

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI

OKUL İKLİMİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ (MUĞLA İLİ
ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İBRAHİM ÇOLAK

DANIŞMAN: DOÇ. DR. YAHYA ALTINKURT

HAZİRAN, 2016

MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ ANABİLİM DALI

“OKUL İKLİMİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ (MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)”

İBRAHİM ÇOLAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 24/06/2016

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 30/05/2016

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yahya ALTINKURT

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Cemal Ergin EKİNCİ

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Kürşad YILMAZ

Enstitü Müdürü:

MAYIS, 2016
MUĞLA

TUTANAK

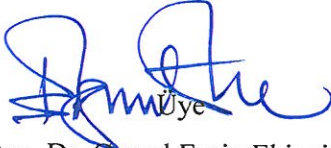
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün .10../05../2016 tarih ve144... sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 24/6 maddesine göre, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi İbrahim ÇOLAK'ın "Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği)" adlı tezini incelemiş ve aday 30../05../2016 tarihinde saat 14:00 da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 120. dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine .yht.1.5. ile karar verildi.

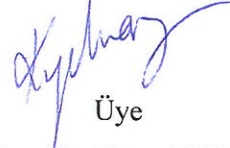


Tez Danışmanı

Doç. Dr. Yahya ALTINKURT



Doç. Dr. Cemal Ergin Ekinci



Doç. Dr. Kürşad YILMAZ

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN

MERKEZİMİZCE DOLDURULACAKTIR.

Soyadı : ÇOLAK

Adı : İbrahim

Kayıt No:

TEZİN ADI

Türkçe : Okul İklimi İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği)

Y. Dil : The Relationship Between School Climate and Teacher Autonomy (Muğla Sample)

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik

X

O

O

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Fakülte : Eğitim Fakültesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Diğer Kuruluşlar :

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayınlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : Yahya ALTINKURT

Ünvanı : Doç. Dr.

TEZİN YAZILDIĞI DİL : Türkçe

TEZİN SAYFA SAYISI: 167

TEZİN KONUSU (KONULARI) :

1. Okul İklimi
2. Öğretmen Özerkliği
- 3.

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER:

1. Özerklik
2. Öğretmen Özerkliği
3. Okul İklimi
4. Öğretmen

Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER: Konunuzla ilgili yabancı indeks, abstract ve thesaurus'u kullanınız.

1. Autonomy
2. Teacher Autonomy
3. School Climate
4. Teacher

Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.

- | | |
|---|---|
| 1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum | O |
| 2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir | O |
| 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir | X |

Yazarın İmzası :



Tarih : 24/06/2016

BEYAN SAYFASI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği)” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

24/06/2016

İbrahim ÇOLAK



ÖZET

OKUL İKLİMİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ (MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)

İbrahim ÇOLAK

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yahya ALTINKURT
Haziran, 2016, 151 + xiii sayfa

Bu araştırmada, okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezi ve ilçelerindeki kamu ve özel okul öncesi eğitim kurumları, ilköğretim, ortaokul ve liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Tarama modelindeki araştırmanın örneklemini 434 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen, Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel İklim Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgüt iklimi ve öğretmen özerkliğine ilişkin görüşlerinin çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Örgüt iklimi ve öğretmen özerkliğine ilişkin görüşlerin cinsiyet, okul türü (devlet ve özel), haftalık ders yükü ve kurumdaki hizmet süresine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için t-testi; okul kademesi, branş ve kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesinde çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık olduğu durumlarda farklılığın etki derecesini belirlemede η^2 (eta-squared) istatistiği kullanılmıştır. Eğitim durumu değişkenindeki farklılığın belirlenmesinde ise gruplardan birinin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Okul ikliminin öğretmenlerin özerklik davranışlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için ise çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre okul müdürleri en çok destekleyici, en az emredici davranışlar sergilemektedir. Öğretmenler ise en çok işbirlikçi, en az umursamaz davranışlar sergilemektedir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri, cinsiyet, okul türü, haftalık ders yükü, okul kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta; kurumdaki hizmet süresi ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Araştırmada yer alan okulların ikliminin müdür davranışları açısından açıklık düzeyi çok düşük, öğretmen davranışları açısından açıklık düzeyi ise çok yüksektir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenler, özerklik boyutları arasında en çok öğretme sürecinde özerklik

davranışları sergilemektedir. Bu boyutu sırası ile mesleki iletişim özerkliği ve öğretim programı özerkliği izlemektedir. Öğretmenlerin özerklik davranışlarını en az sergiledikleri boyut ise mesleki gelişim özerkliğidir. Öğretmenlerin özerklik davranışları, okul türü, okul kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta; cinsiyet, haftalık ders yükü, kurumdaki hizmet süresi ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Okul iklimi boyutları, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının %8'ini açıklamaktadır. Öğretmenlerin genel özerklik davranışları ile destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışı arasında pozitif ve düşük düzeyde; emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Destekleyici ve emredici müdür davranışı, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının anlamlı yordayıcılarıdır.

Anahtar Kelimeler: Özerklik, öğretmen özerkliği, okul iklimi, öğretmen



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL CLIMATE AND TEACHER AUTONOMY (MUĞLA SAMPLE)

İbrahim ÇOLAK

Master, Department of Educational Administration, Supervision, Planning, and
Economics

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Yahya ALTINKURT

June, 2016, 151 + xiii pages

This study aimed to find out the relationship between the school climate and teacher autonomy. The population of this descriptive study consisted of the private and public school teachers employed at nursery, primary, secondary, and high schools in the centre and the provinces of Muğla. The sample of the study consisted of 434 teachers. The Teacher Autonomy Scale, which was developed by the researcher, and the Organizational Climate Scale, which was originally developed by Hoy and Tarter (1997) and was adapted into Turkish by Yılmaz and Altinkurt (2013), were used as data collection tools. The arithmetic mean and standard deviation were calculated in order to determine the views of teachers regarding the organizational climate and teacher autonomy. The t-test was used in order to find out whether or not the views of the teachers related to the school climate and whether teacher autonomy differed according to their gender, type of school (public and private), work load, and years at their current school. The variance analysis (ANOVA) was used in order to find out whether or not the views of the teachers related to the school climate and teacher autonomy differed according to their school level, the subject taught or professional experience. To find out the significant differences according to the results of ANOVA, Tukey post-hoc comparison was used. The η^2 (eta-squared) statistic was used if the views differed significantly. As one of the groups did not have a normal distribution in the variable of educational status, the nonparametric test Kruskal Wallis H was used. The multivariate regression analysis was used to determine whether or not the school climate significantly predicted teacher autonomy.

According to the teachers who took part in the study, the principals displayed supportive behaviours the most, and directive behaviours the least. The teachers displayed collegial behaviours the most, and disengaged behaviours the least. Teachers' views regarding the school climate differed significantly according to the variables of gender, type of school, work load, school level, subject taught, and professional experience. Teachers' views regarding the school climate did not differ significantly according to the variables of years at the current school, or educational status. The level of openness of the schools' climate, where the study was conducted, was very low for principals and very high for teachers. According to the results of the research, teachers displayed above average autonomous behaviours. Out of all the autonomy dimensions, teachers displayed teaching autonomy the most. This dimension was followed by communication autonomy and curriculum autonomy

respectively. Teachers displayed professional development autonomy the least. Teacher autonomy differed significantly according to the variables of the type of school, the school level, the subject taught, and the professional experience. Teacher autonomy did not differ significantly according to the variables of gender, work load, years at current school, or educational status. The dimensions of the school climate explained 8% of teacher autonomy. There was a positive and low level of relationship between teachers' autonomy and supportive principal behaviours, intimate teacher behaviours, and collegial teacher behaviours. However, there was a negative and low level of relationship between teacher autonomy and directive principal behaviours, restrictive principal behaviours, and disengaged teacher behaviours. Supportive and directive principal behaviours were the predictors of teacher autonomy.

Key Words: Autonomy, teacher autonomy, school climate, teacher



ÖNSÖZ

Eğitim örgütlerinin etkililiğinde önemli bir yere sahip olan öğretmenlerden gelecek nesilleri en iyi şekilde yetiştirmeleri beklenmektedir. Son yıllarda öğretmenlerin sorumluluklarının arttığı görölmektedir. Öğretmenlerin, bu sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirebilmek ve kendilerinden beklenenleri gerçekleştirebilmek için, öğrencileri ve eğitim ortamını en iyi tanıyan kişiler olarak, eğitim öğretim sürecinde söz hakkına sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olduğu özerkliğin ve özerkliği etkileyen etmenlerin belirlenmesi son derece önemlidir. Öğretmen özerkliği; eğitimin niteliğini, öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını ve öğrenci başarısını etkileyebilecek bir kavram olmasına rağmen Türkiye’de bu konuyla ilgili çok az araştırma bulunmaktadır. Ayrıca Türkiye’de bugüne kadar yapılan eğitim düzenlemelerinde, öğretmen özerkliği konusuna yer verilmemiştir. Bu araştırmada, okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın her aşamasında bana destek olan, yol gösteren ve katkılarda bulunan çok değerli danışmanım ve sayın hocam Doç. Dr. Yahya ALTINKURT’a sonsuz teşekkür ederim. Yüksek lisans sürecinde bana hep destek olan hocalarım Prof. Dr. Ahmet DUMAN’a, Doç. Dr. Vural HOşGÖRÜR’e, Yrd. Doç. Dr. Abbas ERTÜRK’e, Yrd. Doç. Dr. Aynur BİLİR’e ve Yrd. Doç. Dr. Tuğba HOşGÖRÜR’e en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde yer alan ve eleştirileri ile araştırmaya katkı sağlayan Doç. Dr. C. Ergin EKİNCİ’ye ve Doç. Dr. Kürşad YILMAZ’a teşekkür ederim. Ölçek geliştirme sürecinde uzman görüşleriyle katkıda bulunan hocalarımla her birine de teşekkür ederim.

Tez sürecinde çok fazla zaman ayıramama rağmen beni anlayışla karşılayan eşim Ebru ÇOLAK’a ve kızım Beren ÇOLAK’a teşekkür ederim.

İbrahim ÇOLAK

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Önem.....	7
1.4. Sınırlılıklar.....	10
1.5. Tanımlar.....	10
BÖLÜM II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	12
2.1. Okul İklimi.....	12
2.2. Okul İkliminin Boyutları.....	16
2.3. Okul İkliminin Türleri.....	18
2.4. Öğretmen Özerkliği.....	20
2.5. Öğretmen Özerkliğinin Kapsamı ve Boyutları.....	24
2.5.1. Öğretme süreci özerkliği.....	26
2.5.2. Öğretim programı özerkliği.....	28
2.5.3. Mesleki gelişim özerkliği.....	30
2.5.4. Mesleki iletişim özerkliği.....	32
2.6. Öğretmen Özerkliğinin Yararları.....	33
2.7. Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Etmenler.....	35
2.8. Farklı Ülkelerdeki Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri.....	36
2.9. Okul İklimi ve Öğretmen Özerkliği İlişkisi.....	40
2.10. İlgili Araştırmalar.....	41
2.10.1. Okul iklimi konusundaki araştırmalar.....	41
2.10.2. Öğretmen özerkliği konusundaki araştırmalar.....	47
BÖLÜM III. YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Modeli.....	54
3.2. Evren ve Örneklem.....	54
3.3. Veri Toplama Araçları.....	56
3.3.1. Öğretmen özerkliği ölçeğinin geliştirilmesi.....	56
3.3.1.1. Açımlayıcı faktör analizine (AFA) ilişkin bulgular.....	58
3.3.1.2. Doğrulayıcı faktör analizine (DFA) ilişkin bulgular.....	62
3.3.1.3. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular.....	63
3.3.2. Örgütsel iklim ölçeği.....	65
3.4. Verilerin Analizi.....	67
BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUM.....	70
4.1. Öğretmenlerin Okul İklimine Ait Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	70
4.2. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	78
4.3. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	92

4.4. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	98
4.5. Okul İkliminin Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	112
BÖLÜM V. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	122
5.1. Sonuçlar.....	122
5.2. Öneriler.....	127
KAYNAKÇA.....	130
EKLER.....	145
EK 1. Anket Uygulama İzni.....	146
EK 2. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	148
EK 3. ÖÖÖ'nün DFA Sonucunda Elde Edilmiş Standartlaştırılmış Faktör Yük Değerleri (λ_i) ve Hata Varyanslarına İlişkin Yol Şeması (Path Diagramı)	150
ÖZGEÇMİŞ.....	151

TABLolar LİSTESİ

TABLO	Sayfa
1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri.....	55
2. Öğretmen Özerkliği Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	61
3. DFA ile Elde Edilen Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ), R^2 ve t Değerleri.....	62
4. Öğretmen Özerkliği Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Analiz Sonuçları....	63
5. Öğretmen Özerkliği Ölçeği'nin Faktörleri Arasındaki İlişkiler.....	64
6. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşleri.....	70
7. Öğretmenlerin Destekleyici Müdür Davranışına İlişkin Görüşleri.....	73
8. Öğretmenlerin Emredici Müdür Davranışına İlişkin Görüşleri.....	73
9. Öğretmenlerin Kısıtlayıcı Müdür Davranışına İlişkin Görüşleri.....	74
10. Öğretmenlerin Samimi Öğretmen Davranışına İlişkin Görüşleri.....	75
11. Öğretmenlerin İşbirlikçi Öğretmen Davranışına İlişkin Görüşleri.....	75
12. Öğretmenlerin Umursamaz Öğretmen Davranışına İlişkin Görüşleri.....	76
13. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	79
14. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması.....	80
15. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Haftalık Ders Yüküne Göre Karşılaştırılması.....	82
16. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Kurumdaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması.....	83
17. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	84
18. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması.....	85
19. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması.....	87
20. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	89
21. Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri.....	92
22. Öğretmenlerin Öğretme Süreci Özerkliğine İlişkin Görüşleri.....	93
23. Öğretmenlerin Öğretim Programı Özerkliğine İlişkin Görüşleri.....	95
24. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özerkliğine İlişkin Görüşleri.....	96
25. Öğretmenlerin Mesleki İletişim Özerkliğine İlişkin Görüşleri.....	97
26. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	99
27. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması.....	99
28. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Haftalık Ders Yüküne Göre Karşılaştırılması.....	102
29. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Kurumdaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması.....	102

30. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	103
31. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması.....	104
32. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Branşa Göre Karşılaştırılması.	107
33. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması	110
34. Öğretmenlerin Öğretme Süreci Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	113
35. Öğretmenlerin Öğretim Programı Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	114
36. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	115
37. Öğretmenlerin Mesleki İletişim Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	116
38. Öğretmenlerin Genel Özerklik Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	118

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL	Sayfa
1. Okul İklimi Türleri.....	19
2. Bazı Ülkelerdeki Okulların ve Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri.....	37
3. Öğretmen Özerkliği Ölçeği'ne Ait Scree Plot Grafiği.....	59



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve temel kavramlarına ait tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem

Toplumsal gereksinimlerin artmasıyla birlikte okullardan istenen talepler de artmıştır. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin son yıllarda çarpıcı şekilde değişmesine neden olmuştur. Özellikle son yirmi yılda, öğretmenlere verilen sorumluluklar artmıştır. Öğretmenlerin daha fazla sorumluluk almaları eğitim süreçlerinde daha fazla söz sahibi olmalarını ve özerk hareket etmelerini gerektirmektedir (Eurydice, 2008, s. 4). Ancak Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikaları incelendiğinde, Cumhuriyet’in kurulduğu yıllarda aydınlanmanın Anadolu’daki temsilcileri olarak modern değerlerin yeni kuşaklara aktarılmasını amaçlayan entelektüel öğretmen yetiştirme politikaları yerini, öğretmenlerin teknisyen olarak yetiştirildiği politikalara bırakmıştır. Özellikle 1997 yılında yapılan düzenlemelerle öğretmen yetiştirme programlarında teknik bilgi ön plana çıkarılarak okulların dönüşümü sağlanmıştır. Böylelikle öğretmenler, sadece otoritelerce belirlenen bilgiyi aktarmakla yükümlü hale gelmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin dar mesleki bilgiyle yetinmesine ve mesleki kararları üzerinde inisiyatif kullanamamasına yol açmıştır (Topkaya, Altinkurt, Yılmaz ve Dilek, 2013; Ünal, 2011).

Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili verdiği kararlar, yaptığı uygulamalar ve seçimler okulların gelişimini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda,

öğretmenlerin sadece kendilerine verilen görevlerin uygulayıcısı olmak yerine, var olan bilgi ve becerilerini kullanarak eğitim ve öğretim sürecinde karar verme özgürlüğüne sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin bu özgürlüğü mesleki süreçlerine yansıtılabilmeleri için yasalar tarafından tanınacak belirli özerklik alanlarının yanı sıra okulda bunu destekleyici bir iklimin de olması gereklidir.

Örgütsel açıdan iklim, metaforik bir kavramdır ve genel olarak da örgüt içindeki ilişkilerin niteliğini ifade eder. Yılmaz ve Altınkurt'a göre (2013, s. 1) örgüt iklimi, çalışanların hissedilebilen ve algılanabilen davranış ve ilişkilerinden oluşmaktadır. Çalık ve Kurt'a göre (2010, s. 169) örgüt iklimi; liderlik davranışları, örgütün fiziksel yapısı, hiyerarşik düzen ve çevre ile ilişkiler gibi geniş bir alanı kapsamaktadır. Okul açısından bakıldığında Şişman'a göre (2002, s. 189) okul iklimi, okul üyelerinin okula yönelik genel duygularının toplamıdır. Aydın'a göre (2014, s. 235) iklim, bir okulun fiziksel ve psikolojik karakteridir ve süreklilik gösterir. Görüldüğü üzere örgüt iklimi üzerinde farklı tanımlar olmasına rağmen bunların ortak noktası, iklimin örgütün işleyişiyle ortaya çıkması ve örgüte bir kimlik kazandırmasıdır.

Okul iklimi, üyelerinin davranışları üzerinde önemli etkilere sahiptir (Yılmaz ve Altınkurt, 2013, s. 1). Okul üyelerinin özellikle de öğretmenlerin örgütü algılama biçimleri onların performanslarını (Çalık ve Kurt, 2010, s. 170), örgütsel bağlılıklarını (Korkmaz, 2011, s. 131) ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkilemektedir (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001, s. 432). Ayrıca okul iklimi, bireylerin motivasyonu üzerinde de etkiye sahiptir (Gök, 2009, s. 601). Çalışanları birçok yönden etkileyen iklimin olumlu veya olumsuz sonuçları olabilir.

Olumsuz okul ikliminde okul müdürleri, okulu amaçlarına taşımada ve öğretmenleri yönlendirmede etkisizdirler. Öğretmenler, olanakların kısıtlı olduğunu ve öğretimde gereksinim duyduğu materyallerin olmadığını belirtirler. Ayrıca öğretmenler birbirlerini, okulu ve öğrencileri sevmez ve öğrencileri akademik açıdan başarısız olarak görürler (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991, s. 164). Olumlu bir okul ikliminde

ise öğretmenler ve öğrenciler için iyi bir eğitim öğretim ortamı oluşmuştur. Öğretmenler okulu, öğrencileri ve birbirlerini severler (Hoy vd., 1991, s. 156). Bu ortamda çalışan öğretmenler kendilerini değerli hisseder, meslektaşlarıyla işbirliği yapar ve okulun gelişimine katkıda bulunurlar (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011, s. 81). Garvin'e göre (2007, s. 122), okul müdürlerinin destekleyici olması, öğretmenlere işbirlikçi ortamlar yaratması ve mesleki gelişim olanakları sunması öğretmenlerin özerklik davranışlarını arttırabilmektedir. Dolayısıyla okul ikliminin öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkileyebileceği söylenebilir.

Öğretmen özerkliği mesleki etkinlikleri planlama, uygulama ve bunlarla ilgili karar almada öğretmenlerin özgür olarak hareket etmesi olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2012, s. 271). Bazı araştırmacılar öğretmen özerkliğinin mesleki gelişim yönünü vurgulamıştır. Huang'a göre (2007, s. 33) öğretmen özerkliği, öğretmenlerin kendi öğretim ve öğrenmelerini kontrol etmek için istekli, donanımlı ve özgür olmalarıdır. Smith (2003, s. 1), öğretmenlerin meslektaşlarıyla birlikte hareket ederek uygun bilgi, beceri ve davranış geliştirmesini ifade eden *öğrenen-öğretmen özerkliği* kavramını ileri sürmüştür. Bu çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmen özerkliğini, öğretmenlere öğretim sürecini, okulu ve öğrencileri ilgilendiren kararları mesleki yeterliklerine dayanarak alabilmesi için verilen özgürlük alanı olarak tanımlamak mümkündür.

Öğretmen özerkliği kavramı alanyazında zaman içinde gelişerek farklı biçimlerde ifade edilmiş ve değişik anlamlarda kullanılmıştır. İlk ortaya atıldığı zamanlarda bu kavram, mesleki süreçlerde başkalarının kontrolü altında olmamak olarak algılanmıştır (Anderson, 1987, s. 357). İlerleyen süreçte bu anlamından görece uzaklaşarak, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kullanarak ve işbirliği içerisinde hareket ederek kendi kararlarını vermesini ifade etmiştir. Ramos'a göre (2006, s. 189, 198) öğretmen özerkliği, sadece kontrol edilmeyerek yalnızlık içinde hareket etmekten daha fazlasını ifade etmektedir. Özerk öğretmen, mesleki gelişimin önemine inanan ve öğrenen-öğretmen olma yeterliğine sahip kişidir. Dolayısıyla

öğretmen özerkliği, kararları özgürce vermenin yanı sıra bu kararların mesleki yeterliklere ve işbirliğine dayalı olmasını da gerektirmektedir.

Öğretmen özerkliği, okulun amaçlarına ulaşabilmesi için, üzerinde daha önce anlaşılmiş normlar, evrensel etik kodlar, yasalar, bilimsel ve pedagojik ilkeler çerçevesinde eğitsel uygulamalarda öğretmenlere tanınan özgürlüktür. Dolayısıyla öğretmen özerkliği, ne sınırsız bir özgürlük alanı ne de tek başına hareket etmek anlamına gelmektedir. Özerk öğretmenler, meslektaşlarıyla, yöneticilerle ve öğrencilerle işbirliği sonucunda mesleki yeterliklerine dayalı olarak karar verirler ve bu kararların sonuçlarından da sorumlu tutulurlar.

Öğretmen özerkliği, eğitimin niteliğini ve öğretmenleri önemli düzeyde etkileyebilecek bir kavramdır. Özerklik sayesinde, öğretmenler kendi görüşlerine dayanarak verdiği kararlarla ve tercihlerle öğretim sürecinde etkin bir şekilde rol oynamakla beraber (Öztürk, 2012, s. 273), eğitim programlarının oluşumuna da katkıda bulunabilirler (Castle, 2004, s. 7). Pearson ve Hall (1993, s. 173), yöneticilerin öğretmenlere özerklik gereksinimleri konusunda daha hassas davrandığında, öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşayabileceğini belirtmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (National Center for Education Statistics) tarafından yapılan araştırma sonuçları, öğretmen özerkliğinin yüksek iş doyumuyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Perie ve Baker, 1997, s. 51). Diğer yandan Brunetti (2001, s. 62) araştırmasında özerkliğin, öğretmenlerin meslekte kalmasını etkileyen önemli bir etmen olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda, bazı araştırmalar daha fazla özerklik düzeyine sahip olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının da fazla olduğunu belirtmektedir (Ingersoll, 2007, s. 24; Ingersoll ve Alsalam, 1997, s. 17).

Özerklik, öğretmenlerin kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirmesinde büyük öneme sahiptir. Ancak, öğretmenler işleri ile ilgili kararlarda sınırlı yetki ve

güce sahiptir (Ingersoll, 2007, s. 22). Çoğunlukla merkezi eğitim politikaları öğretmenlerin bazı kararları özgürce alabilmelerini engellemektedir. Ayrıca yöneticiler öğretmenlerin girişimlerini önceden belirlenmiş kurallara uygunluğu açısından sürekli denetlemektedir (Demirkasımoğlu, 2010, s. 2049). Bu denetlemeler de öğretmeni geliştirmekten çok, genellikle geleneksel eksik arama anlayışına dayanmaktadır. Bu durum öğretmenlere, okula olan katkılarının azaldığı ve artık güçsüz oldukları hissini yaşatarak onların işten ve örgütten soğumalarına neden olabilmektedir (Bacharach, Bauer ve Conley, 1986, s. 17; Ingersoll, 2007, s. 25).

Öğretmen özerkliğinin sınıftaki özerkliğin ötesinde farklı boyutlarından söz edilebilir. Smith (2003, s. 4), profesyonel eylemler ve profesyonel gelişim olmak üzere öğretmen özerkliğini iki boyutta ele almıştır. Her iki boyutta da kişinin kendisinin yönlendirdiği davranışları, donanımı ve kontrol karşısındaki özgürlüğü söz konusudur. Friedman (1999, s. 61) öğretmen özerkliğini, pedagojik ve yönetsel olarak; Pearson ve Hall (1993, s. 176) genel öğretim özerkliği ve öğretim programı özerkliği şeklinde incelemiştir.

Birçok araştırma öğretmen özerkliğinin öğrenen özerkliği ile ilişkisini incelemiştir (Lamb ve Reinders, 2008; Little, 1995; Vieira, 2010). Benson'a göre (2007, s. 31), öğretmen özerkliği, çoğunlukla öğretmenlerin eğitim programını farklı şekilde uygulamasında özgür olmasını ifade etmekle beraber; aynı zamanda, özellikle dil öğretim alanyazınında, mesleki yeterliklere ve öğrenen özerkliği üzerinde etkisine de vurgu yapılarak kullanılmaktadır. Öğrenen özerkliğini geliştirmede, öğretmen özerkliği önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğretmenler ancak yeterli özerkliğe sahip olduklarında öğrencilerinin kendi öğrenme süreçlerinde özerk hareket etmelerini sağlayabilir (Little, 1995, s. 175; Smith, 2003, s. 6).

Türkiye'de 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılan "eğitim programı reformunda" eğitimin öğretmen merkezli yapıdan, öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı bir yapıya dönüşmesi amaçlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre

öğrenme ortamı, içeriği, yöntem ve materyallerin seçimi öğrencilerin öğrenme şekillerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre düzenlenmelidir. Aynı zamanda, MEB (2006) tarafından belirlenen öğretmen genel yeterlikleri, öğretmenin öğrenmeyi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğrencinin ilgi ve gereksinimleri ile farklı öğrenme biçimlerini göz önünde bulundurmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşımın ve öğretmen genel yeterliklerinin, öğretmenlerin öğretim sürecinde özerk hareket etmesini gerektirdiği söylenebilir. Ancak Türkiye’de öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesini kısıtlayan bir çok etmen bulunmaktadır. Türk eğitim sisteminin aşırı merkeziyetçi örgütlenme yapısı, sınırlayıcı mevzuat ve eğitim otoriteleri tarafından düzenlenmiş eğitim-öğretim süreçleri eğitim sisteminin sorunları arasında gösterilmektedir (Şimşek, 2006, s. 2). Derslerin belirlenmesinin yanı sıra ders içeriklerinin oluşturulması ve ders kitaplarının seçiminde okullara veya öğretmenlere söz hakkı verilmemiştir (OECD, 2010, s. 70, 71). Ayrıca bu anlayış, öğretimi sıkı bir biçimde merkezden denetleme eğilimindedir (Öztürk, 2012, s. 277). Öğretimi doğrudan ilgilendiren konularda bütün kararların merkezden alınması, öğretmenlerin eğitim ortamını öğrenci gereksinimlerini dikkate alarak ve kendi uzmanlıklarını kullanarak düzenlemesini engellemektedir. Bu durum öğretmenlerin sorumluluk almasını da önleyerek sadece teknisyen rolünü oynamasına yol açmaktadır.

Öğretmen özerkliği üzerine yapılan araştırmalar, özerkliğin çalışma ortamının şartlarına göre değişiklik gösterebileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin özerklik davranışlarını, işbirliği içerisinde çalışma (Garvin, 2007, s. 11) ve destekleyici okul müdürleri (Sparks, 2012, s. 118) olumlu yönde etkilerken; değişime duyulan korku (Ramos, 2006, s. 192), aşırı iş yükü (Şakar, 2013, s. 26) ve okul müdürlerinin aşırı kuralcı davranışları olumsuz yönde etkilemektedir. Güvenilir bir okul iklimi (Blömeke ve Klein, 2013, s. 1043) veya karar verme ve risk alma konusunda daha fazla fırsatların sunulduğu okullarda çalışan öğretmenler kendilerini daha özerk hissedebilmektedir (Wilches, 2007, s. 256). Ayrıca öğretmenlerin samimi bir ortamda işbirliği içerisinde çalışması da özerk davranışlar sergilemesini sağlayabilir

(Garvin, 2007, s. 124). Bu noktada açık bir okul iklimi öğretmenleri özerk davranışlar sergilemeleri için cesaretlendirirken, kapalı bir iklimde öğretmenler sadece kuralları uygulamakla yetinebilirler. Dolayısıyla okul ikliminin öğretmen özerkliği üzerinde önemli bir etkisinin olabileceği söylenebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri; cinsiyet, okul türü (devlet ve özel), haftalık ders yükü, kurumdaki hizmet süresi, eğitim durumu, okul kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin özerklik davranışları nasıldır?
4. Öğretmenlerin özerklik davranışları; cinsiyet, okul türü (devlet ve özel), haftalık ders yükü, kurumdaki hizmet süresi, eğitim durumu, okul kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul iklimi, öğretmenlerin özerklik davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Önem

Öğretmen özerkliğinin giderek daha fazla önem kazandığı ve eğitsel etkililiğinin önemli bir belirleyicisi olarak görüldüğü söylenebilir. Özerklik, OECD tarafından gerçekleştirilen PISA araştırmalarında eğitimin niteliğini belirleyen etmenlerden biri olarak görülmektedir (Ayrar vd., 2014, s. 209). Özerklik konusunda son dönemde yapılan uluslararası konferansların bir bölümü veya tamamı öğretmen özerkliği konusuna ayrılmıştır (Ramos, 2006, s. 188). Ayrıca farklı ülkelerde farklı uygulamalar ile öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi yönünde adımlar atılmaktadır.

Örneğin Güney Kore’de 2009 yılında yürürlüğe giren yeni eğitim programı, öğretmenlere önemli özerklikler tanımıştır (Hong ve Youngs, 2014, s. 1). Çek Cumhuriyeti’nde 2007-2008 eğitim öğretim yılında başlayan öğretim programı reformuna göre okullar çerçeve program doğrultusunda öğretim programlarını hazırlamada resmi olarak yetkili hale gelmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin görüşlerine de yer verilmektedir (Eurydice, 2008, s. 21).

Öğretmenlerin kararlarını özgür bir biçimde alabilmesi sorumluluk duygularını ve motivasyonlarını arttırabilmekte, öğretim sürecine yenilikler getirmelerini sağlayabilmektedir. Bu nedenlerden dolayı, Little’a göre (1995, s. 179) başarılı öğretmenler her zaman özerk olmuşlardır. Ayrıca araştırmalar, öğretmen özerkliğinin öğretmen güçlendirme sürecinin önemli bir boyutu olduğunu ifade etmektedir (Friedman, 1999, s. 59, 60; Short, 1994, s. 489). Öğretmen güçlendirmesi; öğretmenlerin karar verme, problem çözme, işbirliği yapma ve yaşam boyu öğrenenler olma özelliklerinin geliştirilmesini kapsamaktadır (O’Hara, 2006, s. 1). Öğretmenlerin güçlendirilmesinde onlara verilecek özgürlük de önemli bir yere sahiptir.

Süreç içerisinde öğretmenler, kimi zaman teknisyen kimi zaman da profesyoneller olarak görülmüştür (Webb, 2002, s. 49). Araştırmalara göre, eğer öğretmenler profesyoneller olarak görülecekse, uzmanlık gerektiren diğer mesleklerde olduğu gibi, kendi bilgi ve deneyimlerine dayanarak mesleki kararları almada gerekli özerkliğe sahip olmalıdırlar (Öztürk, 2012, s. 272; Pearson ve Moomaw, 2006, s. 44). Brunetti’nin (2001, s. 65) ABD’deki devlet okulu öğretmenleri ile yaptığı araştırmaya göre, özerklik kavramı hemen hemen tüm öğretmenler tarafından değerli olarak görülmekte ve öğretmenler de, doktorların ve avukatların olduğu gibi, özgürlük alanına sahip olmak istemektedirler.

Okul iklimi ise okul yaşamının niteliğini ve karakterini yansıtmaları açısından önemlidir. Ayrıca iklim; okula ait amaçları, hedefleri, normları, değerleri, öğrenme

ve öğretme etkinliklerini ve örgütsel yapıyı yansıtır. Olumlu bir iklim, insanların okulda sosyal, duygusal ve fiziksel açıdan güvende hissetmelerini sağlamaktadır. Böyle bir iklimde okulun bütün üyeleri okula bağlıdır ve değer görürler. Öğrenciler, aileler ve eğitimciler, okulun gelişimi için ortak çaba göstererek paylaşılan bir vizyonun oluşmasına katkı sağlayabilirler (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009, s. 182). Alanyazında okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrenci davranışlarını öğretmen özerkliğiyle ilişkilendiren çalışmalar olsa da (Garvin, 2007; Wilches, 2007), bu çalışmalar çoğunlukla tek boyutludur ve genel anlamda okul ikliminin özerklikle ilişkisini yansıtmakta yetersizdir.

Avrupa ve ABD’de öğretmen özerkliği kavramı uzun bir süredir tartışılıyor olmasına rağmen, Türkiye’de öğretmen özerkliği konusundaki çalışmaların oldukça yeni olduğu söylenebilir. Yapılan bu araştırmalar da sınırlı sayıdadır (Özaslan, 2015; Öztürk, 2011a, 2011b; Şakar, 2013; Üzüm ve Karşlı, 2013). Bu bağlamda kamu ve özel her okul seviyesinden öğretmenin özerklik davranışlarını inceleyecek olan bu çalışma, Türkiye’deki öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecindeki rolünü ortaya koyabilir. Ayrıca öğretmenlerin özerklik davranışlarının okul iklimi bağlamında incelenmesi, öğretmen özerkliğini sınırlandıran etmenlerin alanyazında tartışılmasına katkı sağlayabilir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen özerkliği üzerine yapılan araştırmaların çoğunun dil öğretimi alanında olduğu görülmektedir (Benson, 2010; Huang, 2007). Bunun dışında öğretmen özerkliği üzerine kuramsal düzeyde araştırmalar bulunmaktadır (Öztürk, 2011b; Ramos, 2006; Smith, 2003; Wermke ve Höstfalt, 2014; Wilches, 2007). Ayrıca öğretmenlerin özerklik düzeylerini ve bunun bazı değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Ayrıl vd., 2014; Iwata, 2013; Lepine, 2007; Pearson ve Moomaw, 2005; Şakar, 2013; Üzüm ve Karşlı, 2013). Ancak okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Dondero, 1997). Dondero (1997), öğretmen özerkliğinin önemini ve okul iklimi ile olan ilişkisini kuramsal düzeyde

incelemiştir. Bu çalışmaya göre gerçek eğitim reformları, öğretmenlere eğitim süreçlerinde özerklik sağlamalı ve öğretmen özerkliği olumlu bir okul iklimiyle desteklenmelidir. Türkiye’de ise okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışlarını inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ayrıca, öğretmen özerkliği kavramı Türkiye’deki eğitim araştırmalarında çok az incelenmiş, bugüne kadar yapılan eğitim düzenlemelerinde de yer almamıştır (Öztürk, 2011a, s. 97). Bu bağlamda, bu araştırmanın alanyazına önemli düzeyde katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezi ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Bu araştırma Öğretmen Özerkliği ve Örgütsel İklim ölçeğinin boyutlarıyla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okul: Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı, Muğla ilinde bulunan kamu ve özel okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki eğitim kurumları.

