



## KOLAYLAŞTIRICI OKUL YAPISI İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

### *The Relationship Between Facilitating School Structure and Teacher Autonomy*

Zeynep ERDEM<sup>1</sup> ve Muhammed ZİNCİRLİ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Öğretmen/Bilim Uzmanı, Bekir Aral Anadolu İmam Hatip Lisesi/Diyarbakır MEM, zeynepkokumpdr@gmail.com, orcid.org/0009-0008-8861-0796

<sup>2</sup>Doç. Dr. Firat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, Elazığ, mzincirli@firat.edu.tr, orcid.org/0000-0003-0716-6794

*Araştırma Makalesi/Research Article*

#### Makale Bilgisi

Geliş/Received:

12.02.2024

Kabul/Accepted:

06.09.2024

#### DOI:

10.18069/firatsbed.1435760

#### Anahtar Kelimeler

Kolaylaştırıcı okul yapısı,  
Öğretmen özerkliği,  
Bürokrasi.

#### Keywords

Facilitating school structure,  
Teacher autonomy,  
Bureaucracy

#### ÖZ

Bu çalışmanın genel amacı, öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmen özerkliği algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme kota örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup araştırma, çeşitli kademelerde görev yapan 461 öğretmenden alınan veriler analiz edilerek gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, korelasyonel (ilişkisel) tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında veriler, Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği (KOYÖ), Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ) ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırmada verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel istatistik (ortalama, standart sapma), korelasyon ve regresyon analizi teknikleri ile çözümlenmiştir. Edinilen bulgulara göre öğretmenlerin okullardaki kolaylaştırıcı yapıya ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu, engelleyici yapıya ilişkin algılarının ise düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca kolaylaştırıcı yapı algısı arttıkça öğretmen özerkliği algısının artmakta; engelleyici yapı algısı arttıkça öğretmen özerkliği algısının azalmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre okullarda kolaylaştırıcı yapı algısının oluşturulabilmesine katkı sağlayacak faaliyetlerin gerçekleştirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

#### ABSTRACT

The general purpose of this study is to examine the relationship between teachers' perceptions of facilitative school structure and teacher autonomy. The population of the study consists of teachers working in schools in Elazığ city centre in the 2022-2023 academic year. The sample of the research was determined by quota sampling method and the research was carried out by analysing the data obtained from 461 teachers working at various levels. In the study, correlational (relational) screening model was used. Within the scope of the study, data were collected with the Facilitative School Structure Scale (FSS), Teacher Autonomy Scale (TAS) and personal information form prepared by the researcher. Statistical package programme was used to analyse the data. The data obtained were analysed with descriptive statistics (mean, standard deviation), correlation and regression analysis techniques. According to the findings, it can be said that teachers' perceptions of the facilitative structure in schools are at a high level, while their perceptions of the inhibitory structure are at a low level. In addition, it was concluded that as the perception of facilitative structure increases, the perception of teacher autonomy increases; as the perception of inhibitory structure increases, the perception of teacher autonomy decreases. According to these results, it is thought that it would be useful to carry out activities that will contribute to the creation of facilitative structure perception in schools.

**Atf/Citation:** Erdem, Z. ve Zincirli, M. (2024). Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ve Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 3, 1243-1258.

**Sorumlu yazar/Corresponding author:** Muhammed ZİNCİRLİ, mzincirli@firat.edu.tr.

\*Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın "Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ve Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## 1. Giriş

Bugüne kadar eğitim alanında birçok araştırma yapılmış ve ideal eğitimin nasıl olması gerektiği ile ilgili birçok farklı fikir ortaya konulmuştur. Eğitim felsefecilerinden John Dewey, ideal bir eğitimde hem öğretmenin hem de öğrencinin aktif rol almasının gerekliliğini vurgulamıştır. Öğretmenin eğitim sisteminde aktif rol alabilmesi üzerindeki önemli etkenlerden birisi kuşkusuz okulun yönetim tarzıdır. Karar alma süreçlerinde öğretmenlerin katılımına önem veren ve yenilikleri destekleyen bir okul ortamı öğretmenlerin kendilerini daha özerk algılamalarına yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını ve bireysel başarılarını arttırabilmek amacıyla önem kazanan kavramlardan biri de öğretmen özerkliğidir. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin kendi davranışlarını, yaptığı işleri ve faaliyetleri kontrol edebilmesi ile ilgilidir (Pearson ve Moomaw, 2005). Öztürk'e (2012) göre öğretmen özerkliği, öğretmenlerin herhangi bir baskı altında kalmadan derslerini kendi belirlediği esaslara göre planlayabilmesi, uygulayabilmesi ve değerlendirebilmesi süreçleridir. Franklin (1989), öğretmenlerin mesleki açıdan sürekli bir gelişim süreci içerisinde bulunmalarını, sınıfta ve okulda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerini yönlendirmede öğretmenlerin kimseye bağımlı kalmamalarını ve kuralların belirlenmesinde öğretmenlerin aktif bir şekilde rol almasını öğretmen özerkliği kavramı ile yakından ilişkilendirmiştir. Little (1995) ise kontrol etme, sorumluluk üstlenme, yetkinlik ve özgürlük kavramları ile öğretmen özerkliği arasında yakın bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Öztürk'e (2012) göre özerk bir öğretmen öğretimi planlarken belirli kalıplara uymak yerine kendi mesleki bilgisine göre kararlar alır ve esnek davranır, sınıf içi uygulamalarda amacı belirli kazanımlara ulaşmak ile sınırlı değildir ve öğrencilerin kişisel farklılıklarını da göz önünde bulundurur. Castle (2004), özerk bir öğretmenin eğitim programının hem uygulayıcısı hem de üreticisi konumunda olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin özerklik algılarının yüksek olmasının eğitimin gelişimi üzerinde birçok yararı vardır. Bunun yanı sıra öğrenenlerin de özerkliğinin desteklenmesi gerekir ve bu sebeple öğretmenler, öğretim faaliyetlerini planlarken öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır (Reeve ve Jang, 2006). Deci ve Ryan (1987), öğrenen özerkliğinin desteklediği bir sınıf ortamında öğrencilerin özsaygının artacağını, kendilerine yönelik olumlu bir bakış açısı sergileyeceklerini ve değerlendirilme kaygısı taşımadıkları için yaratıcılık becerilerini daha fazla sergileyeceklerini ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin özerkliklerini desteklemek için onların bağımsız bir şekilde problem çözebilme becerilerini edinmelerini sağlamalı, öğrencilerini yargılamadan dinlemeli ve karar alma süreçlerinde onları da aktif kılabilmelidir (Castle, 2004). Araştırmanın bir diğer alt başlığını 'Kolaylaştırıcı Okul Yapısı' kavramı oluşturmaktadır. Bu kavramı incelemeye başlamadan önce bürokrasinin tanımını yapmak daha doğru olacaktır. Weber, bürokrasiyi olması gereken yönetim biçimi olarak tanımlamıştır (Aydın, 2012). Bürokraside hiyerarşi vardır, her çalışan bir üst amirinden emir alır ve yaptığı işten amirine karşı sorumlu tutulmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). Ülkemizde uygulanan eğitim sistemi incelendiğinde yönetimde merkezden taşradaki okullara kadar uzanan hiyerarşik bir yapının hâkim olması sebebiyle bürokratik yapının varlığından söz edilmesi mümkündür (Karip ve Köksal, 1996).

