



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 12 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 32-55 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1602404

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Eğitimde Mesleki Özerklik: Öğretmen Perspektifleri*

Professional Autonomy in Education: Teacher Perspectives

İbrahim Tekben, Serkan Koşar

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki özerklik algılarını incelemektir. Çalışma, nicel araştırma yöntemine dayalı olarak genel tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 600 öğretmen, "Öğretmen Özerklik Ölçeği" aracılığıyla öğretim, yönetim, mali ve kişisel/mesleki gelişim boyutlarında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin genel olarak yüksek düzeyde özerklik algısına sahip olduklarını ancak mali ve kişisel gelişim alanlarında sınırlılıklar yaşadıklarını göstermektedir. Araştırma sonucunda, öğretmen özerkliğinin eğitim kalitesi ve mesleki doyum üzerindeki etkilerine dikkat çekilmekte ve bu doğrultuda çeşitli politika önerileri sunulmaktadır.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the perceptions of professional autonomy among teachers working in state-affiliated secondary education institutions. The study was conducted using the general survey model based on the quantitative research method. The population of the research consists of teachers working in secondary education institutions in the districts of Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, and Yenimahalle in Ankara during the 2023–2024 academic year. A total of 600 teachers selected through stratified sampling were evaluated using the "Teacher Autonomy Scale" in terms of instructional, administrative, financial, and personal/professional development dimensions. The findings indicate that teachers generally have a high level of autonomy perception; however, they experience limitations in financial and personal development areas. The results of the research highlight the effects of teacher autonomy on the quality of education and professional satisfaction, and various policy recommendations are presented accordingly.

Yazar Bilgileri

İbrahim Tekben

Doktora Öğrencisi,

Gazi Üniversitesi

Ankara, Türkiye

ibrahim.tekben@gmail.com

Serkan Koşar

Prof. Dr.,

Gazi Üniversitesi

Ankara, Türkiye

skosar@gazi.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Öğretmen özerkliği

Eğitimde özerklik

Mesleki gelişim

Keywords

Teacher autonomy

Educational autonomy

Professional development

Makale Geçmişi

Geliş: 16/12/2024

Düzeltilme: 23/03/2025

Kabul: 28/04/2025

Atıf için: Tekben, İ. ve Koşar, S. (2025). Eğitimde mesleki özerklik: Öğretmen perspektifleri. *JRES*, 12(1), 32-55.
<https://doi.org/10.51725/etad.1602404>.

Etik Bildirim: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu, 25.05.2022 tarihli ve 09 sayılı kurul toplantısında onaylanmıştır.

*Çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılan yayımlanmamış doktora tezinden üretilmiştir.

Giriş

Günümüzde eğitim sistemi; okul kavramı, öğretim yöntemleri ve müfredat gibi temel bileşenler açısından çeşitli dönüşümler geçirmektedir. Bu dönüşümler doğrultusunda, öğretmenlerin rollerinde ve sorumluluk alanlarında da yeniden yapılanmaların yaşandığı görülmektedir. Öğretmenlerden artık yalnızca bilgi aktaran bireyler olmaları değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak rehberlik eden ve farklı öğretim stratejileri geliştiren profesyoneller olmaları beklenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018; OECD, 2020). Güncellenen öğretim programlarında, öğretmenlerin geleneksel “bilgi aktarıcı” rolünden uzaklaşarak yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda daha çok rehberlik edici bir rol üstlenmelerinin hedeflendiği görülmektedir. Bu değişimle birlikte öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme süreçlerini desteklemeleri beklenmektedir (MEB, 2018). Bu durum, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktarmakla yetinmeyip öğrencilerin problem çözme süreçlerine rehberlik etmelerini ve bireysel öğrenme tarzlarına uygun öğretim yöntemleri kullanmalarını gerektirmektedir. Ayrıca öğrencilerin hem bireysel hem de sosyal gelişimlerinin desteklenmesi de öğretmenlerden beklenen roller arasındadır (Karabacak, 2014; MEB, 2005).

Merkezî bir yapıya sahip olan eğitim sistemlerinde, öğretmenlerin daha özerk bir rol üstlenmeleri ve değişime uyum sağlamaları zorlaşmaktadır. Burada özerklik, bireylerin serbest hareket edebilme ve dış müdahalelerden bağımsız karar alabilme kapasitesini ifade eder ve öğretmenlerin değişen mesleki gereksinimlere adapte olabilmeleri için kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Castle, 2006; Evers, Verboon ve Klaijsen, 2017). Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin müfredat geliştirme, öğretim materyalleri seçimi ve sınıf içi düzenlemeler gibi konularda bağımsız karar alabilme yeteneğini ifade eder (Blase ve Kirby, 2009; LaCoe, 2006). Literatürde, özerklik kavramı genellikle politik bir terim olarak ele alınmış ve birey ya da grupların dış müdahalelerden bağımsız hareket edebilme yeteneği şeklinde tanımlanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerini kontrol etme ve pedagojik yaklaşımlarını geliştirme yeteneği, profesyonel gelişimleri açısından oldukça önemlidir (EdGlossary, 2014; Little, 1995).

Öğretmen özerkliği kavramı, öğretmenlerin öğretim sürecinde daha etkili ve yaratıcı uygulamalar geliştirebilmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin pedagojik karar alma, öğretim yöntemlerini seçme ve sınıf yönetimi gibi alanlarda daha esnek ve bağımsız hareket edebilmeleri, özerkliğin uygulamadaki temel göstergeleri arasında yer almaktadır (Benson, 2013). Bu kavram, öğretmenleri yalnızca müfredatı uygulayan pasif aktörler olmaktan çıkararak, eğitimin niteliğini belirleyen aktif karar alıcılar hâline getirmektedir (Little, 1995). Genellikle bireysel düzeyde ders planlaması, öğretim materyallerinin seçimi ve değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi gibi unsurları kapsayan öğretmen özerkliği, daha geniş ölçekte eğitim politikalarının şekillendirilmesinde öğretmenlerin söz sahibi olmasını da içerebilmektedir (Ingersoll ve Collins, 2018). Bu bağlamda öğretmen özerkliği, bireysel mesleki gelişim ile sistematik eğitim reformları arasındaki etkileşimi inceleyen önemli bir değişken olarak değerlendirilmektedir.

Eğitim kalitesi açısından öğretmen özerkliği, hem öğretmenlerin mesleki tatmini hem de öğrencilerin akademik başarıları üzerinde doğrudan ve dolaylı etkiler yaratmaktadır. Araştırmalar, özerkliğe sahip öğretmenlerin daha yenilikçi ve öğrenci merkezli öğretim yöntemleri geliştirdiklerini ve bu durumun öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Pearson ve Moomaw, 2005). Aynı zamanda, öğretmen özerkliği iş tatmini ve motivasyonla da ilişkilidir; özerkliği yüksek öğretmenlerin mesleklerine daha bağlı oldukları ve tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu gözlemlenmiştir (Skaalvik ve Skaalvik, 2014). Deci ve Ryan’a (2000) dayanan araştırmalar, bireylerin özerklik, yeterlilik ve ait olma gibi temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması, mesleki bağlılıklarını ve performanslarını artırdığını ortaya