Öğretmen: Muğla ilindeki kamu ve özel okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler.

Öğretmen Özerkliği: Öğretmenlerin okulu, öğretimi ve öğrencileri ilgilendiren konularda karar verme gücüne, yeterliğine ve özgürlüğüne sahip olmasıdır. Ancak bu özerklik sınırsız değildir. Öğretmen özerkliği, üzerinde daha önce anlaşılmış normlar, evrensel etik kodlar, yasalar, bilimsel ve pedagojik ilkeler çerçevesinde eğitsel uygulamalarda öğretmenlere tanınan özgürlüktür.

Okul iklimi: Okuldaki bireylerin birbirleri ile etkileşimleri sonucunda zaman içerisinde oluşan ilişkiler ve bunların algılanış biçimidir.



BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle okul iklimi kavramı ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Daha sonra öğretmen özerkliği kavramı, öğretmen özerkliğinin kapsamı, boyutları ve yararları, öğretmen özerkliğini etkileyen etmenler ve farklı ülkelerdeki öğretmenlerin özerklik düzeyleri ele alınmıştır. Son olarak okul ikliminin öğretmen özerkliği ile ilişkisi açıklanmıştır.

2.1. Okul İklimi

İklim konusu özellikle eğitim örgütlerinde önemli bir yere sahiptir. Welsh'e göre (2000, s. 89) okul iklimi öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki etkileşimi belirleyen yazılı olmayan inançlar, değerler ve davranış biçimleridir. Çalık ve Kurt'a göre (2010, s. 169) okul iklimi, örgütsel uygulamalardan ortaya çıkmakta ve okul üyelerinin tutumları ve davranışlarını etkilemektedir. Tableman'a göre ise (2004, s. 2) okul iklimi öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin her gün okulda olmaktan ne hissettiğidir. Araştırmacılar, tıpkı insanlar gibi okulların da kendilerine ait kişiliğe yani iklime sahip olduğunu belirtmektedir (Bursalıoğlu, 1999, s. 36; Welsh, 2000, s. 92). Okul iklimine ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde, okulun kendine ait ve kendisini yansıtan özelliklerine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Okul ikliminin oluşumunda okul üyelerinin norm, inanç, tutum, beklenti ve davranışları önemlidir. Okulda yönetici, öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı etkileşimleri zamanla okul iklimini oluşturur. Böylece, okul üyeleri arasında nelere önem verilip verilmeyeceği, nasıl hareket edileceği, kararların nasıl alınacağı, hangi

durumlarda ne gibi tepkilerin verileceği konusunda ortak bir anlayış oluşmuş olur. Bu bağlamda okul iklimi, süreç içerisinde oluşan ve okula ait özellikler taşıyan bir yaşam tarzıdır (Balcı, 1993, s. 45).

Okullardaki iklimi etkileyen birçok değişkenin varlığından söz edilebilir. Okulun fiziksel özellikleri, okuldaki insanların demografik ve kültürel özgeçmişi, insan ilişkilerinin niteliği ve okuldaki bireylerin paylaştıkları normlar, değerler veya inançlar okul ikliminin oluşmasını etkilemektedir (Cohen vd., 2009, s. 182). Ayrıca disiplin anlayışı, liderlik özellikleri ve okul-çevre ilişkileri de okullardaki iklimi etkileyebilir. Bu bağlamda okul iklimini belirleyen etmenler dört başlık altında toplanabilir (Tableman, 2004, s. 3):

- 1. Okulun fiziki ortamı:** Okuldaki öğrenci sayısı, okulun güvenliği, sınıfların düzeni ve temizliği, okuldaki gürültünün seviyesi, ders kitabı ve materyallerin yeterli olup olmayışı konularını kapsar.
- 2. Okulun sosyal ortamı:** Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler arasındaki iletişimin niteliği, alınan kararlara öğretmenlerin dahil edilip edilmediği, yönetici ve öğretmenlerin önerilere açık olup olmayışı, karışıklıkları önlemede tüm okul çalışanlarının sahip olduğu eğitim düzeyi konularını kapsar.
- 3. Okulun duygusal ortamı:** Öğretmen-öğrenci etkileşiminin düzeyi, okulda hissedilen güven ve motivasyon, okulun farklılıklara açık olması; yönetici, öğretmen ve öğrencilerin saygınlığı ve gördüğü değer; velilerin okulu nasıl algıladıkları konularını kapsar.
- 4. Okulun akademik ortamı:** Okulda akademik başarıya yapılan vurgu, okuldaki farklı yeteneklere destek verilip verilmediği, öğrencilerin beklenti düzeyi, öğrencilere verilen destek, değerlendirme sonuçlarının izlenmesi ve verilen geribildirim, başarı için verilen ödüller, öğretmenlerin bilgi düzeyi ve kendilerine duyduğu güveni kapsar.

Hoy vd. (1991, s. 103-127) okul ikliminin güven, örgütsel bağlılık ve okul etkililiği üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürü ve öğretmenlerin davranışlarının oluşturduğu açık bir iklim, okuldaki güven duygusunu geliştirmektedir. Öğretmenlerin birbirlerini desteklediği, işbirliği yaptığı ve işlerini sevdiği bir okul iklimi, öğretmenlerin okula bağlılığına önemli katkı yapmaktadır. Ayrıca okulun öğretmenler tarafından etkili olarak algılanmasında iklim önemli bir değişkendir. Bu sonuçlara göre, okul ikliminin okulun gelişiminde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Okul iklimi, örgütsel davranışların önemli bir açıklayıcısı olabilir. Bunlardan en önemlisi iklimin, örgütsel bağlılığı doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilmesidir (Balay, 2014, s. 79; Yüceler, 2009, s. 456). Bazı araştırmacılar okul ikliminin diğer örgütsel davranışlar üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir. DiPaola ve Tschannen-Moran (2001, s. 446), okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında güçlü bir ilişki bulmuştur. Özellikle okul müdürlerinin işbirlikçi liderlik sergilemeleri, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını arttırmaktadır.

Açık okul ikliminin öğrenciler, öğretmenler ve okullar açısından önemli yararları vardır. Açık iklim öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü bu tip okullarda öğrenciler için yüksek ama ulaşılabilir hedefler konmuştur, düzenli öğrenme ortamı vardır, öğretmenler öğrencilerin başarabileceğine inanırlar. Bu okullarda işbirlikçi öğrenme vardır ve öğrenciler akademik açıdan daha başarılıdırlar. Ayrıca olumlu iklim sadece o andaki değil, ilerleyen süreçlerdeki öğrenci başarısına da katkıda bulunur (Hoy, Hannum ve Tschannen-Moran, 1998, s. 353; Hoy vd., 1991, s. 172).

Açık iklimin öğretmenler açısından önemli yararları olabilir. Olumlu iklimin olduğu okullarda; güven, açıklık, sorumluluk, yüksek moral, dostluk ve samimiyet vardır (Şişman, 2002, s. 189). Bu tür iklimde okul müdürleri olumlu, destekleyici, arkadaşça ve samimi davranışlar sergiler. Okul müdürleri, öğretmenlerden yüksek

beklentilere sahiptir ve bunların yerine getirilmesinde öğretmenlere her türlü olanağı sunarlar. Ayrıca okul müdürleri, öğretmenleri dış etkenlere karşı korur ve kurumsal bütünlüğü sağlar (Hoy vd., 1998, s. 340). Böylece öğretmenler için iyi bir çalışma ortamı oluşturulmuş olur (Hoy vd., 1991, s. 156).

Açık iklimin okula ve çalışma ortamına yararları da vardır. Okulun kendi değer sistemini oluşturması ve amaçlarına ulaşması olumlu bir iklimle mümkündür. Olumlu iklimde akademik başarıya önem verilir, öğretmenler öğrencilerle olumlu iletişim kurar ve herkes birbirine saygı duyar (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010, s. 214). Olumlu okul ikliminin olduğu okullarda öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında istenilen davranışlara ilişkin normlar belirlenmiştir. Bu nedenle güvenli okulun oluşmasında ve okullardaki şiddet davranışlarını önlemede olumlu ve destekleyici okul iklimi önemlidir (Çalık vd., 2011, s. 76; Mayer ve Leone, 1999, s. 336). Kısacası olumlu iklime sahip okullar, etkili okullara ait çoğu özelliği taşımaktadır (Balcı, 1993, s. 45; Hoy vd., 1991, s. 71).

Olumsuz bir okul iklimi ise okul üyeleri ve örgüt açısından bir çok soruna yol açabilir. Bu tür bir iklim, çalışma ortamının yapısını bozarak öğretmenleri ve öğrencileri istenmeyen davranışlara yönlendirebilir. Hoy vd.'ye göre (1998, s. 341), kargaşa ve belirsizlik olumsuz okul ikliminin en temel özelliğidir ve kimse böyle bir okulda olmayı istemez. Öğretmenler meslektaşlarını, öğrencileri ve yöneticileri sevmezler. Okul müdürleri öğretmenlere, öğretmenler de öğrencilere şüpheyle bakar ve yakın denetim uygular. Öğrenciler akademik başarıya önem vermedikleri için fazla bir çaba göstermezler. Ayrıca veliler ve çevre sürekli okulun işleyişine müdahale eder ve değişim bekler.

Olumsuz okul iklimi işten soğuma, engelleme davranışları, düşük iş doyumunu ve yaratıcılığın azalması gibi sorunlara da yol açabilir (Welsh, 2000, s. 92). Olumsuz okul ikliminde, katı bir örgütsel yapı sonucu sıkıcı bir çalışma ortamı oluşur; iletişim

problemleri başlar ve insanlar birbirlerine değer vermezler (Varol, 1989, s. 221). Bunun sonucunda ise öğretmenler okula daha az bağlılık gösterir, mesleklerinden soğur, meslektaşlarıyla iyi ilişkiler kuramaz ve akademik başarı için çaba göstermezler (Hoy vd., 1991, s. 156). Altinkurt'a göre (2014, s. 295) emredici ve kısıtlayıcı müdür davranışlarının yol açtığı kapalı okul iklimi, öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarını arttırmaktadır. Sonuç olarak olumsuz okul iklimine sahip olan okullar belirli bir amacı olmayan, sürekli sorunların yaşandığı ve sorumlulukların isteksizce en alt düzeyde yerine getirildiği okullardır.

Okullarda olumlu bir iklimin geliştirilebilmesi için bazı önerilerde bulunulabilir. Bu noktada, okul müdürlerinin davranışları çok önemlidir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin çabalarını destekleyici bir ortam oluşturması, katılımını ve desteklerini cesaretlendirmesi ve onları rutin işlerden kurtararak öğretime odaklanmalarını sağlaması, okullarda olumlu bir iklimin oluşmasını sağlayabilir (Hoy vd., 1991, s. 35). Ayrıca okulların bilimsel olarak iklimini belirlemesine ve geliştirmesine katkıda bulunacak eğitim politikalarının geliştirilmesi de bu süreçte faydalı olabilir (Cohen vd., 2009, s. 204).

2.2. Okul İkliminin Boyutları

Okul iklimi araştırmacılar tarafından farklı boyutlar altında incelenmiştir. Bir çok araştırmacı okul ikliminin dört temel boyutu üzerinde durmaktadır (Cohen vd., 2009, s. 184):

1. **Güvenlik:** Okulda kuralların açık olması, insanların kendilerini güvende hissetmesi, okulun kriz planının olması, okul kurallarına olan güven ve şiddet karşısında açık ve tutarlı yaptırımların olması bu boyutla ilgilidir.
2. **Öğretim ve öğrenme:** Öğrenci başarısı için yüksek hedeflerin olması, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı, yaratıcılığa önem verilmesi,

sosyal ve duygusal öğrenmelere değer verilmesi, öğretmenlerin profesyonel gelişim olanaklarına sahip olması ve liderlerin olumlu ve destekleyici davranışları bu boyutla ilgilidir.

3. İlişkiler: Yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin olumlu olması, okulda farklılıklara saygı duyulması, kararların tüm kesimlerin katılımıyla alınması, destekleyici davranışların sergilenmesi, iletişim kanallarının sürekli açık oluşu, velilerin kararlara katılması ve okula bağlılık bu boyutla ilgilidir.

4. Çevre ve yapısal durum: Okulun büyüklüğü, yeterli alana ve materyale sahip olması, temiz olması, çevresiyle olan ilişkileri, sunduğu akademik ve sosyal olanaklar bu boyutla ilgilidir.

Hoy vd. (1991, s. 26, 27) ise geliştirdiği *Örgütsel İklim* ölçeğinde, okul iklimini müdür ve öğretmen davranışları açısından altı boyutta incelemiştir. Bunlar: (1) Destekleyici müdür davranışı, (2) emredici müdür davranışı, (3) kısıtlayıcı müdür davranışı, (4) samimi öğretmen davranışı, (5) işbirlikçi öğretmen davranışı ve (6) umursamaz öğretmen davranışıdır. Bu araştırmada da örgüt iklimi, belirtilen boyutlar çerçevesinde ele alınmıştır.

Destekleyici müdür davranışında, okul müdürleri öğretmenleri dinler, gerektiğinde över, onların önerilerini dikkate alır ve yeteneklerine saygı duyarlar. *Emredici müdür davranışında*, okul müdürleri katıdır ve öğretmenlerin bütün davranışlarını denetler. *Kısıtlayıcı müdür davranışında*, okul müdürleri sürekli toplantılar yaparak ve rutin görevler vererek öğretmenlerin işlerini zorlaştırma eğilimindedirler. *Samimi öğretmen davranışında*, öğretmenler birbirlerini iyi tanır, yakın arkadaşır, birlikte sosyalleşir ve birbirlerine destek olurlar. *İşbirlikçi öğretmen davranışında*, öğretmenler okullarıyla gurur duyar ve meslektaşlarıyla bir arada çalışmaktan keyif alırlar. *Umursamaz öğretmen davranışında*, öğretmenler sürekli birbirlerini eleştirir ancak ortak amaçlara sahip değildirlir (Hoy vd., 1991, s. 26, 27).

2.3. Okul İkliminin Türleri

Alanyazın incelendiğinde araştırmacıların iklim türlerini bazı benzerlikler olsa da farklı açılardan ele aldığı görülmektedir. Bu konudaki öncül çalışmalardan biri Halpin ve Croft'un (1963) araştırmasıdır. Halpin ve Croft (1963, s. 3) araştırmasında altı farklı iklim türü belirlemiştir:

- 1. Açık iklim:** Bu iklime sahip olan okullar, üyelerin sosyal gereksinimlerini karşılayarak amaçlarını canlı bir şekilde gerçekleştirir. Okul çalışanlarının iş doyumları yüksektir. Bu iklimin en temel özelliği, bütün üyelerin doğal ve içten davranışlarıdır.
- 2. Özerk iklim:** Bu iklimde, öğretmenler çok fazla rutin işlerle uğraşmaz, görevlerini sıkı bir denetim altında olmadan işbirliği içerisinde yerine getirirler. Aynı zamanda öğretmenler sosyal gereksinimleri karşılandığı için canlılıkla çalışırlar. Öğretmenlerin iş doyumları, açık iklimdeki kadar olmasa da yüksektir.
- 3. Kontrollü iklim:** Bu iklimin en temel özelliği, bireysel gereksinimleri göz ardı etmesi ve görev yönelimli olmasıdır. Öğretmenlerden görevlerini yerine getirmeleri beklenir ancak onların sosyal gereksinimlerinin karşılanması söz konusu değildir. Bu tür iklimde, açıklık ve içtenlik yoktur. Çünkü zamanın tümü işlere ayrılmıştır.
- 4. Samimi iklim:** Bu iklimde bireysellik ön plandadır. Fakat kontrol yok denecek kadar azdır. Örgüt üyeleri sosyal gereksinimlerini karşılar fakat görevlerin yerine getirilmesine fazla önem vermezler. Üyelerin iş doyumları yüksek olmadığı için çok fazla canlılıktan söz edilemez.
- 5. Babacan iklim:** Bu iklimde okul müdürü, grup içerisinde liderlerin ortaya çıkmasını engeller ve yetkilerini kimseyle paylaşmaz. Bu yüzden, grup içindeki liderlik özelliklerinden faydalanılmaz. Başarı ve sosyal gereksinimlerin karşılanması yönünden çalışanların doyumları düşüktür. Çalışanlar okulda olmaktan keyif almazlar.

6. Kapalı iklim: Bu iklimde, örgütün tüm üyelerinde yüksek düzeyde uyusukluk vardır. Örgüt, amaçlarına ulaşmada başarılı değildir. Çünkü çalışanlar ne sosyal gereksinimleri yönünden ne de görevlerini yerine getirme yönünden doyum elde etmezler.

Hoy vd. (1991, s. 26) okul iklimini, müdür ve öğretmen davranışları açısından incelemiş ve dört farklı iklim türü belirlemiştir. Şekil 1’de bu iklim türleri gösterilmektedir.

		MÜDÜR DAVRANIŞI	
		AÇIK	KAPALI
ÖĞRETMEN DAVRANIŞI	AÇIK	Açık İklim	Bağlı iklim
	KAPALI	Serbest iklim	Kapalı iklim

Şekil 1. Okul İklimi Türleri

Kaynak: Hoy vd., 1991, s. 34’ten uyarlanmıştır.

Açık iklimde işbirliği, saygı ve şeffaflık vardır. Okul müdürleri öğretmenleri dinler, destekler ve uygun zamanlarda överler. Aynı zamanda öğretmenler de birbirlerini iyi tanır, işbirliği yapar ve öğretme işine bağlıdırlar. *Bağlı iklimde* okul müdürünün sert, katı ve aşırı yönlendirici davranışlarına rağmen öğretmenler buna aldırış etmez ve işlerini profesyonel olarak yaparlar. *Serbest iklimde* okul müdürü öğretmenleri destekler, uzmanlık alanlarında onlara özgürlük verir. Ancak öğretmenler sorumluluk almakta isteksizdir ve okul müdürünün liderlik girişimleri karşısında engelleyici davranışlar sergiler. *Kapalı iklimde* ise okul müdürleri katı, sınırlayıcı ve baskıcıdırlar. Öğretmenler de işlerine çok az bağlıdır, uyusukluk içindedir ve yöneticilere ve meslektaşlarına karşı saygı duymazlar (Hoy vd., 1991, s. 33, 34).

2.4. Öğretmen Özerkliği

Kelime anlamı olarak özerklik, başkalarından bağımsız bir şekilde hareket etme anlamına gelmektedir (Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 2015). Eğitimde özerklik kavramı; bireysel özerklik, öğrenen özerkliği, mesleki özerklik ve örgütsel özerklik olarak farklı şekillerde ele alınabilir. Bireysel özerklik, öğretmenlerin öğretimde kişisel yeterliklerine dayalı tercihte bulunma hakkıdır. Öğrenen özerkliği, öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin ve özgür olabilmeleri ve kendi amaçlarını belirleyebilmeleri ile ilgilidir. Mesleki özerklik, öğretmenlerin çalışma ortamında yetkiye sahip olması ve hangi kararların uygun olduğuna karar verebilmeleridir. Örgütsel özerklik, okulun öğretim programı ve bütçenin kullanımı gibi konularda söz sahibi olması olarak tanımlanabilir (Rudolph, 2006, s. 19-22).

Eğitimde son zamanlarda özerklik konusunda ortaya çıkan en önemli kavramlardan biri de öğretmen özerkliğidir (Benson, 2007, s. 30). Öğretmen özerkliği kavramı, uzun süredir var olmasına karşın son 20 yılda daha fazla önem kazanmıştır. Öğretmen özerkliği, öncelikle öğrenen özerkliği ile ilişkisi bağlamında incelenmiş ve öğrenen özerkliğini geliştirmedeki yönü vurgulanmıştır (Ramos, 2006, s. 188). Zamanla öğrenen üzerindeki etkisinin ötesinde bireylere, okula ve eğitimin niteliğine olan katkısı ön plana çıkarak eğitim sürecini etkileyen kilit bir kavram haline gelmiştir.

Alanyazında araştırmacılar, öğretmen özerkliği kavramına farklı bakış açılarıyla yaklaşmıştır. Friedman'a göre (1999, s. 62, 63) öğretmen özerkliği, yeni fikirleri ve etkinlikleri başlatabilme ve okul politikalarında ve uygulamalarında söz sahibi olma anlamına gelmektedir. Garvin'e göre (2007, s. 1) özerklik; öğretmenin öğretim, değerlendirme, okul yönetimi ve reformu üzerindeki etkisi, esnekliği, gücü ve yetkisidir. Konuya farklı bir bakış açısıyla yaklaşan Vieira, Barbosa, Paiva ve Fernandes'e göre (2008, s. 219) özerklik, eğitimdeki sınırlamaları aşabilme isteği ve yeterliğidir.

Öğretmen özerkliği kavramının geniş bir alanı ifade etmesi nedeniyle yapılan tanımlar özerkliğin belirli bir veya birkaç boyutu üzerinde durmaktadır. Bu tanımlar detaylı olarak incelendiğinde, şu kavramlara vurgu yapıldığı görülmektedir: *Güç, güçlendirilme, yetki, yetenek, karar verme, sorumluluk, özgürlük, motivasyon, isteklilik, kendine güven, işbirliği*. Bu bağlamda öğretmen özerkliği, öğretmenlerin okulu, öğretimi ve öğrencileri ilgilendiren konularda karar verme gücüne, yeterliğine ve özgürlüğüne sahip olması olarak tanımlanabilir. Öğretmen özerkliği aynı zamanda öğretmenlerin yaşadığı önemli bir ikilemi de ifade etmektedir. Öğretmenler, bir yandan mesleklerini profesyoneller olarak yapmak istemekte, diğer yandan eğitim sisteminin gereklerini yerine getirmektedir. Bu iki durum çoğu zaman birbiriyle çelişmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen özerkliği, öğretmenlerin bu ikileme ne şekilde tepki verdiğini ifade etmektedir (Wermke ve Höstfält, 2014, s. 60). Ancak, eğitim sisteminde yapılan düzenlemelerde öğretmenlerin de süreç içerisinde yer alması ve bazı kararların öğretmenlere bırakılması öğretmenlerin yaşadığı bu ikilemi ortadan kaldıracaktır.

Bazı araştırmacılar, öğretmen özerkliğinin tanımını yapmak yerine özerkliğin boyutları üzerinden açıklama yapmıştır. Strong'a göre (2012, s. 4) öğretmen özerkliği karar verme yeteneği, özgürlük ve yetki boyutlarına sahiptir. McGrath (2000 akt. Smith, 2003, s. 3) öğretmen özerkliğinin, kişinin kendisinin yönlendirdiği mesleki eylemler ve başkalarının kontrolünde olmamak olarak iki boyutuna dikkat çekmiştir. Smith'e göre (2003, s. 4) öğretmen özerkliği altı boyuttan oluşmaktadır: (1) Profesyonel eylem için kişinin kendi verdiği kararlar, (2) profesyonel eylem için verilen kararlarda yeterlik, (3) profesyonel eylemde kontrol karşısında özgürlük, (4) profesyonel gelişim için kişinin kendi verdiği kararlar, (5) profesyonel gelişim için verilen kararlarda yeterlik ve (6) profesyonel gelişimde kontrol karşısında özgürlük.

Genel olarak değerlendirildiğinde alanyazında öğretmen özerkliğine karşı geleneksel ve çağdaş olmak üzere iki tür bakış açısının olduğu söylenebilir. Geleneksel bakış açısına göre özerklik, öğretmenin hiç kimsenin kontrolü altında olmadan hareket

etmesi, verdiği kararları tek başına almasıdır. Bu bakış açısında öğretmenler verdikleri kararların sonuçlarından sorumlu tutulmazlar. Çağdaş bakış açısına göre tek başına hareket etmek özerk olmak anlamına gelmemektedir. Bu bakış açısına göre özerk öğretmenler, meslektaşlarıyla, yöneticilerle ve öğrencilerle işbirliği sonucunda mesleki yeterliklerine dayalı olarak karar verir ve bu kararların sonuçlarından da sorumlu tutulurlar.

Özerk öğretmenler, sürekli olarak değişik sorunlara daha iyi yanıtlar bulma arayışında olmalıdırlar. Bu durum ise ancak öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve yöneticilerle işbirliği içerisinde hareket etmesiyle mümkündür (Shaw, 2008, s. 190). Garvin (2007, s. 121) ABD’de yaptığı araştırmada, öğretmenlerin işbirliği içerisinde çalışırken daha yüksek özerklik hissettiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak işbirliği kavramı geniş bir alanı ifade etmektedir. İşbirliği içerisinde hareket eden öğretmenler, özel yetenek ve becerilerini diğer öğretmenlerle birlikte çalışarak daha büyük bir çabaya dönüştürebilir; önemli konularda meslektaşlarıyla, velilerle ve yöneticilerle fikir alış verişinde bulunabilirler (Castle, 2004, s. 7). Ayrıca, planlama sürecinde birlikte çalışabilir, meslektaşlarını gözlemleyebilir, takım öğretimi yapabilir ve öğrencilerin çalışmalarını birlikte inceleyebilirler. Tüm bunlar okulun başarısında büyük öneme sahiptir. Başarılı okullar, sürekli öğrenen, gelişen, yaratıcı düşünen ve işbirliği anlayışına sahip olan okullardır (Garvin, 2007, s. 14).

Profesyonel her meslekte olduğu gibi öğretmenlerin de mesleklerini yaparken çeşitli beklentileri bulunmaktadır. Bunlar arasında; güvenli bir ortam, yeterli maaş, velilerin ilgi ve desteği, öğrenciler için daha fazla kaynak, okul olanaklarının yeterli oluşu vb. sayılabilir. Ancak öğretmenlerin en fazla gereksinim duyduğu şey özerklik olabilir (Strong, 2012, s. 5; Strong ve Yoshida, 2014, s. 124). Çünkü öğretmenler, yaptıkları işlerde kendilerini profesyoneller olarak hissetmeleri için belirli konularda karar verme özgürlüğüne sahip olmalıdırlar. Ancak bu özgürlük sayesinde öğretmenler meslekte kendilerini önemli hissedebilirler.

Elmore'a göre (1987, s. 75), eğitimde otorite kültürünün yaşandığı durumlarda öğretmenlerin nasıl hareket etmeleri gerektiği merkezi otoritelerce belirlenmiştir. Merkezi olarak oluşturulmuş sistemler, bürokratik düzenlemelerle görevlilerin görevlerini yerine getirmelerini sağlamaya çalışırlar. Bu ortamda öğretmenlere verilen görev sadece kuralları teknisyen rolüyle uygulamaktır. Öğretmenlerin profesyonel yeterliklerini eğitim sürecinde kullanmaları sınırlandırılmıştır. Burada başarı ölçütü kurallara uyum düzeyidir. Daha yerel olarak yapılandırılmış sistemler ise daha esnektir ve performans ve etkililiği başarı ölçütü olarak kabul eder. Bu tür sistemler hesap verebilirliği ön planda tutar ve öğretmenlerin profesyonel yeterliklerini işlerinde kullanmalarını gerektirir. Bu bağlamda eğitimin etkililiği için öğretmenler uygulayıcı olarak değil, mesleki yeterlikleri sayesinde önemli kararları verebilecek profesyoneller olarak görülmelidir. Böylece öğretmenler eğitim sürecindeki içeriği, yöntem ve materyalleri öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine göre düzenleyebilir ve okulun gelişiminde önemli kararları alabilirler.

Öğretmenlerin özerklik davranışlarını sergilemesi veya sergileyememesi önemli sonuçlar doğurabilir. Yüksek özerkliğe sahip öğretmenler var olan uygulamaları yeni durumlara uyarlayabilir, bağımsız çalışabilir ve öğretimde daha iyi kararlar alabilirler. Özerklik davranışları sergileyemeyen öğretmenler ise bağımsız karar alamaz veya sadece teknik konularda karar alabilirler (Castle, 2004, s. 6; Friedman, 1999, s. 60). Bu öğretmenler, sınıfta ve okulda öğrenci davranışlarından sorumlu olmalarına rağmen kararlar üzerinde çok az söz hakkına sahiptirler. Öğretmenlerin sorumluluklarına karşılık yeterli güce ve özerkliğe sahip olmaması, onların işten ayrılmalarına (Ingersoll, 2007, s. 24; Moomaw, 2005, s. 6) ya da performanslarının azalmasına neden olabilir.

Birçok çalışmada öğretmen özerkliği, öğrenen özerkliği ile ilişkilendirilmiştir (Huang, 2007; Lamb ve Reinders, 2008; Little, 1995; Vieira, 2010). Little'a göre (1995, s. 175-178), öğrenen özerkliği öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üzerine almasıdır. Öğrencilerin bu sorumlulukları almalarında öğretmen özerkliği bir

önkoşuldur. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin öğrencilere belirli alanlarda özerklik sağlamaları ancak kendilerinin özerk olabilmeleriyle mümkün olabilir. Bu bağlamda özerk öğretmenler, öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirleme, materyallerin seçimi veya değerlendirme süreçlerine katılıp katılmayacağına; eğer katılacaksa ne düzeyde katılacağına karar verebilirler.

2.5. Öğretmen Özerkliğinin Kapsamı ve Boyutları

Friedman'a göre (1999, s. 62), öğretmen özerkliğinin kapsamında dört tip karar bulunmaktadır. Bunlar: (1) İlkesel kararlar, (2) rutin kararlar, (3) eğitimsel kararlar ve (4) yönetsel kararlardır. İlkesel ve rutin kararlar, kararın hangi düzeyde verildiğini belirtmektedir. Eğitimsel ve yönetsel kararlar ise kararın içeriğini ifade etmektedir. İlkesel kararlar, eğitimin temel konularını etkileyebilecek kararlardır. Örneğin, öğretim programı ile ilgili verilecek bir karar ilkeseldir. Başarının değerlendirmesi veya mesleki gelişimin belirlenmesi rutin kararlara örnek olarak verilebilir. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri üzerinde verecekleri kararlar eğitimsel kararlardır. Diğer yandan, öğretmenlerin okul normları ile ilgili vereceği kararlar yönetsel kararlara oluşturur.

Friedman'a göre (1999, s. 62, 63), bu kararlar üzerinde öğretmenler farklı özerklik düzeylerine sahip olabilir. Bu özerklik düzeyleri şunlardır: Özerklik yokluğu, kısıtlı özerklik, orta düzeyde özerklik, yüksek özerklik ve tam özerklik.

- **Özerklik yokluğu:** Öğretmenlerin öğretim programında, yöntem ve teknik seçiminde ve okul yaşamının diğer alanlarında girişim yapmakta ve özgür davranmada yetkileri yoktur.
- **Kısıtlı özerklik:** Öğretmenler okul yönetimi tarafından tanımlanan norm ve düzenlemelerde sınırları açıkça belirlenmiş çok az seçim özgürlüğüne sahiptirler.

- **Orta düzeyde özerklik:** Öğretmenlerin yeni fikirleri veya değişiklikleri gündeme getirmelerine izin verilir, hatta desteklenir. Fakat bunları uygulayabilmek için birçok şartı yerine getirmeleri gerekir.
- **Yüksek özerklik:** Öğretmenler genel sınırlar ve daha önce üzerinde anlaşılmiş normlar çerçevesinde yeni öğretim programını uygulamada ve programda değişiklikler yapmada özgürdürler.
- **Tam özerklik:** Öğretmenler evrensel etik kodlar, yasalar, bilimsel ve pedagojik ilkeler çerçevesinde tamamıyla özgürdürler.

Alanyazında, öğretmenlere hangi konularda ne kadar özerklik verilmesi gerektiği ile ilgili farklı görüşler vardır. Ingersoll'a göre (2007, s. 24), öğretmenlere sorumlu olduğu konularda ve etkinliklerde özerklik sağlamalıdır. Bu görüşe göre öğretmenlere, öğretim programının içeriğinin belirlenmesinde, yöntem ve tekniklerin seçiminde, ders kitabı ve diğer materyallerin seçiminde ve geliştirilmesinde ve sınıf yönetimi konularında özerklik verilmelidir. Öztürk'e göre (2011a, s. 95) eğitim ve öğretim alanında öğretmenlere sınırsız bir özerkliğin verilmesi mümkün değildir. Çünkü, kontrol edilemeyen özerklik kötüye kullanılabilir (Smith, 2003, s. 7) ve okulun gelişimine zarar verebilir (Anderson, 1987, s. 369; O'Hara, 2006, s. 98). Bu anlamda özerklik, öğrencilere fayda sağlamalı ve kararların tek başına alınması yerine karşılıklı bağımlı olmayı gerektirmelidir (Smith, 2003, s. 7). Bir başka deyişle öğretmenlere verilen özerkliğin karşısında öğretmenlerden başarı beklenmelidir.

O'Hara'ya göre (2006, s. 4), öğretmenler özerklik davranışlarını sergilerken kendi isteklerinden çok öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda kararlar almalıdırlar. Öğretmenler, özerklik davranışlarının beraberinde büyük sorumluluklar da getireceğini bilmelidirler. Öğretmenlerin rahat ortamlarının dışına çıkması, yaşam boyu öğrenme davranışı içinde olması, bu davranışı meslektaşlarıyla ve öğrencileriyle paylaşması bu sorumluluktan bazılarıdır.

Öğretmenlere belirli konularda özerklik vermenin temel gerekçesi öğretmenlerin yeterliklerini daha profesyonelce işlerine yansıtılabilmelerini sağlamaktır. Bu noktada öğretmen özerkliğinin okula ve öğrencilere faydalı olmasında öğretmenlerin yeterlik düzeyleri çok önemlidir. Gerekli mesleki yeterliklere sahip olmayan öğretmenlere verilecek özerklik kullanılmayabilir veya kullanıldığında önemli sorunlara yol açabilir. Bu nedenle öğretmenlere özerklik vermeden önce öğretmenlerin yeterlikleri hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle artırılarak verilecek özerkliği en etkili şekilde kullanabilmeleri sağlanmalıdır.

Öğretmen özerkliği alanyazında farklı boyutlarda incelenmiştir. Pearson ve Hall (1993, s. 176) öğretmen özerkliğini, öğretim programı özerkliği ve genel öğretim özerkliği olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Friedman (1999, s. 58) öğretmen özerkliğini; öğretim ve değerlendirme özerkliği, okul kararlarına katılmada özerklik, mesleki gelişim özerkliği ve öğretim programı özerkliği olmak üzere dört boyutta incelemiştir. Öztürk (2011a, s. 86) öğretmen özerkliğini; öğretimin planlanması ve uygulanması, yönetim süreçlerine katılma ve mesleki gelişim özerkliği şeklinde üç boyutta incelemiştir. Bu araştırmada ise öğretmenlerin özerklik davranışları dört boyutta incelenmiştir. Bunlar: (1) Öğretme süreci özerkliği, (2) öğretim programı özerkliği, (3) mesleki gelişim özerkliği ve (4) mesleki iletişim özerkliğidir.

2.5.1. Öğretme süreci özerkliği

Öğretme süreci özerkliği, öğretmenlerin öğretimle ilgili verdikleri kararlar ve sınıf yönetimiyle ilgili konular olarak iki başlık altında incelenebilir. Öğretmenlerin öğretim ile ilgili verdikleri kararlar geniş bir alanı kapsayabilir. Derslerde hangi etkinliklere ne kadar zaman ayrılacağı, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçimi ve öğrencilerin ödüllendirilmesi bu kararlar arasında gösterilebilir. Sınıf yönetimi ile ilgili kararlar ise sınıf içerisinde kullanılan iletişim şeklini, sınıfın düzenini ve sınıf kurallarını kapsar.

