oluşturulabilir. Bunun yanı sıra araştırma bulgularının öğretmenlere, görev alanlarında kendilerine tanınan yetkilerinin ve özgürlüklerinin farkında olmalarına, onlara tanınan özerklik aracılığıyla mesleki kimliklerini oluşturabilmelerine ve demokratik bir eğitim gerçekleştirebilmelerine yardımcı olacağı umulmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretmen özerkliğinin anlamını kavrayabilmeleri ve sınıflarında uygulama becerileri geliştirebilmeleri olanağı elde edebilmeleri beklenebilir. Program geliştirme uzmanlarına ise sınıf ve okul ortamlarında özerk alanlar yaratan öğretim programlarının geliştirilmesi aşamasında veri sunabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte politika yapıcılara ve öğretmen yetiştiren kurumlardaki eğitimcilere, öğretmen eğitiminde öğretmen özerkliği hususunda nelere dikkat edilmesi gerektiğine yönelik bilgi verebileceği düşünülmektedir. Nitekim eğitim fakültelerinin lisans programlarında özerkliğe vurgu yapılması ve kavramın içeriğinin işlevsel uygulamalarla öğretmen adaylarına kazandırılması önemlidir. Bu durumun öğretmenlerin öz güvenli bir şekilde öğretme süreçlerini düzenleyebilen öğretmenlerin yetiştirilmesine ve onların da benzer özgürlük alanını kullanan öğrencileri yetiştirmelerine olanak tanıyabileceği söylenebilir.

#### **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

- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H., & Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 207–218. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.4os12a>
- Balaman, F. & Hanbay-Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52–84. <https://doi.org/10.15869/itobiad.769798>
- Benson, P., (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21–40. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- Büyükoztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Canbolat, Y. (2020). Türkiye'de ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki özerkliği: Var olan ve olası politikaların bir analizi. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 141–171. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.7833>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2012/2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (A. Avcu, Çev.). EDAM Yayınevi.
- Çepni, O. (2017, 20 Ocak). MEB'den ödev yasağı. *Cumhuriyet*. [http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/662877/MEB\\_den\\_odev\\_yasaqi.html](http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/662877/MEB_den_odev_yasaqi.html)
- Cumhuriyet. (2021, 25 Eylül). *MEB okulları yardımcı kaynaklar konusunda uyardı*. *Cumhuriyet*. <https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/meb-okullari-yardimci-kaynaklar-konusunda-uyardi-1871745>
- Çakın, M., & Külekçi-Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165–186. <https://doi.org/10.24289/ijsser.747901>
- Çelik, S. (2016). *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2017,). *Küresel eğitim raporu ve Türkiye*. [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Kuresel-Egitim-Raporu-ve-Turkiye\\_ERG.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Kuresel-Egitim-Raporu-ve-Turkiye_ERG.pdf)
- Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü [OECD]. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. OECD Publishing. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-ii\\_9789264267510-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-ii_9789264267510-en)
- Eurydice. (2008). *Avrupa'daki öğretmenlerin sorumluluk ve özerklik düzeyleri*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b36880f0-c8be-4517-a3d0-e4a23dc6f323/language-tr/format-PDF>
- Eurydice. (2013). *Avrupa'da öğretmenler ve okul liderlerine ilişkin temel veriler*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/51feca7d-57f6-48c3-99aa-322328e6fff9/language-tr/format-PDF>
- Fradkin-Hayslip, A., & Gross, B. (2019). The impact of school culture and leadership in relation to job satisfaction and teacher autonomy. *The English Record*, 69(2), 15–37.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58–76. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164499591005>
- Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: Distinguishing perceptions by school cultural characteristics* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Pennsylvania.