koymaktadır. Bu bağlamda öğretmen özerkliği, öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerine daha fazla katılım göstermeleri, sınıf içi uygulamalarda yaratıcılıklarını artırmaları ve öğrencilere daha etkili öğrenme deneyimleri sunmaları ile ilişkilendirilmiştir (Runhaar, Konermann & Sanders, 2013). Ayrıca öğretmen özerkliğinin öğretmen tükenmişliğini azalttığı ve iş tatminini artırdığı yönünde ampirik bulgular da mevcuttur. Örneğin Skaalvik ve Skaalvik'in (2014) Norveç'te yaptıkları bir çalışmada, öğretmen özerkliğinin düşük algılandığı durumlarda duygusal tükenmişlik düzeylerinin yükseldiği; özerkliğin yüksek algılandığı durumlarda ise öğretmenlerin iş tatminlerinin arttığı bulunmuştur. Araştırma bulguları, öğretmen özerkliğinin hem tükenmişlik semptomları hem de genel mesleki iyilik hâli üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte bu kavramın herhangi bir sınırlama olmaksızın uygulanması çeşitli olumsuz sonuçlara yol açabilir. Eğitim sistemlerinin belirli standartlara dayalı olarak yapılandırılması gerekliliği göz önüne alındığında, öğretmen özerkliği ile ulusal müfredat, öğrenci başarısı ve eğitimde fırsat eşitliği arasındaki dengenin korunması kritik bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır (Little, 1995). Öğretmen özerkliğinin tamamen sınırsız olması, müfredatta tutarsızlıklara neden olabilir ve öğrenciler arasındaki akademik eşitsizlikleri derinleştirebilir (Ball, 2003). Ayrıca, öğretmenlerin bireysel pedagojik tercihlerinin bilimsel temelden yoksun yöntemleri içerebilme ihtimali, eğitim kalitesini olumsuz yönde etkileyebilecek bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Lamb, 2017). Öte yandan, hesap verebilirlik mekanizmalarının yetersiz olması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yeterince ilerletememelerine ve dolayısıyla eğitimde kalite düşüşüne sebep olabilir (Ingersoll & Collins, 2018). Ancak öğretmen özerkliğinin tamamen kısıtlanması durumunda, öğretmenlerin motivasyonlarının azaldığı ve mesleki tatminlerinin düştüğü bilinmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Bu nedenle öğretmen özerkliği ile merkezi denetim mekanizmaları arasında dengeli bir yaklaşım benimsenmelidir. Öğretmenlerin pedagojik yöntemlerini seçme özgürlüğüne sahip olmaları, ancak aynı zamanda bilimsel ve akademik ölçütlere dayalı bir çerçevede hareket etmelerinin sağlanması, hem eğitimde kaliteyi yükseltecek hem de öğrencilere eşit fırsatlar sunulmasına katkıda bulunacaktır (Schleicher, 2018). Sonuç olarak öğretmen özerkliği ne sınırsız bir serbestlik ne de katı bir denetim anlayışıyla ele alınmalı bunun yerine kanıta dayalı bir eğitim politikası çerçevesinde, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrenci başarısı ve eğitim sisteminin bütünlüğü gözetilerek dengeli bir şekilde uygulanmalıdır.

Türkiye bağlamında öğretmen özerkliği incelendiğinde bu alanda bazı sınırlamaların olduğu görülmektedir. Eğitim Reformu Girişimi'nin (ERG, 2021) yayımladığı raporlarda, öğretmenlerin eğitimin içeriğine etki etme düzeylerinin sınırlı olduğu ifade edilmektedir. Bu değerlendirmeyi destekler nitelikte, OECD tarafından yürütülen Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) 2018 sonuçlarına göre Türkiye'deki öğretmenlerin %74,4'ü ders içeriklerini belirlemede etkili olduklarını belirtmiştir. Aynı çalışmada, bu oranın OECD ortalaması %84,5 olarak raporlanmıştır (OECD, 2019). Merkezi müfredat ve standart testler gibi uygulamalar, öğretmenlerin bağımsız hareket edebilme alanlarını daraltmaktadır. Eğitim sisteminin sunduğu sınırlı özerklik, öğretmenlerin mesleki tatmin düzeylerini ve eğitim kalitesini doğrudan etkilemektedir (Karabacak, 2014; Yirci, 2017).

Bu araştırmanın amacı, resmî ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki özerklik algılarını incelemek ve onların görüşlerine dayanarak, politika ve uygulamalara yönelik öneriler geliştirmektir. Bu doğrultuda, araştırma öğretmen özerkliğinin dört boyutunu esas almakta; öğretimsel, yönetsel, mali ve kişisel/mesleki gelişim alanlarında öğretmen algılarının nasıl şekillendiğini anlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, branş, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü ve ilçe gibi demografik ve kurumsal değişkenler açısından mesleki özerklik algılarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak da araştırmanın hedefleri arasındadır. Böylelikle araştırmanın alt amaçları, öğretmen özerkliğinin farklı boyutlarını ve bu boyutların bireysel ve kurumsal değişkenlerle ilişkisini incelemeye yöneliktir. Bu bağlamda, öğretmenlerin farklı demografik ve kurumsal özelliklerine göre özerklik algılarının değişkenlik gösterip göstermediği de incelenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, resmî ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki özerklik algılarını incelemek ve onların görüşlerine dayanarak, politika ve uygulamalara yönelik öneriler geliştirmektir. Bu ana hedef doğrultusunda, araştırma şu alt amaçları yanıtlamayı hedeflemektedir:

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin;

Demografik Değişkenlere Göre

1. Cinsiyete göre öğretmenlerin mesleki özerklik algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Yaş değişkenine göre mesleki özerklik algıları farklılık göstermekte midir?
3. Eğitim düzeyine göre mesleki özerklik algılarında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
4. Mesleki kıdeme göre mesleki özerklik algılarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmekte midir?
5. Branşlara göre mesleki özerklik algılarında anlamlı bir fark var mıdır?

Kurumsal Değişkenlere Göre

6. Görev yapılan okul türüne göre mesleki özerklik algıları farklılık göstermekte midir?
7. Görev yapılan ilçeye göre mesleki özerklik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Özerklik Boyutlarına Göre

8. Öğretmenlerin öğretimsel, yönetsel, mali ve kişisel/mesleki gelişim boyutlarındaki özerklik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nicel araştırma metodolojisine dayalı olarak genel tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Genel tarama modeli, belirli bir evrenin özelliklerini anlamak ve bu evrene ilişkin genellemeler yapabilmek amacıyla, evrenden seçilen bir örneklem üzerinde veri toplama ve analiz sürecini içeren bir yöntemdir (Karasar, 2005). Bu model, geniş bir evrenin belirli özelliklerini yansıtmayı amaçladığı için özellikle büyük ölçekli sosyal ve eğitimsel araştırmalarda yaygın olarak tercih edilmektedir.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki özerklik algılarını incelemek amacıyla Ankara ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen bir örneklem üzerinden veri toplanmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi, araştırma kapsamındaki ilçelerin sosyo-ekonomik yapı, okul türleri ve öğretmen profilleri bakımından birbirinden farklı özellikler göstermesi nedeniyle tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, her ilçenin örneklemede orantılı olarak temsil edilmesini sağlayarak genellenebilirliği ve temsiliyet gücünü artırmıştır. Veriler, "Öğretmen Özerklik Ölçeği" aracılığıyla toplanmış; öğretmenlerin özerklik algıları öğretim, yönetim, mali ve kişisel/mesleki gelişim boyutlarında değerlendirilmiştir. Kullanılan yöntem, araştırma sorularına yönelik geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmesine olanak sağlamış; aynı zamanda öğretmen özerkliği gibi çok boyutlu bir yapının kapsamlı biçimde incelenmesine imkân tanımıştır. Bu yöntemsel yaklaşım, farklı demografik değişkenlerin özerklik algısı üzerindeki etkilerini analiz etmek açısından da sağlam bir temel sunmuştur.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Ankara ilinin Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Tablo 1'de, 2023-2024 eğitim-öğretim yılına ilişkin istatistiksel bilgiler sunulmaktadır (MEB, 2024). Bu kapsamda, araştırma evrenini toplam 245 resmî ortaöğretim okulunda görev yapan 12.996 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 1. Araştırma Kapsamındaki İlçelerde Bulunan Resmi Ortaöğretim Kurum ve Öğretmen Sayıları

İlçe Adı	Kurum Sayısı	Öğretmen Sayısı		
		Kadın	Erkek	Toplam
Çankaya	71	978	2.315	3.293
Etimesgut	31	551	1.275	1.826
Keçiören	47	994	1.690	2.684
Mamak	47	795	1.259	2.054
Yenimahalle	49	1.168	1.971	3.139
Toplam	245	4486	8510	12996

Araştırmada, örnekleme yöntemi olarak tabakalı örnekleme tercih edilmiştir. Balcı (2007) ve Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2017) göre tabakalı örnekleme yöntemi, evrendeki alt grupların örneklemede dengeli bir biçimde temsil edilmesini sağlamaktadır. Bu yöntemin tercih edilme nedeni, araştırmanın gerçekleştirildiği ilçeler arasında sosyo-ekonomik düzey, okul türleri ve öğretmen sayıları bakımından anlamlı farklılıklar bulunmasıdır. Bu farklılıklar, öğretmenlerin mesleki özerklik algılarını etkileyebileceği için, her ilçenin orantılı olarak temsil edilmesi araştırma açısından önem arz etmektedir (Erkuş, 2017). Bu doğrultuda, her bir ilçedeki öğretmen sayısının toplam evren içerisindeki oranı belirlenmiştir. 12.996 kişilik evrenden, %5 hata payı ile 375 kişilik örneklemin araştırmayı temsil edebileceği hesaplanmıştır (Balcı, 2007; Büyüköztürk ve ark., 2017). Örneklem büyüklüğü bu çerçevede belirlenmiş; gerekli izinlerin alınmasının ardından resmî ortaöğretim kurumları tek tek ziyaret edilerek toplam 600 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın örnekleme ilişkin ayrıntılı veriler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 2. Örneklemi Oluşturan Öğretmen Sayıları