Pearson ve Moomaw'a göre (2005, s. 47) öğretme süreci özerkliği, öğretmenlerin iş ortamında yetkiye sahip olmasıyla ve mesleğiyle ilgili kişisel kararlar verebilmesiyle ilgilidir. Öğretme süreci özerkliğine sahip olan öğretmenler kendilerini profesyoneller olarak görmektedirler. Bu anlamda öğretme süreci özerkliği mesleki profesyonellikle yakından ilgilidir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alındığında, öğretim sürecinde standartların belirlenmesi ve bunların tüm okullarda aynı şekilde uygulanması büyük sorunlara yol açabilmektedir. Bu durum aynı zamanda yaşamın gerçekliği ile de örtüşmemektedir. Öğrenciler farklı ilgi alanlarına, öğrenme stillerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine sahiptirler. Aynı şekilde öğretmenler de farklı yeteneklere ve yeterliklere sahiptirler. Öğretmenler öğretme sürecinde özerkliğe sahip olduklarında, eğitim ortamının ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda kararlar verebilirler. Bu bağlamda, öğrencileri en iyi tanıyanlar öğretmenler olduğu için daha etkili kararlar vermeleri beklenebilir.

Öğretme süreci özerkliği kapsamındaki diğer konu sınıf yönetimi özerkliğidir. Öğretmenlerin kendinden beklenenleri ve mesleğin gereklerini yerine getirebileceği yer kuşkusuz sınıflardır. Sınıf kuralları, sınıfın fiziksel düzeni, verilecek ödüller ve öğrencilerle iletişim öğretmenlerin yetkisi ve sorumluluğu altındadır. Kısacası öğretmenler sınıf yönetiminden sorumludurlar. Bu sorumluluk onlara alınacak kararlarda söz sahibi olmanın gerekli olduğunu hissettirmektedir. Strong'a göre (2012, s. 37, 38) öğretmenler kendilerini özerklik boyutları içerisinde en çok sınıf yönetimi boyutunda özerk hissetmektedirler. Ingersoll'a (2007, s. 24) göre de, öğretmen özerkliğinin en çarpıcı sonuçları sınıf yönetimi alanında görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkarılmasına, bu yolla da öğrencinin kendini gerçekleştirme sürecine katkı sağlayabilmeleri için sınıf yönetimi sürecinde özerklikleri önemlidir. Çünkü her birey farklı ilgi ve yeteneklere sahiptir. Dolayısıyla hiçbir öğrenci ve sınıf birbirinin aynısı değildir. Bu anlamda öğrencilerle

en çok zaman geçiren kişi olarak öğretmenlerin sınıf yönetiminde özerk davranışlar sergilemesi desteklenmelidir.

2.5.2. Öğretim programı özerkliği

Öğretim programı özerkliği, öğretimin nitelikli bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin neyi, nasıl ve ne zaman öğreteceği konusunda karar verebilmesiyle ilgilidir. Bu anlamda öğretmenlerin ders kitaplarını ve materyallerini seçebilmeleri, etkinlikleri öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenleyebilmeleri, öğretim programına gerektiğinde konu ekleyebilmeleri ya da eksiltebilmeleri bu özerklik kapsamında ele alınabilir. Öğretim programı özerkliği, öğretmenlerin öğrenci gereksinimleri ve kendi yeterliklerini göz önünde bulundurarak seçenekler arasından en iyi olanı seçmelerini ve böylece etkili bir öğretim yapmalarını sağlayabilir.

Araştırmacılar öğretim programı özerkliğini eğitim sürecinde önemli bir kavram olarak görmektedir. Pearson ve Hall'a göre (1993, s. 177) öğretim programı özerkliği, etkinlik ve materyallerin seçimi ve öğretimin planlanması ve düzenlenmesini kapsamaktadır. Friedman'a göre (1999, s. 62) öğretim programı geliştirme, öğretmenin işini temelde etkileyen ilkesel kararlar içerisinde değerlendirilebilir.

Yurdakul'un (2015, s. 133) ilkokul öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmaya göre öğretmenler, öğretim programının kullanışlı, uygulanabilir ve esnek olmasını istemektedir. Ancak merkezi uygulamalar, öğretmenlerin öğretim programını duruma göre uyarlamasını ve şekillendirmesini sınırlandırmaktadır. Öztürk'e göre (2012, s. 274) öğretim programlarının merkezi otoriteler tarafından hazırlanması, eğitim ortamının şartlarının ve öğrencilerin gereksinimlerinin dikkate alınmasını zorlaştırmaktadır. Öğretmenler program geliştirme sürecine dahil edilirse, öğretim için oluşturulan içerik ve hedefler daha etkili olabilir. Çünkü, öğretmenler öğrencilerle sürekli birlikte oldukları için öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ve

eğitim ortamının Őartlarını en iyi bilenlerdir. Öğretmenlerin öğretimin planlanmasında ve etkinliklerin seçiminde özerk olması, öğrencilerin gereksinimlerine yönelik öğretim yapmasını mümkün kılar ve öğrenci başarısını arttırabilir (Rudolph, 2006, s. 3). Ayrıca, öğretmenlerin öğretim programı üzerindeki özerkliği arttıkça işle ilgili stres düzeyleri azalmaktadır (Pearson ve Moomaw, 2005, s. 37).

Öğretmenlerden çoğu zaman öğrettiklerini geliştirmeleri beklenmemektedir. Aşırı merkezietçi uygulamalar, standart öğretim programları, standart ders kitapları ve merkezi sınavlar öğretim ve öğrenme konusundaki yetkiyi öğretmenlere vermemektedir. Öğretmenlerin bu konuda başkalarının uzmanlığına güvenmesi, onları yöneticiler ve öğrencilerle olan ilişkilerinde önemli derecede dezavantajlı konuma düşürmektedir. Çünkü bu durumda öğretmenler, kendi bilgilerinden kaynaklanan bir uzmanlığa sahip olmamakta, yasal otoritelerin uzmanlığına güvenmek zorunda kalmaktadırlar (Elmore, 1987, s. 73).

White (1992, s. 73, 74) araştırmasında, *okul temelli program geliştirme* kavramından söz etmektedir. Bu kavram, öğretmenlerin öğretim programını bizzat geliştirmesini ifade etmektedir. Bu süreçte öğretmenler, program geliştirme toplantılarına katılmakta, böylece meslektaşlarıyla işbirliği yapmakta ve daha yakın iletişim kurabilmektedir. Öğretmenler öğretim programını oluşturma sürecine katıldıklarında, kendilerini daha güçlü hissetmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programın içeriğine katkılarının artması, öğretim sürecinde daha rahat hareket etmelerini sağlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin anlamalarını ve öğrenmelerini de kolaylaştırmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim programı özerkliğini kullanabilmelerinde sadece mevzuat tarafından tanınan özerklik yeterli olmayabilir. Öğretmenlerin öğretimi ilgilendiren konularda yeni kararlar alabilmeleri için yeterli mesleki bilgiye (Öztürk, 2011a, s. 88) ve motivasyona (Wilches, 2007, s. 268) sahip olmaları gerekmektedir. Aynı

zamanda öğretmenler, öğretimde yeni fikirler ortaya atmak ve farklı öğrencilere göre öğretim ortamını düzenlemek için yöneticiler tarafından cesaretlendirilmeli ve desteklenmelidirler (Rudolph, 2006, s. 36).

2.5.3. Mesleki gelişim özerkliği

Mesleki gelişim özerkliği, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecini kendisinin belirlediği gereksinimleri doğrultusunda yönlendirebilmesidir. Öğretmenlerin gereksinim duyduğu hizmet içi eğitimleri alabilmesi, bu eğitimlerin zamanını belirleyebilmesi, alanıyla ilgili bilimsel toplantılara katılabilmesi ve bu süreçte karşılaşacağı baskılara karşı koyabilmesi mesleki gelişim özerkliğinin kapsamındadır. Öğretmenlerin gerekli yeterliklere ulaşabilmesinde mesleki gelişim özerkliği önemli bir yere sahiptir.

Günümüzde öğretmenlerin sadece öğreteceği konunun bilgisine sahip olması yeterli görülmemektedir. Öğretmenlerin yeterli ve uygun eğitimleri almaması, geleneksel yöntemlere bağlı kalmalarına ve öğretim yöntemlerinin seçiminde özgür hareket etmemelerine yol açmaktadır (Mustafa ve Cullingford, 2008, s. 87). Bu bağlamda, mesleki gelişim özerkliğinin diğer özerklik türlerinin ön şartı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini kendi gereksinimleri doğrultusunda yönlendirebilmeleri bu özerkliğe sahip olduklarının göstergesidir. Wilches'e göre (2007, s. 264), öğretmenlerin alacağı eğitimlerin yerini, zamanını, içeriğini ve eğitimini seçebilmesi bu tür özerkliğin içinde yer alabilir.

Mesleki gelişim, kişinin uzmanlık alanında kendini güncel bilgilerle yenilemesi ve bilgi, beceri ve davranışlarını geliştirmesini ifade etmektedir (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989, s. 41). Öğretmenlerin mesleki yönden gelişimleri, özerklik davranışlarını sergilemeleri için gereklidir. Ancak, özerklik bir kez kazanılan ve sonsuza kadar devam eden bir durum değildir. Öğretmen özerkliği, geçici bir yapıya sahip olduğu için sürekli geliştirilmelidir (Bustingorry, 2008, s. 418). Hizmet içi

eğitim programları, retmenlerin mesleki gelişiminin bir yolu olabilir. Bunun yanında retmenlerin işbirliği içinde çalışmaları, bilimsel toplantılara katılmaları ve katılmaya özendirilmeleri, alanı ile ilgili kitaplar okumaları da mesleki gelişimin bir parçasıdır.

Mesleki gelişim özerkliğinin çok yönlü yararları olabilir. retmenlere mesleki gelişim konusunda özerklik tanınması, onların bireysel gelişimlerine ve eğitim sürecinin niteliğine önemli katkılar sağlayabilir. Wilches'e göre (2007, s. 264) mesleki gelişim özerkliği, retmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerini ve motivasyonlarını arttırarak okulda değişim yaratmalarına olanak tanıyabilir. zm ve Karslı'ya göre (2013, s. 84) bu tür özerklik, retmenlerin değişen şartlara ve içinde buldukları eğitim ortamının gereksinimlerine daha kolay yanıt vermelerini sağlayabilir. Ayrıca retmenler mesleki gelişimleri sürecinde edindiği bilgilerle, ğrenci başarisına da katkıda bulunabilirler (Garvin, 2007, s. 19). retmenlerin, ğrenciler için hangi uygulamaların etkili olacağını bilmesi ancak nitelikli mesleki gelişim fırsatlarıyla mümkündür. Örneğin retmenlere yansıtıcı ğretim konusunda verilecek hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler, retmenlerin teknisyen rolünün ötesine giderek kendi düşünce ve eylemlerinin yöneticisi olmayı sağlayacaktır (Vieira, 1999, s. 27).

Türkiye'de retmenlerin hizmetiçi ve hizmet öncesi eğitimleri MEB ğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenmektedir. Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişime yönelik seminer, kongre, sempozyum, konferans vb. etkinlikler MEB tarafından merkezi olarak planlanmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda Yıllık Merkezi Hizmetiçi Eğitim Planı hazırlanmaktadır. Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından da mahalli hizmetiçi eğitimler düzenlenmektedir. Öğretmenlerin bu eğitimlere başvuruları Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) zerinden alınmakta ve eğitimlerin kontenjanları ve katılacak kursiyerler de merkezi olarak belirlenmektedir (MEB, 2014). Verilecek hizmetiçi eğitimler öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda

hazırlandığı ifade edilse de, bu planlara tüm öğretmenlerin isteklerini yansıtabilmek ya da tüm öğretmenlerin başvurdukları eğitimlerden yararlanmalarını sağlamak mümkün gözükmemektedir. Ayrıca programlarda, öğretmenlere alacağı eğitimin yerini, zamanını ve eğitimcilerini seçme özerkliği verilmemiştir.

2.5.4. Mesleki iletişim özerkliği

Mesleki iletişim özerkliği, öğretmenlerin meslektaşları, yöneticiler ve veliler ile iletişimlerinde kaygı ve korku duymadan görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmesi olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin öğretim sürecini mesleki yeterliklerine göre düzenleyebilmesinde bu özerklik önemli yere sahiptir. Çünkü yöneticilere, meslektaşlarına ve velilere görüşlerini özgürce yansıtabilen öğretmenler, kendilerini daha rahat ve güvende hissedebilir. Bu durum öğretmenlerin motivasyonlarını yükselterek okulda ve öğretim sürecinde daha etkin roller üstlenmelerini sağlayabilir.

Yöneticiler tarafından mesleki yeterliklerine ve görüşlerine saygı duyulan öğretmenler, mesleklerinde kendilerini profesyonel olarak hissedebilirler. Meslektaşlarıyla özgür bir iletişim kurabilen öğretmenler ise mesleki etkinlikleri planlamada işbirliği yapabilir, başarıyı arttırmak adına girişimlerde bulunabilir ve okulu ilgilendiren sorunların çözümüne birlikte katkı sağlayabilirler. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, velilerle özgür bir biçimde iletişim kurabilmesi de önemlidir. Çünkü öğretmenler, öğrencilerin sorunlarına gerçekçi bir açıdan yaklaşabilmek ve çözümler üretebilmek için olumlu veya olumsuz durumları velilere rahatça ifade edebilmelidir. Böylece veliler ve öğretmenler arasında güvene dayalı bir iletişim kurulabilir ve bu durum okul ve öğrenci başarısı için ortak bir çabaya dönüşebilir.

Öğretmenlerin mesleki iletişimlerinde kendilerini baskı altında hissetmesi, sorunları yöneticilere rahatça ifade edememesi, meslektaşlarıyla ve velilerle özgür bir iletişim kuramaması eğitim sürecinde heveslerinin kaybolmasına ve umursamaz davranışlar sergilemelerine yol açabilir. Altinkurt'a göre (2014, s. 290) örgüt üyelerinin

çoğunluğu örgütsel konular hakkında sessiz kalmayı tercih ettiğinde, sessizlik davranışı toplu bir eyleme dönüşerek örgütsel sessizlik davranışına neden olabilir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarını okul iklimi önemli düzeyde etkilemektedir. Okul müdürlerinin emredici ve kısıtlayıcı davranışları öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarını artırırken, destekleyici davranışları sessizlik davranışlarını azaltmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin işbirlikçi davranışları da öğretmenlerin sessizlik davranışlarını azaltmaktadır (Altınkurt, 2014, s. 295).

2.6. Öğretmen Özerkliğinin Yararları

Öğretmenlerin eğitim sürecinde etkili olabilmesi için gerekli mesleki yeterliklere sahip olması gereklidir. Öğretmenlerin bu yeterlikleri kullanabilmeleri de yeteri kadar özerkliğe sahip olmalarına bağlıdır. Öğretmen özerkliğinin bireylere, eğitim sürecine ve okula olan önemli yararlarından söz edilebilir. Öğretmen özerkliğinin bireye en önemli yararlarından biri, iş doyumunu arttırmasıdır (Bogler, 2001, s. 676; Brunetti, 2001, s. 68; Sparks, 2012, s. 52). ABD Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin sahip olduğu özerkliğin iş doyumuyla yakından ilgili olduğunu göstermiştir (Perie ve Baker, 1997, s. 51). Öğretim sürecinde karar verme yetkisine sahip olan ve sorumluluk alan öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olduğu söylenebilir (Öztürk, 2011a, s. 91). Ayrıca, öğretmenlerin sorumlu oldukları çalışmalarda yeterli söz hakkına sahip olmaları işlerini daha düzgün yapabilmelerini; yöneticilerden, meslektaşlarından ve öğrencilerinden saygı görmelerini sağlayabilir. Böylece öğretmenlerin mesleğe duyduğu bağlılık da artabilir (Ingersoll, 2007, s. 24).

Öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesi eğitim ve öğretim sürecini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Öğretimde yeni yöntemler kullanan, öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alan ve edindiği bilgileri öğretim sürecine yansıtan öğretmenler, öğretimlerinde daha etkili olabilirler. ABD'deki Charter okulları devlet okullarına göre öğretmenlere daha fazla özerklik sunmaktadır. Bu özerklik

öğretmenlerin, profesyoneller olarak hareket etmelerini ve öğretim sürecine yenilikler getirmelerini sağlamaktadır (Crawford, 2001, s. 187). Öztürk'e göre (2011a, s. 89) nitelikli bir eğitim ortamının sağlanabilmesi, öğretmenlere sağlanan çalışma şartları ve özgürlükle ilgilidir.

Öğretmen özerkliği aynı zamanda öğrenci başarısının da önemli bir belirleyicisi olabilir. Yüksek özerklik düzeyine sahip olan öğretmenler, karar verme gücüne sahiptir ve öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili risk alabilirler. Bu sayede öğrencileriyle daha yakın bağ kurabilir ve öğretimlerinde daha etkili olabilirler (O'Hara, 2006, s. 3; Rudolph, 2006, s. 37). Ayrıl vd. (2014), öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğretmen özerkliğinin öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Iwata (2013), araştırmasında öğretmen özerkliğinin öğrenci yaratıcılığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu araştırmaya göre öğretmen özerkliği, öğrencilerin yaratıcılık davranışlarının %22'sini açıklamaktadır.

Öğretmen özerkliğinin okullara önemli katkıları olabilir. Olumlu öğrenci davranışları, çalışanların işine bağlı oluşu; işbirliği, iletişim ve dayanışma duygusu *iyi okulların* karakteristik özellikleridir. *Kötü okullar* ise karmaşa, düzensizlik; öğretmen, öğrenci ve yöneticiler arasında anlaşmazlıkların olduğu okullardır. Öğretmen kontrolü okullar üzerinde önemli etkilere sahiptir. Öğretmenlerin okul ve sınıf çaplı kararlarda daha fazla söz hakkının olduğu okullar, öğrenci davranışları açısından daha az sorun yaşar. Aynı zamanda öğretmenler ve yöneticiler arasında işbirliği ve dayanışma vardır. Bu okullar, öğretmenlerinin devamlılığını sağlamada daha başarılıdır ve buradaki öğretmenler okula daha fazla bağlılık duyarlar (Ingersoll, 2007, s. 24).

2.7. Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Etmenler

Öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkileyen etmenler üç ana başlık altında toplanabilir. Bunlar: (1) Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, (2) çalışma ortamının yapısı ve (3) eğitim politikalarıdır.

Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, onların özerkliğe bakış açılarını ve eğitim süreçlerinde özerk davranışlar sergilemelerini etkileyebilmektedir. Örneğin uzmanlık alanında sürekli kendisini geliştiren öğretmenlerin daha fazla ve etkili özerklik davranışları sergilemesi beklenebilir. Ayrıca öğretmenlerin işbirliği içerisinde çalışabilmeye yatkın olması da özerkliği etkileyebilir. Çünkü işbirliği içerisinde çalışabilen öğretmenler, meslektaşlarıyla öğretim etkinlikleri üzerinde fikir alışverişinde bulunabilir ve edindiği yeni bilgileri kendi sınıflarında uygulayabilirler (Garvin, 2007, s. 111). Özerkliği etkileyebilecek diğer bir kavram öğretmenlerin sahip olduğu motivasyondur (Moomaw, 2005, s. 33; Wilches, 2007, s. 266). İçsel ve dışsal motivasyon kaynaklarına sahip öğretmenler, sorumluluk almada ve yaratıcı olmada daha istekli davranabilirler. İçsel motivasyon kaynakları bu konuda daha etkili olabilir. Örneğin, Wilches'e göre (2007, s. 256) öğretmenler, profesyonel yaşamlarında öğretmen ve öğrenen özerkliğinin önemli olduğuna inandıklarında ve öğretme ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirdiklerinde daha fazla özerklik sergileyebilirler.

Öğretmen özerkliğini etkileyebilecek diğer konu *çalışma ortamının yapısıdır*. Wilches'in (2007, s. 257) öğretmen özerkliği alanyazınına incelediği çalışmaya göre, çalışma ortamında risk almaları için yeterli fırsatlar sunulan öğretmenler daha fazla özerklik davranışları sergilemektedir. Aynı zamanda öğretmenler eğitimsel gereksinimleri karşılandığında, yeni kuram ve uygulamalar hakkında mesleki yeterlikleri geliştirildiğinde ve yüksek iş doyumuna sahip olduklarında özerklik davranışları sergileyebilirler. Çalışma ortamında özerkliği etkileyebilecek bir diğer konu ise okul yöneticilerinin liderlik tarzlarıdır. Garvin'e göre (2007, s. 122) okul

müdürlerinin destekleyici olması, öğretmenlere işbirlikçi ortamlar yaratması, mesleki gelişim olanakları sunması öğretmenlerin özerklik davranışlarını arttırabilir. Bu bağlamda, özendirici ve destekleyici bir çalışma ortamının, öğretmenlerin özerklik davranışlarını arttırdığı söylenebilir.

Öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkileyebilecek etmenlerden belki de en önemlisi, *eğitim sisteminin yapısı ve merkezi eğitim politikalarıdır*. Archbald ve Porter (1994, s. 30) ABD’de yaptığı araştırmada, eğitim programının merkezi politikalarla belirlendiği durumlarda öğretmenlerin içerik belirleme konusunda daha az yetkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benson’un (2010, s. 266) Hong Kong’daki ortaokullarda yaptığı araştırmaya göre, merkezi öğretim programları ve sınavlar öğretmenlerin okullara yenilikler getirmesini zorlaştırmaktadır. Türkiye’de ise öğretim programları, merkezi otoriteler tarafından belirlenmekte ve öğretmenlerin tercihleri neredeyse hiç dikkate alınmamaktadır.

Sonuç olarak eğitim politikalarının okullar üzerinde kurduğu baskının artması, öğretmenlerin özerkliğini azaltmaktadır. Öğretmenler, merkezi eğitim politikaları yüzünden bilgilerini ve deneyimlerini kullanarak özgürce karar verememektedir. Bu ortamda öğretmenler, sadece eğitim politikalarının uygulayıcısı olmakta ve öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamaktadır.

2.8. Farklı Ülkelerdeki Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri

Şekil 2’de Finlandiya, İngiltere, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Hollanda, Yunanistan, Güney Kore, ABD ve Türkiye’deki okulların ve öğretmenlerin zorunlu öğretim programının içeriğinin belirlenmesi, ders kitaplarının seçimi, öğretim yöntemlerinin seçimi, öğrenci değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve okul bütçesinin kullanımı alanlarında özerklik düzeyleri yer almaktadır.

		Finlandiya	İngiltere	Çek Cumhuriyeti	Almanya	Hollanda	Yunanistan	Güney Kore	ABD	Türkiye
Zorunlu Öğretim Programı İçeriğinin Belirlenmesi	Okul	■	■	□	■	□	■	□	■	■
	Öğretmenler	■	■	■	■	□	■	□	■	■
Ders Kitaplarının Seçimi	Okul	□	□	□	□	□	■	□	■	■
	Öğretmenler	□	□	□	□	□	■	■	■	■
Öğretim Yöntemlerinin Seçimi	Okul	□	□	□	□	□	□	■	■	■
	Öğretmenler	□	□	□	□	□	□	■	■	■
Öğrencileri Değerlendirme Ölçütlerinin Belirlemesi	Okul	□	■	□	■	□	■	□	■	■
	Öğretmenler	□	■	■	■	■	■	□	■	■
Okul Bütçesinin Kullanımı	Okul	□	■	□	■	□	■	□	□	■
	Öğretmenler	■	■	■	■	□	■	■	■	■

Tamamen özerk
 Kısmen özerk
 Özerk değil
 Veri yok

Şekil 2. Bazı Ülkelerdeki Okulların ve Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri

Kaynak: Finlandiya, İngiltere, Çek Cumhuriyeti, Almanya ve Hollanda'ya ait veriler Eurydice (2008, s. 17-37) ve OECD'nin (2013b, s. 131, 132) verilerinden; Güney Kore'ye ait veriler OECD'nin (2013b, s. 131, 132) verilerinden; ABD'ye ait veriler Sparks ve Malkus (2015, s. 4) ve OECD'nin (2013b, s. 131, 132) verilerinden; Türkiye'ye ait veriler MEB (2011, s. 36, 2012, madde 37, 2015, s. 6) ve OECD'nin (2013b, s. 131, 132) verilerinden derlenerek araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 2 incelendiğinde *zorunlu öğretim programının içeriğinin belirlenmesinde* İngiltere, Almanya, Yunanistan ve Türkiye okul ve öğretmen düzeyinde özerkliğe sahip değildir. Çek Cumhuriyeti'nde okullar bu konuda özerk olmasına rağmen öğretmenler kısmen özerktir. Finlandiya ve ABD okul ve öğretmen düzeyinde kısmen, Hollanda ve Güney Kore ise tamamen özerktir. *Ders kitaplarının seçiminde*, Yunanistan ve Türkiye hariç tablodaki diğer ülkelere okul ve öğretmen düzeyinde kısmen veya tamamen özerklik sağlanmıştır. *Öğretim yöntemlerinin seçiminde*

Finlandiya, İngiltere, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Hollanda ve Yunanistan okul ve öğretmen düzeyinde tamamen özerk; ABD ve Türkiye öğretmen düzeyinde kısmen özerktir. *Öğrencilerin değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinde* İngiltere, Almanya, Yunanistan ve ABD'deki okullar kısmen; Finlandiya, Çek Cumhuriyeti, Hollanda ve Güney Kore'deki okullar tamamen özerktir. *Öğretmen düzeyinde* ise sadece Finlandiya ve Güney Kore tamamen özerktir. Türkiye'deki okullara ve öğretmenlere ise bu konuda özerklik verilmemiştir. *Okul bütçesinin kullanımında* Finlandiya, Çek Cumhuriyeti, Hollanda, Güney Kore ve ABD'deki okullar tamamen özerktir. Bu konuda sadece Hollanda öğretmenlere tamamen özerklik sağlamıştır. Almanya, Yunanistan ve Türkiye'deki öğretmenlere okul bütçesinin kullanımında söz hakkı verilmemiştir.

Avrupa'daki okulların geneli ele alındığında ise zorunlu öğretim programının içeriğinin belirlenmesi konusunda öğretmenlere bir çok ülkede özerklik verilmediği söylenebilir. Burada zorunlu öğretim programı ile kastedilen temel öğrenme alanları ve hedeflerdir. Okul derslerinin içeriği veya okulların ve öğretmenlerin planlara yaptığı değişiklikler değildir. Ders kitaplarının ve öğretim yöntemlerinin seçiminde neredeyse tüm Avrupa ülkelerinde öğretmenlere özerklik sağlanmaktadır. Ülkelerin çoğunda öğrenci değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinde öğretmenler özerktir. Sınıfların oluşturulmasında da genel anlamda öğretmenler söz sahibidir (Eurydice, 2008).

Güney Kore'de tek ve merkezi olan öğretim programı, öğrencilerin ve çevrenin gereksinimlerine yanıt vermediği için 2009 yılında değiştirilmiştir. Bu değişiklik, öğrencilerin akademik yükünü azaltmayı ve okul temelli öğretim programı özerkliğini öngörmektedir. Önceden ders saatleri her ders için yıllık olarak belirlenmekte iken, yeni düzenleme ortaokul derslerinin yalnızca toplam ders saatini belirtmektedir. Ayrıca okullara, her bir dersin ders saatini %20 oranında arttırabilme ve azaltabilme yetkisi verilmiştir. Okullar bu yetkiyi kullanırken öğretmenlerin kararlarını da dikkate almaktadır (Hong ve Youngs, 2014, s. 4).

ABD’de öğretmen özerkliğini ilgilendiren en önemli konu, 2001 yılında yürürlüğe giren *Hiçbir Çocuk İhmal Edilmeyecek* (No Child Left Behind [NCLB]) yasasıdır. Bu yasa, öğrenci başarısının bazı standartlara göre ölçülmesini gerektirmektedir. Bu doğrultuda eyaletler temel dersleri yıllık standart testlerle ölçmek zorundadır. Ayrıca eyaletler, okullar için *Yıllık Yeterli Gelişim* (Adequate Yearly Progress [AYP]) düzeyi belirler. Bu düzeyi herhangi bir öğrenci kategorisinde (ırk, gelir düzeyi, özel eğitim gereksinimi vb.) iki yıl üst üste karşılayamayan okullara, bölgelere ve eyaletlere yaptırımlar uygulanmaktadır (Sparks, 2012, s. 30-33). Yani bu örnekte de görüldüğü özerklik aslında kontrolsüz bir özgürlük alanı değildir. ABD’deki öğretmenlerin özerkliği bu gelişmelerden etkilense de çalıştıkları okulların durumu ve bölgelerin uygulamaları farklara yol açabilir. Sparks ve Malkus (2015, s. 4), ABD Ulusal Eğitim İstatistikleri verilerinden yola çıkarak ABD’deki öğretmenlerin özerklik düzeylerini incelemiştir. Araştırmada ABD’deki öğretmenlerin ders kitabı, materyal, içerik, konu, öğretim teknikleri ve değerlendirme yöntemlerinin seçiminde orta düzeyde özerkliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye ise OECD ülkeleri arasında okullara öğretim programı, değerlendirme ve kaynakların kullanımı konularında en az özerklik sağlayan ülkelerden biridir (OECD, 2011, s. 1). Türk eğitim sistemi, öğretim programı, ders kitapları ve diğer öğretim materyalleri, okulların yönetimi ve denetlenmesi, öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri gibi bir çok konuda merkezileştirilmiştir (OECD, 2014, s. 122; Yıldırım, 2003, s. 528). Öğretim programları açısından ders planlarının yoğun oluşu, öğretmenlerin özerk hareket etmesini sınırlandırmaktadır (Öztürk, 2012, s. 292). Ayrıca, 8. ve 12. sınıflarda uygulanan ve öğrencilerinin geleceğinde belirleyici olan merkezi sınavlar öğretmenlerin özerkliğini önemli ölçüde sınırlandırmaktadır. Şimşek’e göre (2006, s. 2), Türk eğitim sistemi içerisindeki öğretmenler sadece *uygulayıcı* olarak görülmektedir.

2.9. Okul İklimi ve Öğretmen Özerkliği İlişkisi

Okul iklimi, öğretmenlerin özerklik davranışlarında belirleyici bir role sahip olabilir. Özerklik üzerinde yapılan araştırmalar, özerkliğin farklı çalışma şartlarına ve eğitimsel ortama göre değişiklik gösterdiğini belirtmektedir. Blömeke ve Klein'a göre (2013, s. 1043) güvenilir bir okul ikliminde, öğretmenler özerk olarak hareket edebilmektedir. Wilches'e göre (2007, s. 256) karar verme ve risk alma konusunda daha fazla fırsatların sunulduğu okullarda çalışan öğretmenler, kendilerini daha özerk hissetmektedirler.

Okullarda, öğretmenler arasında işbirliğine dayalı samimi bir ortam olduğunda öğretmenler özerk davranışlar sergileyebilir. Garvin (2007, s. 124) araştırmasında, yüksek özerkliğin en önemli belirleyicisinin işbirliğine dayalı ortam olduğu sonucuna ulaşmıştır. İşbirliği ve güven içerisinde çalışan öğretmenler öğrencileri, sorunları ve fikirleri rahatça tartışabilirler. Böylece yeni görüş açıları geliştirerek, öğretimlerine bunu özgürce yansıtabilirler.

Wilches'e göre (2007, s. 263) meslektaşların ve yöneticilerin destekleyici davranışları, öğretmenlerin öğretim programına yenilikler getirmelerini sağlayabilir. Bu yenilikler, öğretmenlerin başarılı uygulamalar ortaya koymalarında ve böylelikle öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmede önemli rol oynayabilir. Ancak, her öğretmen farklı düzeyde özerkliğe sahip olduğu ve bu özerklik farklı şekillerde ortaya çıktığı için öğretmenlere özerklik konusunda uygun ortamlar sağlanmalıdır. Bu ortamı sağlamada okul müdürleri önemli bir etkiye sahiptir. Garvin'e göre (2007, s. 122), okul müdürlerinin öğretmenlere işbirlikçi ortamlar yaratması ve mesleki gelişim olanakları sunması, öğretmenlerin özerklik davranışlarını arttırabilir. Ayrıca okul müdürlerinin, öğretmenlerin özerkliğini engelleyen konuların farkında olması da bu konuda katkı sağlayabilir. Strong ve Yoshida'ya göre (2014, s. 140, 141) öğretmen özerkliğini desteklemek isteyen okul müdürleri, bazı kararlarda öğretmenlere yetki vermeli ve öğretmenleri liderlik yapmaları konusunda güçlendirmelidirler. Eğer okul

müdürleri aşırı kuralcı davranarak kısıtlayıcı davranışlar sergilerse, öğretmenlerin daha az özerk davranışlar sergilemesine ve performanslarının düşmesine neden olabilirler (Rosenholtz ve Simpson, 1990, s. 254).

Okul müdürlerinin liderlik tarzları da öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkileyebilmektedir. Bogler (2001, s. 679) araştırmasında, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik özelliği sergileyen okul müdürleriyle çalışmak istediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebebi ise bu liderlerin öğretmenleri motive ederek ve işbirliği içinde çalışmasını sağlayarak özerklik davranışlarını arttırmasıdır. Sparks'a göre (2012, s. 118) öğretmenler, okul müdürlerini güven verici ve destekleyici olarak algıladıklarında sınıfta daha fazla özerklik davranışları sergilemektedir.

Sonuç olarak okullarda geliştirici, özendirici, güven verici ve destekleyici bir çalışma ortamının, öğretmenlerin özerklik davranışlarını arttırdığı söylenebilir. Bu sayede öğretmenler, meslektaşlarıyla sorunlara çözüm bulabilir ve yeni fikirlerini eğitim sürecine uygulayabilir. Bu ortam ise ancak okul müdürlerinin ve öğretmenlerin ortak çabası ve işbirliği ile sağlanabilir.

2.10. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında okul iklimi ve öğretmen özerkliği konusunda yapılmış araştırmalar özetlenmiştir.

2.10.1. Okul iklimi konusundaki araştırmalar

Okul iklimi ile ilgili öncül ve önemli çalışmalardan birisi Halpin ve Croft (1963) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada araştırmacılar ilkokullar için Örgütsel İklim Betimleme Ölçeği'ni geliştirmiştir. ABD'de 1.151 öğretmenden toplanan verilerle analizler yapılarak, ölçeğin 64 madde ve 8 boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Bu

boyutlardan kopukluk, engelleme, motivasyon, içtenlik öğretmen davranışlarını; üretim vurgusu, güven, dikkate alma, ilgisizlik müdür davranışlarını belirtmektedir. Hayes (1973), bu ölçeğin faktör yapısını doğrulamak için ABD’de 12.125 öğretmen ve okul müdürü ile araştırma yürütmüştür. Araştırmanın sonunda ölçeğin 9 faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur.

Bazı araştırmacılar, okul iklimini kuramsal düzeyde incelemiştir. Anderson (1982) yaptığı meta değerlendirmede yaklaşık 200 çalışmadan yararlanmıştır. Bu araştırma kapsamında okul ikliminin tarihini, okul iklimi için geliştirilen ölçme araçlarını, okul iklimi modellerini ve okul iklimi ile ilgili değişkenleri incelemiştir. Tableman (2004) araştırmasında okul iklimi, okul kültürü ve öğrenme kavramlarını detaylı bir şekilde ele almıştır.