Hoy ve Sweetland (2001), okullardaki bürokratik yapının olumlu ve olumsuz yönlerini incelemiş ve okullardaki bürokratik yapıyı betimleyen iki farklı görüş bildirmişlerdir: Kolaylaştırıcı okul yapısı ve engelleyici okul yapısı. Kolaylaştırıcı okul yapısının hâkim olduğu okullarda okul yönetimi; personelin ve öğrencilerin problemlerini çözmede rehber rolü oynar, okulun hedeflerine ulaşabilmesi ve gelişebilmesi için iş birliği yapar, farklı fikirleri destekler, yaratıcı görüşleri ödüllendirir, kuralların uygulanmasında esneklik payı sağlar, okuldaki tüm bireylere saygı gösterir, personel hakları güvence altına alır, kurumda bir hata yapıldığında cezalandırmaya değil ders çıkarmaya odaklanır, problemleri gelişim gösterebilmek için önemli bir fırsat olarak değerlendirir, bireylerin güçlü yönlerini destekler ve geliştirmeye odaklanır (Hoy ve Sweetland, 2001; Sinden vd., 2004). Buradaki yasa ve kurallar eğitim ve öğretim çalışmalarında amaçlanan sonuçlara ulaşmak için bir rehber olarak kullanılır (Fidan ve Balcı, 2017). Kolaylaştırıcı yapılar güven ortamı sağladıkları için çalışanlarının gelişimlerine de destek olmaktadır (Morales, 2016). Engelleyici okul yapılarındaki amaç ise hiyerarşinin üstünde bulunan amirlerin yetkiyi elinde bulundurması ve diğer çalışanları kontrol etmesidir (Adler vd., 1999). Engelleyici okul yapısının hâkim olduğu okullarda katı kurallar vardır ve bu kurallara itaat etmek zorunludur, okul yönetimi okuldaki her türlü işleyişi denetim altında tutmaya odaklanmıştır ve kuralların uygulanmasında esneklik payı yoktur (Tarter ve Hoy, 2004).

Kolaylaştırıcı liderlik davranışları öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmelerini, okulun akademik başarısının artmasını, eğitim-öğretimden alınan verimi ve öğretmenlerin iş doyumunu olumlu yönde etkileyecektir (Marks

ve Louis, 1997). Katı kurallara uymak zorunda olan çalışanlar gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtamaz ve içinde buldukları örgüte karşı daha fazla yabancılaşma yaşarlar (Martin vd., 1998). Öğretmenler, kurallara uymaya zorlandığında ve kurallara uymada esneklik payı tanınmadığında çalışmak için gerekli olan motivasyonu elde etmekte zorlanırlar (Dzubay, 2001).

Son yıllarda öğretmen özerkliği ile ilgili yapılan çalışmalarda artış olsa da öğretmen özerkliği ile okulun bürokratik yapısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar oldukça azdır. Bu çalışmada kolaylaştırıcı okul yapısı ve öğretmen özerkliği algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Cerit'e (2012) göre okullar değişime açık, bilgiye kendi çabalarıyla ulaşabilen, kültüre duyarlı ve evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirebilmelidir. Bu amaçlara ulaşabilmek için ise okuldaki yönetici ve öğretmenlerin değişime açık olmaları ve öğrencilere bu yöneline uygun olarak eğitim verebilmeleri gereklidir. Okullardaki bürokrasi, öğretmenler üzerinde baskı oluşturuyorsa öğretmenlerin kendilerini güçsüz hissetmelerine sebep olabilir ve öğretmenler kendilerini bir uzman olarak görmek yerine memur olarak görebilirler (Velayuthom, 1994). Ayrıl vd., (2014) yürüttükleri bir çalışma sonucunda öğrencilerin akademik başarısını etkileyen önemli kavramlarından birinin de öğretmen özerkliği olduğunu belirtmişlerdir. İncelenen kuramsal bilgilerin ışığında eğitim faaliyetlerinin amacına ulaşabilmesi ve okuldaki öğretmenlerin ve öğrencilerin bireyselliklerinin desteklediği bir okul ikliminin oluşturulabilmesi için okuldaki bürokratik yapının kolaylaştırıcı bir rol oynamasının ve öğretmen özerkliği kavramının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenin görev yaptığı okulun bürokratik yapısının, öğretmen özerklik algısını etkilediği düşünülmektedir. Bu araştırma ile okulun sahip olduğu bürokratik yapının kolaylaştırıcı yönünün öğretmenin özerklik algısını nasıl etkilediği ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında öğretmen özerkliği ve kolaylaştırıcı okul yapısı kavramlarının eğitim-öğretim faaliyetlerini olumlu ve olumsuz yönlerden etkileyebileceğini ifade etmek mümkündür. Mevcut araştırmanın amacı, kolaylaştırıcı okul yapısı ve öğretmen özerkliği algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın alt amaçları ise aşağıda verildiği gibidir.

1. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı ve özerklik algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı ve öğretmen özerkliği algıları cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, hizmet süresi, yaş, eğitim kademesi ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmen özerkliği algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
4. Kolaylaştırıcı okul yapısı, öğretmenlerin özerklik algısını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Kolaylaştırıcı okul yapısı ve öğretmen özerkliği algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedef edinen bu çalışmada, bir tarama modeli olan korelasyonel (ilişkisel) tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yoluyla yürütülen araştırmalarda, değişkenler üzerinde herhangi bir etkide bulunmaksızın var olan durumların betimlenmesi amaçlanır (Karasar, 2006). İlişkisel tarama araştırmalarında ise iki değişken arasındaki ilişkinin değişkenliğinin incelenmesi amaçlanır. Korelasyonel desen, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve düzeyini belirlemeyi amaç edinen bir araştırma desendir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Karasar, 2017).

### **2.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde resmi okullarda görev yapan 8008 öğretmen oluşturmaktadır. Mevcut araştırmada kota yoluyla örnekleme yoluna başvurulmuştur. Kota örnekleme yönteminde amaç üyeleri önceden belirlenmiş standartlara göre seçmek ve evreni temsil etmelerini sağlamaktır (Küçük, 2016). Kota yoluyla örnekleme yönteminde araştırmacı, önceden belirlenmiş olan değişkenler doğrultusunda birbirine benzeyen alt kümeler oluşturur (Yağar ve Dökme, 2018). Mevcut çalışmadaki alt küme gruplarını anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde çalışan öğretmenler olacak şekilde gruplandırmak mümkündür. Alt kümelere veri toplarken ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004), evren büyüklüğü 6000 üzerinde ise %95 güven aralığını elde edebilmek için örneklemedeki kişi sayısınının 361 olması gerektiğini söylemiştir ve bu araştırmadaki örneklem sayısı 461'dir. Evreni oluşturan öğretmenlere ait demografik veriler Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özelliklerine Yönelik Veriler

Demografik Değişken	Gruplar	(n)	(%)
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	257	54.1
	Erkek	204	45.9
	Toplam	461	100
<b>Medeni Durum</b>	Evli	342	75.2
	Bekâr	119	25.8
	Toplam	461	100
<b>Görev Yapılan Eğitim Kademesi</b>	Okul Öncesi	32	6.9
	İlkokul	76	16.5
	Ortaokul	120	26.0
	Lise	233	50.5
	Toplam	461	100
<b>Yaş</b>	20-30 yaş	68	14.8
	31-40 yaş	222	48.2
	41-50 yaş	113	24.5
	51 yaş ve üzeri	58	12.6
	Toplam	461	100
<b>Hizmet Süresi (kıdem)</b>	5 yıl ve daha az	101	21.9
	6-10 yıl arası	87	18.9
	11-15 yıl arası	87	18.9
	16-20 yıl arası	66	14.3
	21 yıl ve üzeri	120	26.0
	Toplam	461	100
<b>Branş</b>	Sosyal Bilimler	263	57.0
	Fen Bilimleri	139	30.7
	Güzel Sanatlar/ Beden Eğitimi/ Konservatuvar	59	12.8
	Toplam	461	100
<b>Eğitim Durumu</b>	Ön Lisans	3	0.7
	Lisans	352	76.4
	Lisans Üstü	106	23.0
	Toplam	461	100

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçekleri şeklinde sıralamak mümkündür.