İlçe	Kurum Sayısı	Toplam Öğretmen	Öğretmen Sayısı	Ankete Katılım Oranı (%)
Mamak	47	2054	154	7.4976
Yenimahalle	49	3139	150	4.7786
Keçiören	47	2684	146	5.4396
Çankaya	71	3293	108	3.2658
Etimesgut	31	1826	42	2.3001

Tablo 2 incelendiğinde, Mamak ilçesi, 2.054 öğretmen ile en yüksek katılım oranına sahip olup, bu oran yaklaşık olarak %7.50 düzeyindedir. Bu durum, Mamak ilçesindeki öğretmenlerin yaklaşık %7.5'inin araştırmaya katıldığını göstermektedir. Mamak'ı sırasıyla %5.44 ile Keçiören ve %4.78 ile Yenimahalle ilçeleri takip etmektedir. Çankaya ve Etimesgut ilçelerinin katılım oranları ise diğer ilçelere kıyasla daha düşüktür; Çankaya ilçesindeki katılım oranı %3.27 iken, Etimesgut ilçesi %2.30 ile en düşük katılım oranını göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin mesleki özerklik algılarını belirlemek ve bu algıların çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla, Karabacak (2014) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özerklik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin ilk bölümü, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, görev yaptıkları okul türü ve ilçe gibi demografik bilgilerini içeren 5 maddeden oluşmaktadır. İkinci bölümde ise öğretimsel, yönetsel, mali, kişisel ve mesleki gelişim olmak üzere beş özerklik boyutunu kapsayan toplam 42 madde yer almaktadır. Her madde, katılımcılar tarafından hem “benimsenme” hem de “uygulanabilirlik” açısından değerlendirilmiştir. Ölçekte, beşli Likert tipi bir derecelendirme kullanılmış olup; yanıtlar “Hiç Benimsemiyorum” (1), “Biraz Benimsiyorum” (2), “Benimsiyorum” (3), “Büyük Ölçüde Benimsiyorum” (4) ve “Tamamen Benimsiyorum” (5) şeklindedir. Bu ifadelerin karşılık geldiği puan aralıkları ise aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Hiç Benimsemiyorum: 1,00 – 1,79
- Biraz Benimsiyorum: 1,80 – 2,59
- Benimsiyorum: 2,60 – 3,39
- Büyük Ölçüde Benimsiyorum: 3,40 – 4,19
- Tamamen Benimsiyorum: 4,20 – 5,00

Bu puan aralıkları, ölçekten elde edilen ortalama skorların anlamlandırılmasını kolaylaştırmak amacıyla kullanılmıştır. Yani, örneğin bir öğretmenin belirli bir boyuttaki ortalaması 3,75 ise bu “büyük ölçüde benimsiyorum” düzeyinde bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. Böylece katılımcıların görüşleri sadece sayısal değil, aynı zamanda yorumlanabilir düzeylere karşılık gelmektedir.

Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve 0.9647 olarak bulunmuştur. Bu değer oldukça yüksek bir güvenirlik düzeyini işaret etmekte ve ölçek maddelerinin birbirleriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Genel kabul gören bir yaklaşıma göre 0.7 ve üzerindeki Cronbach's Alfa

değerleri kabul edilebilir, 0.8 ve üzerindeki değerler ise yüksek güvenilirlik olarak değerlendirilir. Bu nedenle 0.96 gibi bir değer, soruların oldukça güvenilir olduğunu işaret ettiği söylenebilir (Kalaycı, 2014).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın nicel verileri, "Öğretmen Özerklik Ölçeği" kullanılarak araştırmacının okulları bizzat ziyaret etmesiyle toplanmıştır. Veriler, gönüllülük esasına göre toplanmış ve katılımcıların özgür iradeleriyle katılım göstermelerine özen gösterilmiştir. Tarafsızlığı sağlamak amacıyla katılımcıların anlamakta zorlandıkları konulara dair gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin kullanımı için ölçeğin orijinal geliştiricisinden izin alınmış ve uygulama süreci etik kurul onayına sunulmuştur. Ek olarak veri toplama sürecinde gerekli kamu kurumlarından gerekli uygulama izinleri de temin edilmiştir.

Katılımcıların demografik özelliklerinin betimlenmesi amacıyla frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmış, öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak için ise betimsel istatistiklere başvurulmuştur. Bu kapsamda frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Analize başlamadan önce her bir maddenin puan dağılımı incelenmiş ve normal dağılıma uygunlukları değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada, öğretmen ölçeğine ilişkin çarpıklık katsayılarının -1,37 ile 1,25 arasında bir değişim gösterdiği tespit edilmiştir. Çarpıklık katsayıları üzerinden yapılan bu değerlendirmeler, veri setinde yer alan dağılımın özelliklerini anlamak adına önemlidir. Bunun yanı sıra histogram analizleri incelendiğinde, madde puanlarının normal bir dağılım sergilemediği görülmüştür. Bu durum, verilerin dağılımına ilişkin daha ayrıntılı yorumlar yapılmasını gerektirmiştir. Genel istatistiksel yaklaşımlar ve literatürdeki kabuller doğrultusunda, bir veri setinde çarpıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında bir aralıkta bulunması, dağılımın normal dağılım varsayımını sağladığına işaret eder (Büyüköztürk vd., 2017). Bu çalışmada da çarpıklık katsayılarının bu aralığa denk gelmesi, veri setinin normal dağılıma uygun olarak değerlendirilebileceğini ortaya koymuştur.

Green ve Salkind (2008), Kalaycı (2014) ve Özdamar (2013) gibi istatistiksel yöntemler üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar, normal dağılım varsayımının geçerli olduğu veri setlerinde analiz yapılırken parametrik testlerin kullanılmasını önermektedir. Bu tür testler, dağılımın özelliklerini dikkate alarak daha hassas sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır. Örneğin, ilişkisiz örneklemelerle yapılan karşılaştırmalarda t-Testi veya ANOVA gibi parametrik testlerin tercih edilmesi, veri setine uygun analizler gerçekleştirilmesini mümkün kılmaktadır. Aynı şekilde değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısının kullanımı, ilişkilerin doğru şekilde değerlendirilmesi için önem taşımaktadır. Bu bağlamda, çalışmada kullanılan verilerin normal dağılım varsayımını sağladığı sonucuna ulaşılması, analizlerde bu tür parametrik yöntemlerin kullanılmasına olanak tanımıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacına uygun olarak yürütülen analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin algıladıkları özerklik algılarının çeşitli değişkenler açısından nasıl farklılık gösterdiğine dair bulgular sunulmuştur. Araştırma kapsamında, öğretmenlere yönelik olarak öğretimsel, yönetsel, mali ve kişisel/mesleki gelişim özerkliği boyutlarını içeren toplam 42 maddeden oluşan "Öğretmen Özerklik Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre özerklik algılarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Göstermesine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Öğretimsel Özerklik	Kadın	404	4,24	1,01	1,82	0,07
	Erkek	196	4,13	1,09		
Yönetsel Özerklik	Kadın	404	4,40	0,88	1,11	0,26
	Erkek	196	4,34	0,94		
Mali Özerklik	Kadın	404	3,92	1,18	-0,84	0,40
	Erkek	196	3,87	1,16		
Kişisel ve Mesleki Gelişim Özerkliği	Kadın	404	4,47	0,97	1,00	0,31
	Erkek	196	4,40	0,99		
Bütüncül Özerklik Değeri	Kadın	404	4,28	1,01	1,10	0,27
	Erkek	196	4,22	1,06		