Hoy vd. (1998) araştırmasında okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini ABD’deki 2.741 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan regresyon analizi sonucunda okul ikliminin öğrenci başarısında anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Dipaola ve Tschannen-Moran (2001) araştırmasında örgütsel vatandaşlık davranışının okul iklimi ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmada Hoy vd. (1998) tarafından geliştirilen Örgütsel İklim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre örgütsel vatandaşlık davranışları ile okul iklimi arasında yüksek düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

Cohen vd. (2009) araştırmasında, okul iklimi ile ilgili araştırma sonuçlarını ve okul politikaları, okul gelişimi ve öğretmen eğitimi konularını incelemiştir. Araştırmada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre olumlu okul iklimi; akademik başarı, okul başarısı, şiddetin önlenmesi, öğrencilerin sağlıklı gelişimi ve öğretmenlerin devamlılığının belirleyicisidir.

YÖK Ulusal Tez Merkezi taranmış ve okul iklimi konusuyla ilgili 48, örgütsel iklim konusuyla ilgili 31 lisansüstü tez çalışması olduğu görülmüştür. Bu tez çalışmaları içerisinde okul iklimini tek başına inceleyen çalışmalar olduğu gibi okul ikliminin bağımlı veya bağımsız değişken olarak ele alındığı çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmaların çoğunda Hoy vd. (1991) tarafından geliştirilen Örgütsel İklim Betimleme Ölçeği kullanılmıştır.

Yüceler (2009) örgütsel iklim ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, Selçuk Üniversitesi'nde görev yapan 440 akademik personelle yürütülmüştür. Araştırmada, örgüt ikliminin örgütsel bağlılığı olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalık ve Kurt (2010), öğrencilere yönelik Okul İklimi Ölçeği geliştirmiştir. Araştırmanın örneklemini 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 482 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği için AFA ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçek destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Özdemir vd. (2010), ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenleri incelemiştir. Araştırmada Afyon, Gümüşhane, Kocaeli, Van ve Yozgat illerinde öğrenim gören 683 ilköğretim okulu öğrencisine, Çalık (2008) tarafından geliştirilen Okul İklimi Öğrenci Ölçeği uygulanmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi sonucuna göre öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, akademik programlardan memnuniyet ve okula aidiyet duygusu değişkenleri ile öğrencilerin okul iklimi algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

Memduhoğlu ve Şeker (2010), öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimini araştırmıştır. Araştırmada Bilir (2005) tarafından geliştirilen Örgütsel İklim Ölçeği, araştırmacılar tarafından ilköğretim okullarına uyarlanmış ve

Van il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 305 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin orta düzeyde örgüt iklimi algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altun ve Memişoğlu (2011) araştırmasında, çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin okul iklimine etkisini incelemiştir. Bu kapsamda iki okulda çalışan yöneticiler, öğretmenler ve bu okullarda denetim yapan müfettişlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada, bu tür bir değerlendirmenin okul iklimini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalık vd. (2011), güvenli okulun oluşturulmasında okul ikliminin önemini kuramsal olarak ele almıştır. Araştırmada güvenli okul kavramı, okul iklimi kavramı ve güvenli okul ortamının oluşturulmasında okul ikliminin önemi tartışılmıştır. Araştırmaya göre, güvenli okulun oluşturulmasında ön koşul, okul ikliminin daha olumlu hale getirilmesidir.

Korkmaz (2011) araştırmasında, örgütsel iklim ve sağlığın örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma kapsamında, Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan 657 öğretmene Örgütsel İklim Betimleme Ölçeği (Hoy ve Tarter, 1997), Örgütsel Sağlık Ölçeği (Hoy ve Sabo, 1998) ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Porter, Steers, Mowday ve Boulian, 1974) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda örgütsel iklim boyutlarından müdürün destekleyici davranışı ve mesleki öğretmen davranışı öğretmenlerin örgütsel bağlılığını yordamaktadır.

Baykal (2013), yüksek lisans tezinde okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği (Halpin ve Croft, 1963) ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği (Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter, 1990) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilindeki liselerde görev yapan 350 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin okul iklimine ilişkin olumlu algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bektaş ve Nalçacı (2013) araştırmasında, ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği, Erzurum ilinde 8. sınıfta öğrenim gören 598 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrenci başarı durumları için Seviye Belirleme Sınavı (SBS) puanları dikkate alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin okul iklimi algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yılmaz ve Altinkurt (2013), Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen Örgütsel İklim Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamıştır. Yapılan AFA sonucunda ölçeğin 39 maddeden ve 6 boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Bu çalışmada da Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel İklim Ölçeği kullanılmıştır.

Altinkurt (2014) araştırmasında, okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Kütahya'da görev yapan 379 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada Örgütsel İklim Ölçeği (Hoy ve Tarter, 1997) ve Örgütsel Sessizlik Ölçeği (Kahveci ve Demirtaş, 2013) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul iklimi, örgütsel sessizlik davranışlarının yaklaşık üçte birini açıklamaktadır. Emredici ve kısıtlayıcı müdür davranışı öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarını arttırırken, destekleyici müdür davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışı öğretmenlerin sessizlik davranışlarını azaltmaktadır.

Yılmaz, Altinkurt ve Kesim (2014) araştırmasında okul iklimi ile öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, Örgütsel İklim Ölçeği (Hoy ve Tarter, 1997) ve İşkoliklik Ölçeği (Spence ve Robbins, 1992) kullanılarak 385 öğretmenden toplanan verilerle yürütülmüştür. Araştırmada, okul ikliminin işkoliklik eğilimleri gösteren öğretmenlerin davranışlarını diğerlerinden daha az

etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Destekleyici müdür davranışı hevesli işkolik öğretmenlerin işe katılımlarını desteklemektedir. Kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz ğretmen davranışı ise iş bağımlısı öğretmenlerin işe ilişkin tutumlarını olumsuz etkilemektedir.

Ayık ve Savaş (2014), ğretmenlerin okul iklimi ile örgütsel güven algılarını araştıran bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın rneklemini Erzurum ili Palandöken iliesine bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan 250 ğretmen oluşturmuştur. Araştırmada, rgtsel İklım leği (Hoy ve Tarter, 1997) ve rgtsel Güven leği (Yılmaz, 2006) kullanılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda, örgütsel güvenin boyutlarını destekleyici müdür davranışı, samimi ğretmen davranışı ve işbirlikçi ğretmen davranışı pozitif yönde ve anlamlı biçimde yordamaktadır.

Bayrak, Altınkurt ve Yılmaz (2014), okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın rneklemini Kütahya'daki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 332 ğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak rgtsel İklım leği (Hoy ve Tarter, 1997) ve Okullarda rgtsel Güç leği (Altınkurt ve Yılmaz, 2013) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri en çok kısıtlayıcı davranışlar göstermekte, öğretmenler ise en çok işbirlikçi davranışlar göstermektedir. Ödül ve karizma gücü ile destekleyici müdür davranışları arasında pozitif ve yüksek düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

Varlı (2015), yüksek lisans tezinde ilkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın rneklemini Sakarya ilinde görev yapan 442 sınıf ğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada, rgtsel İklım Betimleme leği (Hoy vd., 1991) kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda, demokratik liderlik ile okul ikliminin alt boyutlarından destekleyicilik arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde, otokratik liderlik ile destekleyicilik arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

2.10.2. Öğretmen özerkliği konusundaki araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen özerkliği konusunda yurtdışında yapılan çok sayıda araştırma olduğu görölmektedir. Öğretmen özerkliği kavramının alanyazına girmesi 1980’li yıllara dayanmaktadır. Öğretmen özerkliği kuramsal olarak bir çok araştırmada incelenmiş (Ramos, 2006; Wilches, 2007) ayrıca iş doyumunu, çalışma şartları, stres, güçlendirme, profesyonellik, eğitim reformları ile ilişkisi araştırılmıştır (Iwata, 2013; Pearson ve Moomaw, 2005; Skinner, 2008; Sparks, 2012). Bunların dışında, öğretmen özerkliği bir çok araştırmada öğrenen özerkliği ile ilişkisi bağlamında incelenmiştir (Lamb ve Reinders, 2008; Little, 1995). Yine bir çok araştırma, öğretmen özerkliğini dil öğretimi açısından ele almıştır (Benson, 2007; Huang, 2007).

Anderson (1987), öğretmen özerkliğinin azaltılmasının olumlu ve olumsuz sonuçlarını ele almıştır. Araştırmaya göre, genel görüşün aksine öğretmenlerin özerkliğini azaltmanın iki yönden olumlu sonucu olabilir. İlk olarak, öğretmenlerin ve yöneticilerin aralarında sorunları ve öğretim ile ilgili konuları tartışabileceği *ortak dil* oluşturulabilir. İkinci olarak, öğretmenler meslektaşlarıyla belirledikleri kararlar sayesinde mesleki profesyonellik kazanabilirler. Ayrıca araştırmaya göre, özerklik öğretmenlere verilmemeli, özerklik öğretmenler tarafından kazanılmalıdır.

Pearson ve Hall (1993), Öğretmen Özerkliği Ölçeği’ni geliştirmiştir. Araştırmanın örneklemini Florida’da ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 370 öğretmen oluşturmuştur. Yapılan AFA sonucunda, ölçeğin 18 maddeden ve genel öğretim özerkliği ve öğretim programı özerkliği olmak üzere iki boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Bu ölçeğin iki faktörlü yapısı daha sonra yapılan araştırmalarla doğrulanmıştır (Moomaw, 2005; Pearson ve Moomaw, 2006).

Friedman (1999) araştırmasında, Öğretmenlerin alışma Özerkliği ölçeğini geliştirmiştir. Araştırma sonucunda ölçeğin öğretim ve değerlendirme, okulun

işleyişi, öğretmenlerin gelişimi ve öğretim programı geliştirme olmak üzere dört boyuttan ve 31 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Sonraki yıllarda ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini doğrulamak için araştırmalar yapılmıştır (Strong, 2012; Strong ve Yoshida, 2014).

Webb (2002), ABD'deki merkezi uygulamalara rağmen öğretmenlerin özerklik davranışları sergileyip sergilemediğini araştırmıştır. Araştırma kapsamında 5 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş ve gözlemler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, zorunlu eğitim programını ve değerlendirme uygulamalarını öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda değiştirmekte ve özerklik davranışları sergilemektedir.

Pearson ve Moomaw (2005) araştırmasında öğretmen özerkliğinin stres, iş doyumu, güçlendirme ve profesyonellikle ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın verileri, Pearson ve Hall (1993) tarafından geliştirilen öğretmen özerkliği ölçeği ile ABD'deki 171 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin özerklik düzeyleri okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Öğretim programı özerkliği yükseldiğinde, öğretmenlerin yaşadığı stres azalmaktadır. Genel öğretim özerkliği arttığında, güçlendirme ve profesyonellik artmaktadır. Ayrıca, özerklik ile iş doyumu arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Lacoe (2006), çalışmasında okulların sorumluluklarının ve merkezi sınavların ABD'deki öğretmenlerin özerklik algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntem birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümü 67 öğretmenle yapılan görüşmelerle, nicel bölümü ise araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin 745 öğretmene uygulanmasıyla yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre merkezi sınavların baskısı, öğretmenlerin özerklik düzeyini etkilememekte ve öğretmenler sahip olduklarından daha fazla özerklik istemektedirler. Lepine (2007) araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Sparks

(2012) ise araştırmasında merkezi sınavların, öğretmenlerin özerkliğini azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazında yapılan çalışmaların bir bölümü öğretmen özerkliğini kuramsal olarak incelemiştir. Ramos (2006) araştırmasında, öğretmen özerkliğinin kapsamı, sınırlıkları, yararları ve nasıl geliştirilebileceği üzerinde durmuştur. Wilches (2007) araştırmasında, öğretmen özerkliği üzerine yapılan kuramsal çalışmalarını incelemiştir. Araştırmada öğretmen özerkliği, profesyonellik ve motivasyon kavramları arasındaki farklar ortaya konmuştur.

Ingersoll (2007), “Yetki az, sorumluluk çok” (Short on Power, Long on Responsibility) adlı çalışmasında öğretmenlerin günümüzdeki durumuna eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Bu çalışmaya göre, öğretmenlik mesleğinde yetki ve sorumluluk arasında bir dengesizlik vardır. Bir yandan öğretmenlere gelecek nesilleri yetiştirmede güvenilmekte, diğer yandan bu önemli görevlerindeki hayati kararlarda söz hakkı verilmemektedir. Buna rağmen Ingersoll (2007), öğretmenlerin gösterdiği büyük sorumluluğa şu örneği vermektedir:

ABD’de Ulusal Eğitim Birliği’nin yaptığı araştırma, devlet okulu öğretmenlerinin kendi bütçelerinden yılda 443 dolarını sınıf gereksinimleri ve öğretim materyalleri için harcadığını göstermektedir.... Bu yaklaşık olarak, bir yılda üniversite profesörlerinin öğrencileri için 600 dolar, avukatların müvekkilleri için 900 dolar, doktorların hastaları için 1200 dolar harcaması demektir. (s. 23)

Garvin (2007) doktora çalışmasında, okulun kültürel özellikleri ve örgütsel yapısının öğretmen özerkliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma kapsamında ABD’deki 257 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen özerklik ölçeği uygulanmış ve 36 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler yüksek

özerklik düzeyine sahiptir. İşbirliği, profesyonel gelişim ve yöneticilerin etkisi gibi okulun kültürel özellikleri öğretmenlerin özerkliği üzerinde etkiye sahip değildir.

Eğitim sistemleri ve politikaları üzerine bilgi sağlayan ve Avrupa'daki ülkeleri kapsayan karşılaştırılabilir araştırmalar yapan Eurydice, 2007'de okul özerkliğinin Eurydice ağı ülkelerinde nasıl uygulandığını araştıran bir çalışma yayımlamıştır. Bu araştırmaya Türkiye dışındaki 30 ülke katkı sağlamıştır. Okulların maddi kaynaklar ve insan kaynaklarının kullanımındaki özerklik düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okullara verilen özerklik alanları ülkeden ülkeye değişse de genel olarak özerklik düzeyleri birbirine yakındır. Bazı ülkeler okulların maddi özerkliğini desteklerken bazı ülkeler okulların öğretmenlerin seçimi, işten çıkarılması ve görevlerinin belirlenmesi gibi konularda özerkliğini desteklemektedir.

Eurydice, 2008 yılında yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin özerklik ve sorumluluk düzeylerini incelemiştir. Bu çalışmada, Türkiye dışındaki tüm Eurydice ağı ülkeleri yer almıştır. Öğretmenlerin ve okulların özerklik düzeyleri; öğretim programı, öğretim yöntemlerinin ve ders kitaplarının seçimi, öğrencilerin gruplandırılması ve değerlendirilmesi başlıkları altında incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okullar ve öğretmenler, eğitim sisteminin yapısını etkileyen temel kararlarda özgür hareket edememektedir. Ancak okullar ve öğretmenler, günlük eğitimsel süreçlerde çok daha fazla özerklik sergilemektedir.

ABD'de öğretmen özerkliği araştırmalarının büyük bir kısmında Charter okulları ile devlet okulları karşılaştırılmıştır. Skinner (2008) doktora çalışmasında özerklik, çalışma koşulları ve iş doyumu açısından charter ve devlet okullarını karşılaştırmıştır. Araştırmada, charter okulu öğretmenlerinin devlet okulu öğretmenlerinden göre daha fazla özerkliğe, daha fazla iş doyumuna ve daha iyi çalışma koşullarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Crawford (2001) da charter ve devlet okulu öğretmenlerinin özerklik düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 202 charter ve 185 devlet okulu öğretmeni oluşturmuştur. Sonuç olarak

charter ve devlet okulu öğretmenlerinin özerklik algılarında bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca bu araştırmaya göre devlet okulu öğretmenleri, charter okulu öğretmenlerinden kararlara katılma yönünden daha fazla özerktirler.

Forster ve D'Andrea (2009), ABD Ulusal Eğitim Araştırmaları Merkezi tarafından 52.480 öğretmenden toplanan verilerden yola çıkarak, ABD'deki devlet okulu ve özel okul öğretmenlerinin öğretim konusundaki görüşlerini incelemiştir. Bu çalışmanın özerklikle ilgili olan bölümü incelendiğinde, devlet okulu öğretmenlerinin ders kitabı, öğretim materyalleri, öğretim teknikleri, değerlendirme yöntemleri, içerik ve öğretilecek beceriler konularında özel okul öğretmenlerinden daha az özerkliğe sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca devlet okulu öğretmenleri, sınıfları üzerinde orta düzeyde bir özerkliğe sahipken, özel okul öğretmenleri yüksek düzeyde özerkliğe sahiptirler.

Torres (2014) araştırmasında, ABD'deki Charter okulu öğretmenlerinin özerklik ve işten ayrılma düzeylerini nitel bir araştırmayla incelemiştir. Araştırma, Charter okullarında öğretmenlik yaptıktan sonra mesleğini bırakmış olan 20 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, önemli kararlara katılmada beklenenin aksine devlet okullarına göre daha düşük özerkliğe sahip oldukları ve bu yüzden işten ayrılma kararı verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'deki öğretmen özerkliği konusundaki çalışmaların oldukça yeni olduğu söylenebilir. YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yapılan taramalar sonucu öğretmen özerkliği ile ilgili 3 tez (Karabacak, 2014; Şakar, 2013; Üzüm, 2014) bulunmuştur. Bu konuda Türkiye'de yapılan diğer araştırmalar da çok az sayıdadır.

Öztürk (2011b) araştırmasında, öğretim programı reformunu öğretmen özerkliği açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye'de tarih dersinin yeni öğretim programı, öğretmenlere planlama ve uygulama süreçlerinde yeterli özerklik sağlamamaktadır. Öztürk (2011a) kuramsal araştırmasında öğretmen özerkliği

kavramının kapsamını, boyutlarını ve özerkliğin eğitim ve öğretimdeki işlevini incelemiştir. Yine Öztürk (2012) başka bir araştırmasında, Türkiye'deki ortaöğretim Tarih öğretmenlerinin yıllık planları hazırlamadaki rollerini ve özerklik alanlarını incelenmiştir. Araştırma, 11 öğretmenin görüşleri alınarak nitel bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin öğretim planlarını oluşturmadaki etkisinin son derece sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şakar (2013) çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliği algı düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Sakarya ili merkez ilçelerindeki ortaokul ve liselerde çalışan 87 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda Pearson ve Hall (1993) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği kullanılmış, nitel boyutunda ise 10 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, liselerde çalışan İngilizce öğretmenleri ortaokulda çalışanlara göre daha yüksek özerklik algısına sahiptirler. Öğretmenlerin özerklik algıları yaş ve kıdeme göre anlamlı fark gösterirken, cinsiyete göre anlamlı fark göstermemektedir. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça özerklik davranışları da artmaktadır. Yaş değişkenine göre en fazla özerklik davranışlarını sergileyen öğretmenler 46 yaş ve üzerindeki, en az özerklik davranışlarını sergileyen öğretmenler 28-33 yaş grubundaki öğretmenlerdir.

Karabacak (2014) yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, Ankara'nın dokuz merkez ilçesindeki liselerde görev yapan 356 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmada, araştırmacının geliştirdiği 42 maddelik Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler en çok öğretimsel özerkliği benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadırlar. Öğretmenlerin özerklikleri cinsiyet ve eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin özerklik düzeyleri arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özyeterlikleri de artmaktadır.

Üzüm (2014) doktora çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerini yapısal ve bireysel boyutları açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İzmir ili merkez ilçelerindeki sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri teknik ve psikolojik anlamda yüksek, politik anlamda orta düzeydedir. Yapılan regresyon analizinde cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu değişkenleri ile öğretmen özerkliği arasında düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

Ayral vd. (2014), öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu kapsamda, PISA 2009 araştırmasına katılan ülkelerin matematik ve fen okuryazarlığı sınavlarına ait sonuçların aritmetik ortalamaları ve yine bu çalışmada okul yöneticilerine uygulanan anketin öğretmen özerkliği ile ilgili on maddesine ait veriler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, özerklik kapsamında ele alınan derslerin belirlenmesi, değerlendirme politikalarının belirlenmesi, ders içeriğinin belirlenmesi ve kitapların seçimi maddeleri ile ülkelerin PISA sonuçları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Ulaş ve Aksu (2015), öğretmenler için Öğretmen Özerkliği Ölçeği'ni geliştirmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde Ankara'da görev yapan 292 sınıf öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, ölçeğin 18 madde ve üç boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Bu boyutlar şunlardır: (1) Eğitim programları ile ilgili karar verme, (2) öğretimi planlama ve uygulama ve (3) mesleki gelişim.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeliyle iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişim varlığı ve/veya derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2003, s. 81). Bu çalışmada da öğretmenlerin okul iklimi algıları ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişki var olan durumu ile belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Muğla il merkezi ve ilçelerindeki kamu ve özel okul öncesi eğitim kurumları, ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan 11.408 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Evreni temsil edecek örneklem sayısı %95 güven düzeyi için en az 371 olarak hesaplanmıştır. Ancak uygulanan ölçeklerden uygun doldurulmayanların olabileceği düşünülerek 500 öğretmene ulaşılması uygun görülmüştür. Ölçme aracı geliştirme sürecinde görüşlerine başvuru alan öğretmenler araştırmanın örnekleme dahil edilmemiştir. Bu

gruba ilişkin bilgiler öğretmen özerkliği ölçeğinin geliştirilmesi başlığı altında verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Değişken	Kişisel özellikler	Öğretmen sayısı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	248	57.1
	Erkek	186	42.9
Okul Türü	Devlet Okulu	351	80.9
	Özel Okul	83	19.1
Okul Kademesi	Okul Öncesi	31	7.1
	İlkokul	89	20.5
	Ortaokul	140	32.3
	Lise	97	22.4
	Meslek Lisesi	77	17.7
	Ön Lisans	24	5.5
Eğitim Durumu	Lisans	373	85.9
	Lisansüstü	37	8.5
	Okul Öncesi Öğretmeni	31	7.1
Branş	Sınıf Öğretmeni	73	16.8
	Branş Öğretmeni	290	66.8
	Meslek Dersi Öğretmeni	40	9.2
	1-25 saat	192	44.2
Haftalık Ders Yüğü	26 saat ve üzeri	242	55.8
	5 yıl ve daha az	91	21.0
Kıdem	6-10 yıl	113	26.0
	11-15 yıl	70	16.1
	16-20 yıl	71	16.4
	21 yıl ve üzeri	89	20.5
Kurumdaki Hizmet Süresi	5 yıl ve daha az	320	73.7
	6 yıl ve üzeri	114	26.3
TOPLAM		434	100

Araştırmacı okullara giderek ve öğretmenlerle görüşerek ölçeklerin doldurulmasını sağlamıştır. Araştırma kapsamında toplam 516 öğretmenden veri toplanmıştır. Uygulanan ölçeklerin incelenmesi sonucunda 19 ölçeğin verilerinde eksiklik olduğu ve 24 ölçeğin özensiz doldurulduğu belirlenmiştir. Örgütsel İklim Ölçeği’nde yer

alan kontrol sorusu incelenmiş ve görüşlerdeki tutarsızlık sebebiyle 30 ölçek değerlendirme dışı bırakılmıştır. Uç değerler incelendiğinde, 5 ölçeğin tek yönlü uç değer, 4 ölçeğin ise çok yönlü uç değer olduğu belirlenmiştir. Bu ölçekler çıkarıldıktan sonra kullanılabilir durumda olan 434 ölçekle analizler yapılmıştır.

3.3. Veri Toplanma Araçları

Araştırmada öğretmenlerin özerklik davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği; okul iklimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Örgütsel İklim Ölçeği (Hoy ve Tarter, 1997) kullanılmıştır (EK 2). Katılımcıların ölçeği özenli doldurup doldurmadığını belirlemek için Örgütsel İklim Ölçeği'ne kontrol sorusu eklenmiştir. Bu kapsamda bu ölçeğin 9. sorusuna 28. soruda tekrar yer verilmiştir.

3.3.1. Öğretmen özerkliği ölçeğinin geliştirilmesi

Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ), araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle alanyazın ayrıntılı olarak taranmış, bu doğrultuda araştırmacı tarafından maddeler yazılmıştır. Ayrıca öğretmen özerkliği konusunda Pearson ve Hall (1993), Friedman (1999), Ulaş ve Aksu (2015) tarafından geliştirilen ölçeklerden de yararlanılmıştır. Bu çalışma sonunda 50 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Katılımcıların maddelere ilişkin katılım düzeylerini belirlemek için (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Orta derecede katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum seçeneklerinden oluşan Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Soru havuzundaki maddelerin kapsam geçerliği için uzman

görüşüne¹ başvurulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek anlaşılabilirlik ve kolay yanıtlanabilirlik gibi özellikleri açısından değerlendirilmesi için Muğla ili Milas ilçesinde yer alan Sebahattin Akyüz Fen Lisesi'nde çalışan 10 öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Bu görüşler de dikkate alınarak 31 maddelik ölçek ön deneme için hazır hale gelmiştir.

Alanyazında güvenilir faktörler çıkartmak için gerekli örneklem büyüklüğü konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Kline (1994), faktör yapısının açık olduğu durumlarda 100 kişilik örneklemin yeterli olacağını belirtmektedir. Brynan ve Cramer'e göre (akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 206), örneklem büyüklüğü madde sayısının 5 veya 10 katı olması gerekmektedir. Bu araştırmada ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için madde sayısının 5 katına ulaşılması planlanmıştır. Bu kapsamda, Muğla ili Milas ilçesinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 257 öğretmene ulaşılmıştır.

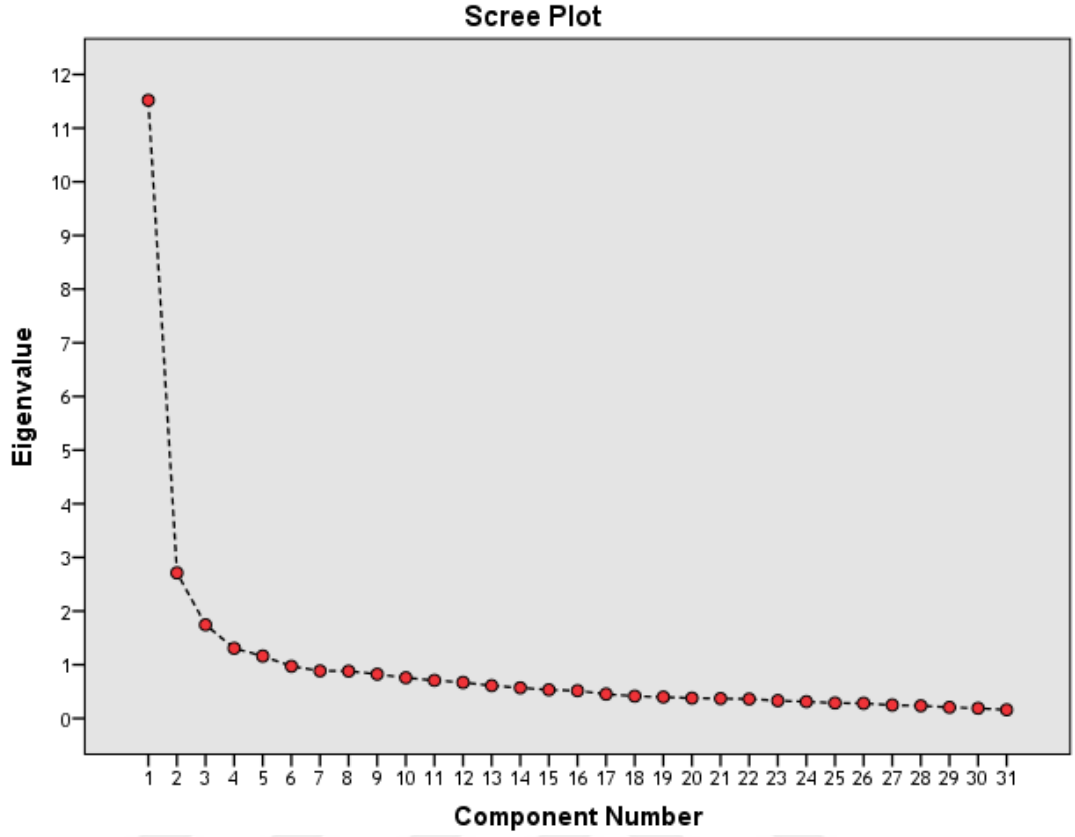
Ölçme aracının yapı geçerliğini sağlamak amacıyla elde edilen veriler üzerinden Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Analizde varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ardından bu yapının geçerliğini doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesinde ise madde-toplam puan korelasyonları, alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları ve Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayılarından yararlanılmıştır.

¹ Dr. Abbas Ertürk, Dr. Aynur Bilir, Dr. Aytunga Oğuz, Dr. C. Ergin Ekinci, Dr. Kevser Baykara Özaydınlık, Dr. Kürşad Yılmaz, Dr. Necdet Aykaç, Dr. Necla Ekinci, Dr. Nihal Tunca, Dr. Özgür Ulubey, Dr. Saadet Kuru Çetin, Dr. R. Serkan Arık, Dr. Senar Alkın Şahin, Dr. Tuğba Hoşgörür, Dr. Yahya Altinkurt, Dr. Vural Hoşgörür

3.3.1.1. Açıklayıcı faktör analizine (AFA) ilişkin bulgular

Verilerin faktörleşmeye uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. Yapılan analizde KMO değeri .92 ve Bartlett Küresellik Testi sonucu ise [$\chi^2=4334.72$; $p=.00$] anlamlı bulunmuştur. Bu değerler, elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 136).

AFA yapılırken temel bileşenler (Principal Components) analizi tekniği kullanılmıştır. Maddelerin ölçekte kalmasında yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin .30'dan büyük olması, birden fazla faktöre yüksek yük veren maddelerin faktör yükleri arasındaki farkın en az .10 olması, faktör öz değerlerinin 1 ya da 1'in üzerinde olması ölçütleri (Büyüköztürk, 2014, s. 134, 135) göz önünde bulundurulmuştur. AFA'nın ilk sonuçlarına göre faktör yük değerleri .30'dan küçük madde bulunmamaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin özdeğeri 1'den büyük beş faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu beş faktör, toplam varyansın %59.49'unu açıklamaktadır. Ancak faktör sayısına karar verirken önemli olan her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkidir (Çokluk vd., 2012, s. 230). Faktörlerin özdeğerlerine dayanan çizgi grafiği (scree plot) incelendiğinde (Şekil 3), ölçeğin öz değeri yüksek dört önemli faktör altında toplandığı belirlenmiştir.



Şekil 3. Öğretmen Özerkliği Ölçeği'ne Ait Scree Plot Grafiği

Diğer faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük, hem de yaklaşık olarak aynıdır. Bu çerçevede ölçeğin 4 faktörlü olması gerektiğine karar verilmiş ve veriler yeniden analiz edilmiştir. Alanyazına uygun olarak bu faktörler *Öğretme Süreci Özerkliği*, *Öğretim Programı Özerkliği*, *Mesleki Gelişim Özerkliği* ve *Mesleki İletişim Özerkliği* olarak adlandırılmıştır. Bu faktörlere ait tanımlar aşağıda verilmiştir:

- **Öğretme Süreci Özerkliği:** Öğretmenlerin öğretimi ve sınıf yönetimini ilgilendiren konularda kendi kararlarını verebilmeleridir.
- **Öğretim Programı Özerkliği:** Öğretmenlerin ders kitaplarını ve materyallerini seçebilmeleri, etkinlikleri öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenleyebilmeleri, öğretim programına gerekli konuları eklemeleri ve programda eksiltmeler yapabilmeleridir.

- **Mesleki Gelişim Özerkliği:** Öğretmenlerin kendi mesleki gelişim sürecini planlayabilmeleri; alacağı hizmet içi eğitimlerin konusunu, yerini ve zamanını belirleyebilmeleri; alanıyla ilgili bilimsel toplantılara katılabilmeleri ve bu süreçte karşılaşılabilecek baskılara karşı koyabilmeleridir.
- **Mesleki İletişim Özerkliği:** Öğretmenlerin yöneticilerle, velilerle ve meslektaşlarıyla özgür bir şekilde iletişim kurabilmeleridir.

Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri incelendiğinde 8 maddenin (Ö9, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18, Ö23, Ö26, Ö27) birden fazla faktöre yük verdiği görülmüştür. İki yük değeri arasındaki fark .10'dan az olduğu için bu maddeler binişik madde olarak değerlendirilerek ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca dördü (Ö11, Ö17, Ö22, Ö24) mesleki gelişim faktörü, ikisi de (Ö28, Ö29) mesleki iletişim faktörü altında yüksek faktör yükü gösteren altı madde, buldukları faktördeki diğer maddelerle uyumlu olmamaları nedeniyle araştırmacı tarafından tek tek ölçekten çıkarılmış ve her defasında analiz tekrarlanmıştır. Madde atılması işleminde öncelikle binişik maddelerden, daha sonra da faktör yük değeri daha küçük olandan başlanmıştır (Çokluk vd., 2012, s. 234). Maddeler çıkarıldıktan sonra 17 maddeye düşen ölçeğe yeniden faktör analizi uygulanmıştır. Verilerin faktörleşmeye uygun olup olmadığını belirlemek için KMO değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. Yapılan analizde KMO değeri .87 ve Bartlett Küresellik Testi sonucu ise [$\chi^2=1945.74$; $p=.00$] anlamlı bulunmuştur. Faktör analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Özerkliği Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Öğretme Süreci Özerkliği	Öğretim Programı Özerkliği	Mesleki Gelişim Özerkliği	Mesleki İletişim Özerkliği	Ortak Varyans
Ö1	.72	.22	.14	.06	.59
Ö3	.76	.20	-.03	.08	.62
Ö4	.77	.17	.15	.04	.65
Ö10	.51	.31	-.06	.36	.49
Ö14	.54	.18	.15	.35	.47
Ö15	.66	.15	.11	.27	.54
Ö2	.30	.66	.14	.01	.55
Ö5	.42	.64	.18	.03	.63
Ö6	.22	.78	.17	.16	.72
Ö7	.03	.81	.18	.14	.72
Ö8	.25	.60	-.04	.25	.48
Ö19	.03	.18	.85	.16	.78
Ö20	.12	.12	.85	.18	.73
Ö21	.15	.13	.81	.18	.45
Ö25	.34	.16	.22	.56	.50
Ö30	.12	.15	.20	.86	.81
Ö31	.13	.11	.20	.84	.78
Açıklanan varyans	%19.06	%16.87	%14.31	%13.57	Toplam %63.84

Tablo 2'de görüldüğü gibi, ÖÖÖ'nün ilk faktörü olan *Öğretme Süreci Özerkliği* faktöründe 6 madde bulunmakta ve bu maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri .51 ile .77 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %19.06'dır. Ölçeğin ikinci faktörü olan *Öğretim Programı Özerkliği* faktöründe 5 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .60 ile .81 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %16.87'dir. Ölçeğin üçüncü faktörü olan *Mesleki Gelişim Özerkliği* faktöründe 3 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .81 ile .85 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %14.31'dir. Ölçeğin dördüncü faktörü olan *Mesleki İletişim Özerkliği* faktöründe 3 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .56 ile .86 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %13.57'dir. Dört faktörün birlikte açıkladığı varyans oranı %63.84'tür. Sosyal bilimlerde açıklanan varyans oranının

çok faktörlü ölçeklerde %40 ile %60 arasında olması yeterli görülmektedir (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988 akt. Tavşancıl, 2005).