#### 2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır ve asıl amacı katılımcılara ait demografik bilgileri elde etmektir. Bu form ile araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, görev yaptığı eğitim kademesi, eğitim durumu ve mesleki kıdemine ait bilgileri edinmeye yönelik 7 soru yer almaktadır.

#### 2.3.2. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Çolak ve Altinkurt (2017) ‘Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki’ isimli araştırmasında bu ölçeği geliştirmiştir. Öğretmen özerkliği ölçeğinin 4 alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutları öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği olarak sıralamak mümkündür. Ölçeğin Cronbach’s Alfa iç tutarlık katsayısı; “Öğretme Süreci Özerkliği” boyutu için .82, “Öğretim Programı Özerkliği” boyutu için .82, “Mesleki Gelişim Özerklik” boyutu için .85, “Mesleki İletişim Özerkliği” boyutu için .78 ve ölçeğin tümü için .89 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmadaki Cronbach’s Alfa değerleri ise ‘Öğretme Süreci Özerkliği’ boyutu için .75, ‘Öğretim Programı Özerkliği’ boyutu için .79, ‘Mesleki Gelişim Özerkliği’ boyutu için .89, ‘Mesleki İletişim Özerkliği’ boyutu için .66 ve ölçeğin bütünü için .86 olarak hesaplanmıştır.

### 2.3.3. Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği

Bu ölçek Hoy ve Sweetland tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasına yönelik çalışmalar Buluç (2009) tarafından yürütülmüştür. Özer ve Dönmez (2013) ise ölçeğin psikometrik özelliklerini yeniden ele alarak incelemiştir. Ölçeğin iki alt boyutu bulunmaktadır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı “.88” olarak hesaplanmıştır. Özer ve Dönmez (2013) ölçeğin güvenilirlik katsayısını “Kolaylaştırıcı Bürokrasi” alt boyutu için 0.774 ve “Engelleyici Bürokrasi” alt boyutu için 0.806 olarak tespit edilmiştir. Mevcut araştırmadaki Cronbach Alpha değeri ‘Kolaylaştırıcı Bürokrasi’ için .89 ve ‘Engelleyici Bürokrasi’ için ise .82 olarak hesaplanmıştır.

### 2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde verileri toplamak amacıyla öncelikle Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan etik kurul onayı alınmıştır. Etik kurul değerlendirilmesinin sonuçlanması sürecinin ardından tez önerisi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne sunulmuştur. Tez önerisi onayının alınmasının ardından gerekli belgeler toplanarak Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne sunulmuş ve Elazığ ilindeki öğretmenlerden veri toplamak amacıyla yazılı izin alınmıştır. İzin alındıktan sonra veri toplama süreci başlamıştır.

### 2.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin normal dağılıma sahip olup olmadığının incelenmesi ile verilerin analiz süreci başlamıştır. Veriler, normal dağılım gösterdiği takdirde parametrik, normal dağılımın sağlanmadığı durumlarda ise nonparametrik testlerin kullanılması gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda elde edilmiş olan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Can, 2019). Bu araştırmada verilerin dağılımı normal olduğu için parametrik teknikler kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlenmeleri yapabilmek için anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir. Analizler 461 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Pearson Korelasyon Analizi, Çoklu Regresyon Analizi ve yüzde frekans teknikleri ile yapılmıştır. Verilerde normalliğin sağlandığını kontrol edebilmek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır.

**Tablo 2.** Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Değişken	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık		Basıklık	
			Değeri	SH	Değeri	SH
Kolaylaştırıcı Yapı	3.5839	.76	-.504	.114	.127	.227
Engelleyici Yapı	2.5672	.78	.502	.114	.054	.227
Öğretmen Özerkliği	3.8185	.60	.189	.114	-.289	.227
Öğretme Süreci Özerkliği	4.0795	.56	-.534	.114	1.448	.227
Öğretim Programı Özerkliği	3.4993	.83	.114	.114	-.723	.227
Mesleki Gelişim Özerkliği	2.4208	1.34	.492	.114	-1.185	.227
Mesleki İletişim Özerkliği	3.8185	.84	-.538	.114	-.289	.227

Tablo 2 incelendiğinde araştırma sürecinde kullanılan ölçme araçlarına ait çarpıklık katsayılarının -538 ile 189 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Basıklık katsayıları ise -1.185 ile 1.448 değerleri arasında yer almaktadır. Çarpıklık ve basıklık değerleri Tabachnick ve Fidel’in (2013) belirlediği sınırlar olan -1.50 ve +1.50 aralığında yer almaktadır. Buna göre bu verilerin normal dağılıma sahip olduğunu söylemek mümkün olmaktadır.

### 3. Bulgular

Kolaylaştırıcı okul yapısı ve öğretmen özerkliği algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını öğrenebilmek amacıyla yapılan t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ve Öğretmen Özerkliğine İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Anlamli Düzeyde Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kolaylaştırıcı Yapı	Erkek	204	3.63	0.73	1.252	0.211
	Kadın	257	3.54	0.78		
Engelleyici Yapı	Erkek	204	2.60	0.78	.865	0.388
	Kadın	257	2.53	0.79		
Öğretme Süreci Özerkliği	Erkek	204	4.08	0.56	.101	0.920
	Kadın	257	4.07	0.56		
Öğretim Programı Özerkliği	Erkek	204	3.46	0.81	-.706	0.481
	Kadın	257	3.52	0.84		
Mesleki Gelişim Özerkliği	Erkek	204	2.52	1.41	1.425	0.155
	Kadın	257	2.34	1.29		
Mesleki İletişim Özerkliği	Erkek	204	3.88	0.80	1.447	0.149
	Kadın	257	3.76	0.87		
Öğretmen Özerkliği	Erkek	204	3.59	0.62	.663	0.508
	Kadın	257	3.55	0.59		