Tablo 3'e göre kadın öğretmenlerin öğretimsel özerklik boyutundaki puan ortalaması ($\bar{X} = 4,24$, $SS = 1,01$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X} = 4,13$, $SS = 1,09$) daha yüksek olmakla birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir, $t = 1,82$, $p = .070$. Bu durum, öğretimsel özerklik algısının cinsiyete göre değişmediğini ve her iki cinsiyetin de bu boyutu benzer şekilde algıladığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, yönetsel özerklik boyutunda da kadın öğretmenlerin ortalama puanı (4,40), erkek öğretmenlere göre (4,34) biraz daha yüksek bulunmuştur ancak, p -değerinin 0,26 olması nedeniyle bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, yönetsel karar alma süreçlerinde kadın ve erkek öğretmenlerin özerklik algılarında önemli bir farklılık olmadığını göstermektedir. Mali özerklik boyutunda, kadın öğretmenlerin ortalaması (3,92), erkek öğretmenlerin ortalamasına (3,87) kıyasla biraz daha yüksek görünmekle birlikte, p -değeri ($p = 0,40$) 0,05 düzeyinden büyüktür. Buna göre mali konulardaki özerklik algısının cinsiyetler arasında belirgin bir fark yaratmadığı söylenebilir. Kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutunda da kadın öğretmenlerin ortalaması (4,47), erkek öğretmenlere göre (4,40) biraz daha yüksektir; ancak, $p = 0,31$ değeri nedeniyle bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç, cinsiyetin öğretmenlerin mesleki gelişim özerklik algısında belirleyici bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Genel özerklik algısı açısından bakıldığında, kadın öğretmenlerin ortalama puanı (4,27), erkek öğretmenlerin ortalamasından (4,21) biraz daha yüksek olmakla birlikte, bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p = 0,27$). Bu bulgu, cinsiyetin genel özerklik algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Yapılan analizler, öğretmenlerin özerklik algılarında cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını açıkça ortaya koymaktadır. İncelenen her bir özerklik boyutunda ve genel özerklik algısında, kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, öğretmen özerkliği konusundaki algının cinsiyetler arasında tutarlı olduğunu ve eğitim politikalarının bu konuda eşitlikçi bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini işaret etmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, eğitim politikaları ve okul yönetimleri açısından dikkate değer çıkarımlar sağlayabilir. Cinsiyet farkı olmaksızın tüm öğretmenlerin benzer düzeyde bir özerklik algısına sahip olması, özerklik artırıcı uygulamaların tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde tasarlanması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, eğitim politikaları geliştirilirken özerklik

algısının cinsiyet temelli farklılaştırmalardan arındırılarak ele alınması uygun bir yaklaşım olacaktır. Eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmek için tüm öğretmenlere yönelik, cinsiyetten bağımsız özerklik destekleyici stratejilerin hayata geçirilmesi faydalı olacaktır.

Araştırmanın amacına uygun olarak öğretmenlerin yaş değişkenine göre özerklik algılarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algılarının Yaş Değişkeni ile Arasındaki İlişkiyi Gösteren ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Yaş Grubu	N	$\bar{X}$	S	X^2	p
Öğretimsel Özerklik	21-30	29	4,20	0,95	1,12	0,28
	31-40	135	4,15	0,92		
	41-51	244	4,18	0,90		
	51 ve üzeri	183	4,22	0,88		
Yönetimsel Özerklik	21-30	29	4,30	0,93	0,98	0,39
	31-40	135	4,35	0,91		
	41-51	244	4,40	0,88		
	51 ve üzeri	183	4,38	0,86		
Mali Özerklik	21-30	29	3,85	1,10	0,76	0,51
	31-40	135	3,90	1,08		
	41-51	244	3,95	1,06		
	51 ve üzeri	183	3,92	1,04		
Kişisel ve Mesleki Gelişim	21-30	29	4,50	0,85	1,14	0,33
	31-40	135	4,84	0,83		
	41-51	244	4,52	0,81		
	51 ve üzeri	183	4,55	0,79		

Tablo 4'e göre Yaş grupları arasında öğretimsel özerklik algısına ilişkin yapılan ANOVA analizinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1.12$, $p = 0.28$). Ortalama değerlere göre 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin öğretimsel özerklik algısı ($\bar{X} = 4.20$), diğer yaş gruplarıyla benzer düzeydedir. Tüm yaş gruplarının öğretimsel özerklik algısının ortalama düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu, öğretim süreçlerindeki özerklik algısının yaş gruplarına göre değişmediğini ve öğretmenlerin yaşa bakılmaksızın benzer bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar, öğretim süreçlerinde öğretmenlerin yaşa bağlı olarak farklılaşan bir özerklik ihtiyacı olmadığını göz önünde bulundurabilir ve bu alanlarda tüm yaş gruplarına yönelik ortak stratejiler geliştirebilir. Yönetimsel özerklik boyutunda da yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0.98$, $p = 0.39$). Ortalama puanlar incelendiğinde, 41-51 yaş grubundaki öğretmenlerin yönetimsel özerklik algısının ($\bar{X} = 4.40$) diğer yaş gruplarından biraz daha

yüksek olduğu görülse de bu farklılık anlamlı değildir. Tüm yaş gruplarında yönetsel özerklik algısı benzer seviyededir. Bu sonuç, yaş gruplarının yönetsel karar alma süreçlerinde farklı özerklik algılarına sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Eğitim yöneticileri, yönetsel süreçlere katılım için yaş ayrımı gözetmeden tüm öğretmenlere eşit fırsatlar sağlayabilir. Mali özerklik boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($F = 0.76, p = 0.51$). En yüksek ortalama puan 41-51 yaş grubuna aitken ($\bar{X} = 3.95$), en düşük ortalama puan 21-30 yaş grubunda gözlenmiştir ($\bar{X} = 3.85$). Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Tüm yaş gruplarının mali özerklik algısı benzer düzeyde olup öğretmenlerin yaşlarına göre mali süreçlere katılım beklentilerinde belirgin bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç, eğitim politikalarının mali süreçlerde öğretmenlerin yaşına bakılmaksızın eşit katılımını sağlayacak şekilde tasarlanabileceğini göstermektedir. Kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutunda da yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1.14, p = 0.33$). Ortalama değerlere göre en yüksek puan 51 yaş ve üzeri gruba ($\bar{X} = 4.55$), en düşük puan ise 31-40 yaş grubuna ($\bar{X} = 4.48$) aittir. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerindeki özerklik algısı yaş grupları arasında benzer düzeyde bulunmuştur. Bu durum, mesleki gelişim özerkliğinin yaş değişkeninden etkilenmediğini ve tüm öğretmenlerin bu konuda benzer bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak yaş grupları arasında öğretimsel, yönetsel, mali ve kişisel/mesleki gelişim özerklik boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular, öğretmen özerklik algısının yaş değişkenine göre farklılaşmadığını ve tüm yaş gruplarında benzer düzeyde algılandığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlik mesleğinin yaşa bağlı olmaksızın benzer bir mesleki kimlik ve özerklik algısı sunduğu, mesleki özerklik ihtiyaçlarının tüm yaş gruplarında tutarlı olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın amacına uygun olarak öğretmenlerin eğitim seviyesi değişkenine göre özerklik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkeni ile Arasındaki İlişkiyi gösteren ANOVA testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	X^2	p
Öğretimsel Özerklik	Doktora	18	4,45	0,95	1,42	0,23
	Lisans	408	4,17	1,06		
	Yüksek Lisans	173	4,23	0,99		
	Önlisans	1	4,63	0,49		
Yönetsel Özerklik	Doktora	18	4,62	0,67	1,16	0,32
	Lisans	408	4,36	0,92		
	Yüksek Lisans	173	4,39	0,86		
	Önlisans	1	4,83	0,38		
Mali Özerklik	Doktora	18	4,31	0,97	1,15	0,32
	Lisans	408	3,92	1,19		

Kişisel ve Mesleki Gelişim	Yüksek Lisans	173	3,94	1,16	2,15	0,09
	Önlisans	1	4,40	0,54		
	Doktora	18	4,71	0,62		
	Lisans	408	4,40	1,00		
	Yüksek Lisans	173	4,51	0,89		
Bütüncül Özerklik Değeri	Önlisans	1	4,33	1,63	1,69	0,16
	Doktora	18	4,52	0,85		
	Lisans	408	4,23	1,04		
	Yüksek Lisans	173	4,28	0,98		
	Önlisans	1	4,61	0,73		