3.3.1.2. Doğrulayıcı faktör analizine (DFA) ilişkin bulgular

Ölçeğin yapı geçerliğini doğrulamak için DFA uygulanmıştır. DFA sonuçları incelendiğinde x^2/sd oranı 2.23 ($x^2/sd=252.55/113$) bulunmuştur. Kline'a göre (2005 akt. Çokluk vd., 2012, s. 324) bu oranın büyük örneklerde 3'ün altında olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. DFA ile hesaplanan diğer uyum iyiliği değerleri şöyledir: GFI= .90, AGFI= .86, RMSEA= .06, SRMR= .06, CFI= .97, IFI= .97, NFI= .94, NNFI= .96, PGFI= .66. Bu uyum iyiliği değerleri, ÖÖ'nün kabul edilebilir bir model olduğunu göstermektedir. Ölçeğin DFA sonucuna ilişkin yol şeması (path diagramı) EK 3'te verilmiştir.

Yapılan DFA sonucunda maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri (λ_i), R^2 ve t değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. DFA ile Elde Edilen Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i), R^2 ve t Değerleri

Faktörler	Madde No	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i)	R^2	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Ö1	.68	.46	11.34	.01
	Ö3	.65	.42	10.38	
	Ö4	.69	.48	11.71	
	Ö10	.55	.31	8.89	
	Ö14	.63	.39	10.30	
	Ö15	.66	.43	10.96	
Öğretim Programı Özerkliği	Ö2	.66	.44	11.21	.01
	Ö5	.73	.54	12.81	
	Ö6	.81	.65	14.57	
	Ö7	.70	.49	12.11	
	Ö8	.56	.32	9.16	
Mesleki Gelişim Özerkliği	Ö19	.79	.62	14.08	.01
	Ö20	.86	.74	15.86	
	Ö21	.77	.59	13.58	
Mesleki İletişim Özerkliği	Ö25	.52	.27	8.40	.01
	Ö30	.88	.78	16.01	
	Ö31	.87	.75	15.69	

Tablo 3'teki standartlaştırılmış faktör yük değerleri, gizil değişkenin gözlenen değişkende temsil edilme ağırlığını ya da yükünü göstermektedir (Çokluk vd., 2012, s. 277). Maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri .52 ile .88 arasında değişmektedir. t değeri, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeylerini göstermektedir (Çokluk vd., 2012, s. 304). Maddelerin t değerleri 8.40 ile 16.01 arasında değişmektedir. Maddelerin tümü için t değerleri .01 düzeyinde manidardır.

3.3.1.3. Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin bulgular

Ölçeğin güvenirliliği için madde toplam korelasyonları, alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar ve Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Özerkliği Ölçeği'nin Güvenirliliğine İlişkin Analiz Sonuçları

Faktörler	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Alt %27 (n=70)		Üst %27 (n=70)		t	Cronbach Alfa
			AO	S	AO	S		
Öğretme Süreci Özerkliği	Ö1	.62	3.14	1.33	4.81	0.45	9.19	.82
	Ö3	.60	3.70	1.09	4.74	0.50	7.24	
	Ö4	.63	3.28	1.14	4.71	0.51	9.52	
	Ö10	.52	3.22	1.27	4.41	0.64	6.93	
	Ö14	.54	3.08	1.08	4.58	0.73	9.59	
	Ö15	.60	3.40	1.16	4.71	0.53	8.58	
Öğretim Programı Özerkliği	Ö2	.58	2.84	1.04	4.48	0.73	10.75	.82
	Ö5	.62	2.68	1.21	4.64	0.56	12.21	
	Ö6	.71	2.57	1.13	4.56	0.63	12.83	
	Ö7	.64	2.20	1.02	4.15	1.13	10.67	
	Ö8	.51	3.10	1.28	4.67	0.58	9.30	
Mesleki Gelişim Özerkliği	Ö19	.72	1.97	1.07	4.01	1.02	11.47	.85
	Ö20	.76	2.44	1.32	4.57	0.77	11.54	
	Ö21	.68	2.58	1.17	4.44	0.77	11.05	
Mesleki İletişim Özerkliği	Ö25	.47	3.24	1.34	4.60	0.62	7.65	.78
	Ö30	.74	3.01	1.18	4.40	0.73	8.32	
	Ö31	.69	3.05	1.14	4.45	0.77	8.49	
<i>Ölçeğin tümü için</i>								.89

Tablo 4 incelendiğinde, ÖÖÖ'nün Öğretme Süreci Özerkliği faktöründe maddelerin madde-toplam puan korelasyonları .52 ile .63 arasında, Öğretim Programı Özerkliği faktöründe .51 ile .71 arasında, Mesleki Gelişim Özerkliği faktöründe .68 ile .76 arasında, Mesleki İletişim Özerkliği faktörüne .47 ile .74 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin iç tutarlığının yüksek olduğunu belirtir. Madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 183).

Ölçeğin güvenirlik analizi kapsamında, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki fark incelenmiştir. Gruplar arasındaki farkların anlamlı çıkması, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ayırt ettiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 183). Yapılan analizde, tüm maddelerin alt ve üst %27'lik grupları arasındaki fark $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Ayrıca, ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları (α) incelenmiştir. Bu katsayı Öğretme Süreci Özerkliği faktörü için .82, Öğretim Programı Özerkliği faktörü için .82, Mesleki Gelişim Özerkliği faktörü için .85, Mesleki İletişim Özerkliği faktörü için .78 ve ölçeğin tümü için .89 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan iç tutarlık katsayıları, ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Tablo 5'te ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiler yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmen Özerkliği Ölçeği'nin Faktörleri Arasındaki İlişkiler

Faktörler	1	2	3	4
1. Öğretme Süreci Özerkliği	-			
2. Öğretim Programı Özerkliği	.59*	-		
3. Mesleki Gelişim Özerkliği	.31*	.37*	-	
4. Mesleki İletişim Özerkliği	.50*	.41*	.45*	-

* $p < .01$

Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon katsayıları (r) hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının .70-1.00 arasında olması yüksek, .69-.30 arasında olması orta, .29-.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 32). Yapılan analizde, Öğretim Programı ile Öğretme Süreci Özerkliği (r= .59), Mesleki Gelişim ile Öğretme Süreci Özerkliği (r= .31), Mesleki Gelişim ile Öğretim Programı Özerkliği (r= .37) arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Benzer şekilde, Mesleki İletişim ile Öğretme Süreci (r= .50), Öğretim Programı (r= .41) ve Mesleki Gelişim Özerkliği (r= .45) arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Ölçeğin tümünden toplam puan alınabilmektedir. Her bir faktörden ya da ölçeğin tümünden alınan puanların artması, öğretmenlerin o faktöre yönelik veya genel özerklik davranışlarının artmasını ifade etmektedir. Örneğin öğretim programı özerkliği faktöründen alınan yüksek puan, öğretmenlerin öğretim programında daha fazla özerklik davranışları sergilediği şeklinde yorumlanmaktadır.

Ölçek geliştirme sonrasındaki asıl uygulamada ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları tekrar hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin iç tutarlılık katsayısı; Öğretme Süreci Özerkliği faktörü için .77, Öğretim Programı Özerkliği faktörü için .80, Mesleki Gelişim Özerkliği faktörü için .75, Mesleki İletişim Özerkliği faktörü için .80 ve ölçeğin tümü için .87 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Örgütsel iklim ölçeği

Örgütsel İklım Ölçeği (ÖİÖ), Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilmiş; Yılmaz ve Altınkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek likert tipi 39 maddeden oluşmaktadır. Her bir ifade 1-*Nadiren olur* ve 4-*Çok sık olur* aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçek; Destekleyici Müdür Davranışı, Emredici Müdür Davranışı, Kısıtlayıcı Müdür Davranışı, Samimi Öğretmen Davranışı, İşbirlikçi Öğretmen Davranışı ve Umursamaz Öğretmen Davranışı olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan iki madde bulunmaktadır. Maddelere ait faktör

yükleri .46 ile .82; madde toplam korelasyonları .35 ile .77 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının birlikte açıkladığı varyans oranı %51'dir. Ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı, Destekleyici Müdür Davranışı için .89; Emredici Müdür Davranışı için .78; Kısıtlayıcı Müdür Davranışı için .73; Samimi Öğretmen Davranışı için .82; İşbirlikçi Öğretmen Davranışı için .80 ve Umursamaz Öğretmen Davranışı için .70 olarak hesaplanmıştır (Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Bu araştırmada ÖİÖ'nün Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı, Destekleyici Müdür Davranışı için .93; Emredici Müdür Davranışı için .74; Kısıtlayıcı Müdür Davranışı için .68; Samimi Öğretmen Davranışı için .85; İşbirlikçi Öğretmen Davranışı için .77 ve Umursamaz Öğretmen Davranışı için .60 olarak hesaplanmıştır.

ÖİÖ'deki her bir faktörden alınan puanın yükselmesi, örgüt iklimine etki eden o faktördeki davranışların artmasını ifade etmektedir. Örneğin Destekleyici Müdür Davranışı faktöründen alınan yüksek puan, okul müdürünün destekleyici davranışlarının daha fazla olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin tamamından toplam puan alınmamaktadır. Ancak okul düzeyinde okul müdürlerinin ve öğretmenlerin davranışları açısından örgüt ikliminin açıklık düzeyleri belirlenebilir. Bu puanı hesaplamak için izlenecek yol aşağıda verilmiştir. Formülde; Destekleyici Müdür Davranışı "DMD", Emredici Müdür Davranışı "EMD", Kısıtlayıcı Müdür Davranışı "KMD", Samimi Öğretmen Davranışı "SÖD", Meslektaşlar Arasında İşbirlikçi Öğretmen Davranışı "İÖD" ve Umursamaz Öğretmen Davranışı "UÖD", Toplam Puan (TP), Aritmetik Ortalama "AO", Standart Sapma "SS" kısaltması ile kullanılmıştır (Yılmaz ve Altinkurt, 2013).

$$SPDMD = 100. (TPDMD - AODMD) / SSDMD+500$$

$$SPEMD = 100. (TPEMD - AOEMD) / SSEMD+500$$

$$SPKMD = 100. (TPKMD - AOKMD) / SSKMD+500$$

$$SPSÖD= 100. (TPSÖD - AOSÖD) / SSSÖD+500$$

$$SPIÖD = 100. (TPIÖD - AOİÖD) / SSIÖD+500$$

$$SPUÖD = 100. (TPUÖD - AOUÖD) / SSUÖD+500$$

Her bir faktör için standartlaştırılmış puanlar hesaplandıktan sonra, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin, örgüt iklimi açısından açıklık düzeyleri aşağıdaki gibi hesaplanmaktadır.

$$\text{Okul Müdürleri için} = [\text{SPDMD} + (1000 - \text{SPEMD}) + (1000 - \text{SPKMD})] / 3$$

$$\text{Öğretmenler için} = [\text{SPSÖD} + \text{SPIÖD} + (1000 - \text{SPUÖD})] / 3$$

Eğer hesaplanan açıklık değeri >600 ise *çok yüksek*; 551-600 arasında ise *yüksek*, 525-550 arasında ise *ortalamanın üzeri*, 511-524 arasında ise *ortalamanın biraz üzeri*, 490-510 arasında ise *ortalama*, 476-489 arasında ise *ortalamanın biraz altı*, 450-475 arasında ise *ortalamanın altı*, 400-449 arasında ise *düşük*, <400 ise *çok düşük* olarak yorumlanmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Dağılımın normalliğini test etmek için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık katsayılarının eğitim durumu değişkeni dışındaki tüm değişkenlerde -0.98 ile 0.36; basıklık katsayılarının ise -0.82 ile 0.69 aralığında olduğu görülmüştür. Bu değerler kabul edilebilir düzey olan +1 ile -1 aralığında olduğu için dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir.

Kişisel bilgilerin analizinde yüzde ve frekans kullanılmıştır. Öğretmenlerin, örgüt iklimi ve öğretmen özerkliğine ilişkin görüşlerinin çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Örgüt iklimi ve öğretmen özerkliğine ilişkin görüşlerin cinsiyet, okul türü, haftalık ders yükü ve kurumdaki hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t-testi; okul kademesi, branş ve kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmesi için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre

anlamli farklilikin kaynaginın belirlenmesinde çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık olduğu durumlarda farklılığın etki derecesini belirlemede η^2 (eta-squared) istatistiği kullanılmıştır. η^2 , bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını ifade eder. η^2 değerinin .01–.05 arasında olması düşük, .06–.13 arasında olması orta, .14’ten büyük olması güçlü bir etki olduğunu belirtmektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 44). Eğitim durumu değişkenindeki farklılığın belirlenmesinde ise gruptan birindeki kişi sayısı 30’un altında olması (n=24) ve bu grubun normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Okullardaki örgütsel iklimin öğretmenlerin özerklik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişken sayesinde bağımlı değişkenin tahmin edilmesini sağlar. Çoklu regresyon analizinde yordayıcı değişkenler tarafından yordanan değişkende açıklanan toplam varyans yorumlanabilir, açıklanan varyansın istatistiksel anlamlılığı belirlenebilir. Ayrıca yordayıcı değişkenlerin istatistiksel anlamlılığı belirlenebilir, yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ilişkinin yönü hakkında fikir edinilebilir (Büyüköztürk, 2014, s. 98).

Regresyon analizi öncesinde bu analizin gereklilikleri test edilmiştir. Bu amaçla uç değerler, çoklu bağlantı problemi, çok değişkenli normallik ve doğrusallık incelenmiştir. Tek yönlü uç değerlerin belirlenmesi için tüm değişkenlere ait z puanları hesaplanarak uç değerler veri setinden çıkarılmıştır. Alanyazında +3’ten büyük ve -3’ten küçük z değerleri uç değerler olarak kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2012, s. 14). Çok yönlü uç değerlerin belirlenmesinde ise Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmış ve .01 anlamlılık düzeyine göre χ^2 tablo değerinin üzerindeki Mahalanobis değerleri uç değerler olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2014, s. 99). Değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığının belirlenmesinde tolerans

değerleri, varyans artış faktörleri (Variance Inflation Factor [VIF]) ve standardize edilmemiş regresyon katsayıları (B) incelenmiştir. Tolerans değerlerinin $<.10$ olması, VIF değerinin 10'dan büyük olması (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010, s. 202) veya B değerinin 2'den büyük olması çoklu bağlantı sorunu olduğunu göstermektedir (Çokluk, 2010, s. 1378). Araştırmada en düşük tolerans değeri 0.35, en yüksek VIF değeri 2.83, en yüksek B değeri 0.28 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre çoklu bağlantı problemi bulunmamaktadır. Çok değişkenli normallik ve doğrusallık için Saçılma Diyagramı Matrisi incelenmiştir. Matristeki noktaların oluşturduğu şekillerin dağılımı değişkenlerin tüm birleşimlerinde elips şeklinde ise çok değişkenli normallik ve doğrusallık varsayımının karşılandığı söylenebilir (Hair vd., 2010, s. 39).

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla veri toplama araçları ile toplanan veriler çözümlenerek elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Okul İklimine Ait Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci amacı öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla yapılan istatistiklere ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerine ait standart sapma ve aritmetik ortalamalar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	\bar{X}	S
Destekleyici Müdür Davranışı	2.65	0.81
Emredici Müdür Davranışı	2.33	0.60
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	2.57	0.68
Samimi Öğretmen Davranışı	2.61	0.66
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	2.83	0.57
Umursamaz Öğretmen Davranışı	2.04	0.62

Tablo 6’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlere göre okul müdürleri en çok destekleyici ($\bar{X}=2.65$, $S=0.81$) davranışlar sergilemektedir. Bu davranışları sırası ile kısıtlayıcı ($\bar{X}=2.57$, $S=0.68$) ve emredici ($\bar{X}=2.33$, $S=0.60$) davranışlar izlemektedir. Öğretmenler ise en çok işbirlikçi ($\bar{X}=2.83$, $S=0.57$) ve samimi ($\bar{X}=2.61$, $S=0.66$), en az umursamaz ($\bar{X}=2.04$, $S=0.62$) davranışlar sergilemektedir. Okul iklimi

ölçeğinden toplam puan alınamamaktadır. Ancak okul müdürlerinin ve öğretmenlerin davranışları açısından okul ikliminin açıklık düzeyi belirlenebilmektedir. Bu kapsamda araştırmada yer alan okulların ikliminin müdür davranışları açısından açıklık düzeyi çok düşük (AD=386.9), öğretmen davranışları açısından açıklık düzeyi ise çok yüksektir (AD=671.4). Bu düzeyler araştırmaya katılan okulların *bağlı iklime* sahip olduğunu göstermektedir. *Bağlı iklimde* okul müdürleri sert, katı ve aşırı yönlendirici davranışlar sergilemesine rağmen öğretmenler buna aldırış etmemekte ve işlerini profesyonel olarak yapmaktadır (Hoy vd., 1991, s. 33). Bu anlamda okul ikliminin olumlu olmasında, müdürlerin aşırı yönlendirici davranışlarından çok, öğretmenlerin arasındaki dayanışma ve işbirliği etkili olmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin en çok destekleyici davranışlar sergilediğini ifade etmiştir. Ancak okul müdürleri neredeyse destekleyici davranışlar kadar kısıtlayıcı davranışlar da sergilemektedir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Ayık ve Savaş, 2014; Yılmaz vd., 2014). Ancak okul müdürlerinin destekleyici davranışları arttığında emredici ve kısıtlayıcı davranışlarının azalması beklenirdi. Türkiye’deki okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarını araştıran çalışmalara göre okul müdürleri, yüksek düzeyde yasal ve zorlayıcı güç kullanmaktadırlar (Altinkurt ve Yılmaz, 2012a, 2012b; Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları kısıtlayıcı davranışlar sergilemelerinin nedeni olabilir. Ayrıca Türk toplumunun taşıdığı paternalist özellikler nedeniyle yöneticilerin samimi ve koruyucu olduğu fakat aynı zamanda çalışanların sürekli yönlendirilmeye gereksinim duyduğu düşüncesi toplum tarafından kabullenilmiştir (Altinkurt ve Yılmaz, 2012c). Bu duygular, yöneticilerin destekleyici davranışların yanında kısıtlayıcı ve emredici davranışlar da sergilemelerinin diğer bir nedeni olabilir.

Araştırmada ayrıca okul ikliminin açıklık düzeyi müdür davranışları açısından çok düşük bulunmuştur. Okul ikliminin müdür davranışları açısından kapalı olmasının

nedeni, okul müdürlerinin emredici ve kısıtlayıcı davranışları olabilir. Bu sonucun bir nedeni de bu araştırma verilerinin öğretmenlerden toplanması ve Türkiye’de kişilerin sorunun kaynağını kendileri dışında arama eğilimi olabilir. Araştırma verileri yöneticilerden toplansa idi tam tersi de olabilirdi. Okullarda açık iklim oluşturmak için okul müdürleri öğretmenlerin başarılarına değer verebilir, çabalarını destekleyebilir, öğretime yoğunlaşmaları için rutin işleri azaltabilirler. Ayrıca okul müdürleri, öğretmenleri yapıcı eleştirilerle motive edebilir ve girişimde bulunmaları için cesaretlendirebilirler (Hoy vd., 1991, s. 33-44). TALIS 2008 sonuçlarına göre, Türkiye’deki okul müdürleri daha çok yönetsel liderlik davranışları sergilemektedir (OECD, 2009, s. 2). Okul müdürlerinin yönetsel liderliğin yanında eğitimsel liderlik rollerini de sergilemeleri, okullarda açık bir iklim oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmada okul ikliminin açıklık düzeyi öğretmen davranışları açısından çok yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin samimi ve işbirlikçi davranışları sergileme düzeyleri, okul ikliminin öğretmen davranışları açısından çok yüksek olmasının sebebi olabilir. Öğretmenlerin öğrencileri ve okulu ilgilendiren kararları birlikte almaları, birbirleri ile yakın iletişim kurmaları ve daha az umursamaz davranışlar sergilemeleri açık bir okul ikliminin geliştirilmesini sağlayabilir. Çolak, Altinkurt ve Yılmaz’a göre (2014, s. 48) öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde olmaları, eğitimsel süreçlerde ortak karar almaları ve liderlik rolleri sergilemeleri onların okula olan bağlılığını da arttırabilir.

Tablo 7’de öğretmenlerin okul ikliminin destekleyici müdür davranışı boyutu hakkındaki görüşlerine ilişkin dağılıma yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Destekleyici Müdür Davranışına İlişkin Görüşleri

MADDELER	\bar{X}	S
4. Okul müdürü öğretmenlere her zaman yardım etmek ister.	2.86	0.97
9. Okul müdürü yapıcı eleştiriler yapar.	2.68	0.94
15. Okul müdürü, öğretmenleri eleştirdiğinde nedenlerini de açıklar.	2.65	0.93
16. Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini önemser.	2.86	0.99
21. Okul müdürü, öğretmenlerin kişisel mutluluğuna özen gösterir.	2.42	1.06
22. Okul müdürü, öğretmenlere eşit davranır.	2.76	1.05
26. Okul müdürü, öğretmenlere hoş sözler söyler.	2.41	1.00
27. Okul müdürünü anlamak kolaydır.	2.58	1.03
40. Okul müdürü öğretmenlere değer verdiğini, her fırsatta hissettirir.	2.60	1.04
<i>Genel Ortalama</i>	2.65	0.81

Tablo 7'ye göre öğretmenler, okul müdürlerinin destekleyici davranışları ($\bar{X}=2.65$, $S=0.81$) genellikle sergilediği görüşündedirler. Öğretmenlerin destekleyici müdür davranışına ilişkin en çok katılım gösterdikleri maddeler “Okul müdürü öğretmenlere her zaman yardım etmek ister (Madde 4, $\bar{X}=2.86$, $S=0.97$)” ve “Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini önemser (Madde 16, $\bar{X}=2.86$, $S=0.99$)” maddeleridir. Öğretmenlerin destekleyici müdür davranışına ilişkin en az katılım gösterdikleri madde ise “Okul müdürü, öğretmenlere hoş sözler söyler (Madde 26, $\bar{X}=2.41$, $S=1.00$)” maddesidir.

Tablo 8'de öğretmenlerin okul ikliminin emredici müdür davranışı boyutu hakkındaki görüşlerine ilişkin dağılıma yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Emredici Müdür Davranışına İlişkin Görüşleri

MADDELER	\bar{X}	S
5. Okul müdürü, okulu demir bir yumrukla yönetir.	1.79	0.98
10. Okul müdürü, öğretmenlerin okula zamanında gelip gelmediğini sürekli denetler (imza sirküsü vb.)	2.39	1.11
29. Okul müdürü, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini sıkı bir şekilde kontrol eder.	2.33	0.95
33. Okul müdürü, öğretmenleri sıkı bir şekilde denetler.	2.38	0.92
34. Okul müdürü, ders planlarını kontrol eder.	2.63	0.97
37. Okul müdürü, otokratiktir.	2.18	0.92
39. Okul müdürü, öğretmenlerin yaptığı her şeyi takip eder.	2.61	0.87
<i>Genel Ortalama</i>	2.33	0.60

Tablo 8'e göre öğretmenler, okul müdürlerinin emredici davranışları ($\bar{X}=2.33$, $S=0.60$) bazen sergilediği görüşündedirler. Öğretmenlerin emredici müdür

davranışına ilişkin en çok katılım gösterdikleri madde “Okul müdürü, ders planlarını kontrol eder (Madde 34, \bar{X} =2.63, S=0.97)” maddesidir. Öğretmenlerin emredici müdür davranışına ilişkin en az katılım gösterdikleri madde ise “Okul müdürü, okulu demir bir yumrukla yönetir (Madde 5, \bar{X} =1.79, S=0.98)” maddesidir.

Tablo 9’da öğretmenlerin okul ikliminin kısıtlayıcı müdür davranışı boyutu hakkındaki görüşlerine ilişkin dağılıma yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Kısıtlayıcı Müdür Davranışına İlişkin Görüşleri

MADDELER	\bar{X}	S
11. Okuldaki rutin görevlerin çokluğu, eğitim-öğretim işlerini aksatır.	2.44	1.02
17. Öğretmenlerin ders dışı çok fazla görevi (komisyon üyeliği vb.) vardır.	2.71	0.98
23. Okul yönetimince istenilen kırtasiye işleri (bürokratik işler), öğretmenlerin sırtında yüküdür.	2.37	1.15
30. Okuldaki memurların desteği, öğretmenlerin kırtasiyecilik yükünü azaltır*.	1.79	1.08
35. Öğretmenler iş yoğunluğundan bunalırlar.	2.55	0.96
<i>Genel Ortalama</i>	<i>2.57</i>	<i>0.68</i>

*Ters madde (Genel ortalama alınırken madde puanı ters puanlanmıştır)

Tablo 9’a göre öğretmenler, okul müdürlerinin kısıtlayıcı davranışları (\bar{X} =2.57, S=0.68) *genellikle* sergilediği görüşündedirler. Öğretmenlerin kısıtlayıcı müdür davranışına ilişkin en çok katılım gösterdikleri madde “Öğretmenlerin ders dışı çok fazla görevi (komisyon üyeliği vb.) vardır (Madde 17, \bar{X} =2.71, S=0.98)” maddesidir. Öğretmenlerin kısıtlayıcı müdür davranışına ilişkin en az katılım gösterdikleri madde ise “Okuldaki memurların desteği, öğretmenlerin kırtasiyecilik yükünü azaltır (Madde 30, \bar{X} =1.79, S=1.08)” maddesidir.

Tablo 10’da öğretmenlerin okul ikliminin samimi öğretmen davranışı boyutu hakkındaki görüşlerine ilişkin dağılıma yer verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Samimi Öğretmen Davranışına İlişkin Görüşleri

MADDELER	\bar{X}	S
2. Öğretmeler, diğer öğretmenlerle yakın arkadaşlırlar.	2.93	0.80
7. Öğretmenler, okuldaki arkadaşlarını evlerine davet ederler.	2.57	0.87
13. Öğretmenler, okuldaki meslektaşlarının ailelerini tanırlar.	2.39	0.93
19. Öğretmenler okul süresince sosyalleşerek hoş vakit geçirirler.	2.66	0.97
25. Öğretmenler eğlenmek için bir araya gelirler.	2.37	0.93
32. Öğretmenler düzenli bir şekilde sosyalleşirler (kaynaşırılar).	2.79	0.94
36. Öğretmenler meslektaşları için güçlü sosyal destek sağlarlar.	2.59	0.87
<i>Genel Ortalama</i>	<i>2.61</i>	<i>0.66</i>

Tablo 10'a göre öğretmenler, samimi öğretmen davranışlarının ($\bar{X}=2.61$, $S=0.66$) genellikle sergilendiği görüşündedirler. Öğretmenlerin samimi öğretmen davranışına ilişkin en çok katılım gösterdikleri madde “Öğretmeler, diğer öğretmenlerle yakın arkadaşlırlar (Madde 2, $\bar{X}=2.93$, $S=0.80$)” maddesidir. Öğretmenlerin samimi öğretmen davranışına ilişkin en az katılım gösterdikleri madde ise “Öğretmenler eğlenmek için bir araya gelirler (Madde 25, $\bar{X}=2.37$, $S=0.93$)” maddesidir.

Tablo 11'de öğretmenlerin okul ikliminin işbirlikçi öğretmen davranışı boyutu hakkındaki görüşlerine ilişkin dağılıma yer verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin İşbirlikçi Öğretmen Davranışına İlişkin Görüşleri

MADDELER	\bar{X}	S
1. Öğretmenler görevlerini zevkle yerine getirirler.	2.92	0.77
6. Öğretmenler dersler biter bitmez okulu terk ederler*	2.75	1.03
12. Öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının hatalarına karşı hoşgörülüdür.	2.79	0.87
18. Öğretmenler birbirlerine destek olurlar.	3.02	0.85
24. Öğretmenler okulları ile gurur duyarlar.	2.80	0.96
31. Okula yeni gelen öğretmenler, diğer meslektaşlarınca kolay kabul görürler.	3.16	0.85
38. Öğretmenler, meslektaşlarının yeterliliğine saygı duyarlar.	2.90	0.80
<i>Genel Ortalama</i>	<i>2.83</i>	<i>0.57</i>

*Ters madde (Genel ortalama alınırken madde puanı ters puanlanmıştır)

Tablo 11'e göre öğretmenler, işbirlikçi öğretmen davranışlarının ($\bar{X}=2.83$, $S=0.57$) genellikle sergilendiği görüşündedirler. Öğretmenlerin işbirlikçi öğretmen davranışına ilişkin en çok katılım gösterdikleri madde “Okula yeni gelen öğretmenler, diğer meslektaşlarınca kolay kabul görürler (Madde 31, $\bar{X}=3.16$, $S=0.85$)” maddesidir. Öğretmenlerin işbirlikçi öğretmen davranışına ilişkin en az

katılım gösterdikleri madde ise “Öğretmenler dersler biter bitmez okulu terk ederler (Madde 6, \bar{X} =2.75, S=1.03)” maddesidir.

Tablo 12’de öğretmenlerin okul ikliminin umursamaz öğretmen davranışı boyutu hakkındaki görüşlerine ilişkin dağılıma yer verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Umursamaz Öğretmen Davranışına İlişkin Görüşleri

MADDELER	\bar{X}	S
3. Yapılan toplantılar yararsızdır.	2.09	0.91
8. Çoğunluğa muhalefet eden, azınlık bir grup her zaman olur.	2.52	1.03
14. Öğretmenler, kurallara uymayan meslektaşlarına grup baskısı uygularlar.	1.64	0.78
20. Öğretmenler, toplantılarda konuyu amacından uzaklaştırırlar.	1.92	0.94
<i>Genel Ortalama</i>	<i>2.04</i>	<i>0.62</i>

Tablo 12’ye göre öğretmenler, umursamaz öğretmen davranışlarının (\bar{X} =2.04, S=0.62) *bazen* sergilendiği görüşündedirler. Öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışına ilişkin en çok katılım gösterdikleri madde “Çoğunluğa muhalefet eden, azınlık bir grup her zaman olur (Madde 8, \bar{X} =2.52, S=1.03)” maddesidir. Öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışına ilişkin en az katılım gösterdikleri madde ise “Öğretmenler, kurallara uymayan meslektaşlarına grup baskısı uygularlar (Madde 14, \bar{X} =1.64, S=0.78)” maddesidir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, müdürlerin destekleyici ve kısıtlayıcı davranışları genellikle, emredici davranışları *bazen* sergilediği görüşündedirler. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Bayrak vd., 2014; Yılmaz vd., 2014). Ayık ve Savaş’ın (2014) ortaokul öğretmenleriyle yaptığı araştırmaya göre de öğretmenler müdürlerin destekleyici davranışları genellikle, emredici davranışları *bazen* sergilediği görüşündedirler. Destekleyici davranışlar sergileyen okul müdürleri; öğretmenleri dinlemekte, gerektiğinde övmekte, öğretmenlerin önerilerini dikkate almakta ve yeteneklerine saygı duymaktadırlar (Hoy vd., 1991, s. 26). Okul müdürlerinin destekleyici davranışları; okullarda güvene dayalı bir ortam oluşturabilmekte (Ayık ve Savaş, 2014, s. 215), öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemesini sağlayabilmekte (Çolak vd., 2014, s. 48) ve iş doyumunu

arttırabilmektedir (Perie ve Baker, 1997, s. 52). Böylelikle bu davranışlar, okulların etkililiğine de katkıda bulunmaktadır (Şişman, 2002, s. 151).

Kısıtlayıcı davranışlar sergileyen okul müdürleri, sürekli toplantılar yaparak ve öğretmenlere eğitim öğretim dışında rutin görevler vererek öğretmenlerin gerçek işlerini yapmalarını engellemektedirler. Emredici davranışlar sergileyen okul müdürleri ise katı davranışlar sergilemekte ve öğretmenlerin bütün davranışlarını kontrol etmektedirler (Hoy vd., 1998, s. 349). Okul müdürlerinin çok fazla kısıtlayıcı davranışlar sergilemeleri durumunda, öğretmenler eğitim öğretim işlerine çok fazla zaman ayırmayabilir ve kendilerini engellenmiş hissedebilirler. Hoy vd.'ye göre (1991, s. 26) okul müdürlerinin çok fazla emredici davranışlar sergilemeleri, öğretmenlerin onlara duyduğu güveni azaltabilir. Ayrıca Altinkurt'a göre (2014, s. 295) okul müdürlerinin destekleyici davranışları, öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarını azaltmakta; emredici ve kısıtlayıcı davranışları ise öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarını arttırmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler işbirlikçi ve samimi davranışları genellikle, umursamaz davranışları bazen sergilemektedir. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Altinkurt'un (2014) ortaokul öğretmenleri; Bayrak vd.'nin (2014) okulöncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ve Yılmaz vd.'nin (2014) ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle yaptığı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. İşbirlikçi davranışlar sergileyen öğretmenler; meslektaşlarına yardım etmekte, meslektaşlarının uzmanlığına saygı duymakta ve bir arada çalışmaktan keyif almaktadırlar. Samimi davranışlar sergileyen öğretmenler; meslektaşlarını iyi tanımakta, birlikte sosyalleşmekte ve birbirlerine destek olmaktadır. Umursamaz davranışlar sergileyen öğretmenler ise meslektaşlarına hoşgörülü davranmamakta, ortak amaçlar etrafında bir araya gelmemekte ve sürekli birbirlerini eleştirmektedirler (Hoy vd., 1991, s. 27). Ayık ve Savaş'a göre (2014, s. 212) samimi ve işbirlikçi öğretmen davranışları, öğretmenlerin meslektaşlarına duyduğu güveni arttırmakta; umursamaz öğretmen davranışı ise meslektaşlara duyulan güveni azaltmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin daha fazla işbirlikçi ve samimi davranışlar ve daha az

umursamaz davranışlar sergilemeleri, okullarda öğretmenler açısından olumlu bir iklim oluşturarak okulun etkililiğine katkıda bulunabilir.

Destekleyici müdür davranışı, samimi ve işbirlikçi öğretmen davranışı açık bir okul ikliminin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Açık bir okul ikliminin okullar, öğretmenler ve öğrenciler açısından önemli olduğu söylenebilir. Açık bir iklimde; okul üyeleri arasında işbirliği, saygı ve güven vardır. Bu tür okullarda öğretmenler için iyi bir çalışma ortamı sağlanmaktadır (Hoy vd., 1991, s. 33, 156). Ayrıca açık iklimde, akademik başarıya önem verilmekte ve öğrenciler için iyi bir öğrenme ortamı oluşturulmaktadır (Hoy vd., 1998, s. 353). Bu nedenle okul müdürlerinin daha fazla destekleyici davranışlar sergilemesi; öğretmenlerin ise işbirlikçi ve samimi davranışlar sergilemeleri; okulların daha başarılı, güvenli, huzurlu ve etkili olmasına katkıda bulunabilir.