\*p&lt;.05

Yapılan *t testi* sonucuna göre kolaylaştırıcı okul yapısı algısı kadın ve erkek öğretmenler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Erkek ve kadın öğretmenlerin puan ortalamaları birbirine yakın ve yüksek düzeydedir. Okul yöneticilerinin ve öğrenenlerin, kadın ve erkek öğretmenler arasında cinsiyete yönelik bir ayrımcılık yapmaması ve mesleki gelişim faaliyetlerinin kadın ve erkek öğretmenler için aynı standartta olması bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir. Tablo 3'teki bulgular öğretmen özerkliği açısından incelendiğinde *t testi* sonucunda cinsiyet değişkeninin, öğretmen özerkliği alt boyutları üzerinde de anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı ve öğretmen özerkliği algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini anlayabilmek için *t testi* yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ve Öğretmen Özerkliği Algılarının Medeni Durumlarına Göre Anlamli Düzeyde Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişkenler	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kolaylaştırıcı Yapı	Evli	342	3.61	0.74	1.342	0.180
	Bekâr	119	3.50	0.82		
Engelleyici Yapı	Evli	342	2.54	0.77	-1.236	0.217
	Bekâr	119	2.64	0.82		
Öğretme Süreci Özerkliği	Evli	342	4.08	0.57	0.214	0.831
	Bekâr	119	4.07	0.52		
Öğretim Programı Özerkliği	Evli	342	3.51	0.83	0.616	0.538
	Bekâr	119	3.45	0.81		
Mesleki Gelişim Özerkliği	Evli	342	2.49	1.37	1.985	0.048*
	Bekâr	119	2.21	1.26		
Mesleki İletişim Özerkliği	Evli	342	3.81	0.85	-.327	0.744
	Bekâr	119	3.84	0.82		
Öğretmen Özerkliği	Evli	342	3.58	0.61	1.017	0.310
	Bekâr	119	3.52	0.57		

\*p&lt;.05

Tablo 4'teki bulgular kolaylaştırıcı ve engelleyici okul yapısı açısından incelendiğinde *t testi* sonucunda puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Medeni durum değişkeni sadece mesleki gelişim özerkliği alt boyutunda anlamlı farklılaşmaya neden olmuştur. Mesleki gelişim alt boyutu için *t testi* sonucu ( $t=1.985$ ;  $p=.048$ ,  $p<.05$ ) olarak hesaplanmıştır. Öğretmen algılarına göre evli öğretmenlerin mesleki gelişim özerklik algılarının, bekâr öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği algılarından daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum üzerinde evli olan öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde eşlerinden destek görmesi etkili olmuş olabilir.

Öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı ve öğretmen özerkliği algılarının, çalıştıkları eğitim kademesine göre değişiklik gösterip göstermediğini anlamak için *t testi* yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ve Öğretmen Özerkliği Algılarının Eğitim Kademelerine Göre Anlamli Düzeyde Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Kademesi	N	$\bar{x}$	Ss	F	P	Fark	
<b>Kolaylaştırıcı Yapı</b>	A. Okul Öncesi	32	4.32	0.57	11.974	0.000*	A>B A>C A>D	
	B. İlkokul	76	3.60	0.76				
	C. Ortaokul	120	3.49	0.71				
	D. Lise	233	3.52	0.76				
	Toplam	461	3.58	0.76				
<b>Engelleyici Yapı</b>	A. Okul Öncesi	32	1.83	0.55	12.334	0.000*	B>A C>A D>A	
	B. İlkokul	76	2.60	0.68				
	C. Ortaokul	120	2.75	0.74				
	D. Lise	233	2.56	0.81				
	Toplam	461	2.56	0.78				
<b>Öğretme Özerkliği</b>	Süreci	A. Okul Öncesi	32	4.36	0.59	3.949	0.008*	A>D
	B. İlkokul	76	4.12	0.55				
	C. Ortaokul	120	4.08	0.49				
	D. Lise	233	4.02	0.58				
	Toplam	461	4.07	0.56				
<b>Öğretim Özerkliği</b>	Programı	A. Okul Öncesi	32	4.23	0.61	10.193	0.000*	A>B A>C A>D
	B. İlkokul	76	3.43	0.82				
	C. Ortaokul	120	3.53	0.84				
	D. Lise	233	3.39	0.80				
	Toplam	461	3.49	0.83				
<b>Mesleki Özerkliği</b>	Gelişim	A. Okul Öncesi	32	2.19	0.93	2.033	0.108	
	B. İlkokul	76	2.12	1.36				
	C. Ortaokul	120	2.55	1.34				
	D. Lise	233	2.47	1.35				
	Toplam	461	2.42	1.33				
<b>Mesleki Özerkliği</b>	İletişim	A. Okul Öncesi	32	4.31	0.51	5.144	0.002*	A>B A>C A>D
	B. İlkokul	76	3.81	0.76				
	C. Ortaokul	120	3.85	0.79				
	D. Lise	233	3.73	0.90				
	Toplam	461	3.81	0.84				
<b>Öğretmen Özerkliği Toplam</b>	A. Okul Öncesi	32	3.94	0.42	5.212	0.002*	A>B A>D	
	B. İlkokul	76	3.51	0.53				
	C. Ortaokul	120	3.61	0.63				
	D. Lise	233	3.51	0.60				
	Toplam	461	3.57	0.60				

\*p&lt;.05

Tablo 5 incelendiğinde kolaylaştırıcı okul yapısı alt boyutunda yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır (F=11.974; p=.000, p<.05). Scheffe testinin sonuçlarına göre okul öncesinde çalışan öğretmenler; ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre okullarındaki bürokratik yapıyı anlamlı düzeyde daha yüksek düzeyde kolaylaştırıcı olarak algılamaktadır.

Engelleyici okul yapısı alt boyutu için yapılan analiz sonucunda puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (F=12.334; p=.000, p<.05). Scheffe testi sonuçları incelendiğinde okul öncesinde çalışan öğretmenlerin bürokratik yapıyı engelleyici olarak algılama düzeyleri; ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha düşüktür.

Öğretmen özerkliği toplam algısı boyutunda yapılan analiz sonucunda puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (F=5.212; p=.002, p<.05). Scheffe testi incelendiğinde okul öncesinde çalışan öğretmenlerin özerklik algılarının, ilkokul ve lisede çalışanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Lisede çalışan öğretmenlerin özerklik algılarının ise okul öncesinde çalışan öğretmenlere göre anlamlı şekilde düşük olduğu görülmektedir.

Öğretim süreci özerkliği alt boyutunda yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (F=3.949; p=.008, p. <.05). Scheffe

testi sonuçları incelendiğinde okul öncesinde çalışan öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği algılarının lisede çalışan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretim programı özerkliği alt boyutunda yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $F=10.193$ ;  $p=.000$ ,  $p<.05$ ). Scheffe testi üzerindeki sonuçları incelediğimizde okul öncesinde çalışan öğretmenlerin öğretim programı özerkliği; ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksektir. Okul öncesi kademesindeki eğitim programlarının çıktıkları, diğer kademelerde olduğu kadar kesin ölçütler ve sınavlar ile değerlendirilmemektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programı özerkliğini olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Mesleki gelişim alt boyutunda yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $F=2.033$ ,  $p=.108$ ,  $p>.05$ ).

Mesleki iletişim özerkliği alt boyutunda yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ( $F=5.144$ ;  $p=.002$ ,  $p<.05$ ). Scheffe testinin sonuçları incelendiğinde okul öncesinde çalışan öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği algıları; ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek seviyededir. Okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerin hem meslektaşlarıyla hem de velilerle ilişkisinin diğer kademelere göre çok daha az olması bu durum üzerinde etkili olmuş olabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında tenefüs olmadığı için öğretmenler birbirlerini daha az görürler. Ayrıca velilerin bu dönem için akademik başarı beklentisi oldukça düşüktür. Bu sebeple öğretmenlerle sıklıkla görüşme gereği duymamaları da bu durum üzerinde etkili olmuş olabilir.