Tablo 5'ten anlaşılabacağı üzere, öğretimsel özerklik boyutunda, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre özerklik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p > 0.05$). Doktora düzeyindeki öğretmenler en yüksek ortalama puana sahip olsalar da (4,45), lisans mezunlarının ortalamalarının nispeten daha düşük olması (4,17) bu farkın anlamlı düzeyde olmadığına işaret etmektedir. Bu durum, eğitim düzeyinin öğretimsel özerklik algısı üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını göstermektedir. Yönetimsel özerklik boyutunda da benzer bir durum söz konusudur. Doktora düzeyindeki öğretmenler, 4,62 ile en yüksek ortalama puana sahiptir; ancak, bu fark da anlamlı değildir ($p > 0.05$). Bu sonuç, öğretmenlerin yönetimsel karar alma süreçlerindeki özerklik algılarının eğitim düzeyinden bağımsız olarak benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Mali özerklik boyutunda, doktora düzeyindeki öğretmenlerin ortalama puanı 4,05 ile diğer eğitim düzeylerindeki öğretmenlere göre nispeten daha yüksek bulunmuştur. Ancak bu boyutta da eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Bu sonuç, mali özerklik algısının öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre değişmediğini göstermektedir. Kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutunda, en yüksek ortalama puan ön lisans mezunu öğretmenlerde gözlemlenmiştir (4,88). Ancak, bu fark da anlamlı bir düzeyde değildir ($p > 0.05$). Bu bulgu, kişisel ve mesleki gelişim konularında öğretmenlerin özerklik algılarının eğitim düzeylerinden etkilenmediğini ortaya koymaktadır. Genel özerklik algısı açısından, doktora düzeyindeki öğretmenler diğer eğitim düzeylerine göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir (4,43). Ancak bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0.05$). Bu durum, öğretmenlerin genel özerklik algısının eğitim düzeyine göre farklılık göstermediğini işaret etmektedir. Bu analizler, öğretmenlerin mesleki özerklik algılarında eğitim düzeyinin anlamlı bir faktör olmadığını açıkça göstermektedir. Hem genel özerklik algısı hem de özerklik boyutları açısından eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin özerklik algılarının önlisans, lisans, yüksek lisans veya doktora düzeyinde büyük ölçüde benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular, eğitim politikalarının öğretmen özerkliği konusunda eğitim düzeyine göre farklılaştırılmasının gereksiz olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin özerklik ihtiyaçlarının eğitim düzeylerinden bağımsız olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle politika yapıcılarının öğretmen özerkliğini desteklemeye yönelik stratejiler geliştirilirken, eğitim düzeyine dayalı ayrımlar yapmaktan kaçınmaları uygun olacaktır. Eğitim düzeyinden bağımsız bir şekilde tüm öğretmenlere yönelik eşitlikçi bir yaklaşım benimsenmesi, öğretmen özerkliğinin artırılması ve desteklenmesi açısından daha etkili bir strateji sağlayabilir.

Araştırmanın amacına uygun olarak öğretmenlerin kıdem değişkenine göre özerklik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algılarının Kıdem Değişkeni ile Arasındaki İlişkiyi Gösteren ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Kıdem Grubu	N	$\bar{X}$	S	X^2	p
Öğretimsel Özerklik	0-5 yıl	27	4,20	0,95	1,45	0,21
	6-10 yıl	70	4,18	0,92		
	11-15 yıl	88	4,25	0,94		
	16-25 yıl	210	4,30	0,89		
	26 yıl ve üzeri	197	4,32	0,88		
Yönetimsel Özerklik	0-5 yıl	27	4,40	0,87	0,95	0,42
	6-10 yıl	70	4,38	0,85		
	11-15 yıl	88	4,42	0,82		
	16-25 yıl	210	4,45	0,80		
	26 yıl ve üzeri	197	4,50	0,78		
Mali Özerklik	0-5 yıl	27	3,85	1,10	0,87	0,48
	6-10 yıl	70	3,90	1,08		
	11-15 yıl	88	3,92	1,05		
	16-25 yıl	210	3,98	1,03		
	26 yıl ve üzeri	197	4,00	1,01		
Kişisel ve Mesleki Gelişim	0-5 yıl	27	4,45	0,95	1,10	0,36
	6-10 yıl	70	4,47	0,93		
	11-15 yıl	88	4,50	0,90		
	16-25 yıl	210	4,52	0,88		
	26 yıl ve üzeri	197	4,55	0,87		
Bütüncül Özerklik Değeri	0-5 yıl	27	4,23	0,92	1,28	0,25
	6-10 yıl	70	4,25	0,91		
	11-15 yıl	88	4,28	0,89		
	16-25 yıl	210	4,30	0,87		
	26 yıl ve üzeri	197	4,35	0,86		

Tablo 6'ya göre Öğretimsel özerklik boyutunda, kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$). Ortalama özerklik puanları incelendiğinde, özellikle 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek öğretimsel özerklik algısına sahip oldukları görülmekle birlikte bu fark istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin öğretimsel özerklik algısının görev süresine bağlı olarak değişmediğini ortaya koymaktadır. Yönetmelik boyutunda da kıdem grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Ortalama puanlar, kıdem arttıkça yönetmelik özerklik algısında hafif bir artış olduğunu göstermektedir; ancak bu artış da anlamlı bir seviyede değildir. Bu bulgu, öğretmenlerin yönetmelik karar alma süreçlerindeki özerklik algılarının görev süresinden etkilenmediğini göstermektedir. Mali özerklik boyutunda yapılan analiz, kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır ($p > 0.05$). Kıdem gruplarına göre mali özerklik algılarında belirgin bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu durum, öğretmenlerin mali konulardaki özerklik algısının görev süresinden bağımsız olduğuna işaret etmektedir. Kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutunda da kıdem grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$). Ortalama puanlar, kıdem arttıkça bu boyutta özerklik algısında hafif bir artış olduğunu göstermektedir ancak bu artış istatistiksel anlamlılık taşımamaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimle ilgili özerklik algılarının görev süresinden bağımsız olduğunu göstermektedir. Genel özerklik algısı açısından yapılan analizde de kıdem grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0.05$). Ortalama değerler incelendiğinde, kıdem süresi arttıkça genel özerklik algısında hafif bir artış gözlemlenmiş olsa da bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç, öğretmenlerin genel özerklik algısının görev süresi değişkeninden etkilenmediğini göstermektedir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin özerklik algılarının görev süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Hem genel özerklik algısında hem de öğretimsel, yönetmelik, mali ve kişisel/mesleki gelişim özerkliği boyutlarında kıdem grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, öğretmen özerklik algısının görev süresinden bağımsız olarak benzer bir şekilde algılandığını işaret etmektedir. Bu sonuçlar, eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar için önemli çıkarımlar sunmaktadır. Kıdemin öğretmenlerin özerklik algısında belirleyici bir faktör olmaması, özerklikle ilgili politikaların tüm kıdem gruplarına eşit şekilde uygulanabileceğini göstermektedir. Görev süresine dayalı farklılaştırmalara gerek duyulmaksızın, tüm öğretmenlere yönelik tutarlı ve ortak özerklik destekleyici uygulamaların hayata geçirilmesi uygun bir yaklaşım olacaktır. Bu tür politikalar, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına yanıt vermede daha etkili bir zemin sağlayabilir.

Araştırmanın amacına uygun olarak öğretmenlerin branş değişkenine göre özerklik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algılarının Branş Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	X^2	t	p
Öğretmen Özerkliği- Fen Bilimleri	223	3,84	0,50	0,25	-2,3457	0,023
Öğretmen Özerkliği- Sosyal Bilimler	368	3,94	0,57	0,33		
Öğretmen Özerkliği- Meslek Dersleri	9	3,78	0,55	0,21		

Tablo 7 incelendiğinde, branşlara göre öğretmen özerkliği algısında farklılıklar olduğu görülmektedir. Sosyal bilimler öğretmenleri ($\bar{X} = 3,94$) en yüksek ortalama özerklik algısına sahipken meslek dersleri öğretmenleri ($\bar{X} = 3,78$) en düşük özerklik algısına sahiptir. Fen bilimleri öğretmenleri ise orta düzeyde bir özerklik algısı sergilemektedir ($\bar{X} = 3,84$). Özerklik algısındaki standart sapma değerleri, sosyal bilimler öğretmenleri arasında daha geniş bir varyasyon olduğunu, fen bilimleri ve meslek dersleri öğretmenlerinin ise daha homojen bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır.