4.2. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci amacı öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul türü, haftalık ders yükü, kurumdaki hizmet süresi, eğitim durumu, okul kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaçla yapılan istatistiklere ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Tablo 13'te öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre değişip değişmediği ile ilgili t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Destekleyici Müdür Davranışı	Kadın	248	2.61	0.82	432	1.09	.27	-
	Erkek	186	2.70	0.80				
Emredici Müdür Davranışı	Kadın	248	2.31	0.64	432	0.93	.35	-
	Erkek	186	2.36	0.56				
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	Kadın	248	2.51	0.68	432	1.94	.05	-
	Erkek	186	2.64	0.68				
Samimi Öğretmen Davranışı	Kadın	248	2.61	0.68	432	0.19	.84	-
	Erkek	186	2.62	0.63				
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	Kadın	248	2.81	0.60	432	0.95	.33	-
	Erkek	186	2.86	0.54				
Umursamaz Öğretmen Davranışı	Kadın	248	1.99	0.63	432	2.16	.03	.01
	Erkek	186	2.12	0.60				

Tablo 13'e göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri sadece umursamaz öğretmen davranışı boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(432)}=2.16$; $p<.05$]. Hesaplanan η^2 değerine göre (.01) farklılık zayıf düzeydedir. Erkek öğretmenler ($\bar{X}=2.12$, $S=0.60$), kadın öğretmenlerden ($\bar{X}=1.99$, $S=0.63$) daha fazla umursamaz davranışlar sergilemektedir. Bu bulgu kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre okulu ilgilendiren konulara daha fazla ilgi duyduğunu göstermektedir. Diğer bütün boyutlarda da erkek öğretmenlerin ortalamaları kadın öğretmenlerden yüksek olsa da bu fark anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Alanyazında okul iklimini cinsiyet değişkenine göre inceleyen çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Sezgin ve Kılınç'ın (2011) ve Günbayı'nın (2007) araştırmalarında, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bayrak vd.'nin (2014) aynı ölçme aracını kullandığı çalışmada destekleyici müdür davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışında erkek öğretmenlerin lehine, emredici müdür davranışında ise kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yine Yılmaz vd. (2014) aynı ölçme aracını kullandığı çalışmada, samimi öğretmen davranışında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farka ulaşmıştır.

Tablo 14'te öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre değişip değişmediği ile ilgili t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Okul Türü	n	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Destekleyici Müdür Davranışı	Devlet Okulu	351	2.57	0.82	432	4.22	.00	.04
	Özel Okul	83	2.98	0.67				
Emredici Müdür Davranışı	Devlet Okulu	351	2.29	0.62	432	3.04	.00	.02
	Özel Okul	83	2.51	0.50				
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	Devlet Okulu	351	2.62	0.68	432	3.61	.00	.02
	Özel Okul	83	2.32	0.66				
Samimi Öğretmen Davranışı	Devlet Okulu	351	2.56	0.65	432	3.68	.00	.03
	Özel Okul	83	2.85	0.63				
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	Devlet Okulu	351	2.75	0.55	432	6.64	.00	.09
	Özel Okul	83	3.19	0.51				
Umursamaz Öğretmen Davranışı	Devlet Okulu	351	2.10	0.60	432	3.82	.00	.03
	Özel Okul	83	1.81	0.67				

Tablo 14'e göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri destekleyici [$t_{(432)}=4.22$; $p<.05$], emredici [$t_{(432)}=3.04$; $p<.05$] ve kısıtlayıcı [$t_{(432)}=3.61$; $p<.05$] müdür davranışı boyutlarında okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hesaplanan η^2 değerine göre farklılık üç boyutta da zayıf düzeydedir. Özel okulda çalışan öğretmenler, devlet okulundakilere göre okul müdürlerinin daha fazla destekleyici ve emredici davranışlar sergilediği görüşündedirler. Devlet okulunda çalışan öğretmenler ise özel okulda çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha fazla kısıtlayıcı davranışlar sergilediği görüşündedirler.

Benzer şekilde Forster ve D'Andrea (2009), ABD'de öğretmenlerle yaptığı araştırmada özel okul müdürlerinin devlet okulu müdürlerine göre daha destekleyici olduğu ve öğretmenlerle daha iyi iletişim kurduğu sonucuna ulaşmıştır. Özel okullar varlıklarını sürdürebilmek için öğrencilere iyi bir eğitim sağlamak ve diğer okullarla rekabet etmek zorundadır. Okulların başarılı olabilmelerinde, öğretmenlerin okul müdürlerince desteklenmesi ve olumlu bir okul ikliminin oluşturulması önemlidir. Bu nedenle özel okul müdürleri, öğretmenlere karşı daha fazla destekleyici ve daha az kısıtlayıcı davranışlar sergileyebilir. Ancak araştırmada özel okul müdürlerinin aynı zamanda daha fazla emredici davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, özel okul müdürlerinin destekleyici davranışlarının yanı sıra öğretmenleri sıkı sıkıya takip ettiğini ve sürekli denetlediğini göstermektedir.

Ayrıca okul ikliminin samimi [$t_{(432)}=3.68$; $p<.05$], işbirlikçi [$t_{(432)}=6.64$; $p<.05$] ve umursamaz [$t_{(432)}=3.82$; $p<.05$] öğretmen davranışı boyutları da okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hesaplanan η^2 değerine göre farklılık samimi ve umursamaz öğretmen davranışında zayıf ($\eta^2=.03$), işbirlikçi öğretmen davranışında orta ($\eta^2=.09$) düzeydedir. Özel okulda çalışan öğretmenler, devlet okulunda çalışanlara göre daha fazla samimi ve işbirlikçi davranışlar sergilemektedir. Devlet okulunda çalışan öğretmenler ise özel okulda çalışan öğretmenlere göre daha fazla umursamaz davranışlar sergilemektedir. Benzer şekilde Forster ve D'Andrea (2009) araştırmasında, özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulundakilere göre meslektaşlarıyla daha fazla işbirliği içerisinde olduğu ve paylaşımda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Özel okulda amaçların ve öğretmenlerden bu amaçlar için beklenenlerin açık ve net olarak belirlenmiş olması, öğretmenleri başarıya ulaşmak için bir takım olarak ve işbirliği içerisinde çalışmaya yönlendirebilir.

Araştırmada özel ve devlet okullarındaki iklimin açıklık düzeyi hesaplanmıştır. Devlet okullarının, okul ikliminin müdür davranışları açısından açıklık düzeyi çok düşük ($AD=384.1$), öğretmen davranışları açısından açıklık düzeyi ise çok yüksektir ($AD=665.1$). Özel okullarda, müdür davranışları açısından iklimin açıklık düzeyi çok düşük ($AD=396.7$), öğretmen davranışları açısından açıklık düzeyi ise çok yüksektir ($AD=739$). Bu sonuçlara göre özel okulların hem müdür davranışları hem de öğretmen davranışları açısından devlet okullarından biraz daha açık bir iklime sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 15'te öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin haftalık ders yüküne göre değişip değişmediği ile ilgili t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Haftalık Ders Yüküne Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Haftalık Ders Yükü	n	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Destekleyici Müdür Davranışı	1-25 saat	192	2.66	0.80	432	0.33	.73	-
	26 saat ve üzeri	242	2.64	0.82				
Emredici Müdür Davranışı	1-25 saat	192	2.37	0.60	432	1.12	.26	-
	26 saat ve üzeri	242	2.30	0.61				
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	1-25 saat	192	2.48	0.64	432	2.22	.02	.01
	26 saat ve üzeri	242	2.63	0.71				
Samimi Öğretmen Davranışı	1-25 saat	192	2.60	0.62	432	0.53	.59	-
	26 saat ve üzeri	242	2.63	0.69				
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	1-25 saat	192	2.83	0.59	432	0.19	.84	-
	26 saat ve üzeri	242	2.84	0.56				
Umursamaz Öğretmen Davranışı	1-25 saat	192	2.07	0.65	432	0.81	.41	-
	26 saat ve üzeri	242	2.02	0.59				

Tablo 15'e göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri sadece kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunda haftalık ders yüküne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(432)}=2.22$; $p<.05$]. Hesaplanan η^2 değerine göre (.01) farklılık zayıf düzeydedir. Haftalık 26 saat ve üzerinde derse giren öğretmenler ($\bar{X}=2.63$, $S=0.71$), haftalık 1-25 saat derse giren öğretmenlere göre ($\bar{X}=2.48$, $S=0.64$) okul müdürlerinin daha fazla kısıtlayıcı davranışlar sergilediğini belirtmektedir. Diğer boyutlardaki ortalamalar birbirine yakındır ve anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır.

Tablo 16'da öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin kurumdaki hizmet süresine göre değişip değişmediği ile ilgili t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Kurumdaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Kurumdaki Hizmet Süresi	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Destekleyici Müdür Davranışı	1-5 yıl	320	2.66	0.81	432	0.43	.66
	6 yıl ve üzeri	114	2.62	0.81			
Emredici Müdür Davranışı	1-5 yıl	320	2.35	0.60	432	1.29	.19
	6 yıl ve üzeri	114	2.27	0.61			
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	1-5 yıl	320	2.56	0.69	432	0.50	.61
	6 yıl ve üzeri	114	2.59	0.68			
Samimi Öğretmen Davranışı	1-5 yıl	320	2.59	0.67	432	1.23	.21
	6 yıl ve üzeri	114	2.68	0.61			
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	1-5 yıl	320	2.83	0.59	432	0.27	.78
	6 yıl ve üzeri	114	2.84	0.52			
Umursamaz Öğretmen Davranışı	1-5 yıl	320	2.04	0.65	432	0.26	.78
	6 yıl ve üzeri	114	2.06	0.54			

Tablo 16'ya göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri kurumdaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin kurumdaki hizmet süresine ilişkin ortalamaları incelendiğinde tüm boyutlardaki ortalamaları birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Buna göre kurumdaki hizmet süresi öğretmenlerin özerklik davranışlarında anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Sezgin ve Kılınç'ın (2011) ve Kavgacı'nın (2010) araştırmalarında da öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri ile kurumdaki hizmet süresi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 17'de öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 17. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	Sıra Ort. (SO)	sd	χ^2	p
Destekleyici Müdür Davranışı	Ön Lisans	24	190.73	2	1.88	.39
	Lisans	373	220.73			
	Lisansüstü	37	202.34			
Emredici Müdür Davranışı	Ön Lisans	24	225.29	2	2.37	.30
	Lisans	373	214.11			
	Lisansüstü	37	246.66			
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	Ön Lisans	24	172.81	2	3.72	.15
	Lisans	373	218.77			
	Lisansüstü	37	233.72			
Samimi Öğretmen Davranışı	Ön Lisans	24	215.96	2	0.69	.70
	Lisans	373	219.21			
	Lisansüstü	37	201.26			
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	Ön Lisans	24	235.06	2	2.01	.36
	Lisans	373	218.86			
	Lisansüstü	37	192.35			
Umursamaz Öğretmen Davranışı	Ön Lisans	24	169.35	2	4.59	.10
	Lisans	373	218.58			
	Lisansüstü	37	237.82			

Tablo 17'ye göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre eğitim durumu öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Günbayı'nın (2007) lise öğretmenlerin ile yaptığı araştırmaya göre de öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 18'de öğretmenlerin okul iklimine ait görüşlerinin okul kademesine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 18. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark	η^2
Destekleyici Müdür Davranışı								
1. Okul Öncesi	31	2.86	0.96	4	1.45	.21	-	-
2. İlkokul	89	2.56	0.87					
3. Ortaokul	140	2.68	0.79					
4. Lise	97	2.71	0.83					
5. Meslek Lisesi	77	2.53	0.68					
Emredici Müdür Davranışı								
1. Okul Öncesi	31	2.35	0.65	4	1.62	.16	-	-
2. İlkokul	89	2.24	0.66					
3. Ortaokul	140	2.43	0.55					
4. Lise	97	2.29	0.64					
5. Meslek Lisesi	77	2.30	0.55					
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı								
1. Okul Öncesi	31	2.21	0.66	4	9.00	.00	1-3 4-5	.07
2. İlkokul	89	2.47	0.69				1-5	
3. Ortaokul	140	2.73	0.68				2-3	
4. Lise	97	2.37	0.66				2-5	
5. Meslek Lisesi	77	2.79	0.57				3-4	
Samimi Öğretmen Davranışı								
1. Okul Öncesi	31	2.80	0.78	4	1.34	.25	-	-
2. İlkokul	89	2.69	0.66					
3. Ortaokul	140	2.58	0.63					
4. Lise	97	2.62	0.67					
5. Meslek Lisesi	77	2.52	0.63					
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı								
1. Okul Öncesi	31	3.06	0.58	4	5.75	.00	1-5	.05
2. İlkokul	89	2.90	0.55				2-5	
3. Ortaokul	140	2.84	0.58				3-5	
4. Lise	97	2.89	0.59				4-5	
5. Meslek Lisesi	77	2.58	0.48					
Umursamaz Öğretmen Davranışı								
1. Okul Öncesi	31	1.64	0.60	4	5.25	.00	1-3	.04
2. İlkokul	89	1.95	0.61				1-4	
3. Ortaokul	140	2.11	0.61				1-5	
4. Lise	97	2.06	0.70					
5. Meslek Lisesi	77	2.18	0.47					

Tablo 18'e göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri kısıtlayıcı müdür davranışı [$F_{(4-429)}=9.00$; $p<.05$], işbirlikçi öğretmen davranışı [$F_{(4-429)}=5.75$; $p<.05$] ve umursamaz öğretmen davranışı [$F_{(4-429)}=5.25$; $p<.05$] boyutlarında okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okul ikliminin diğer boyutlarındaki farklılık ise anlamlı değildir. Hesaplanan η^2 değerine göre farklılık, işbirlikçi (.05) ve umursamaz (.04) öğretmen davranışında zayıf; kısıtlayıcı müdür (.07) davranışında orta düzeydedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla

yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunda okul öncesi, ilkököl ve lise ile ortaokul ve meslek lisesi öğretmenleri arasında fark bulunmuştur. Ortaokul ($\bar{X}=2.73$, $S=0.68$) ve meslek lisesi ($\bar{X}=2.79$, $S=0.57$) öğretmenleri; okul öncesi ($\bar{X}=2.21$, $S=0.66$), ilkököl ($\bar{X}=2.47$, $S=0.69$) ve lise ($\bar{X}=2.37$, $S=0.66$) öğretmenlerine göre okul müdürlerinin daha fazla kısıtlayıcı davranışlar sergilediği görüşündedirler. Meslek liselerindeki öğretmenlerin genellikle ders yükünün daha fazla olması ve bölüm şefliği gibi farklı görevlerinin olabilmesi müdürleri daha fazla kısıtlayıcı bulmalarının nedeni olabilir.

İşbirlikçi öğretmen davranışı boyutunda meslek lisesi ile okulöncesi, ilkököl, ortaokul ve lise öğretmenleri arasında fark bulunmuştur. Meslek lisesi ($\bar{X}=2.58$, $S=0.48$) öğretmenleri diğer gruplara göre daha az işbirlikçi davranışlar sergilemektedir. Meslek liselerindeki meslek dersi öğretmenlerinin birbirlerinden bağımsız atölyelerde çalışması daha az işbirlikçi davranışlar sergilemelerinin nedeni olabilir.

Umursamaz öğretmen davranışı boyutunda ise okul öncesi ile ortaokul, lise ve meslek lisesi öğretmenleri arasında fark bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=1.64$, $S=0.60$); ortaokul ($\bar{X}=2.11$, $S=0.61$), lise ($\bar{X}=2.06$, $S=0.70$) ve meslek lisesi ($\bar{X}=2.18$, $S=0.47$) öğretmenlerine göre daha az umursamaz davranışlar sergilemektedir. Bu bulgu, okul öncesi öğretmenlerinin meslektaşlarına karşı daha anlayışlı olduğunu ve okulu ilgilendiren kararlarda daha etkin görevler aldığını gösterebilir. Yılmaz vd. (2014) ise aynı ölçme aracını kullandığı araştırmasında işbirlikçi öğretmen davranışında ortaokul ile lise öğretmenleri arasında ortaokul öğretmenlerinin lehine, umursamaz öğretmen davranışında lise ile ilkököl ve ortaokul öğretmenleri arasında lise öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 19'da öğretmenlerin okul iklimine ait görüşlerinin branşa göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 19. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark	η^2
Destekleyici Müdür Davranışı								
1. Okul Öncesi Öğretmeni	31	2.86	0.96	3	0.81	.48	-	-
2. Sınıf öğretmeni	73	2.61	0.86					
3. Branş öğretmeni	290	2.64	0.80					
4. Meslek Dersi Öğretmeni	40	2.63	0.69					
Emredici Müdür Davranışı								
1. Okul Öncesi Öğretmeni	31	2.35	0.65	3	0.50	.67	-	-
2. Sınıf öğretmeni	73	2.25	0.64					
3. Branş öğretmeni	290	2.35	0.61					
4. Meslek Dersi Öğretmeni	40	2.34	0.51					
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı								
1. Okul Öncesi Öğretmeni	31	2.21	0.66	3	6.14	.00	1-3	.04
2. Sınıf öğretmeni	73	2.39	0.67				1-4	
3. Branş öğretmeni	290	2.62	0.69				2-3	
4. Meslek Dersi Öğretmeni	40	2.75	0.50				2-4	
Samimi Öğretmen Davranışı								
1. Okul Öncesi Öğretmeni	31	2.80	0.78	3	2.34	.07	-	-
2. Sınıf öğretmeni	73	2.73	0.65					
3. Branş öğretmeni	290	2.58	0.65					
4. Meslek Dersi Öğretmeni	40	2.48	0.58					
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı								
1. Okul Öncesi Öğretmeni	31	3.06	0.58	3	5.50	.00	1-4	.03
2. Sınıf öğretmeni	73	2.96	0.53				2-4	
3. Branş öğretmeni	290	2.81	0.57					
4. Meslek Dersi Öğretmeni	40	2.60	0.53					
Umursamaz Öğretmen Davranışı								
1. Okul Öncesi Öğretmeni	31	1.64	0.60	3	8.18	.00	1-3	.05
2. Sınıf öğretmeni	73	1.88	0.59				1-4	
3. Branş öğretmeni	290	2.10	0.63				2-3	
4. Meslek Dersi Öğretmeni	40	2.21	0.46				2-4	

Tablo 19'a göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri kısıtlayıcı müdür davranışı [$F_{(3-430)}=6.14$; $p<.05$], işbirlikçi öğretmen davranışı [$F_{(3-430)}=5.50$; $p<.05$] ve umursamaz öğretmen davranışı [$F_{(3-430)}=8.18$; $p<.05$] boyutlarında branşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okul ikliminin diğer boyutlarındaki farklılık ise anlamlı değildir. Hesaplanan η^2 değerine göre farklılık üç boyutta da zayıf düzeydedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunda okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile branş ve meslek dersi öğretmenleri arasında fark bulunmuştur. Branş ($\bar{X}=2.62$, $S=0.69$) ve meslek dersi ($\bar{X}=2.75$, $S=0.50$) öğretmenleri, okul öncesi ($\bar{X}=2.21$, $S=0.66$) ve sınıf ($\bar{X}=2.39$, $S=0.67$) öğretmenlerine göre okul müdürlerinin daha fazla kısıtlayıcı davranışlar sergilediği görüşündedirler. Yılmaz vd. (2014) de

aynı ölçme aracını kullandığı araştırmasında kısıtlayıcı müdür davranışında sınıf ile branş öğretmenleri arasında branş öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin, müdür davranışlarını daha az kısıtlayıcı bulmaları, okulların yapısı itibariyle okul müdürleriyle geliştirdikleri yakın ve samimi iletişimden kaynaklanabilir.

İşbirlikçi öğretmen davranışı boyutunda meslek dersi ile okul öncesi ve sınıf öğretmenleri arasında fark bulunmuştur. Okul öncesi ($\bar{X}=3.06$, $S=0.58$) ve sınıf ($\bar{X}=2.96$, $S=0.53$) öğretmenleri, meslek dersi ($\bar{X}=2.60$, $S=0.53$) öğretmenlerine göre daha fazla işbirlikçi davranışlar sergilemektedir. Doğan (2011) araştırmasında, okul ikliminin mesleki dayanışma boyutunda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri aynı öğrenci gruplarıyla daha uzun sürelerde çalıştıkları için birbirleri ile daha çok paylaşımda bulunma olanağına sahip olmaları, daha fazla işbirlikçi davranışlar sergilemelerinin nedeni olabilir.

Umursamaz öğretmen davranışı boyutunda ise okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile branş ve meslek dersi öğretmenleri arasında fark bulunmuştur. Branş ($\bar{X}=2.10$, $S=0.63$) ve meslek dersi ($\bar{X}=2.21$, $S=0.46$) öğretmenleri, okul öncesi ($\bar{X}=1.64$, $S=0.60$) ve sınıf ($\bar{X}=1.88$, $S=0.59$) öğretmenlerine göre daha fazla umursamaz davranışlar sergilemektedir. Branş ve meslek dersi öğretmenlerinin müdür davranışlarını daha fazla kısıtlayıcı bulmaları, aynı zamanda onları daha fazla umursamaz davranışlar göstermeye yönlendirebilir. Alanyazında farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Kavgacı'nın (2010), Sezgin ve Kılınç'ın (2011), Karataş'ın (2010) ve Tahaoğlu'nun (2007) çalışmalarında, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri ile branş arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 20'de öğretmenlerin okul iklimine ait görüşlerinin kıdeme göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 20. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark	η^2
Destekleyici Müdür Davranışı								
1. 5 yıl ve daha az	91	2.78	0.76	4	3.99	.00	1-4	.03
2. 6-10 yıl	113	2.76	0.81				2-4	
3. 11-15 yıl	70	2.69	0.90					
4. 16-20 yıl	71	2.35	0.75					
5. 21 yıl ve üzeri	89	2.56	0.79					
Emredici Müdür Davranışı								
1. 5 yıl ve daha az	91	2.47	0.55	4	3.02	.01	1-4	.02
2. 6-10 yıl	113	2.30	0.63				1-5	
3. 11-15 yıl	70	2.43	0.55				3-4	
4. 16-20 yıl	71	2.21	0.62				3-5	
5. 21 yıl ve üzeri	89	2.23	0.63					
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı								
1. 5 yıl ve daha az	91	2.44	0.68	4	2.88	.02	1-4	.02
2. 6-10 yıl	113	2.53	0.70					
3. 11-15 yıl	70	2.68	0.72					
4. 16-20 yıl	71	2.76	0.68					
5. 21 yıl ve üzeri	89	2.50	0.61					
Samimi Öğretmen Davranışı								
1. 5 yıl ve daha az	91	2.77	0.65	4	3.99	.00	1-4	.03
2. 6-10 yıl	113	2.66	0.67					
3. 11-15 yıl	70	2.50	0.68					
4. 16-20 yıl	71	2.40	0.66					
5. 21 yıl ve üzeri	89	2.66	0.58					
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı								
1. 5 yıl ve daha az	91	2.99	0.52	4	5.14	.00	1-4	.04
2. 6-10 yıl	113	2.88	0.55				2-4	
3. 11-15 yıl	70	2.76	0.60					
4. 16-20 yıl	71	2.61	0.58					
5. 21 yıl ve üzeri	89	2.84	0.56					
Umursamaz Öğretmen Davranışı								
1. 5 yıl ve daha az	91	1.91	0.65	4	2.66	.03	1-3	.02
2. 6-10 yıl	113	1.99	0.61					
3. 11-15 yıl	70	2.19	0.70					
4. 16-20 yıl	71	2.11	0.54					
5. 21 yıl ve üzeri	89	2.08	0.56					

Tablo 20'ye göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri destekleyici [$F_{(4,429)}=3.99$; $p<.05$], emredici [$F_{(4,429)}=3.02$; $p<.05$] ve kısıtlayıcı [$F_{(4,429)}=2.88$; $p<.05$] müdür davranışı boyutlarında kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hesaplanan η^2 değerine göre farklılık üç boyutta da zayıf düzeydedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre destekleyici müdür davranışı boyutunda 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl ve 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler arasında fark

bulunmuştur. 16-20 yıl ($\bar{X}=2.35$, $S=0.75$) kıdeme sahip öğretmenler, 6-10 yıl ($\bar{X}=2.76$, $S=0.81$) ve 5 yıl ve daha az ($\bar{X}=2.78$, $S=0.76$) kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha az destekleyici davranışlar sergilediği görüşündedirler. Emredici müdür davranışı boyutunda, 5 yıl ve daha az ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenler arasında fark bulunmuştur. 5 yıl ve daha az ($\bar{X}=2.47$, $S=0.55$) ve 11-15 yıl ($\bar{X}=2.43$, $S=0.55$) kıdeme sahip öğretmenler, 16-20 yıl ($\bar{X}=2.21$, $S=0.62$) ve 21 yıl ve üzerinde ($\bar{X}=2.23$, $S=0.63$) kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha fazla emredici davranışlar sergilediği görüşündedirler. Kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunda 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında fark bulunmuştur. 16-20 yıl ($\bar{X}=2.76$, $S=0.68$) kıdeme sahip öğretmenler, 5 yıl ve daha az ($\bar{X}=2.44$, $S=0.68$) kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha fazla kısıtlayıcı davranışlar sergilediği görüşündedirler.

Ayrıca okul ikliminin samimi [$F_{(4-429)}=3.99$; $p<.05$], işbirlikçi [$F_{(4-429)}=5.14$; $p<.05$] ve umursamaz [$F_{(4-429)}=2.66$; $p<.05$] öğretmen davranışı boyutları da kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hesaplanan η^2 değerine göre farklılık üç boyutta da zayıf düzeydedir. Samimi öğretmen davranışı boyutunda 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında fark bulunmuştur. 5 yıl ve daha az ($\bar{X}=2.77$, $S=0.65$) kıdeme sahip öğretmenler, 16-20 yıl ($\bar{X}=2.40$, $S=0.66$) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla samimi davranışlar sergilemektedir. İşbirlikçi öğretmen davranışı boyutunda 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl ve 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler arasında fark bulunmuştur. 6-10 yıl ($\bar{X}=2.88$, $S=0.55$) ve 5 yıl ve daha az ($\bar{X}=2.99$, $S=0.52$) kıdeme sahip öğretmenler, 16-20 yıl ($\bar{X}=2.61$, $S=0.58$) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla işbirlikçi davranışlar sergilemektedir. Umursamaz öğretmen davranışı boyutunda ise 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında fark bulunmuştur. 11-15 yıl ($\bar{X}=2.19$, $S=0.70$) kıdeme sahip öğretmenler, 5 yıl ve daha az ($\bar{X}=1.91$, $S=0.65$) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla umursamaz davranışlar sergilemektedir.

Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Bayrak vd. (2014) aynı ölçme aracını kullandığı araştırmasında 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin, okul müdürlerinin daha az kısıtlayıcı davranışlar sergilediğini düşündüğü; 6-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha az umursamaz davranışlar sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz vd. (2014) de aynı ölçme aracını kullandığı araştırmasında, 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla samimi öğretmen davranışı sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Baykal'ın (2013) araştırmasında iklimin yakından kontrol boyutunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Günbayı'nın (2007) araştırmasında öğretmenlerin samimi iklime ilişkin görüşlerinde kıdeme göre anlamlı bir fark yoktur. Ancak daha az kıdemi olan öğretmenlerin görüşleri daha olumludur. Alanyazında farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Sezgin ve Kılınç'ın (2011) ve Doğan'ın (2011) araştırmalarında ise okul iklimi ile kıdem arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Araştırmanın bulguları kıdemi az olan öğretmenlerin okul ikliminin müdür ve öğretmen davranışlarına ilişkin görüşlerinin genelde daha olumlu olduğunu göstermektedir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul müdürlerini daha fazla destekleyici ve daha az kısıtlayıcı bulmaları; öğretmen davranışları açısından ise daha fazla samimi, işbirlikçi ve daha az umursamaz davranışlar sergilemesi dikkat çekicidir. Öğretmenlerin mesleğe yüksek beklentilerle başlaması, mesleğin ilk yıllarındaki okul iklimine ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkileyebilir. Ancak bu olumlu görüşlere rağmen mesleğe yeni başlayan öğretmenler, okul müdürlerinin daha fazla emredici davranışlar sergilediği görüşündedirler. Okul müdürlerinin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yeterli güven duyana kadar davranışlarını yakından kontrol etmek ve denetlemek istemesi, bu bulgunun nedeni olarak görülebilir.

4.3. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü amacı öğretmenlerin özerklik davranışlarının nasıl olduğunun belirlenmesidir. Bu amaçla yapılan istatistiklere ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Tablo 21’de öğretmenlerin genel özerklik ve özerkliğin alt boyutlarındaki düzeylerine ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalamalar verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri

Boyutlar	\bar{X}	S
Öğretme Süreci Özerkliği	4.23	0.60
Öğretim Programı Özerkliği	3.91	0.82
Mesleki Gelişim Özerkliği	3.39	1.04
Mesleki İletişim Özerkliği	4.02	0.88
<i>Genel Özerklik</i>	<i>3.95</i>	<i>0.60</i>

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir ($\bar{X}=3.95$, $S=0.60$). Öğretmenler, özerklik boyutları arasında en çok öğretim sürecinde ($\bar{X}=4.23$, $S=0.60$) özerk olduğu görüşündedirler. Bu boyutu sırası ile mesleki iletişim özerkliği ($\bar{X}=4.02$, $S=0.88$) ve öğretim programı özerkliği ($\bar{X}=3.91$, $S=0.82$) izlemektedir. Öğretmenlerin özerklik davranışlarını en az sergiledikleri boyut ise mesleki gelişim özerkliğidir ($\bar{X}=3.39$, $S=1.04$). Araştırmadaki okulların bağlı iklime sahip olması, öğretmenlerin önemli düzeyde özerklik davranışları sergilemelerinin nedeni olabilir. Çünkü bu tür iklimde, müdürlerin sergilediği yetersiz liderliğe rağmen öğretmenler işbirliği içerisinde çalışmakta, birbirlerine güvenmekte ve öğrencilerin başarısı için çaba göstermektedir. Bu çalışma ortamı, öğretmenlerin profesyoneller olarak hareket ederek kendi kararlarını vermelerini sağlayabilmektedir.

Öğretmenlerin yüksek düzeye yakın özerklik davranışları sergilemesi eğitimin niteliği açısından önemlidir. Ancak Türk eğitim sistemi okullara ve öğretmenlere çok az özerklik sağlayan merkezi bir yapıya sahiptir (OECD, 2014, s. 122; Yıldırım, 2003, s. 528). OECD’nin araştırmasına göre Türkiye, OECD ülkeleri arasında okullara öğretim programı, öğrencilerin değerlendirilmesi ve kaynakların kullanımı

konularında en az özerklik sağlayan ülkelerden biridir (OECD, 2011, s. 1). Derslerin belirlenmesi, ders içeriklerinin oluşturulması ve ders kitaplarının seçiminde, Türkiye'deki okullara veya öğretmenlere söz hakkı verilmemiştir (OECD, 2010, s. 70, 71).

Türk eğitim sistemindeki mevcut kısıtlamalara rağmen, bu araştırmada öğretmenlerin orta düzeyin üzerinde özerklik davranışları sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük ölçüde öğretim sürecinde aktif bir rol üstlendiği ve sorumluluk almaktan kaçınmadığını gösterebilir. Öğretmenlerin bu şekilde davranmalarının bir çok olumlu sonuçları olabilir. Özerklik davranışları öğretmenlerin sınıflarında yaratıcı uygulamalar geliştirmesini (Lacoe, 2006, s. 132), öğrencilerin gereksinimleriyle ilgili risk almasını (Rudolph, 2006, s. 115) ve öğrencilerin başarısını arttırmasını sağlayabilir (Ayrıl vd., 2014, s. 213). OECD'nin (2013b, s. 53) araştırmasına göre daha fazla özerklik verilen ve bu özerkliği öğretmenlerle paylaşan okullardaki öğrencilerin PISA 2012 matematik sınavı puanları, daha az özerklik verilen okullardaki öğrencilerden yaklaşık 9 puan yüksektir. Bu bağlamda öğretmenlere sorumluluklarının yanında özerklik de verilmeli ve bu özerklik karşısında onlardan öğrenci başarısına ve okulun gelişimine katkıda bulunmaları beklenmelidir.

Tablo 22'de öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği boyutu hakkındaki görüşlerine ilişkin dağılıma yer verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Öğretme Süreci Özerkliğine İlişkin Görüşleri

MADDELER	\bar{X}	S
1. Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar verebilirim.	4.35	0.81
3. Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçebilirim.	4.44	0.73
4. Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar verebilirim.	4.21	0.91
9. Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer verebilirim.	4.11	0.99
10. Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim.	3.94	1.02
11. Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar verebilirim.	4.34	0.81
<i>Genel Ortalama</i>	<i>4.23</i>	<i>0.60</i>

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin öğretme sürecinde yüksek düzeye yakın ($\bar{X}=4.23$, $S=0.60$) özerklik davranışları sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğinde en çok katılım gösterdikleri madde “Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçebilirim (Madde 3, $\bar{X}=4.44$, $S=0.73$)” maddesidir. Öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğinde en az katılım gösterdikleri madde ise “Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim (Madde 10, $\bar{X}=3.94$, $S=1.02$)” maddesidir.

Öğretmenler özerklik boyutları arasında en çok öğretme sürecinde özerk davranışlar sergilemektedir. Araştırmanın bu bulgusu beklenen bir sonuçtur. Çünkü öğretmenler, mesleklerini profesyoneller olarak yerine getirebilmek için öğretme sürecinde ve sınıf yönetiminde kendi kararlarını vermek isteyebilirler. Öğretmenler öğretme sürecindeki rollerini, program geliştirme ve mesleki gelişim gibi sınıf dışındaki rollerinden daha önemli görebilirler. Alanyazında bu bulguyu destekleyen bir çok çalışma bulunmaktadır. Archbald ve Porter (1994) araştırmasında, öğretmenlerin öğretme sürecinde neredeyse tamamen özerk olduğu sonucuna ulaşmıştır. Lacoce (2006), öğretmenlerin özerklik boyutları içerisinde en çok öğretme süreci ve sınıf yönetimi özerkliği davranışları sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Strong’un (2012) ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle yaptığı çalışmaya göre de öğretmenler en çok sınıf yönetiminde özerkliğe sahiptirler.

Zaten öğretmenler öğretme sürecinde ve sınıf yönetiminde sürekli karar verme durumuyla karşı karşıyadırlar. Öğretmenlerin bu konuda verdikleri kararlar, merkezi otoritelerce sınırları belirlenmiş bile olsa öğretmenler bu kararlarda kendi seçimlerini uygulayabilir ve önemli ölçüde özerk davranışlar sergileyebilirler. Çünkü Weick’e göre (1976, s. 11) okullar *gevşek bir şekilde (loosely coupled)* yapılandırılmıştır. Okulların gevşek yapısı nedeniyle verilen kararların sonuçları hemen görülmemekte ve aynı sonuçlara farklı yollarla ulaşılabilir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içerisinde verdikleri kararların sürekli olarak denetlenmesi mümkün olmamaktadır. Okulların sahip olduğu bu gevşek yapı, öğretmenlerin özerk olarak hareket etmesini

sağlamaktadır. Öğretmenler, öğretme sürecinde ve sınıf yönetiminde merkezi otoritelerce belirlenen kısıtlamalara rağmen öğrenci gereksinimlerini dikkate alarak seçimler yapabilmektedirler. Örneğin zaman kullanımı, yöntem ve teknik seçimi, öğrencilere verilen ödevler ve öğrencilerin ödüllendirilmesi gibi konularda öğretmenler bilgi ve uzmanlıklarına dayanarak kendi kararlarını verebilmektedirler.

Tablo 23'te öğretmenlerin öğretim programı özerkliği boyutu hakkındaki görüşlerine ilişkin dağılıma yer verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Öğretim Programı Özerkliğine İlişkin Görüşleri

MADDELER	\bar{X}	S
2. Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilirim.	3.90	1.02
5. Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yapabilirim.	3.94	1.08
6. Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yapabilirim.	3.98	1.09
7. Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim.	3.58	1.22
8. Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim.	4.16	1.12
<i>Genel Ortalama</i>	<i>3.91</i>	<i>0.82</i>

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programında orta düzeyin üzerinde ($\bar{X}=3.91$, $S=0.82$) özerklik davranışları sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programı özerkliğinde en çok katılım gösterdikleri madde “Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim (Madde 8, $\bar{X}=4.16$, $S=1.12$)” maddesidir. Öğretmenlerin öğretim programı özerkliğinde en az katılım gösterdikleri madde ise “Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim (Madde 7, $\bar{X}=3.58$, $S=1.22$)” maddesidir.