Öğretmenlerin branşlarına göre kolaylaştırıcı okul yapısı ve öğretmen özerkliği algılarının farklılık gösterip göstermediğini anlayabilmek amacıyla yapılan t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ve Öğretmen Özerkliği Algılarının Branşlarına Göre Anlamlı Düzeyde Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Branş	N	$\bar{x}$	Ss	F	P	Fark
Kolaylaştırıcı Yapı	A. Sosyal Bilimler	263	3.59	0.79	0.122	0.885	
	B. Fen Bilimler	139	3.55	0.75			
	C. Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi/Konservatuvar	59	3.60	0.68			
	Toplam	461	3.58	0.76			
Engelleyici Yapı	A. Sosyal Bilimler	263	2.48	0.78	3.526	0.030*	B>A
	B. Fen Bilimler	139	2.69	0.78			
	C. Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi/Konservatuvar	59	2.62	0.79			
	Toplam	461	2.56	0.78			
Öğretme Süreci Özerkliği	A. Sosyal Bilimler	263	4.10	0.57	2.720	0.067	
	B. Fen Bilimler	139	3.99	0.55			
	C. Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi/Konservatuvar	59	4.16	0.52			
	Toplam	461	4.07	0.56			
Öğretim Programı Özerkliği	A. Sosyal Bilimler	263	3.59	0.81	5.451	0.005*	A>B
	B. Fen Bilimler	139	3.30	0.79			
	C. Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi/Konservatuvar	59	3.54	0.91			
	Toplam	461	3.49	0.83			
Mesleki Gelişim Özerkliği	A. Sosyal Bilimler	263	2.49	1.34	1.619	0.199	
	B. Fen Bilimler	139	2.24	1.29			
	C. Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi/Konservatuvar	59	2.47	1.47			
	Toplam	461	2.42	1.34			
Mesleki İletişim Özerkliği	A. Sosyal Bilimler	263	3.85	0.84	0.727	0.484	
	B. Fen Bilimler	139	3.75	0.82			
	C. Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi/Konservatuvar	59	3.77	0.90			
	Toplam	461	3.81	0.84			
Öğretmen Özerkliği Toplam	A. Sosyal Bilimler	263	3.62	0.59	4.543	0.011*	A>B
	B. Fen Bilimler	139	3.44	0.57			
	C. Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi/Konservatuvar	59	3.61	0.67			
	Toplam	461	3.57	0.60			

\* $p<.05$



Tablo 6'daki bulgular kolaylaştırıcı okul yapısı açısından incelendiğinde puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı saptanmıştır ( $F=.122$ ;  $p=.885$ ,  $p>.05$ ). Bu bulguya göre öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı algısına dair puanlar, branşlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Okulda uygulanan kuralların, öğretmenlerin branşlarına göre farklılık göstermemesi bu durum üzerinde etkili olmuş olabilir.

Engelleyici okul yapısı alt boyutunda yapılan ANOVA sonucunda puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır ( $F=3.526$ ;  $p=.030$ ,  $p<.05$ ). Scheffe testinin sonucuna göre branşı fen bilimleri olan öğretmenlerin okuldaki bürokratik yapıyı engelleyici olarak algılama düzeyi, sosyal bilimler branşında bulunan öğretmenlerin engelleyici yapı algısına göre anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir. Bu sonuç üzerinde okullardaki sayısal alanlardaki başarının genellikle daha düşük olması ve bu sebeple okul idaresinin fen bilimleri öğretmenlerinden beklentilerinin daha yüksek olması etkili olmuş olabilir. Beklenti arttıkça, fen bilimleri öğretmenlerine yönelik bir baskı oluşmuş olabilir.

Öğretmen özerkliği alt boyutundaki ANOVA sonucunda puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır ( $F=4.543$ ;  $p=.0011$ ,  $p<.05$ ). Scheffe testinin sonucuna göre branşı sosyal bilimler olan öğretmenlerin özerklik algıları, branşı fen bilimleri olan öğretmenlerin özerklik algılarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Öğretme süreci alt boyutunda uygulanan ANOVA sonucunda puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı saptanmıştır ( $F=.122$ ;  $p=.885$ ,  $p>.05$ ). Öğretim programı özerkliği alt boyutunda uygulanan ANOVA sonucunda puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır ( $F=5.451$ ;  $p=.005$ ,  $p<.05$ ). Scheffe sonuçlarına göre sosyal bilimler branşında çalışan öğretmenlerin öğretim programı özerkliği puanı, fen bilimleri branşında çalışan öğretmenlerin öğretim programı özerkliği puanından anlamlı düzeyde yüksektir. Fen bilimleri derslerine ait hazırlanan programlarda esnekliğin daha düşük olması ve fen bilimleri derslerindeki değerlendirme ölçütlerinin kesinleşmiş olması bu durum üzerinde etkili olmuş olabilir. Sosyal bilimler branşında öğretmenler, öğretim programlarını öğrencilerinin ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre düzenlemekte daha özerk davranabilmektedirler.

Mesleki gelişim özerkliği alt boyutunda yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı saptanmıştır ( $F=1.619$ ;  $p=.199$ ,  $p>.05$ ). Mesleki iletişim özerkliği alt boyutunda yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı saptanmıştır ( $F=.727$ ;  $p=.484$ ,  $p>.05$ ). Bu bulguya göre branş değişkeni öğretmenlerin veliler, okul yönetimi ve öğrenciler ile olan iletişimi üzerinde özerklik davranışında bir farklılık yaratmamaktadır.

Öğretmenlerin lisans ya da lisans üstü mezunu olmasının kolaylaştırıcı okul yapısı ve öğretmen özerkliği algıları üzerinde farklılık oluşturup oluşturmadığını anlayabilmek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ve Öğretmen Özerkliği Algılarının Eğitim Durumlarına Göre Anlamlı Düzeyde Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kolaylaştırıcı Yapı	Lisans	354	3.56	0.76	.172	0.679
	Lisans Üstü	107	3.63	0.77		
Engelleyici Yapı	Lisans	354	2.60	0.78	.040	0.842
	Lisans Üstü	107	2.43	0.80		
Öğretme Süreci Özerkliği	Lisans	354	4.08	0.56	.025	0.875
	Lisans Üstü	107	4.06	0.55		
Öğretim Programı Özerkliği	Lisans	354	3.46	0.85	3.137	0.077
	Lisans Üstü	107	3.59	0.76		
Mesleki Gelişim Özerkliği	Lisans	354	2.28	1.34	1.334	0.249
	Lisans Üstü	107	2.86	1.26		
Mesleki İletişim Özerkliği	Lisans	354	3.80	0.84	.084	0.772
	Lisans Üstü	107	3.87	0.83		
Öğretmen Özerkliği	Lisans	354	3.53	0.60	.166	0.684
	Lisans Üstü	107	3.68	0.58		