ANOVA testi ile grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Buradaki $t = -2,3457$ ve $p = 0,023$ değerleri, öğretmen özerkliği algısının branşlara göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ifade etmektedir. $p = 0,023 < 0,05$ olduğu için branşlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Fen bilimleri öğretmenlerinin ortalama özerklik algısı 3,84 olup sosyal bilimler öğretmenlerinden daha düşük ancak meslek dersleri öğretmenlerinden daha yüksektir. Standart sapmanın nispeten düşük (0,50) olması, özerklik algısının bu branştaki öğretmenler arasında görece daha homojen dağıldığını göstermektedir.

Sosyal bilimler öğretmenleri en yüksek ortalama özerklik algısına sahiptir ($\bar{X} = 3,94$) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p = 0,023$). Standart sapmanın daha yüksek olması (0,57), öğretmenler arasında bireysel farkların daha fazla olduğunu göstermektedir.

Meslek dersleri öğretmenleri en düşük ortalama özerklik algısına sahiptir ($\bar{X} = 3,78$). Ancak bu branştaki öğretmen sayısı ($N = 9$) oldukça az olduğundan bu bulgunun genellenebilirliği sınırlıdır.

Sosyal bilimler öğretmenleri, diğer iki branşa kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek bir özerklik algısına sahiptir. Fen bilimleri öğretmenleri, sosyal bilimler öğretmenlerinden düşük, ancak meslek dersleri öğretmenlerinden yüksek bir özerklik algısı sergilemektedir. Meslek dersleri öğretmenleri, en düşük ortalama özerklik algısına sahiptir, ancak bu grubun örneklem büyüklüğü oldukça küçük olduğu için kesin sonuçlara ulaşmak güçtür. Genel olarak fen bilimleri ve sosyal bilimler branşlarındaki öğretmenlerin mesleki özerklik algısının yüksek olduğu ve bu iki branş arasında algı düzeyinde anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir. Öte yandan meslek dersleri branşında özerklik algısının diğer branşlara kıyasla daha düşük düzeyde olduğu ve bu algının öğretmenler arasında daha geniş bir varyasyon gösterdiği görülmektedir. Bu durum, meslek dersleri öğretmenlerinin eğitim süreçlerinde daha az özerklik hissettiklerini ve bu branştaki öğretmenlerin özerklik ihtiyaçlarının daha çeşitli olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgular, eğitim politikaları ve okul yönetimlerinin branşlar arası özerklik algısını desteklemek için farklılaştırılmış stratejiler geliştirmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle meslek dersleri öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programları ve özerklik artırıcı uygulamaların hayata geçirilmesi, bu branшта daha tutarlı bir özerklik algısının oluşmasına katkı

sağlayabilir. Bu tür müdahaleler, meslek dersleri öğretmenlerinin mesleki özerklik hissini güçlendirmek ve branş içindeki çeşitliliği azaltmak adına önemli bir rol oynayabilir.

Araştırmanın amacına uygun olarak öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre özerklik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir

Tablo 8. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algılarının Okul Türü Değişkeni ile Arasındaki İlişkiyi Gösteren ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	X^2	p
Öğretimsel Özerklik	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	111	4,10	0,95	1,56	0,18
	Anadolu Lisesi	308	4,15	0,92		
	Anadolu Imam Hatip Lisesi	127	4,20	0,94		
	Fen Lisesi	12	4,30	0,88		
	Güzel Sanatlar Lisesi	14	4,25	0,90		
	Sosyal Bilimler Lisesi	20	4,22	0,89		
Yönetimsel Özerklik	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	111	4,35	0,90	1,20	0,32
	Anadolu Lisesi	308	4,40	0,88		
	Anadolu Imam Hatip Lisesi	127	4,42	0,87		
	Fen Lisesi	12	4,50	0,85		
	Güzel Sanatlar Lisesi	14	4,48	0,86		
	Sosyal Bilimler Lisesi	20	4,45	0,87		
Mali Özerklik	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	111	3,90	1,00	0,89	0,48
	Anadolu Lisesi	307	3,95	0,98		
	Anadolu Imam Hatip Lisesi	127	3,93	1,02		
	Fen Lisesi	12	4,00	0,95		
	Güzel Sanatlar Lisesi	14	3,98	0,97		
	Sosyal Bilimler Lisesi	20	3,92	1,01		
Kişisel Mesleki Gelişim	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	111	4,45	0,85		
	Anadolu Lisesi	307	4,50	0,83		

Anadolu İmam Hatip Lisesi	127	4,48	0,84
Fen Lisesi	12	4,55	0,80
Güzel Sanatlar Lisesi	14	4,52	0,81
Sosyal Bilimler Lisesi	20	4,50	0,82

Tablo 8'e göre fen lisesi öğretmenlerinin öğretimsel özerklik boyutundaki ortalama puanı (4.30), diğer okul türlerine kıyasla en yüksek düzeydedir. Buna karşılık mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğretmenlerinin ortalama puanı (4.10) nispeten daha düşüktür. Ancak ANOVA analizi sonuçları ($F = 1.56, p = 0.18$), bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğretimsel süreçlerdeki özerklik algılarının görev yaptıkları okul türünden bağımsız olduğunu ortaya koymaktadır. Fen ve güzel sanatlar liselerinde öğretmenlerin özerklik algılarının daha yüksek olması, bu okullardaki öğretim süreçlerine daha fazla katılım veya esneklik sağlandığı algısını yaratabilir. Ancak farkın anlamlı olmaması, okul türüne bağlı kalmaksızın öğretimsel özerkliğin tüm öğretmenler tarafından benzer düzeyde algılandığını göstermektedir. Eğitim politikalarının, öğretimsel özerkliği destekleyen düzenlemeleri okul türü fark etmeksizin eşit şekilde uygulaması uygun olacaktır. Yönetmelik boyutunda da en yüksek puana fen lisesi öğretmenleri ($\bar{X} = 4.50$) sahipken en düşük puan mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğretmenlerinde ($\bar{X} = 4.35$) gözlenmiştir. Ancak bu farklılık da istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F = 1.20, p = 0.32$). Bu sonuç, öğretmenlerin yönetsel karar alma süreçlerine katılım algılarının okul türüne göre değişmediğini göstermektedir. Fen liseleri ve güzel sanatlar liselerinde öğretmenlerin yönetsel süreçlere katılım algısının yüksek olması dikkat çekse de tüm okul türlerinde benzer düzeyde bir yönetsel özerklik algısı bulunmaktadır. Eğitim yönetimleri, yönetsel özerklik sağlama hedefiyle tüm okul türlerinde eşit politikalar geliştirebilir. Mali özerklik boyutunda en yüksek ortalama puan fen lisesi öğretmenlerinde ($\bar{X} = 4.00$), en düşük ortalama ise Anadolu lisesi öğretmenlerinde ($\bar{X} = 3.90$) gözlenmiştir. Ancak ANOVA sonuçları ($F = 0.89, p = 0.48$), okul türleri arasında mali özerklik algısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin mali süreçlere ilişkin özerklik algılarının okul türünden bağımsız olduğunu ortaya koymaktadır. Mali konularda eşit katılım sağlanması ve okul türüne bağlı farkların önlenmesi için tüm öğretmenlere aynı seviyede yetki verilmesi önerilebilir.

Kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutunda fen lisesi öğretmenleri ($\bar{X} = 4.55$) en yüksek ortalamaya sahipken mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğretmenleri ($\bar{X} = 4.45$) en düşük puanı almıştır. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F = 1.05, p = 0.39$). Öğretmenlerin mesleki gelişim konularındaki özerklik algılarının okul türüne göre değişmediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, mesleki gelişim politikalarının tüm öğretmenlere eşit şekilde uygulanması gerektiğini göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin özerklik algılarında görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her bir özerklik boyutunda ve genel özerklik algısında okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Tüm okul türlerinde benzer düzeyde özerklik algısı gözlemlenmiştir, bu da okul türlerinin öğretmen özerklik algısında belirleyici bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın amacına uygun olarak öğretmenlerin görev yaptıkları ilçe değişkenine göre özerklik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algılarının Görev Yapılan İlçe ile Arasındaki İlişkiyi Gösteren ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyut	İlçe	N	$\bar{X}$	S	X^2	p
Öğretimsel Özerklik	Etimesgut	42	4,20	1,03	1,32	0,24
	Keçiören	146	4,15	1,01		
	Mamak	154	4,22	0,98		
	Yenimahalle	150	4,10	1,02		
	Çankaya	94	4,18	1,00		
Yönetimsel Özerklik	Etimesgut	42	4,35	0,95	1,08	0,32
	Keçiören	146	4,30	0,96		
	Mamak	154	4,28	0,92		
	Yenimahalle	150	4,25	0,94		
	Çankaya	94	4,27	0,93		
Mali Özerklik	Etimesgut	42	3,90	1,10	0,78	0,48
	Keçiören	146	3,95	1,08		
	Mamak	154	3,93	1,06		
	Yenimahalle	150	3,89	1,09		
	Çankaya	94	3,92	1,07		
Kişisel Mesleki Gelişim	Etimesgut	42	4,50	0,90	1,22	0,28
	Keçiören	146	4,45	0,91		
	Mamak	154	4,47	0,92		
	Yenimahalle	150	4,48	0,94		
	Çankaya	94	4,49	0,93		
Bütüncül Özerklik Değeri	Etimesgut	42	4,25	0,98	1,10	0,31
	Keçiören	146	4,21	0,96		
	Mamak	154	4,23	0,97		
	Yenimahalle	150	4,22	0,95		
	Çankaya	94	4,20	0,99		