Öğretmenlerin öğretim programı üzerinde orta düzeyin üzerinde özerklik sergilemesi dikkat çekicidir. Çünkü Türkiye’de öğretim programları merkezi otorite tarafından hazırlanmakta ve öğretmenlerin kullanacağı ders kitapları MEB tarafından belirlenmektedir. Öğretmenlerin ders kitabı olarak bunların dışında bir kitap kullanmasına izin verilmemektedir (MEB, 2012). Öğretmenlerin öğretim programı özerkliğini kısıtlayan diğer bir etmen, MEB tarafından il ve ilçe düzeyinde yapılan izleme sınavları ve tüm 8. ve 12. sınıf öğrencilerine uygulanan merkezi sınavlardır.

Öğretmenler, bu sınavlardaki konu içeriğini göz önüne alarak öğretim programında öğrenci gereksinimleri doğrultusunda değişiklik yapmayı istemeyebilirler. Kendilerine verilen programı ve ders kitaplarını sıkı sıkıya takip etme ihtiyacı duyabilirler. Lacoé (2006) araştırmasında merkezi sınavlarda test edilen derslere giren branş öğretmenlerinin diğerlerinden anlamlı bir şekilde daha az öğretim programı özerkliği sergilediği sonucuna ulaşmıştır.

Ancak belirtilen kısıtlamalara rağmen araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programı üzerindeki özerkliği düşük düzeyde değildir. Öğretmenler, Türkiye’de öğretim programının merkezi yapısına rağmen sorumluluk ve risk olarak önemli ölçüde özerklik davranışları sergilemektedir. Webb (2002, s. 52) ABD’de bir ilkokulda yaptığı araştırmada, öğretmenlerin bazı risklere rağmen zorunlu öğretim programında öğrenci gereksinimlerine yönelik değişiklikler yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretim programı üzerinde öğretmenlerin söz sahibi olmasının önemli yararları olabilir. Öğretmenlerin öğretim programı sürecine dahil edilmesi, öğrenci gereksinimlerine yönelik programların ve öğretim materyallerinin ortaya çıkmasını sağlayabilir. OECD’ye göre (2010), okulların öğretim programı özerkliği ile öğrenci başarısı arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki vardır.

Tablo 24’te öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği boyutu hakkındaki görüşlerine ilişkin dağılıma yer verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özerkliğine İlişkin Görüşleri

MADDELER	\bar{X}	S
12. Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim.	2.94	1.35
13. Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar verebilirim.	3.61	1.31
14. Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim.	3.62	1.14
<i>Genel Ortalama</i>	<i>3.39</i>	<i>1.04</i>

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde orta düzeye yakın ($\bar{X}=3.39$, $S=1.04$) özerklik davranışları sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğinde en çok katılım gösterdikleri madde “Alanım ile ilgili

istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim (Madde 14, \bar{X} =3.62, S=1.14)” maddesidir. Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğinde en az katılım gösterdikleri madde ise “Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim (Madde 12, \bar{X} =2.94, S=1.35)” maddesidir.

Araştırmaya katılan öğretmenler özerklik boyutları içerisinde en az mesleki gelişim özerkliği davranışları sergilemektedir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki araştırmalarla örtüşmektedir. Lacoé (2006) ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında öğretmenlerin özerklik boyutları içerisinde en az mesleki gelişim özerkliği sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Strong (2012) ilkökul ve ortaokul öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Türkiye’de mesleki gelişim faaliyetlerinin merkezi olarak belirlenmesi (MEB, 2014), öğretmenlerin mesleki gelişim boyutunda daha az özerklik sergilemelerinin nedeni olabilir. Ayrıca bu bulgu, merkezi eğitim sisteminin performanstan çok kurallara uyuma baktığı için Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki gelişimi mesleklerinin bir gerekliliği olarak görmemelerinden de kaynaklanabilir. Öğretmenler mesleki gelişimlerinde özerk kararlar verebilirlerse mesleki bilgilerini kendilerinin, okulun ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda geliştirerek daha etkili öğretim yapabilirler. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde söz sahibi olmaları, artan mesleki yeterlikleri sayesinde öğretme sürecinde ve öğretim programında daha fazla özerk davranışlar sergilemelerini de sağlayabilir.

Tablo 25’te öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği boyutu hakkındaki görüşlerine ilişkin dağılıma yer verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Mesleki İletişim Özerkliğine İlişkin Görüşleri

MADDELER	\bar{X}	S
15. Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim.	4.15	0.97
16. Meslektaşlarımla ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.	4.13	1.03
17. Veliler ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.	3.78	1.14
<i>Genel Ortalama</i>	<i>4.02</i>	<i>0.88</i>

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki iletişimde orta düzeyin üzerinde ($\bar{X}=4.02$, $S=0.88$) özerklik davranışları sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliğinde en çok katılım gösterdikleri madde “Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim (Madde 15, $\bar{X}=4.15$, $S=0.97$)” maddesidir. Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliğinde en az katılım gösterdikleri madde ise “Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz (Madde 17, $\bar{X}=3.78$, $S=1.14$)” maddesidir. Öğretmenlerin yöneticilerle, meslektaşlarıyla ve velilerle özgür bir şekilde iletişim kurmalarında okul yönetimi, özellikle okul müdürleri etkili olabilmektedir. Bir başka deyişle, okul müdürlerinin öğretmenlere olumlu yaklaşımı, onların mesleki iletişimlerinde daha özgür olmalarını sağlayabilir. Öğretmenlerin yüksek düzeyde mesleki iletişim özerkliği davranışları sergilemeleri de açık bir okul ikliminin geliştirilebilmesi için önemlidir.

4.4. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü amacı öğretmenlerin özerklik davranışlarının cinsiyet, okul türü, haftalık ders yükü, kurumdaki hizmet süresi, eğitim durumu, okul kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaçla yapılan istatistiklere ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Tablo 26’da öğretmenlerin özerklik davranışlarının cinsiyete göre değişip değişmediği ile ilgili t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 26. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Kadın	248	4.27	0.58	432	1.37	.17
	Erkek	186	4.18	0.64			
Öğretim Programı Özerkliği	Kadın	248	3.96	0.78	432	1.34	.17
	Erkek	186	3.85	0.88			
Mesleki Gelişim Özerkliği	Kadın	248	3.40	1.08	432	0.18	.85
	Erkek	186	3.38	0.99			
Mesleki İletişim Özerkliği	Kadın	248	3.96	0.93	432	1.80	.07
	Erkek	186	4.11	0.81			
Genel Özerklik	Kadın	248	3.97	0.59	432	0.60	.54
	Erkek	186	3.93	0.62			

Tablo 26'ya göre öğretmenlerin özerklik davranışları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretme süreci, öğretim programı ve mesleki gelişim özerkliğinde kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha yüksek ortalamaya sahiptirler. Özerkliğin sadece mesleki iletişim boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması erkek öğretmenlerden daha düşüktür. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Pearson ve Hall'un (1993) ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle; Karabacak'ın (2014) genel liselerdeki branş öğretmenleriyle ve Şakar'ın (2013) İngilizce öğretmenleriyle yaptığı çalışmalara göre de öğretmenlerin özerklik davranışları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 27'de öğretmenlerin özerklik davranışlarının okul türüne göre değişip değişmediği ile ilgili t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 27. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Okul Türü	n	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Öğretme Süreci Özerkliği	Devlet Okulu	351	4.23	0.62	432	0.06	.94	-
	Özel Okul	83	4.23	0.55				
Öğretim Programı Özerkliği	Devlet Okulu	351	3.86	0.85	432	2.64	.00	.02
	Özel Okul	83	4.13	0.65				
Mesleki Gelişim Özerkliği	Devlet Okulu	351	3.41	1.03	432	0.87	.38	-
	Özel Okul	83	3.30	1.07				
Mesleki İletişim Özerkliği	Devlet Okulu	351	4.08	0.86	432	3.02	.00	.02
	Özel Okul	83	3.76	0.95				
Genel Özerklik	Devlet Okulu	351	3.95	0.61	432	0.20	.98	-
	Özel Okul	83	3.95	0.57				

Tablo 27'ye göre öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğine ilişkin görüşleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(432)}=0.06$; $p>.05$]. Devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin öğretme sürecindeki özerklik davranışları ($\bar{X}=4.23$, $S=0.62$) özel okuldaki öğretmenlerin özerklik davranışlarına yakındır ($\bar{X}=4.23$, $S=0.55$). Skinner (2008) ABD'deki charter okulları ile devlet okullarını incelediği çalışmaya göre sınıf kontrolünde iki okul arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenler ister devlet okulunda isterse özel okulda görev yapsınlar öğretme sürecinde yüksek düzeye yakın özerklik davranışları sergilemektedir.

Öğretmenlerin öğretim programı özerkliğine ilişkin görüşleri okul türünü göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(432)}=2.64$; $p<.05$]. Hesaplanan η^2 değerine göre (.02) farklılık zayıf düzeydedir. Özel okulda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=4.13$, $S=0.65$), devlet okulundaki öğretmenlere ($\bar{X}=3.86$, $S=0.85$) göre öğretim programı üzerinde daha fazla özerkliğe sahip olduğu görüşündedirler. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Skinner (2008) çalışmasında ABD'deki charter okulu öğretmenlerinin, öğretilecek içerik ve beceriler konusunda devlet okulundaki öğretmenlere göre daha özerk olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Forster ve D'Andrea (2009), çalışmasında ABD Eğitim Bakanlığının 52.480 öğretmenle yaptığı araştırmanın sonuçlarını incelemiştir. Araştırmasında özel okul öğretmenlerinin devlet okulu öğretmenlerine göre gereksinim duyduğu kitaplara ve materyallere daha fazla sahip olduğu ve öğretim programı üzerinde daha özerk davranışlar sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Özel okulların performansı temele alması, onları performansı güvenceye alacak değişiklikler yapmaya zorlayabilir. Bu nedenle özel okullardaki yöneticiler, öğretmenlerin başarıya ulaşmak adına konu, kaynak ve içerik seçimindeki girişimlerini destekleyebilirler.

Milli Eğitim istatistiklerine göre Türkiye'de 2014-2015 öğretim yılı itibariyle derslik başına düşen öğrenci sayısı devlet ilkokullarında 23.7, özel ilkokullarda 11.4; devlet ortaokullarında 34.6, özel ortaokullarda 20.1; devlet liselerinde 30, özel liselerde

12.4'tür (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2015). Görüldüğü üzere özel okullarda derslik başına düşen öğrenci sayısı devlet okullarından çok daha azdır. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin daha fazla öğretim programı özerkliği davranışları sergilemesinin bir sebebi de dersliklerdeki öğrenci sayılarının daha az olması olabilir. Bu durum özel okullardaki öğretmenlerin, öğrencilerin gereksinimlerine göre daha farklı etkinlikler yapmasını ve bunlara uygun yöntem ve teknikler kullanmasını sağlayabilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğine ilişkin görüşleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(432)}=0.87$; $p>.05$]. Devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğine ilişkin görüşleri ($\bar{X}=3.41$, $S=1.03$) özel okuldaki öğretmenlere ($\bar{X}=3.30$, $S=1.07$) göre daha olumludur. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliğine ilişkin görüşleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(432)}=3.02$; $p<.05$]. Hesaplanan η^2 değerine göre (.02) farklılık zayıf düzeydedir. Devlet okulunda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=4.08$, $S=0.86$), özel okuldaki öğretmenlere ($\bar{X}=3.76$, $S=0.95$) göre daha fazla mesleki iletişim özerkliğine sahiptirler. Türkiye'de devlet okullarında görev yapan öğretmenler işlerinde kendilerini daha güvende hissetmektedirler. Özel okuldaki öğretmenler ise işlerini kaybetme korkusunu daha fazla yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin işlerini kaybetme korkusu, iş riskine dayalı rekabete neden olabilmekte bu da mesleki iletişimi olumsuz etkileyebilmektedir.

Tablo 28'de öğretmenlerin özerklik davranışlarının haftalık ders yüküne göre değişip değişmediği ile ilgili t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 28. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Haftalık Ders Yüküne Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Haftalık Ders Yükü	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	1-25 saat	192	4.24	0.57	432	0.39	.69
	26 saat ve üzeri	242	4.22	0.63			
Öğretim Programı Özerkliği	1-25 saat	192	3.94	0.79	432	0.50	.61
	26 saat ve üzeri	242	3.89	0.85			
Mesleki Gelişim Özerkliği	1-25 saat	192	3.37	1.05	432	0.38	.69
	26 saat ve üzeri	242	3.41	1.03			
Mesleki İletişim Özerkliği	1-25 saat	192	4.02	0.87	432	0.03	.97
	26 saat ve üzeri	242	4.02	0.89			
Genel Özerklik	1-25 saat	192	3.96	0.59	432	0.22	.82
	26 saat ve üzeri	242	3.95	0.61			

Tablo 28'e göre öğretmenlerin özerklik davranışları haftalık ders yüküne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin haftalık ders yüküne ilişkin ortalamaları incelendiğinde tüm boyutlardaki ortalamaları birbirine çok yakındır. Buna göre haftalık ders yükü, öğretmenlerin özerklik davranışlarında anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır.

Tablo 29'da öğretmenlerin özerklik davranışlarının kurumdaki hizmet süresine göre değişip değişmediği ile ilgili t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 29. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Kurumdaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Kurumdaki Hizmet Süresi	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	1-5 yıl	320	4.25	0.60	432	1.36	.17
	6 yıl ve üzeri	114	4.16	0.62			
Öğretim Programı Özerkliği	1-5 yıl	320	3.93	0.80	432	0.74	.45
	6 yıl ve üzeri	114	3.86	0.90			
Mesleki Gelişim Özerkliği	1-5 yıl	320	3.39	1.06	432	0.67	.94
	6 yıl ve üzeri	114	3.39	0.98			
Mesleki İletişim Özerkliği	1-5 yıl	320	3.99	0.91	432	1.11	.26
	6 yıl ve üzeri	114	4.10	0.81			
Genel Özerklik	1-5 yıl	320	3.96	0.60	432	0.51	.61
	6 yıl ve üzeri	114	3.93	0.62			

Tablo 29'a göre öğretmenlerin özerklik davranışları kurumdaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre kurumdaki hizmet süresi

öğretmenlerin özerklik davranışlarında anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Öğretmenlerin kurumdaki hizmet süresine ilişkin ortalamaları incelendiğinde, öğretim süreci ve öğretim programı özerkliğinde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler; mesleki iletişim özerkliğinde ise 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler daha özerk davranışlar sergilemektedirler. Farklılık anlamlı düzeyde olmasa da, öğretmenlerin kurumdaki hizmet süreleri arttıkça meslektaşları ve yöneticilerle olan paylaşımları ve samimiyeti artmaktadır. Bu yüzden kurumlarında daha fazla çalışan öğretmenler daha fazla mesleki iletişim özerkliği davranışları sergiliyor olabilirler.

Tablo 30'da öğretmenlerin özerklik davranışlarının eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 30. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	Sıra Ort. (SO)	sd	χ^2	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Ön Lisans	24	179.79	2	2.59	.27
	Lisans	373	218.69			
	Lisansüstü	37	230.00			
Öğretim Programı Özerkliği	Ön Lisans	24	182.96	2	3.35	.18
	Lisans	373	217.21			
	Lisansüstü	37	242.81			
Mesleki Gelişim Özerkliği	Ön Lisans	24	220.56	2	0.73	.96
	Lisans	373	216.85			
	Lisansüstü	37	222.03			
Mesleki İletişim Özerkliği	Ön Lisans	24	195.90	2	1.09	.57
	Lisans	373	219.86			
	Lisansüstü	37	207.69			
Genel Özerklik	Ön Lisans	24	191.73	2	1.48	.47
	Lisans	373	217.77			
	Lisansüstü	37	231.54			

Tablo 30'a göre öğretmenlerin özerklik davranışları eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitim durumuna ilişkin ortalamaları incelendiğinde öğretim süreci (SO=230.00), öğretim programı (SO=242.81) ve mesleki gelişim özerkliği (SO=222.03) boyutlarında lisansüstü mezunu öğretmenlerin, lisans ve önlisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin mesleki bilgilerinin daha fazla olduğu için farkındalıklarının daha yüksek olması, öğretim

sürecinde, öğretim programında ve mesleki gelişimde daha fazla özerk davranışlar sergilemelerinin nedeni olabilir. Mesleki iletişim özerkliğinde ise lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması (AO=219.86) diğerlerinden yüksektir. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Pearson ve Hall'un (1993), Moomaw'ın (2005) ve Karabacak'ın (2014) araştırmalarında da eğitim durumu değişkenine göre görüşler arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo 31'de öğretmenlerin özerklik davranışlarının okul kademesine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 31. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark	η^2
Öğretme Süreci								
1. Okul Öncesi	31	4.48	0.48	4	4.32	.00	1-5	.03
2. İlkokul	89	4.33	0.64				2-5	
3. Ortaokul	140	4.27	0.57					
4. Lise	97	4.15	0.64					
5. Meslek Lisesi	77	4.05	0.57					
Öğretim Programı								
1. Okul Öncesi	31	4.54	0.44	4	6.07	.00	1-2	.05
2. İlkokul	89	3.98	0.78				1-3	
3. Ortaokul	140	3.91	0.80				1-4	
4. Lise	97	3.77	0.88				1-5	
5. Meslek Lisesi	77	3.77	0.86					
Mesleki Gelişim								
1. Okul Öncesi	31	3.26	1.14	4	1.31	.26	-	-
2. İlkokul	89	3.44	0.99					
3. Ortaokul	140	3.53	1.04					
4. Lise	97	3.33	1.08					
5. Meslek Lisesi	77	3.23	1.00					
Mesleki İletişim								
1. Okul Öncesi	31	3.92	1.12	4	0.91	.45	-	-
2. İlkokul	89	4.07	0.94					
3. Ortaokul	140	4.08	0.86					
4. Lise	97	3.89	0.86					
5. Meslek Lisesi	77	4.06	0.78					
Genel Özerklik								
1. Okul Öncesi	31	4.18	0.53	4	3.25	.01	1-5	.02
2. İlkokul	89	4.02	0.59					
3. Ortaokul	140	4.00	0.58					
4. Lise	97	3.85	0.64					
5. Meslek Lisesi	77	3.82	0.59					

Tablo 31'e göre öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğine ilişkin görüşleri okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-429)}=4.32$; $p<.05$]. Hesaplanan η^2 değerine göre (.03) farklılık zayıf düzeydedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri ile meslek lisesi öğretmenleri arasında fark bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=4.48$, $S=0.48$) ve ilkokul öğretmenleri ($\bar{X}=4.33$, $S=0.64$), meslek lisesi öğretmenlerine göre ($\bar{X}=4.05$, $S=0.57$) öğretme sürecinde daha fazla özerklik davranışları sergilemektedir. Öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğine ilişkin ortalamalarına göre öğretme sürecinde en fazla özerklik davranışları sergileyen grup okul öncesi öğretmenleridir ($\bar{X}=4.48$, $S=0.48$). Öğretme sürecinde en az özerklik davranışları sergileyen grup ise meslek lisesi öğretmenleridir ($\bar{X}=4.05$, $S=0.57$).

Öğretmenlerin öğretim programı özerkliğine ilişkin görüşleri okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-429)}=6.07$; $p<.05$]. Hesaplanan η^2 değerine göre (.05) farklılık zayıf düzeydedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul, ortaokul, lise ve meslek lisesi öğretmenleri arasında fark bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=4.54$, $S=0.44$), diğer gruplara göre daha fazla öğretim programı özerkliği davranışları sergilemektedir. Öğretim programında en az özerklik davranışları sergileyen gruplar ise lise ($\bar{X}=3.77$, $S=0.88$) ve meslek lisesi öğretmenleridir ($\bar{X}=3.77$, $S=0.86$). Okul öncesi eğitimin etkinlik temelli olması ve akademik bir kaygının olmaması buradaki öğretmenlerin öğretim programında daha fazla özerk davranışlar sergilemelerinin nedeni olabilir.

Pearson ve Moomaw'ın (2005) yaptığı araştırmaya göre genel öğretim özerkliği boyutunda ilkokul ve lise öğretmenleri arasında lise öğretmenlerinin lehine; öğretim programı özerkliğinde ilkokul ve lise öğretmenleri arasında yine lise öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Strong'un (2012) araştırmasında, öğretim programı özerkliğinde ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı fark bulunmaktadır.

Rudolph'un (2006) araştırmasında da öğretim programı özerkliğinde ortaokul öğretmenlerinin görüşleri, ilkokul öğretmenlerinden daha olumludur. Bu çalışmada ise öğretim süreci özerkliğinde okul öncesi ve ilkokul; öğretim programı özerkliğinde okul öncesi öğretmenlerinin lehine fark bulunmuştur.

Alanyazındaki bazı çalışmaların farklı sonuçlara ulaşması, bu araştırmaların ABD'de yapılmış olmasından ve eğitim sistemlerindeki farklı uygulamalardan kaynaklanabilir. Moomaw'a göre (2005) ABD'deki ilkokul öğretmenleri, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha katı kuralları takip etmek zorundadırlar. Ayrıca ABD'deki okullar, öğrencilere 3. sınıftan 8. sınıfa kadar her yıl okuma ve matematik testleri uygulayarak yıllık gelişimlerini bildirmek zorundadır. Türkiye'de ise okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri, diğer öğretmenlere göre merkezi bir sınav kaygısından uzaktırlar. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumları ve ilkokullar, görece küçük okullardır ve burada çalışan öğretmenler, öğrencilerle uzun yıllar bir arada olmaktadır. Bu yüzden okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri, öğretim sürecinde daha fazla özerklik davranışları sergiliyor olabilirler.

Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğine ilişkin görüşleri okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-429)}=1.31$; $p>.05$]. Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğine ilişkin ortalamalarına göre mesleki gelişimde en fazla özerklik davranışları sergileyen grup ortaokul öğretmenleridir ($\bar{X}=3.53$, $S=1.04$). Mesleki gelişimde en az özerklik davranışları sergileyen grup ise meslek lisesi öğretmenleridir ($\bar{X}=3.23$, $S=1.00$). Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliğine ilişkin görüşleri okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-429)}=0.91$; $p>.05$]. Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliğine ilişkin ortalamalarına göre mesleki iletişimde en fazla özerklik davranışları sergileyen ortaokul öğretmenleridir ($\bar{X}=4.08$, $S=0.86$). Mesleki

iletişimde en az özerklik davranışları sergileyen grup ise lise öğretmenleridir ($\bar{X}=3.89$, $S=0.86$). Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Meslek lisesi öğretmenleri, genel özerklik açısından diğer öğretmenlerden daha az özerk davranışlar sergilemektedir. Meslek liselerinin diğer okul türlerinden daha büyük ve farklı yapıda olması, buradaki öğretmenlerin daha az özerklik davranışları sergilemelerinin nedeni olabilir. Ayrıca meslek liselerini merkezi sınav sonucuna göre akademik açıdan daha düşük düzeyde öğrencilerin tercih etmesi de bu bulgunun bir nedeni olabilir.

Tablo 32’de öğretmenlerin özerklik davranışlarının branşa göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 32. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Branşa Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark	η^2
Öğretme Süreci								
1. Okul Öncesi Öğretmeni	31	4.48	0.48	3	5.26	.00	1-4	.03
2. Sınıf Öğretmeni	73	4.39	0.57				2-3	
3. Branş Öğretmeni	290	4.19	0.61				2-4	
4. Meslek Dersi Öğretmeni	40	4.05	0.57					
Öğretim Programı								
1. Okul Öncesi Öğretmeni	31	4.54	0.44	3	7.50	.00	1-2	.05
2. Sınıf Öğretmeni	73	4.00	0.80				1-3	
3. Branş Öğretmeni	290	3.84	0.83				1-4	
4. Meslek Dersi Öğretmeni	40	3.79	0.85					
Mesleki Gelişim								
1. Okul Öncesi Öğretmeni	31	3.26	1.14	3	0.70	.54	-	-
2. Sınıf Öğretmeni	73	3.53	0.98					
3. Branş Öğretmeni	290	3.38	1.07					
4. Meslek Dersi Öğretmeni	40	3.16	0.80					
Mesleki İletişim								
1. Okul Öncesi Öğretmeni	31	3.92	1.12	3	0.95	.41	-	-
2. Sınıf Öğretmeni	73	4.16	0.87					
3. Branş Öğretmeni	290	4.01	0.88					
4. Meslek Dersi Öğretmeni	40	3.92	0.71					
Genel Özerklik								
1. Okul Öncesi Öğretmeni	31	4.18	0.53	3	3.76	.01	1-3	.02
2. Sınıf Öğretmeni	73	4.09	0.53				1-4	
3. Branş Öğretmeni	290	3.91	0.62				2-3	
4. Meslek Dersi Öğretmeni	40	3.82	0.55				2-4	

Tablo 32'ye göre öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğine ilişkin görüşleri branşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-430)}=5.26$; $p<.05$]. Hesaplanan η^2 değerine göre (.03) farklılık zayıf düzeydedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri ve meslek dersi öğretmenleri arasında fark bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=4.48$, $S=0.48$), meslek dersi öğretmenlerine göre ($\bar{X}=4.05$, $S=0.57$) öğretme sürecinde daha fazla özerklik davranışları sergilemektedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4.39$, $S=0.57$), branş öğretmenleri ($\bar{X}=4.19$, $S=0.61$) ve meslek dersi öğretmenlerine ($\bar{X}=4.05$, $S=0.57$) göre öğretme sürecinde daha fazla özerklik davranışları sergilemektedir. Öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğine ilişkin ortalamalarına göre öğretme sürecinde en fazla özerklik davranışları sergileyen grup okul öncesi öğretmenleridir ($\bar{X}=4.48$, $S=0.48$). Öğretme sürecinde en az özerklik davranışları sergileyen grup ise meslek dersi öğretmenleridir ($\bar{X}=4.05$, $S=0.57$). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin daha küçük yaş grubundaki öğrencilerle çalışması ve bu öğrencilerin çok çabuk değişen ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda öğretimi yönlendirmeleri, öğretme sürecinde daha fazla özerk olmalarının sebebi olabilir.

Öğretmenlerin öğretim programı özerkliğine ilişkin görüşleri branşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-430)}=7.50$; $p<.05$]. Hesaplanan η^2 değerine göre (.05) farklılık zayıf düzeydedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve meslek dersi öğretmenleri arasında fark bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=4.54$, $S=0.44$), diğer gruplara göre daha fazla öğretim programı özerkliği davranışları sergilemektedir. Öğretmenlerin öğretim programı özerkliğine ilişkin ortalamalarına göre öğretim programında en az özerklik davranışları sergileyen grup meslek dersi öğretmenleridir ($\bar{X}=3.79$, $S=0.85$). Branş öğretmenlerinin, okul öncesi öğretmenlerine göre öğretim programı üzerinde daha az özerkliğe sahip olmasının nedeni 8. ve 12. sınıflarda uygulanan merkezi sınavlar olabilir. Merkezi sınavlar; öğretmenlerin konu, içerik ve kazanımlar üzerinde

düzenleme yapmasını sınırlandırabilir ve öğretim programını sıkı sıkıya takip etmelerine neden olabilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğine ilişkin görüşleri branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-430)}=0.70$; $p>.05$]. Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğine ilişkin ortalamalarına göre mesleki gelişimde en fazla özerklik davranışları sergileyen grup sınıf öğretmenleridir ($\bar{X}=3.53$, $S=0.98$). Mesleki gelişimde en az özerklik davranışları sergileyen grup ise meslek dersi öğretmenleridir ($\bar{X}=3.16$, $S=0.80$). Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliğine ilişkin görüşleri branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-430)}=0.95$; $p>.05$]. Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliğine ilişkin ortalamalarına göre mesleki iletişimde en fazla özerklik davranışları sergileyen grup sınıf öğretmenleridir ($\bar{X}=4.16$, $S=0.87$). Mesleki iletişimde en az özerklik davranışları sergileyen gruplar ise okul öncesi ($\bar{X}=3.92$, $S=1.12$) ve meslek dersi öğretmenleridir ($\bar{X}=3.92$, $S=0.71$). Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Tablo 33'te öğretmenlerin özerklik davranışlarının kıdeme göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 33. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark	η^2
Öğretme Süreci								
1. 5 yıl ve daha az	91	4.27	0.60	4	2.19	.06	-	-
2. 6-10 yıl	113	4.36	0.53					
3. 11-15 yıl	70	4.17	0.54					
4. 16-20 yıl	71	4.14	0.76					
5. 21 yıl ve üzeri	89	4.16	0.59					
Öğretim Programı								
1. 5 yıl ve daha az	91	4.09	0.70	4	3.58	.00	1-3	.03
2. 6-10 yıl	113	4.05	0.80					
3. 11-15 yıl	70	3.71	0.93					
4. 16-20 yıl	71	3.85	0.80					
5. 21 yıl ve üzeri	89	3.77	0.86					
Mesleki Gelişim								
1. 5 yıl ve daha az	91	3.45	1.03	4	2.14	.07	-	-
2. 6-10 yıl	113	3.42	1.04					
3. 11-15 yıl	70	3.11	1.04					
4. 16-20 yıl	71	3.31	1.12					
5. 21 yıl ve üzeri	89	3.57	0.95					
Mesleki İletişim								
1. 5 yıl ve daha az	91	3.99	0.72	4	1.47	.21	-	-
2. 6-10 yıl	113	4.09	0.89					
3. 11-15 yıl	70	3.83	0.99					
4. 16-20 yıl	71	3.99	0.98					
5. 21 yıl ve üzeri	89	4.15	0.85					
Genel Özerklik								
1. 5 yıl ve daha az	91	4.02	0.58	4	2.60	.03	2-3	.02
2. 6-10 yıl	113	4.05	0.54					
3. 11-15 yıl	70	3.79	0.61					
4. 16-20 yıl	71	3.88	0.66					
5. 21 yıl ve üzeri	89	3.94	0.62					

Tablo 33'e göre öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğine ilişkin görüşleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-429)}=2.19$; $p>.05$]. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalamalar incelendiğinde 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=4.36$, $S=0.53$) diğerlerinden daha fazla öğretme süreci özerkliğine sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=4.14$, $S=0.76$) diğerlerinden daha az öğretme süreci özerkliğine sahiptirler. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Öğretmenlerin öğretim programı özerkliğine ilişkin görüşleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-429)}=3.58$; $p<.05$]. Hesaplanan η^2 değerine göre (.03) farklılık zayıf düzeydedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek

amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında fark bulunmuştur. 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=4.09$, $S=0.70$), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden ($\bar{X}=3.71$, $S=0.93$) daha fazla öğretim programı özerkliği davranışları sergilemektedir. Öğretim programı özerkliğine ilişkin ortalamalara göre öğretim programında en fazla özerklik davranışları sergileyen gruplar sırasıyla; 5 yıl ve daha az ($\bar{X}=4.09$, $S=0.70$), 6-10 yıl ($\bar{X}=4.05$, $S=0.80$), 16-20 yıl ($\bar{X}=3.85$, $S=0.80$), 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.77$, $S=0.86$) ve 11-15 yıl ($\bar{X}=3.71$, $S=0.93$) kıdeme sahip öğretmenlerdir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin öğretim programı özerkliği mesleğin ilk yıllarında yüksektir. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça öğretim program üzerindeki özerklik davranışları azalmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu dikkat çekicidir. Çünkü öğretmenlerden mesleki deneyimleri arttıkça, bu deneyimlerini kullanarak öğretim programını öğrenci gereksinimlerine ve çevrenin şartlarına göre düzenlemesi beklenmektedir. Ancak mesleğin ilk 10 yılından sonra öğretmenlerin öğretim programı özerkliği davranışlarının azalması, öğretmenlerin Türk eğitim sistemindeki kısıtlamalar karşısında heveslerinin kaybolduğunu ve artık risk almak istemediklerini gösterebilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğine ilişkin görüşleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-429)}=2.14$; $p>.05$]. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalamalar incelendiğinde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=3.57$, $S=0.95$) diğerlerinden daha fazla mesleki gelişim özerkliğine sahip olduğu görülmektedir. 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.11$, $S=1.04$) ise diğerlerinden daha az mesleki gelişim özerkliğine sahiptir. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliğine ilişkin görüşleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-429)}=1.47$; $p>.05$]. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin

ortalamlar incelendiğinde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=4.15$, $S=0.85$) diğerlerinden daha fazla mesleki iletişim özerkliğine sahip olduğu görülmektedir. 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.83$, $S=0.99$) ise diğerlerinden daha az mesleki iletişim özerkliğine sahiptir. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Sparks'ın ilkokul ve ortaokul öğretmenleri (2012) ve Şakar'ın (2013) ortaokul ve lise öğretmenleri ile yaptığı araştırmalara göre öğretmenlerin kıdemleri arttıkça özerklik davranışları artmaktadır. Bu çalışmada da 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, daha fazla mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliğine sahip olduğu bulunmuştur. Kıdemli öğretmenlerin, meslektaşlarıyla ve yöneticileriyle paylaşımlarının artması ve sosyal çevrelerinin genişlemesi sonucunda daha özerk bir iletişim kurabildiği söylenebilir. Ayrıca kıdemli öğretmenlerin artan deneyimleri sayesinde gereksinim duydukları mesleki gelişim imkanlarının farkına varmaları ve bunlara daha kolay ulaşabilmeleri, daha fazla mesleki gelişim özerkliğine sahip olmalarının nedeni olabilir.

4.5. Okul İkliminin Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci amacı okul ikliminin öğretmenlerin özerklik davranışlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Bu amaçla yapılan istatistiklere ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Tablo 34'te okul ikliminin, öğretmenlerin öğretim süreci özerkliğini ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 34. Öğretmenlerin Öğretme Süreci Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	4.02	.27	-	14.63	.00	-	-
Destekleyici Müdür Davranışı	.03	.04	.05	0.79	.42	.12	.03
Emredici Müdür Davranışı	-.10	.04	-.11	2.22	.02	-.09	-.10
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	-.01	.05	-.00	0.15	.87	-.07	-.00
Samimi Öğretmen Davranışı	.06	.06	.07	1.07	.28	.11	.05
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	.06	.08	.05	0.72	.46	.12	.03
Umursamaz Öğretmen Davranışı	.02	.05	.02	0.35	.72	-.05	.01
R=.18		R ² =.03		F ₍₆₋₄₂₇₎ =2.28, p=.03			

Tablo 34’te okul iklimi ile öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği davranışları arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelenmiştir. Öğretme süreci özerkliği ile destekleyici müdür davranışı ($r=.12$), samimi öğretmen davranışı ($r=.11$) ve işbirlikçi öğretmen davranışı ($r=.12$) arasında pozitif ve düşük düzeyde; emredici müdür davranışı ($r=-.09$), kısıtlayıcı müdür davranışı ($r=-.07$), umursamaz öğretmen davranışı ($r=-.05$) arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde öğretme süreci özerkliği ile sadece emredici müdür davranışı ($r=-.10$) arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

Okul ikliminin tüm boyutları ile öğretme süreci özerkliği arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($R=.18$, $p<.05$). Okul iklimi boyutları, öğretme süreci özerkliğindeki toplam varyansın %3’ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin öğretme süreci özerkliği üzerindeki görece önem sırası emredici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı, destekleyici müdür davranışı, umursamaz öğretmen davranışı ve kısıtlayıcı müdür davranışdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde sadece emredici müdür davranışı, öğretme süreci özerkliğinin anlamlı yordayıcısıdır. Elde edilen bulgulara göre öğretme süreci özerkliğine ilişkin regresyon eşitliği şöyledir:

Öğretme Süreci Özerkliği = 4.02 + .03 Destekleyici Müdür Davranışı - .10 Emredici Müdür Davranışı - .01 Kısıtlayıcı Müdür Davranışı + .06 Samimi Öğretmen Davranışı + .06 İşbirlikçi Öğretmen Davranışı + .02 Umursamaz Öğretmen Davranışı

Tablo 35’te okul ikliminin, öğretmenlerin öğretim programı özerkliği davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 35. Öğretmenlerin Öğretim Programı Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.62	.37	-	9.81	.00	-	-
Destekleyici Müdür Davranışı	.03	.06	.03	0.56	.57	.17	.02
Emredici Müdür Davranışı	-.11	.06	-.08	1.74	.08	-.07	-.08
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	-.07	.07	-.05	1.00	.31	-.15	-.04
Samimi Öğretmen Davranışı	.01	.08	.01	0.22	.82	.13	.01
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	.22	.11	.15	1.96	.05	.20	.09
Umursamaz Öğretmen Davranışı	-.01	.07	-.01	0.24	.81	-.13	-.01
	R=.24	R ² =.06		F ₍₆₋₄₂₇₎ =4.30,	p=.00		

Tablo 35’te okul iklimi ile öğretmenlerin öğretim programı özerkliği arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelenmiştir. Öğretim programı özerkliği ile destekleyici müdür davranışı (r=.17), samimi öğretmen davranışı (r=.13) ve işbirlikçi öğretmen davranışı (r=.20) arasında pozitif ve düşük düzeyde; emredici müdür davranışı (r=-.07), kısıtlayıcı müdür davranışı (r=-.15), umursamaz öğretmen davranışı (r=-.13) arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde okul ikliminin boyutları ile öğretim programı özerkliği arasında ihmal edilebilecek düzeyde düşük ilişkiler belirlenmiştir.