\* $p<.05$

Kolaylaştırıcı ve engelleyici okul yapısına ait puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının anlaşılması için t testi yapılmıştır. Bu sonuca göre kolaylaştırıcı okul yapısı algısı lisans ve lisans üstü mezunu öğretmenler arasında eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Tablo 7'deki bulguları öğretmen özerkliği açısından incelendiğinde t testi sonucuna göre eğitim durumu değişkeni, öğretmen özerkliği alt boyutları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Lisans üstü kademesinde öğretmenlerin almış olduğu derslerin, özerklik algıları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin hizmet sürelerinin kolaylaştırıcı okul yapısı ve öğretmen özerkliği algıları üzerinde anlamlı bir etki doğurup doğurmadığını anlayabilmek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ve Öğretmen Özerkliği Algılarının Hizmet Sürelerine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Hizmet Süresi	N	$\bar{x}$	Ss	F	P	Fark
Kolaylaştırıcı Yapı	A. 5 yıl ve daha az	58	3.68	0.65	1.209	0.306	
	B. 6-10 yıl arası	118	3.53	0.81			
	C. 11-15 yıl arası	140	3.58	0.72			
	D. 16-20 yıl arası	59	3.44	0.90			
	E. 21 yıl ve üzeri	86	3.68	0.73			
	Toplam	461	3.58	0.76			
Engelleyici Yapı	A. 5 yıl ve daha az	58	2.61	0.85	1.336	0.256	
	B. 6-10 yıl arası	118	2.57	0.79			
	C. 11-15 yıl arası	140	2.56	0.76			
	D. 16-20 yıl arası	59	2.72	0.80			
	E. 21 yıl ve üzeri	86	2.42	0.76			
	Toplam	461	2.56	0.78			
Öğretme Süreci Özerkliği	A. 5 yıl ve daha az	58	4.02	0.76	1.679	0.154	
	B. 6-10 yıl arası	118	4.11	0.84			
	C. 11-15 yıl arası	140	4.02	0.82			
	D. 16-20 yıl arası	59	4.03	0.81			
	E. 21 yıl ve üzeri	86	4.19	0.83			
	Toplam	461	4.07	0.83			
Öğretim Programı Özerkliği	A. 5 yıl ve daha az	58	3.55	0.80	3.550	0.007*	E>C
	B. 6-10 yıl arası	118	3.57	0.82			
	C. 11-15 yıl arası	140	3.34	0.80			
	D. 16-20 yıl arası	59	3.34	0.95			
	E. 21 yıl ve üzeri	86	3.71	0.84			
	Toplam	461	3.49	0.84			
Mesleki Gelişim Özerkliği	A.5 yıl ve daha az	58	2.55	1.37	1.215	0.303	
	B. 6-10 yıl arası	118	2.42	1.35			
	C. 11-15 yıl arası	140	2.26	1.31			
	D. 16-20 yıl arası	59	2.33	1.25			
	E. 21 yıl ve üzeri	86	2.63	1.42			
	Toplam	461	2.42	1.34			
Mesleki İletişim Özerkliği	A. 5 yıl ve daha az	58	3.65	0.91	1.214	0.304	
	B. 6-10 yıl arası	118	3.79	0.82			
	C. 11-15 yıl arası	140	3.89	0.86			
	D. 16-20 yıl arası	59	3.72	0.73			
	E. 21 yıl ve üzeri	86	3.89	0.85			
	Toplam	461	3.81	0.84			
Öğretmen Özerkliği Toplam	A. 5 yıl ve daha az	58	3.56	0.57	2.505	0.042*	E>C E>D
	B. 6-10 yıl arası	118	3.59	0.61			
	C. 11-15 yıl arası	140	3.49	0.61			
	D. 16-20 yıl arası	59	3.47	0.54			
	E. 21 yıl ve üzeri	86	3.72	0.61			
	Toplam	461	3.57	0.60			

\*p<.05

Tablo 8'deki bulgular incelendiğinde kolaylaştırıcı ve engelleyici okul yapısı boyutlarına ait Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmen özerkliği toplam puana ilişkin ANOVA sonucunda puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $F=2.505$ ;  $p=.042$ ,  $p<.05$ ). LSD testi sonuçlarına göre 21 yıl ve üzeri deneyim sahibi olan öğretmenlerin özerklik algısı, deneyimi 11-15 ve 16-20 yıl olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Öğretme süreci özerkliği alt boyutuna ait ANOVA sonucunda puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretim programı özerkliği alt boyutuna ait ANOVA sonucunda puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $F=3.550$ ;  $p=.007$ ,  $p<.05$ ). Scheffe testi sonuçlarına göre deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öğretim programı özerkliği puanları, deneyimi 11-15 yıl olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Mesleki gelişim özerkliği alt boyutundaki ANOVA sonucunda puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ( $F=1.215$ ;  $p=.303$ ,  $p>.05$ ). Mesleki iletişim özerkliği alt boyutunda uygulanan ANOVA sonucunda puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ( $F=1.214$ ;  $p=.304$ ,  $p>.05$ ).

Öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı ve öğretmen özerkliği algıları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmen Algılarına Göre Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
1-Kolaylaştırıcı Yapı	1						
2-Engelleyici Yapı	-.562**	1					
3-Öğretme Süreci Özerkliği	.364**	-.221**	1				
4- Öğretim Programı Özerkliği	.342**	-.297**	.523**	1			
5- Mesleki Gelişim Özerkliği	.158**	-.296**	.171**	.490**	1		
6- Mesleki İletişim Özerkliği	.404**	-.287**	.401**	.328**	.232**	1	
7-Öğretmen Özerkliği	.419**	-.379**	.706**	.849**	.705**	.602**	1

\*\* $p<.01$ ,  $N=461$

Tablo 9 incelendiğinde kolaylaştırıcı yapı algısının diğer tüm boyutlarla pozitif yönlü; engelleyici yapı algısının ise diğer tüm boyutlarla negatif yönlü bir ilişkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Kolaylaştırıcı yapı algısı arttıkça öğretmen özerkliği algısı artmakta; engelleyici yapı algısı arttıkça öğretmen özerkliği algısı azalmaktadır. Çıkan sonucun tutarlı olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca kolaylaştırıcı okul yapısının artması, öğretmen özerkliğinin tüm alt boyutlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Kolaylaştırıcı okul yapısı algısının öğretmen özerkliği davranışını yordamasına ilişkin analiz yapılmış ve sonuçları Tablo 9'da verilmiştir. Erilli (2015)'ye göre iki ya da ikiden fazla değişken olduğu zaman çoklu regresyon analizi yöntemi kullanılmaktadır. Bu araştırmada bağımsız değişkenler kolaylaştırıcı ve engelleyici yapı, bağımlı değişken ise öğretmen özerkliğidir.

**Tablo 10.** Öğretmen Algılarına Göre Kolaylaştırıcı Yapı Düzeylerinin Öğretmen Özerkliği Davranışını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken	Yordayan Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Öğretmen Özerkliği	Sabit	3.130	.216		14.476	.000
	Kolaylaştırıcı Yapı	.238	.040	.301	5.982	.000**
	Engelleyici Yapı	-.161	.039	-.210	-4.168	.000**

$R= .454$ ,  $R^2=.206$ ,

Düzeltilmiş  $\Delta R^2= .206$ ,  $F = 59.366$ ,  $p= 000$ , \*\* $p<.01$

Tablo 10 incelendiğinde kolaylaştırıcı yapı ve engelleyici yapı bağımsız değişkenlerinin bağımlı değişken olan öğretmen özerkliği algısını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=.454$ ,  $R^2=.206$ ,  $F = 59.366$ ,  $p=000$ ,  $p<.01$ ). Bu sonuçlara göre kolaylaştırıcı yapı algısı düzeyinin öğretmen özerkliği algısındaki toplam varyansın yaklaşık %20.6'sını açıkladığı söylenebilir. Ayrıca standartlaşmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öğretmen özerkliği algısı üzerindeki önem sırası, kolaylaştırıcı yapı ( $\beta=0.30$ ) ve engelleyici yapı ( $\beta=-0.21$ ) olarak sıralanabilir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmanın sonucunda okulun bürokratik yapısına ilişkin algıların kolaylaştırıcı ya da engelleyici olması üzerinde medeni durum değişkeninin anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Zincirli ve Turhan (2021) ise akademisyenler üzerinde yaptığı araştırma sonucunda bekâr akademisyenlerin engelleyici yapı puanlarının evli olan akademisyenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen özerkliği ve öğretmen özerkliğinin alt boyutları üzerinde de medeni durum değişkeninin mesleki gelişim özerkliği algısı haricinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmüştür. Mevcut araştırma sonucunda evli öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği algısının, bekâr öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer çalışmalar incelendiğinde farklı verilerin elde edildiği görülmektedir.