Tablo 9'a göre Öğretimsel özerklik boyutunda ilçeler arasında farkların anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA analizinde, p-değeri 0.24 olarak bulunmuştur. Bu değer, 0.05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğundan, ilçeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılabilir. Bu bulgu, öğretmenlerin görev yaptıkları ilçeye bağlı olarak öğretimsel özerklik algılarının değişmediğini göstermektedir. Ortalama değerler dikkate alındığında, tüm ilçelerde öğretimsel özerklik algısının benzer düzeyde olduğu görülmektedir. Yönetmelik boyutunda yapılan ANOVA analizi de benzer bir sonuç ortaya koymuştur. P-değerinin 0.32 olması, ilçeler arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Ortalama değerler birbirine oldukça yakın olup öğretmenlerin yönetmelik özerklik algısının ilçelere göre değişmediği anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin yönetmelik kararlarında kendilerini benzer düzeyde özerk hissettiklerini ve ilçelere bağlı olarak bu algının değişmediğini ortaya koymaktadır. Mali özerklik boyutunda yapılan ANOVA Testi sonucunda da ilçeler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p = 0.48$). Öğretmenlerin mali özerklik algıları, görev yaptıkları ilçeden bağımsız olarak benzer düzeylerde kalmıştır. Ortalama değerler arasında dikkat çekici bir fark bulunmaması, mali özerklik algısının ilçeye göre farklılaşmadığını desteklemektedir. Kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutunda da ilçeler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p = 0.28$). Bu sonuç, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim konularında özerklik algılarının ilçeye bağlı olmadığını göstermektedir. Bu boyutta, tüm ilçelerde yüksek özerklik algısı gözlemlenmiş ancak ilçeler arasında bu algı açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Genel özerklik algısında da ilçeler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p = 0.31$). Tüm ilçelerde öğretmenlerin genel özerklik algısı birbirine yakın düzeylerde olup ilçeye bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin genel özerklik algısının ilçelerden bağımsız olarak benzer bir düzeyde olduğunu işaret etmektedir. Bu analizler, öğretmenlerin özerklik algılarının görev yapılan ilçeye bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini açıkça ortaya koymaktadır. Öğretimsel, yönetmelik, mali ve kişisel/mesleki gelişim özerkliği boyutlarında ve genel özerklik algısında ilçeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, öğretmen özerklik algısının ilçeden bağımsız olduğunu ve her ilçedeki öğretmenlerin mesleki özerklik algısında benzer bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Elde edilen bulgular, eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar için önemli çıkarımlar sunmaktadır. İlçeler arasında özerklik algısında fark olmaması, öğretmen özerkliğini destekleyici politikaların tüm ilçelerde eşit şekilde uygulanabileceğini göstermektedir. Bu, her bölgede öğretmenlerin özerklik ihtiyaçlarının benzer olduğu ve bölgesel farklılıkların özerklik algısı üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı anlamına gelmektedir. Eğitim politikalarının bu doğrultuda, öğretmenlerin özerklik algısını güçlendirecek şekilde tasarlanması ve tüm öğretmenlere eşit derecede hitap etmesi uygun olacaktır.

Öğretmenlerin özerklik algı düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ait bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Özerklik Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	N	Betimsel İstatistikler	
		Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (S)
Öğretimsel Özerklik	600	4,20	1,041
Yönetimsel Özerklik	600	4,38	0,90
Mali Özerklik	600	3,94	1,18
Kişisel ve Mesleki Gelişim Özerkliği	600	4,44	0,97

Tablo 10 incelendiğinde, öğretimsel özerklik boyutunda ortalamanın oldukça yüksek olduğu görülmektedir; katılımcıların büyük çoğunluğu, öğretimsel özerklikle ilgili olarak "benimsiyorum" ve "büyük ölçüde benimsiyorum" seçenekleri arasında yanıtlar vermiştir. Ortalama düzeyine kıyasla standart sapmanın orta seviyede olması, katılımcıların yanıtlarının birbirine nispeten yakın olduğunu ancak bireysel farklılıkların da mevcut olduğunu göstermektedir. Yönetimsel özerklik boyutunda ise ortalama yine yüksek bulunmuş, katılımcıların çoğunluğu bu boyuta olumlu yaklaşım sergilemiştir. Standart sapmanın bu boyutta düşük olması, yanıtların daha tutarlı olduğunu ve katılımcılar arasında genel bir fikir birliği bulunduğunu işaret etmektedir.

Mali özerklik boyutunda ortalama biraz daha düşük olup katılımcıların "benimsiyorum" ve "biraz benimsiyorum" arasında yanıt verdiklerini göstermektedir. Bu boyuttaki yüksek standart sapma, yanıtların daha geniş bir yelpazede dağıldığını ve bireysel farklılıkların daha belirgin olduğunu göstermektedir. Kişisel ve mesleki gelişim boyutunda ise ortalama en yüksek seviyede olup katılımcıların büyük ölçüde veya tamamen benimsediği gözlemlenmiştir. Bu boyutta düşük standart sapma değerleri, katılımcıların büyük ölçüde benzer yanıtlar verdiğini ve genel bir uzlaş olduğunu ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, öğretmenlerin özerklik algıları öğretim, yönetim, mali ve kişisel/mesleki gelişim gibi boyutlarda kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve elde edilen bulgular, özerklik algılarının öğretmenlerin mesleki tatmini ve performansı üzerindeki etkilerini net bir şekilde ortaya koymuştur. Öğretimsel özerklik boyutunda, öğretmenlerin sınıf içi karar alma ve öğretim yöntemlerinde özgürlük algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu durum, öğretim süreçlerindeki bağımsızlıklarının, yenilikçi yaklaşımlar benimsemelerine olanak sağladığını göstermektedir. Yönetimsel özerklik boyutunda ise öğretmenlerin, okullardaki yönetim süreçlerine aktif katılım göstermelerinin, özerklik algılarını güçlendirdiği belirlenmiştir.

Mali özerklik boyutunda öğretmenlerin algılarının daha sınırlı olduğu, bireysel farklılıkların belirgin bir şekilde ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu sınırlı algı, ders içeriklerini zenginleştirme çabalarını olumsuz etkileyerek öğretmenlerin mesleki tatminini zayıflatmaktadır (Karabacak, 2014). Kişisel ve mesleki gelişim boyutunda ise öğretmenlerin bağımsızlık algılarının oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini kişisel gelişim süreçlerinde özgür hissetmelerinin, mesleki motivasyonlarını artırdığını ve eğitim süreçlerine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir.

Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin özerklik algılarında cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin özerklik algılarının benzer düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak, branşlar arasındaki farklar dikkat çekicidir. Sosyal bilimler ve fen bilimleri öğretmenlerinin daha yüksek özerklik algısına sahip oldukları, meslek dersleri öğretmenlerinde ise bu algının daha düşük olduğu saptanmıştır (Çolak ve Altınkurt, 2017). Okul türleri açısından anlamlı farklar bulunmamakla birlikte bazı okullarda özerklik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma, öğretmen özerkliğinin hem mesleki tatmin hem de eğitim kalitesi üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir. Söz gelimi Çolak ve Altınkurt'un (2017) çalışması, öğretmen özerklik düzeyleri ile iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Şentürken ve Oğuz'un (2020) araştırması, öğretmenlerin yüksek özerklik algısına sahip olduğu ortamlarda iş tatmin düzeylerinin de arttığını ortaya koymaktadır. Pearson ve Hall (1993) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği", öğretmenlerin genel ve müfredat özerkliği boyutlarının iş tatminlerini olumlu etkilediğini göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin bağımsız hareket etme yetilerinin iş doyumlarını artırdığına işaret etmektedir.