- Green, S. B. (1991). How many subjects does it take to do a regression analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 26(3), 499–510, [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2603\\_7](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2603_7)
- Gurganious, N. (2017). *The relationship between teacher autonomy and middle school students' achievement in science* [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University College of Education.
- Habertürk. (2019, 13 Eylül). Milli Eğitim Müdürlüğünden öğretmenlere uyarı: “Ders kitapları dışında yardımcı kaynak aldirmayın”. *Habertürk*. <https://www.haberturk.com/samsun-haberleri/71804995-milli-egitim-mudurlugunden-ogretmenlere-uyari-ders-kitaplari-disinda-yardimci-kaynak>
- Hürriyet. (2020, 23 Mart). Millî Eğitim Bakanlığı: “Tatilde ödev vermeyin”. *Hürriyet*. <https://www.hurriyet.com.tr/aile/milli-egitim-bakanligi-tatilde-odev-vermeyin-421098>
- Hürriyet. (2021, 25 Eylül). Okullara ‘yardımcı kaynak’ uyarısı. *Hürriyet*. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/okullara-yardimci-kaynak-uyarisi-41902980>
- Iwata, T. (2013). *Teacher's autonomy and student creativity* [Unpublished master's thesis]. University of Georgia.
- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerk algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, M, Günbey, M., & Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 173–195.
- Koehler, M. (1990). Teacher autonomy: Just how far have we come? *The Clearing House*, 64(1), 51–53.
- Kong, P. P. (2020). Understanding the teachers' perspectives on the role of teacher autonomy in English classrooms in Chinese secondary schools. *Educational Studies*, 48(3), 397–407. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1763784>
- Kürkcü, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563–575.
- Lepine, S. A. (2007). *The ruler and the ruled: Complicating a theory of teaching autonomy* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Texas at Austin.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı fen liseleri ve sosyal bilimler liselerinin öğretmenleri ile güzel sanatlar ve spor liselerinin beden eğitimi, müzik ve görsel sanatlar/resim öğretmenlerinin seçimi ve atamalarına dair yönetmelik. *Millî Eğitim Bakanlığı* <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/12/20101219-3.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği. *Millî Eğitim Bakanlığı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ders-kitaplari-db/dosya/9>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği. *Millî Eğitim Bakanlığı*. [http://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_09/13111232\\_YONETMELYK.pdf](http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/13111232_YONETMELYK.pdf)
- Milliyet. (2018, 20 Ocak). Yılmaz: Yarıyıl tatilinde ödev yok. *Milliyet*. <http://www.milliyet.com.tr/gundem/yilmaz-yariyil-tatilinde-odev-yok-2594206>
- Min, M. (2017). *South Korean elementary school teachers' perceptions of professional curricular autonomy* [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University.
- Nergis Televizyonu. (2016, 19 Ocak). Yarıyıl tatilinde öğrencilere ödev yok. *Nergis Televizyonu*. <https://www.ntv.com.tr/egitim/yariyil-tatilinde-ogrencilere-odev-yok,8cd09h9KdUifOUJ6oDUrdA>
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82–99.



- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271–299.
- Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172–178. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941155>
- 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.
- Sahlberg, P. (2015, October 5). *Do teachers in Finland have more autonomy?* The conversation. <https://theconversation.com/do-teachers-in-finland-have-more-autonomy-48371>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1474904119868378>
- Serin, H., & Bozdağ, F. (2020). Relationship between teachers' attitudes towards technology use in education and autonomy behaviors. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19(3), 60–69.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 114(1), 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PRO.114k14w0>
- Street, M. S. (1988). *An investigation of the relationships among supervisory expertise of the principal, teacher autonomy and environmental robustness of the school* [Unpublished doctoral dissertation]. Louisiana State University.
- Şentürken, C. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Sunar, S. (2018). Kalite artırmaya yönelik politikalar. E. Karip (Ed.) *2017 Eğitim Değerlendirme Raporu* (s. 37-58). Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Sunar, S. (2021). Öğretmenlik ve mesleki süreç. S. Sunar (Ed.) *2020 Eğitim Değerlendirme Raporu* (s. 31-48). Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012/2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (K. Atalay-Kabasakal, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Türkiye Radyo Televizyon Kurumu. (2017). *Okullarda "yardımcı" kaynak kitapları kullanılmayacak*. <https://www.trthaber.com/haber/egitim/okullarda-yardimci-kaynak-kitaplari-kullanilmayacak-294585.html>
- Ulaş-Marbouti, J. (2015). *In-class social problem solving abilities of classroom teachers: A self-determination theory based study* [Unpublished doctoral dissertation]. Middle East Technical University.
- Uluslararası Çalışma Örgütü/Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [ILO/UNESCO]. (2016). The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and the UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997). [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms\\_493315.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493315.pdf)
- Uras, M. (2000). Lise öğretmenlerinin örgüt sağlığının moral, yenilikçilik, özerklik, uyum ve problem çözme yeterliği boyutlarına ilişkin algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 124–131.
- Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under "ideal" school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69–82. <https://doi.org/10.2307/1164528>

- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Íkala*, 12(1), 245–275.
- Wright, J. L. (2018). *A multiple-case study on the perceptions of teacher autonomy in a traditionally structured and a teacher powered school* [Unpublished doctoral dissertation]. Liberty University.
- Yavuz, M. (2016). Doç. Dr. Mustafa Yavuz ile eğitimde özerklik üzerine. <https://tedmem.org/soylesi/doc-dr-mustafa-yavuz-ile-egitimde-ozerklik-uzerine>
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ. & Çiçek-Sağlam, A. (2018). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 97–112. <https://doi.org/10.22521/jesr.2018.82.3>