Yolcu (2021) yaptığı araştırmasında ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliği algısı toplam puanının ve öğretmen özerkliğinin alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç incelendiğinde bekâr öğretmenlerin öğretmen özerkliği algısının evli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Subaşı (2022) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre mesleki gelişim özerkliği algısı medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken öğretmen özerkliğinin diğer alt boyutları olan öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği algıları medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Yapılan çalışmada okulun bürokratik yapısına ilişkin algıların kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen özerkliği alt boyutlarından olan öğretim süreci özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği algılarının da kıdem değişkeninden etkilenmediği görülmüştür. Öğretim programı özerkliği alt boyutunda kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin özerklik algılarının, 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin özerklik algılarından daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen özerkliği genel puanına bakıldığı zaman kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin özerklik algılarının, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin özerklik algılarından daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki diğer araştırmalar incelendiğinde birbirinden farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Öğretmenler, mesleği icra ettikleri yıllar süresince yeni bilgi ve deneyimler edinirler. Ancak araştırmanın sonucuna göre hizmet süresi, öğretmenlerin bürokratik yapı algıları üzerinde bir etki yaratmamaktadır. Bunun nedeni olarak, okulun bürokratik yapısına ilişkin algılarda temel öğenin okul idaresinin tutumu olması gösterilebilir. Öğretmen özerkliği alt boyutlarından olan öğretim süreci özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği algılarının da kıdem değişkeninden etkilenmediği görülmüştür. Öğretim programı özerkliği alt boyutunda, kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin özerklik algılarının, 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin özerklik algılarından daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen özerkliği genel puanına bakıldığı zaman kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin özerklik algılarının, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin özerklik algılarından daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki diğer araştırmalar incelendiğinde birbirinden farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bozkurt ve Kara (2022) yaptıkları çalışma sonucunda mesleki gelişim özerkliği alt boyutunun kıdeme göre düşük düzeyde anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleki gelişim algısı, 11-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Kürkçü (2019) tarafından yürütülen araştırma sonucunda hizmet süreleri 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci özerkliği davranışları, 21 yıl ve üzeri hizmet süresi olan sınıf öğretmenlerinden daha fazla düzeydedir. Yolcu (2021) tarafından yürütülen çalışmanın bulgularına göre ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmen özerkliği algısı toplamı ve öğretmen özerkliğinin alt boyutları, kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Pazar (2021) tarafından yürütülen araştırmanın bulgularına göre mesleki gelişim özerkliği algısı kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermezken; öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği algısı kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşma göstermektedir.

Yapılan araştırmanın sonucunda kolaylaştırıcı okul yapısı ve engelleyici okul yapısı algısının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretmen özerkliği ve öğretmen özerkliği alt boyutlarına dair algılarının da eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim süresince aldığı derslerin, okul

yapısı ve özerklik algılarını anlamlı şekilde etkilemediği söylenebilir. Bu durum dikkat çekicidir çünkü lisansüstü eğitim sayesinde öğretmenlerin farkındalık düzeyleri ve mesleki bilgileri artış gösterir. Bu durumun bir diğer nedeni olarak öğretmenlerin almış olduğu lisansüstü eğitimlerin okul idaresi ve diğer öğretmenler tarafından yeterince önem arz etmemesi de gösterilebilir.

Literatür incelendiğinde araştırma sonucunda elde edilen bulgularla benzerliği bulunan araştırmaların olduğu görülmektedir (Bayraktar, 2019; Gültaktı, 2020; Yolcu, 2021). Bozkurt ve Kara (2022) ise yaptıkları araştırma sonucunda öğretim programı özerkliği alt boyutunun eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Subaşı (2022) tarafından yürütülen araştırmanın bulgularına göre lisansüstü seviyesinde eğitim alan öğretmenlerin öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği algıları; lisans seviyesinde eğitim alan öğretmenlerin öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği algılarından anlamlı şekilde daha yüksek düzeydedir.

Araştırma sonucunda eğitim kademesi değişkeninin, kolaylaştırıcı okul yapısı algısı üzerinde anlamlı bir etki doğurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre okul öncesinde çalışan öğretmenlerin kolaylaştırıcı yapıya dair algıları, ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin kolaylaştırıcı yapı algısından anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir. Aynı zamanda engelleyici yapıya dair algıların da eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesinde çalışan öğretmenlerin engelleyici yapıya dair algılarının ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin engelleyici yapı algılarından anlamlı şekilde daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun farklı nedenleri olması mümkündür. Okul öncesi kurumlarında öğrencilere uygulanan kurallar ve cezalar, diğer eğitim kademelerinden çok daha azdır. Bu sebeple okul idaresi, öğretmenleri ve öğrencileri baskı altına almak için çok daha az çaba harcarlar. İlkokul, ortaokul ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerden, öğrencileri belirli başarı kriterlerine erdirmesi beklenirken, okul öncesinde çalışan öğretmenlerden böyle bir beklenti duyulma olasılığı daha azdır.

Öğretmen özerkliğine ilişkin boyutlar incelendiğinde sadece mesleki gelişim alt boyutunun eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmen özerkliği toplam puanları incelendiğinde okul öncesinde çalışan öğretmenlerin özerklik algılarının, ilkokul ve lisede çalışan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretim süreci özerkliği alt boyutunda okul öncesinde çalışan öğretmenlerin özerklik algılarının, lisede çalışan öğretmenlerin özerklik algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretim programı özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutlarında okul öncesinde çalışan öğretmenlerin özerklik düzeylerinin ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin özerklik düzeylerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Bozkurt ve Kara, (2022) öğretme süreci özerkliği ve öğretmen özerkliği genelinde eğitim kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Subaşı (2022) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına öğretim süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği algıları eğitim kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma incelendiğinde ilkokul düzeyinde çalışan öğretmenlerin öğretim süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği algılarının, lisede çalışan öğretmenlerin özerklik algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Fırat (2021) tarafından yürütülen araştırmanın bulgularına göre öğretim süreci özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği algıları, eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretim süreci özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutlarında, ilkokulda çalışan öğretmenlerin özerklik algılarının, lisede çalışan öğretmenlerin özerklik algılarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okulun bürokratik yapıya ilişkin algılarının kolaylaştırıcı ya da engelleyici olması üzerinde, yaş değişkeninin bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin farklı yaşlarda olmaları, kolaylaştırıcı okul yapısına dair algılar üzerinde farklılaşma oluşturmamıştır. Bu durumda okul otoritesinin farklı yaş gruplarındaki öğretmenlere farklı muamele göstermediği sonucu çıkarılabilir. Aynı zamanda öğretmen özerkliği ve öğretmen özerkliği alt boyutlara dair algıların, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre farklı yaş grubunda bulunan öğretmenlerin özerklik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen sonuçlar bulunmaktadır (Bayraktar, 2019; Fırat, 2021; Üzüm, 2014). Bununla birlikte öğretmen özerkliğinin bazı alt boyutlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma gösterdiği

sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Bozkurt ve Kara, 2022; Kürkcü, 2019; Pazar, 2021; Subaşı, 2022; Şentürken ve Oğuz, 2020).