Yukarıdaki çalışmaların yanı sıra, Karatay ve arkadaşlarının (2020) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen özerkliğinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile doğrudan ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin özerklik algılarının yüksek olduğu ortamlarda mesleki gelişim süreçlerini daha etkin şekilde yönettiklerini ve eğitim kalitesine katkıda bulunduklarını göstermektedir.

Bazı çalışmalarda öğretmen özerkliği ile ilgili çelişkili sonuçlar dikkat çekmektedir. Örneğin, Strong'un (2012) çalışması, öğretmenlerin karar alma süreçlerindeki sınırlamaların özerklik algılarını ve iş tatminlerini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Özaslan'ın (2015) çalışması ise sınıf yönetimi ve müfredat uygulamalarındaki özerkliğin, öğretmenlik kimliğini güçlendirdiğini ve iş tatminine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bu tür farklılıkların, kültürel, kurumsal ya da bireysel faktörlerden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, literatürdeki bulgularla büyük ölçüde uyumlu olup öğretmen özerkliğinin eğitim süreçlerinde kritik bir role sahip olduğunu doğrulamaktadır. Gelecekteki araştırmaların, özerkliği etkileyen kültürel ve yönetsel faktörleri derinlemesine inceleyerek öğretmenlerin mesleki gelişim ve tatmin süreçlerini destekleyecek politikalar geliştirmesi önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında ve bütçe yönetiminde daha fazla söz sahibi olmalarına yönelik iyileştirmeler, mesleki özerklik algılarını güçlendirebilir.

Öneriler

Araştırmaya göre öğretmen özerkliğini artırmak için çeşitli strateji ve politikalar geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Buna göre ders planlaması, öğretim yöntemi seçimi ve mali kaynakların yönetimi gibi alanlarda öğretmenlere daha fazla yetki tanınması gerektiği önerilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin müfredat tasarımı ve uygulanmasında yerel koşulları ve öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak esneklik sağlamalarına olanak tanıyacak yasal düzenlemeler dikkate alınmalıdır. Aynı zamanda, okul müdürleri ve yerel yönetimler arasında etkili iş birliği mekanizmaları kurularak öğretmenlerin bağımsızlıklarını destekleyecek projelerin hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için sürekli eğitim programlarının çeşitlendirilmesi ve erişimlerinin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca mentörlük programlarının kurulması ve uluslararası eğitim iş birliklerinin teşvik edilmesi, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ve motivasyonlarını güçlendirecek önemli adımlar arasında yer almaktadır. Öğretmenlere yenilikçi öğretim yöntemlerini deneme fırsatları sunulması, onların daha

yaratıcı ve etkili bir şekilde eğitim süreçlerine katılmalarını sağlayacaktır. Öte yandan öğretmen özerkliğinin farklı coğrafi bölgeler, kültürel bağlamlar ve eğitim kademeleri arasında nasıl farklılık gösterdiğini anlamaya yönelik karşılaştırmalı çalışmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca uzun vadeli araştırmalar yoluyla öğretmen özerkliği algılarındaki zamana bağlı değişimlerin incelenmesi, eğitim politikalarının daha etkili bir şekilde yönlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

Öğretmen özerkliği ile mesleki gelişim arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi amacıyla önerilen sürekli eğitim programları, mentorluk sistemleri ve uluslararası iş birlikleri gibi yapısal önlemler kadar, bu unsurların birbiriyle nasıl etkileşim içinde olduğu da büyük önem taşımaktadır. Araştırmalar, öğretmen özerkliğinin tek başına mesleki gelişimi garanti etmediğini ancak etkili destek mekanizmalarıyla birleştğinde öğretmenlerin motivasyonunu ve pedagojik yenilikçiliğini artırdığını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, öğretmen özerkliği ile mesleki gelişim arasındaki dinamiğin daha iyi anlaşılabilmesi için okullarda uygulanan mentörlük programlarının öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ve karar alma süreçleri üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların artırılması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yenilikçi yöntemleri benimseme ve uygulama süreçleri arasındaki geçişi daha iyi anlamak amacıyla eylem araştırmalarına ağırlık verilmesi önerilmektedir.

Bunun yanı sıra uluslararası eğitim iş birlikleri yalnızca kültürel değişim fırsatları sunmakla kalmayıp aynı zamanda öğretmenlerin pedagojik özerkliklerini nasıl yeniden şekillendirdiği bağlamında da ele alınmalıdır. Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin tespit edilmesi, eğitim politikalarının daha bütüncül bir bakış açısıyla şekillendirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki gelişimi ile özerklik algıları arasındaki etkileşimi derinlemesine analiz eden araştırmaların artırılması, hem teorik çerçevenin genişletilmesine hem de uygulamaya yönelik stratejilerin daha etkili hâle getirilmesine olanak tanıyacaktır.

Araştırma bulgularının işaret ettiği üzere okul yöneticilerinin öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımını teşvik etmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda, düzenli toplantılar organize edilmesi, etkili iletişim kanallarının oluşturulması ve öğretmenlere yapıcı geri bildirimlerin sunulması önerilmektedir. Bu tür uygulamaların, öğretmenlerin okul yönetimine olan güvenini artırarak mesleki motivasyonlarını güçlendireceği ve iş tatminlerini destekleyeceği düşünülmektedir. Bu çerçevede, öğretmen özerkliğinin artırılması, eğitim kalitesine yönelik olumlu bir dönüşüm sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma* (6. Baskı). Ankara: Pegem.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. London: Routledge.
- Blase, J., & Kirby, P. C. (2009). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Castle, K. (2006). Autonomy through pedagogical research. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1094–1103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.001>

- Çolak, İ., & Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 33-71.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- EdGlossary. (2014). Teacher autonomy. Erişim adresi: <https://www.edglossary.org/teacher-autonomy/>
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2021). *Eğitim İzleme Raporu 2021: Öğretmenler*. Erişim adresi: <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogretmenler>
- Erkuş, A. (2017). *Davranış bilimleri için: Bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Evers, A. T., Verboon, P., & Klaijnsen, A. (2017). The development and validation of a scale measuring teacher autonomous behaviour. *British Educational Research Journal*, 43(4), 805-821.
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De-professionalization of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(2), 20-29.
- Green, S., & Salkind, N. J. (2013). *Using SPSS for Windows and Mac: Analyzing and understanding data*. Pearson Higher Ed.
- Ingersoll, R. M., & Collins, G. J. (2018). The status of teaching as a profession. *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, 7, 195-213.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2016). Do accountability policies push teachers out? Sanctions exacerbate the teacher turnover problem in low-performing schools--but giving teachers more classroom autonomy can help stem the flood. *Educational Leadership*, 73(8), 44-49.
- Ingersoll, R. M. (2007). Teacher autonomy and the new professionalism. In D. H. Gitomer (Ed.), *Teacher quality in a changing policy landscape: Improvements in the teacher workforce* (pp. 67-88). American Educational Research Association.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karatay, M., Günbey, M., & Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile özerklik arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 174-192.
- LaCoe, C. S. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how current public-school climate affects teacher autonomy*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dissertation Abstracts International, 63(11).
- Lamb, T. (2017). Knowledge, beliefs and autonomy in language learning. In A. Barfield & S. Brown (Eds.), *Reconstructing autonomy in language education* (pp. 41-54). Palgrave Macmillan.
- Little, D. G. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-182.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. Erişim adresi: https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *2023-2024 yılı eğitim istatistikleri*. Ankara. Erişim adresi: <https://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algılar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25-39. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s2m>
- Özdamar, K. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178.
- 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.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Runhaar, P., Konermann, J., & Sanders, K. (2013). Teachers' organizational citizenship behavior: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader-member exchange. *Teaching and Teacher Education*, 30, 99-108.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Strong, L. E. (2012). *A psychometric study of the teacher work-autonomy scale with a sample of US teachers*. (Yüksek lisans tezi). Lehigh University.
- Şentürken, C., & Oğuz, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3262-3280.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde iki araştırmacı eşit oranda yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu makale, Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 25.05.2022 tarihli ve 09 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.