Araştırmanın sonucunda kolaylaştırıcı okul yapısı algısının branş değişkeninden etkilenmediği ancak engelleyici okul yapısı algısının branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan sonuca göre branşı fen bilimleri olan öğretmenler, branşı sosyal bilimler olan öğretmenlere göre okuldaki bürokratik yapıyı anlamlı şekilde daha fazla engelleyici olarak algılama eğilimindedirler. Bu durumun sebebi olarak okul müdürlerinin, okullarının genellikle fen bilimleri alanında daha başarılı olmasını istemesi veya öğrencilerin fen bilimleri alanında daha başarısız olduğu için okul müdürlerinin fen bilimleri branşındaki öğretmenlere daha fazla baskı uyguluyor olması gösterilebilir.

Öğretmen özerkliği alt boyutları olan öğretim süreci özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliğine dair algıların branş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği ancak öğretim programı özerkliği ve toplam öğretmen özerkliği algısının branş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin fen bilimleri branşındaki öğretmenlere göre öğretmen özerkliği ve öğretim programı özerkliği algısı, anlamlı şekilde daha yüksektir. Literatür incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşan araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Bozkurt ve Kara (2022) yaptıkları araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve öğretmen özerkliği algı düzeyleri, sınıf ve branş öğretmenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yolcu (2021) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği algıları branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yazıcı ve Akyol (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğretim programı özerkliği ve öğretim süreci özerkliği algıları branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Gültaktı (2020), yaptığı çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki iletişim özerkliği algısı, branş öğretmenlerinin mesleki iletişim özerkliği algısından daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada yapılan korelasyon analizi sonucunda kolaylaştırıcı yapı ile öğretmen özerkliği arasında pozitif yönlü ve orta derecede ilişki olduğu görülmektedir. Okuldaki bürokratik yapının kolaylaştırıcı olarak algılanması, öğretmen özerkliği algısının da yüksek olacağına dair bir işarettir. Ayrıca engelleyici yapının diğer boyutlar ile ilişkilerinin tümünün negatif yönlü olduğu söylenebilmektedir. Araştırmada uygulanan regresyon analizinde ise araştırmanın bağımsız değişkeni kolaylaştırıcı yapı, bağımlı değişkenini öğretmen özerkliği algısı oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Kolaylaştırıcı okul yapısı algısının öğretmen özerkliğini istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma kapsamında elde edilen bilgilere göre uygulayıcı ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. İlkokul, ortaokul ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerin kolaylaştırıcı yapı algısını olumsuz etkileyen faktörleri azaltmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerin özerklik algılarının, diğer kademelerde çalışan öğretmenlerin özerklik algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer kademelerde çalışan öğretmenlerin özerklik algılarını arttırabilmek amacıyla okul öncesi kademesindeki olumlu etkenler araştırılabilir.
3. Mevcut araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. İlgili konuyla nitel araştırmalar da yapılabilir.
4. Öğretmen özerkliği ile kolaylaştırıcı yapı arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişki olduğu ayrıca kolaylaştırıcı yapı arttıkça öğretmen özerkliği algısının da artacağı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen özerkliğini desteklemek amacıyla okullardaki bürokratik yapının kolaylaştırıcı olmasını sağlayan etkenler üzerinde araştırma yapılabilir.

#### **Kaynaklar**

- Adler, P. S., & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*, 41(1), 61-89.
- Aydın, N. (2012). Weberyen bürokraside liyakat ve Türk kamu bürokrasisinden bir kesit: 'Siyasetin bürokrasi ironisi'. *Sayıştay Dergisi*, (85), 51-67.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., & Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları*

- Dergisi*, 4(1), 207-218.
- Bayraktar, E. (2019). *Öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkurt, B. & Mevlüt, Kara (2022). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliği algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 628-644.
- Bütün, Y. (2020). *Öğretmen özerkliğinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: Mesleki benlik saygısının aracılık rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3-10.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Çolak, İ. & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 33-71.
- Deci, E., Schwartz, A., Sheinman, L. & Ryan, R. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Dzubay, D. (2001). *Understanding Motivation & Supporting Teacher Renewal*. Quality Teaching and Learning Series.
- Erilli, N. (2015). Bulanık kümeleme analizi ile istatistiki bölge birimlerinin (İBBS) mali değişkenlere göre sınıflandırılması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 149-165.
- Fırat, N. (2021). *Okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fidan, T. & Beyhan, A. (2020). Okulların bürokratik yapısının öğretmen profesyonelliğine etkisi: Lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 869-887.
- Franklin, H. L. (1989). *Principal consideration and its relationship to teacher sense of autonomy*.
- Gültaktı, Z. A. (2020). *Öğretmen algularına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Gürsoy, F. (2020). *Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K. & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.
- Karatay, M., Günbey, M. & Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 173-195.
- Karip, E. & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 245-257.
- Kürkçü M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Little, D. G. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-182.
- Martin, J., Knopoff, K. & Beckman, C. (1998). An alternative to bureaucratic impersonality and emotional labor: Bounded emotionality at The Body Shop. *Administrative Science Quarterly*, 43(2), 429-469.
- Morales, Jose L. (2016). *School bureaucracies that enable: principals perception of their experience in creating and sustaining enabling school structure*. [Unpublished doctoral dissertation]. Azusa Pacific University.
- 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.
- Pazar, B. (2021). *Öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pearson, L. C. ve Moomaw W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work

- satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 28(1), 37-53.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Subaşı, A. (2022). *Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sinden, J. E., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure: The oretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 462-478.
- Şentürken, C. & Oğuz, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3260-3283
- Tarter, C. J. & Hoy, W. K. (2004). A systems approach to quality in elementary schools: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 539-554.
- Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Velayutham, T. (1994). Professionalism and bureaucracy: Can they develop together. *Journal of Educational Studies*, 16(1), 69-83.
- Yazıcı, A. Ş. & Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 189-208.
- Yolcu, M. A. (2021). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zincirli, M., & Turhan, M. (2021). A model for Academics perceptions of organizational structure, individual performance and turnover intention. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 262-296. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.849927>

---

#### **Etik, Beyan ve Açıklamalar**

---

**1. Etik Kurul izni ile ilgili;**

Bu çalışmanın yazar/yazarları, Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun tarih 11.11.2022 sayı 2022/23 ve karar 5 ile etik kurul izin belgesi almış olduklarını beyan etmektedir.

**2. Bu çalışmanın yazar/yazarları, araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyduklarını kabul etmektedir.**

**3. Bu çalışmanın yazar/yazarları kullanmış oldukları resim, şekil, fotoğraf ve benzeri belgelerin kullanımında tüm sorumlulukları kabul etmektedir.**

**4. Bu çalışmanın benzerlik raporu bulunmaktadır.**

---