Okul ikliminin tüm boyutları ile öğretim programı özerkliği arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (R=.24, p<.05). Okul iklimi boyutları, öğretim programı özerkliğindeki toplam varyansın %6’sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin öğretim programı özerkliği üzerindeki göreceli önem sırası işbirlikçi öğretmen davranışı, emredici müdür

davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde sadece işbirlikçi öğretmen davranışı, öğretim programı özerkliğinin anlamlı yordayıcısıdır. Elde edilen bulgulara göre öğretim programı özerkliğine ilişkin regresyon eşitliği şöyledir:

$$\text{Öğretim Programı Özerkliği} = 3.62 + .03 \text{ Destekleyici Müdür Davranışı} - .11 \text{ Emredici Müdür Davranışı} - .07 \text{ Kısıtlayıcı Müdür Davranışı} + .01 \text{ Samimi Öğretmen Davranışı} + .22 \text{ İşbirlikçi Öğretmen Davranışı} - .01 \text{ Umursamaz Öğretmen Davranışı}$$

Tablo 36’da okul ikliminin, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 36. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.70	.47	-	5.72	.00	-	-
Destekleyici Müdür Davranışı	.10	.08	.07	1.23	.21	.14	.06
Emredici Müdür Davranışı	-.03	.08	-.02	0.45	.64	-.01	-.02
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	.01	.09	.01	0.21	.83	-.07	.01
Samimi Öğretmen Davranışı	.03	.10	.02	0.35	.72	.11	.01
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	.15	.14	.08	1.08	.28	.15	.05
Umursamaz Öğretmen Davranışı	-.04	.09	-.02	0.42	.67	-.09	-.02
	R=.17	R ² =.03		F ₍₆₋₄₂₇₎ =2.16,	p=.04		

Tablo 36’da okul iklimi ile öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelenmiştir. Mesleki gelişim özerkliği ile destekleyici müdür davranışı (r=.14), samimi öğretmen davranışı (r=.11) ve işbirlikçi öğretmen davranışı (r=.15) arasında pozitif ve düşük düzeyde; kısıtlayıcı müdür davranışı (r=-.07) ve umursamaz öğretmen davranışı (r=-.09) arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Emredici müdür davranışı ile mesleki gelişim özerkliği arasında ilişki bulunamamıştır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde okul ikliminin

boyutları ile mesleki gelişim özerkliği arasında ihmal edilebilecek düzeyde düşük ilişkiler belirlenmiştir.

Okul ikliminin tüm boyutları ile mesleki gelişim özerkliği arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($R=.17$, $p<.05$). Okul iklimi boyutları, mesleki gelişim özerkliğindeki toplam varyansın %3'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin mesleki gelişim özerkliği üzerindeki görece önem sırası işbirlikçi öğretmen davranışı, destekleyici müdür davranışı, umursamaz öğretmen davranışı, samimi öğretmen davranışı, emredici müdür davranışı ve kısıtlayıcı müdür davranışıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde okul ikliminin boyutlarının hiçbiri mesleki gelişim özerkliğinin anlamlı yordayıcısı değildir. Elde edilen bulgulara göre mesleki gelişim özerkliğine ilişkin regresyon eşitliği şöyledir:

$$\text{Mesleki Gelişim Özerkliği} = 2.70 + .10 \text{ Destekleyici Müdür Davranışı} - .03 \text{ Emredici Müdür Davranışı} + .01 \text{ Kısıtlayıcı Müdür Davranışı} + .03 \text{ Samimi Öğretmen Davranışı} + .15 \text{ İşbirlikçi Öğretmen Davranışı} - .04 \text{ Umursamaz Öğretmen Davranışı}$$

Tablo 37'de okul ikliminin, öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 37. Öğretmenlerin Mesleki İletişim Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.36	.38	-	8.74	.00	-	-
Destekleyici Müdür Davranışı	.28	.06	.26	4.25	.00	.29	.20
Emredici Müdür Davranışı	-.12	.06	-.08	1.85	.06	-.08	-.08
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	.11	.07	.08	1.52	.12	-.10	.07
Samimi Öğretmen Davranışı	.19	.08	.14	2.23	.02	.21	.10
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	-.08	.11	-.05	0.75	.45	.20	-.03
Umursamaz Öğretmen Davranışı	-.15	.08	-.11	1.98	.04	-.17	-.09
R=.33		R ² =.11		F ₍₆₋₄₂₇₎ =8.98, p=.00			

Tablo 37’de okul iklimi ile öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelenmiştir. Mesleki iletişim özerkliği ile destekleyici müdür davranışı ($r=.29$), samimi öğretmen davranışı ($r=.21$) ve işbirlikçi öğretmen davranışı ($r=.20$) arasında pozitif ve düşük düzeyde; emredici müdür davranışı ($r=-.08$), kısıtlayıcı müdür davranışı ($r=-.10$), umursamaz öğretmen davranışı ($r=-.17$) arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde mesleki iletişim özerkliği ile destekleyici müdür davranışı ($r=.20$) ve samimi öğretmen davranışı ($r=.10$) arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı ile mesleki iletişim özerkliği arasında ihmal edilebilecek düzeyde düşük ilişkiler belirlenmiştir.

Okul ikliminin tüm boyutları ile mesleki iletişim özerkliği arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($R=.33$, $p<.05$). Okul iklimi boyutları, mesleki iletişim özerkliğindeki toplam varyansın %11’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin mesleki iletişim özerkliği üzerindeki görece önem sırası destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, umursamaz öğretmen davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde samimi ve umursamaz öğretmen davranışı ve destekleyici müdür davranışı, mesleki iletişim özerkliğinin anlamlı yordayıcılarıdır. Emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışı mesleki iletişim özerkliği üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Elde edilen bulgulara göre mesleki iletişim özerkliğine ilişkin regresyon eşitliği şöyledir:

$$\text{Mesleki İletişim Özerkliği} = 3.36 + .28 \text{ Destekleyici Müdür Davranışı} - .12 \text{ Emredici Müdür Davranışı} + .11 \text{ Kısıtlayıcı Müdür Davranışı} + .19 \text{ Samimi Öğretmen Davranışı} - .08 \text{ İşbirlikçi Öğretmen Davranışı} - .15 \text{ Umursamaz Öğretmen Davranışı}$$

Tablo 38’de okul ikliminin, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 38. Öğretmenlerin Genel Özerklik Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.55	.26	-	13.29	.00	-	-
Destekleyici Müdür Davranışı	.09	.04	.12	1.98	.04	.23	.09
Emredici Müdür Davranışı	-.10	.04	-.10	2.12	.03	-.08	-.10
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	-.00	.05	-.00	0.01	.99	-.13	-.00
Samimi Öğretmen Davranışı	.06	.06	.07	1.15	.24	.18	.05
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	.09	.08	.09	1.20	.23	.22	.05
Umursamaz Öğretmen Davranışı	-.03	.05	-.03	0.61	.54	-.14	-.03
	R=.28	R ² =.08		F ₍₆₋₄₂₇₎ =6.04, p=.00			

Tablo 38’de okul iklimi ile öğretmenlerin genel özerklik davranışları arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelenmiştir. Öğretmenlerin genel özerkliği ile destekleyici müdür davranışı (r=.23), samimi öğretmen davranışı (r=.18) ve işbirlikçi öğretmen davranışı (r=.22) arasında pozitif ve düşük düzeyde; emredici müdür davranışı (r=-.08), kısıtlayıcı müdür davranışı (r=-.13), umursamaz öğretmen davranışı (r=-.14) arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde öğretmenlerin genel özerklik davranışları ile sadece emredici müdür davranışı (r=-.10) arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

Okul ikliminin tüm boyutları ile öğretmenlerin genel özerklik davranışları arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (R=.28, p<.05). Okul iklimi boyutları, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarındaki toplam varyansın %8’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin genel özerklik davranışları üzerindeki göreceli önem sırası destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı, samimi öğretmen davranışı, umursamaz öğretmen davranışı ve kısıtlayıcı müdür davranışıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde destekleyici ve emredici müdür davranışı, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının anlamlı yordayıcılarıdır. Kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi

öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı öğretmenlerin genel özerklik davranışları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel özerklik davranışlarına ilişkin regresyon eşitliği şöyledir:

$$\text{Öğretmenlerin Genel Özerklik Davranışları} = 3.55 + .09 \text{ Destekleyici Müdür Davranışı} - .10 \text{ Emredici Müdür Davranışı} - .00 \text{ Kısıtlayıcı Müdür Davranışı} + .06 \text{ Samimi Öğretmen Davranışı} + .09 \text{ İşbirlikçi Öğretmen Davranışı} - .03 \text{ Umursamaz Öğretmen Davranışı}$$

Araştırmada okul ikliminin tüm boyutları ile öğretme süreci, öğretim programı ve mesleki gelişim özerkliği arasında düşük; mesleki iletişim özerkliği arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca okul ikliminin tüm boyutları ile öğretmenlerin genel özerklik davranışları arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, destekleyici müdür davranışı öğretmenlerin hem mesleki iletişim özerkliği hem de genel özerklik davranışlarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Emredici müdür davranışı ise öğretmenlerin hem öğretme süreci özerkliği hem de genel özerklik davranışlarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu anlamda okul müdürleri, öğretmenlerin okulun gelişimi ve öğrencilerin başarısı doğrultusundaki girişimlerini desteklemeli ve hatta onları cesaretlendirmelidirler. Öğretmenlerin özerk davranışları sonucunda elde ettikleri başarıları ödüllendirmeli, başarısızlıklarda ise sorumluluğa ortak olmalıdırlar. Diğer taraftan okul müdürlerinin öğretmenlere görev verirken emredici davranışları, öğretmenlerin özerklik davranışlarını azaltabilir. Okul müdürlerinin emredici davranışları, öğretmenlerin işlerinin gereklerini sadece en alt düzeyde yapmalarına, risk almamalarına ve kendilerinden beklenen liderlik rollerini sergilememelerine neden olabilir.

Okul müdürlerinin öğretmen özerkliği kavramını ve bu kavramın çok boyutlu olduğunu anlamaları, okulları geliştirmenin önemli bir yoludur (Strong, 2012, s. 40). Sparks'a göre (2012, s. 118) okul müdürlerinin güven verici ve destekleyici davranışları, öğretmenlerin sınıf içerisinde özerk davranışlar sergilemelerini

sağlamaktadır. Garvin'in (2007, s. 122) ABD'de yaptığı araştırmaya göre en yüksek özerklik düzeyine sahip olan öğretmenler, destekleyici yöneticilerin ve okullarında çeşitli işbirlikçi etkinliklerin olduğundan bahsetmişlerdir. Bu nedenle okul müdürleri, öğretmenlere eğitimsel uygulamaları tartışabilmek için bir araya gelme olanağı yaratmaya çalışmalıdırlar. Böylece öğretmenler, meslektaşlarıyla daha fazla iletişim kurabilir ve planlama faaliyetlerini birlikte gerçekleştirebilirler (Garvin, 2007, s. 21; Laco, 2006, s. 144).

Araştırma sonuçlarına göre işbirlikçi öğretmen davranışı öğretim programı özerkliğinin, samimi ve umursamaz öğretmen davranışı mesleki iletişim özerkliğinin anlamlı yordayıcılarıdır. Alanyazında bu bulguyu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Garvin'e göre (2007, s. 124) yüksek özerkliğin en önemli belirleyicisi işbirliğine dayalı bir ortamdır. Öğretmenler meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde hareket ederek daha doğru kararlara ulaşabilir ve bu kararlara sayesinde daha etkili özerk davranışlar sergileyebilirler. Ayrıca öğretmenlerin meslektaşlarıyla samimi davranışlar sergilemeleri, olumlu bir okul iklimi geliştirerek öğretmenlerin yöneticilerle ve velilerle daha özgür bir şekilde iletişim kurmalarını sağlayabilir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlere sağlanan özerkliğin artırılması gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin kararlarını özgür bir şekilde alabilmeleri, kendilerini profesyoneller olarak hissetmelerini sağlayabilir ve motivasyonlarını arttırabilir. Bu da öğrenci başarısının artmasına katkıda bulunabilir. Öğretmenler, öğrencilerin yaşamlarında çok önemli kararları veren kişilerdir. Bu yüzden öğretmenlerin özgürlüğünü kısıtlamak yerine, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerle gücünün ve sorumluluklarının artırılması amaçlanmalıdır (Webb, 2002, s. 59).

Ingersoll'a göre (2007, s. 25) öğretmenlere görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için yeterli güç ve yetki vermeden, onları sonuçlardan sorumlu tutmak doğru değildir. Aynı şekilde öğretmenlere tek başına özerklik sağlamak da çözüm olmayacaktır. OECD'nin (2010, s. 14) okullar üzerinde yaptığı araştırma bu görüşü

desteklemektedir. Bu araştırmaya göre kendilerine verilen özerkliğin karşısında hesap verebilir olmaları beklenen okulların başarısı daha yüksektir. Sadece zerkliğin verildiği durumlarda ise tam tersi bir durum söz konusudur. Ayrıca PISA 2012 sonuçlarına göre de daha fazla özerklik verilen ve bu özerkliğin karşısında hesap verebilir olması beklenen okullardaki ğrencilerin PISA matematik sınavı puanları, daha az özerklik verilen okullardaki öğrencilerden yaklaşık 7 puan yüksektir (OECD, 2013b, s. 53). Bu bağlamda öğretmenlere sağlanan özerklik de “bırakın yapsınlar” (leave free) türü bir özgürlük olmamalı, özerklik karşısında öğretmenlerin sorumlulukları ve hesap verilebilirliği arttırılmalıdır. Bir başka deyişle öğretmenlere özerklik verilmeli ama karşılığında öğrencinin gelişimine ve örgütün etkililiğine katkı sağlaması beklenmelidir.

Öğretmen zerkliği ile ilgili alanyazında tartışılan en önemli konulardan biri öğretmenlere hangi konularda ve ne kadar özerklik sağlanacağıdır. Bu konuda öğretmenlere eğitim ğretim süreçlerinde verilecek sınırsız özgürlük doğru değildir. Ancak etik, bilimsel ve pedagojik ilkeler çerçevesinde öğretmenlere, ğretimi doğrudan ilgilendiren kararlarda özgürlük verilebilir. Örneğin ğretmenler, sınırları belirlenmiş merkezi bir ğretim programında bile, konu içeriği ve ders materyalleri seçiminde ğrenci gereksinimleri ve kendi mesleki yeterlikleri doğrultusunda karar verme zgrlğine sahip olmalıdırlar. Öğretmenler, yöntem ve teknik seçimi, zaman kullanımı, lme ve değerlendirme yöntemlerinin seçiminde yine ğrenci gereksinimleri doğrultusunda zgr kararlar verebilmelidirler. Ayrıca ğretmenlere yöneticilerle, meslektaşlarıyla ve velilerle özgürce iletişim kurmaları ve mesleki gelişimlerini kendi ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda yönlendirebilmeleri konusunda da özgürlük sağlanmalıdır. Ancak ğretmenlerin özerk davranışlar sergileyebilmeleri için sadece otoritelerce verilen yetki yeterli olmayabilir. Özerklik davranışlarının sergilenebilmesi için okullarda açık bir iklim oluşturulmalıdır. Ayrıca ğretmenler de mesleki bilgilerini arttırmalı, hizmet içi eğitilmeye ve alanıyla ilgili bilimsel toplantılara katılmalı ve meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde çalışmalıdırlar.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak yapılan önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmada, okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezi ve ilçelerinde kamu ve özel okul öncesi eğitim kurumları, ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan 11.408 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 434 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafında geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen, Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel İklim Ölçeği kullanılmıştır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre okul müdürleri en çok destekleyici davranışlar sergilemektedir. Bu davranışları sırası ile kısıtlayıcı ve emredici davranışlar izlemektedir. Öğretmenler ise en çok işbirlikçi, en az umursamaz davranışlar sergilemektedir. Araştırmada yer alan okulların ikliminin müdür davranışları açısından açıklık düzeyi çok düşük, öğretmen davranışları açısından açıklık düzeyi ise çok yüksektir.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri, cinsiyet, okul türü, haftalık ders yükü, okul kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta; kurumdaki hizmet süresi ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre sadece umursamaz öğretmen davranışı boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre daha fazla umursamaz davranışlar sergilemektedir.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri okul türü değişkenine göre okul ikliminin tüm boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Özel okulda çalışan öğretmenler, devlet okulundakilere göre okul müdürlerinin daha fazla destekleyici ve emredici ve daha az kısıtlayıcı davranışlar sergilediği görüşündedirler. Ayrıca özel okulda çalışan öğretmenler, devlet okulunda çalışanlara göre daha fazla samimi ve işbirlikçi ve daha az umursamaz davranışlar sergilemektedir.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri haftalık ders yükü değişkenine göre sadece kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Haftalık 26 saat ve üzerinde derse giren öğretmenler, haftalık 1-25 saat derse giren öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha fazla kısıtlayıcı davranışlar sergilediği görüşündedirler.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri okul kademesi değişkenine göre kısıtlayıcı müdür davranışı, işbirlikçi ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ortaokul ve meslek lisesi öğretmenleri; okul öncesi, ilkokul ve lise öğretmenlerine göre okul müdürlerinin daha fazla kısıtlayıcı davranışlar sergilediği görüşündedirler. Meslek lisesi öğretmenleri diğer gruplara göre daha az işbirlikçi davranışlar sergilemektedir. Okul öncesi öğretmenleri; ortaokul, lise ve meslek lisesi öğretmenlerine göre daha az umursamaz davranışlar sergilemektedir.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri branş değişkenine göre kısıtlayıcı müdür davranışı, işbirlikçi ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Branş ve meslek dersi öğretmenleri, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine göre daha fazla umursamaz davranışlar sergilemekte ve okul müdürlerinin daha fazla kısıtlayıcı davranışlar sergilediğini düşünmektedirler. Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri, meslek dersi öğretmenlerine göre daha fazla işbirlikçi davranışlar sergilemektedir.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre okul ikliminin tüm boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 5 yıl ve daha az ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha fazla emredici davranışlar sergilediği görüşündedirler. 6-10 yıl ve 5 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla işbirlikçi davranışlar sergilemekte ve okul müdürlerinin de daha fazla destekleyici davranışlar sergilediğini düşünmektedirler. 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla samimi davranışlar sergilemekte ve okul müdürlerinin daha az kısıtlayıcı davranışlar sergilediğini düşünmektedirler. Ayrıca 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla umursamaz davranışlar sergilemektedir.

Öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenler, özerklik boyutları arasında en çok öğretme sürecinde özerklik davranışları sergilemektedir. Bu boyutu sırası ile mesleki iletişim özerkliği ve öğretim programı özerkliği izlemektedir. Öğretmenlerin özerklik davranışlarını en az sergiledikleri boyut ise mesleki gelişim özerkliğidir.

Öğretmenlerin özerklik davranışları, okul türü, okul kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta; cinsiyet, haftalık ders yükü, kurumdaki hizmet süresi ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin özerklik davranışları okul türü değişkenine göre öğretim programı ve mesleki iletişim özerkliği boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Özel okulda görev yapan öğretmenler, devlet okulundaki öğretmenlere göre öğretim programı üzerinde daha fazla özerklik davranışları sergilemektedir. Devlet okulunda görev yapan öğretmenler ise özel okuldaki öğretmenlere göre daha fazla mesleki iletişim özerkliğine sahiptirler.

Öğretmenlerin özerklik davranışları okul kademesi değişkenine göre öğretme süreci ve öğretim programı özerkliği boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri ve ilkokul öğretmenleri, meslek lisesi öğretmenlerine göre öğretme sürecinde daha fazla özerklik davranışları sergilemektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri diğer gruplara göre öğretim programında daha fazla özerk davranışlar sergilemektedir.

Öğretmenlerin özerklik davranışları branş değişkenine göre öğretme süreci ve öğretim programı özerkliği boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri meslek dersi öğretmenlerinden; sınıf öğretmenleri branş ve meslek dersi öğretmenlerinden öğretme sürecinde daha fazla özerk davranışlar sergilemektedir. Yine okul öncesi öğretmenleri diğer gruplara göre öğretim programında daha fazla özerk davranışlar sergilemektedir.

Öğretmenlerin özerklik davranışları kıdem değişkenine göre ise sadece öğretim programı özerkliği boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla öğretim programı özerkliği davranışları sergilemektedir.

Okul ikliminin tüm boyutları ile öğretme süreci özerkliği arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Okul iklimi boyutları, öğretme süreci özerkliğinin %3'ünü açıklamaktadır. Öğretme süreci özerkliği ile destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışı arasında pozitif ve düşük

düzeyde; emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Emredici müdür davranışı, öğretme süreci özerkliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Okul ikliminin tüm boyutları ile öğretim programı özerkliği arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Okul iklimi boyutları, öğretim programı özerkliğinin %6'sını açıklamaktadır. Öğretim programı özerkliği ile destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışı arasında pozitif ve düşük düzeyde; emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. İşbirlikçi öğretmen davranışı, öğretim programı özerkliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Okul ikliminin tüm boyutları ile mesleki gelişim özerkliği arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Okul iklimi boyutları, mesleki gelişim özerkliğinin %3'ünü açıklamaktadır. Mesleki gelişim özerkliği ile destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışı arasında pozitif ve düşük düzeyde; kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Emredici müdür davranışı ile mesleki gelişim özerkliği arasında ilişki bulunamamıştır. Okul ikliminin boyutlarının hiçbiri mesleki gelişim özerkliğinin anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Okul ikliminin tüm boyutları ile mesleki iletişim özerkliği arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Okul iklimi boyutları, mesleki iletişim özerkliğinin %11'ini açıklamaktadır. Mesleki iletişim özerkliği ile destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışı arasında pozitif ve düşük düzeyde; emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Samimi ve umursamaz öğretmen davranışı ve destekleyici müdür davranışı mesleki iletişim özerkliğinin anlamlı yordayıcılarıdır.

Okul ikliminin tüm boyutları ile öğretmenlerin genel özerklik davranışları arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Okul iklimi boyutları, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının %8'ini açıklamaktadır. Öğretmenlerin genel özerklik davranışları ile destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışı arasında pozitif ve düşük düzeyde; emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Destekleyici ve emredici müdür davranışı öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının anlamlı yordayıcılarıdır.

5.2. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. MEB tarafından eğitim programı reformunda sunulan yapılandırmacı öğretime göre, öğretmenler öğrenme ortamını öğrencilerin öğrenme şekillerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre düzenleyebilmelidirler. Ancak yapılandırmacı öğretimin *reform* diye sunulup öğretmen özerkliğinin desteklenmemesi çelişkili bir durumdur. Öğretmen özerkliğinin sağlanmadan bu tür *reformların* başarılı olması mümkün görünmemektedir.
2. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin yasal mevzuata karşın önemli düzeyde özerklik davranışları sergilediğini göstermektedir. Bu noktada öğretmenlerin özerkliği kullanmada istekli olduğu söylenebilir. Yapılacak düzenlemelerle öğretmenlere özerklikler sağlanarak bu durum meşrulaştırılmalıdır. Ancak araştırmanın birçok yerinde vurgulandığı gibi öğretmen özerkliği sınırsız bir özgürlük alanı değildir. Öğretmenlerin okulu, öğretimi ve öğrencileri ilgilendiren konularda karar verme gücüne, yeterliğine ve özgürlüğüne sahip olmasıdır. Öğretmen özerkliği, milli eğitimin genel amaçları, ilkeleri, üzerinde daha önce anlaşılmiş normlar, evrensel etik kodlar, eğitimin amaçları, bilimsel ve pedagojik ilkeler çerçevesinde eğitsel uygulamalarda öğretmenlere tanınan özgürlük alanıdır.

3. Merkezi öğretim programından çerçeve programa geçilmelidir. Okulların ve öğretmenlerin programı okulunun ve öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenleyebilmesi sağlanmalıdır.
4. PISA 2012 sınavında en başarılı ülkeler, eğitime ayrılan kaynakları tüm okullara eşit dağıtan ve okullara daha fazla özerklik sağlayan ülkelerdir. Bu nedenle okullara ve öğretmenlere yüksek düzeyde özerklik sağlayan ülkelerdeki iyi örnekler Türk eğitim sistemine uyarlanabilir.
5. Öğrencilere MEB tarafından verilen ders kitaplarının Türkiye'deki aynı sınıf düzeyindeki tüm öğrencilerin düzeylerine ve ilgilerine uygun olması mümkün değildir. Bu nedenle öğretmenlere öğrencilerin gereksinimlerini, hazırbulunuşluk düzeylerini ve ilgilerini dikkate alarak zümre öğretmenleriyle işbirliği içerisinde kendi ders kitaplarını seçebilme özgürlüğü verilmelidir.
6. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde söz sahibi olmaları sağlanmalıdır. Öğretmenlere, hizmet içi eğitimlerini planlamada ve bu eğitimlerin yerini, zamanını ve konusunu seçebilmede özerklikler tanınmalıdır. Ayrıca öğretmenler, alanıyla ilgili bilimsel toplantılara katılma ve lisansüstü eğitim alma konularında desteklenmelidir.
7. Okul müdürleri öğretmenlerin yöneticilerle, meslektaşlarıyla ve velilerle olan iletişimini özgür bir şekilde sürdürmesi için gerekli desteği sağlamalıdır. Öğretmenlere, okuldaki sorunları ve eksiklikleri yöneticilere rahatça ifade edebileceği bir ortam sağlanmalıdır.
8. Okul müdürleri, öğretmenlere karşı destekleyici davranışlar sergilemeli ve okulda açık bir iklimin oluşması için çaba göstermelidirler. Okul müdürleri, öğretmenlere işbirliği içerisinde çalışabilmeleri için uygun zaman ve mekanı sağlamalıdır. Aynı zamanda okul müdürleri, öğretmenlerin girişimlerini desteklemeli ve başarılarını ödüllendirmeli; öğretmenleri özerk davranışlar sergilemeleri ve risk almaları konusunda cesaretlendirmelidirler.
9. Okullarda açık bir iklim oluşturmak için okul müdürleri öğretmenlerin mesleki yeterliklerine saygı göstermeli, öğretmenlere yapıcı eleştirilerde bulunmalı, güven ve samimiyete dayalı bir okul ortamı yaratmalı ve öğretmenlerin öğretime yoğunlaşabilmeleri için rutin işleri azaltmalıdır.

Araştırmacılar için öneriler:

1. Bu araştırma Muğla ilindeki öğretmenlerden toplanan verilerle yürütülmüştür. Farklı il ve ilçelerdeki öğretmenlerin okul iklimi görüşleri ile özerklik davranışları konusunda araştırma yapılabilir.
2. Öğretmen özerkliğinin iş doyumunu, yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları, öğretmen liderliği, mesleki profesyonellik, öğrenen özerkliği, örgütsel vatandaşlık vb. gibi değişkenlerle ilişkisi ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
3. Türkiye'deki meslek liseleri, okulların büyüklüğü ve yapısı bakımından diğer okul türlerinden farklıdır. Bu araştırmada meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerkliği diğer öğretmenlerden daha düşük bulunmuştur. Bunun nedenlerinin belirlenmesi için yeni araştırmalar desenlenebilir.
4. Bu araştırma nicel yöntem kullanılarak tasarlanmıştır. Aynı araştırma nitel yöntemle desenlenerek konuyla ilgili daha detaylı sonuçlara ulaşılabilir. Elde edilen bulgular bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.
5. Bu araştırmada, okul ikliminin açıklık düzeyi müdür davranışları açısından çok düşük, öğretmen davranışları açısından çok yüksek bulunmuştur. Bu durumun nedeni, araştırma verilerinin öğretmenlerden toplanması ve Türkiye'de kişilerin sorunun kaynağını kendileri dışında arama eğilimi olabilir. Bu çerçevede yöneticilerden veri toplanarak okul iklimini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
6. Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre okul iklimi ve öğretmen özerkliği incelenmiştir. Öğretmen özerkliğini önemli ölçüde etkileyebilecek başka bir kavram ise okul özerkliğidir. Bu amaçla, okul müdürlerinin görüşlerine göre okul özerkliği ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Altinkurt, Y. (2014). The relationship between school climate and teachers' organizational silence behaviors. *Anthropologist*, 18(2), 289-297.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2012a). Relationship between school administrators' organizational power sources and teachers' organizational citizenship behaviors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1833-1852.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2012b). Relationship between the school administrators' power sources and teachers' organizational trust levels in Turkey. *Journal of Management Development*, 31(1), 58-70.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2012c). Being a female school administrator in Turkey: Views of teachers and administrators. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(4): 2227-2238.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2013). Okullarda örgütsel güç ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 1-17.
- Altun, S. A. ve Memişoğlu, S. P. (2011). Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin okul iklimine etkisi. *İlköğretim Online*, 10(2), 743-756.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research*, 52(3), 368-420.
- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education*, 33(3), 357-373.
- Archbald, D., & Porter, A. (1994). Curriculum control and teachers' perceptions of autonomy and satisfaction. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(1), 21-39.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi.

- Ayık, A. ve Savaş, M. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(7), 203-220.
- 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. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 207-218.
- Bacharach, S. B., Bauer, S. C., & Conley, S. (1986). Organizational analysis of stress: The case of elementary and secondary schools. *Work and Occupations*, 13(1), 7-32.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Baykal, Ö. K. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bayrak, C., Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). The relationship between school principals' power sources and school climate. *Anthropologist*, 17(1), 81-91.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(01), 21-40.
- Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research*, 14(3), 259-275.
- Bilir, F. P. (2005). *Gençlik ve spor genel müdürlüğünün örgüt iklimi ve çalışanları katılımı ile ilgili algılamaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Blömeke, S., & Klein, P. (2013). When is a school environment perceived as supportive by beginning mathematics teachers? Effects of leadership, trust, autonomy and appraisal on teaching quality. *International Journal of Science and Mathematics Education, 11*(4), 1029-1048.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly, 37*(5), 662-683.
- Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly, 28*(3), 49-74.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research, 16*(3), 407-420. doi: 10.1080/09650790802260398
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 25*(1), 3 -10.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record, 111*(1), 180-213.
- Crawford, J. (2001). Teacher autonomy and accountability in charter schools. *Education and Urban Society, 33*(2), 186-200.
- Çalık, T. (2008). *Seçim teorisi temelli güvenli okul ikliminin oluşturulması*. TÜBİTAK tarafından desteklenen 106K016 nolu araştırma projesi.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 35*(157), 167-180.

- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1357-1407.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, İ., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). The relationship between teachers' teacher leadership roles and organizational commitment levels. *Educational Process: International Journal*, 3(1-2), 35-51.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "Teacher Professionalism" from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- DiPaola, M. F., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11, 424-447.
- Doğan, D. (2011). *İlköğretim okullarındaki okul ikliminin yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dondero, G. M. (1997). Organizational climate and teacher autonomy: Implications for educational reform. *International Journal of Educational Management*, 11(5), 218-221.
- Elmore, R. F. (1987). Reform and the culture of authority in schools. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 60-78.
- Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe policies and measures*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090_EN.pdf adresinden 27.12.2015 tarihine alındı.

- Eurydice. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094_EN.pdf adresinden 27.12.2015 tarihine alındı.
- Forster, G., & D'Andrea, C. (2009). Free to teach: What America's teachers say about teaching in public and private schools. School choice issues in depth. *Friedman Foundation for Educational Choice*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508314.pdf> adresinden 16.08.2015 tarihinde alındı.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3255863).
- Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 587-605.
- Günbayı, İ. (2007). School climate and teachers' perceptions on climate factors: Research into nine urban high schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 6(3), 70-78.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B., & Anderson, R. E. (2010). *Multi-variate data analysis* (7th ed). Pearson Education: New Jersey.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hayes, A. E. (1973, Şubat). *A reappraisal of the Halpin-Croft model of the organizational climate of schools*. Paper presented at American Educational Research Association annual meeting, Orleans, Louisiana. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED075934.pdf> adresinden 16.08.2015 tarihinde alındı.
- Hong, W., & Youngs, P. (2014). Why are teachers afraid of curricular autonomy? Contradictory effects of the new national curriculum in South Korea. *Asia Pacific Journal of Education*. doi: 10.1080/02188791.2014.959471

- Hoy, W. K., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: a parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8(4), 336-359.
- Hoy, W. K., & Sabo, D.J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Pres.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change, elementary edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate*. http://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf adresinden 16.08.2015 tarihinde alınmıştır.
- Huang, J. (2007). Teacher autonomy in second language education. *CELEA Journal*, 30(1), 30-42.
- Ingersoll, R. M. (1994). Organizational control in secondary schools. *Harvard Educational Review*, 64(2), 150-173.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- Ingersoll, R. M., & Alsalam, N. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis* (NCES 97-069). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Iwata, T. (2013). *Teacher's autonomy and students' creativity* (Unpublished master's thesis). Albright College, Georgia.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013). Öğretmenler için örgütsel sessizlik ölçeği geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 167-182.
- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S. (2010). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.
- LaCoe, C. S. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how current public school climate affects teacher autonomy* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3209987).
- Lamb, T., & Reinders, H. (Eds.). (2008). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and response* (Vol. 1). John Benjamins Publishing.
- Lepine, S. A. (2007). *The ruler and the ruled: Complicating a theory of teaching autonomy* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas, Austin.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-182.
- Mayer, J. M., & Leone, P. E. (1999). A structural analysis of school violence and disruption: implications for creating safer schools. *Education & Treatment of Children*, 22(3), 333-356.
- MEB (2004). Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. *Tebliğler Dergisi*, 2566.

- MEB (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara. <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/Yeterlikler.pdf> adresinden 16.08.2015 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2011). *Ortaöğretim 10. sınıf tarih dersi öğretim programı ve 10. sınıf seçmeli tarih dersi öğretim programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=2&kno=96> adresinden 28.11.2015 tarihinde alındı.
- MEB (2012). Milli Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği. Resmi Gazete, 28409.
- MEB (2014). Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğünün görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin yönerge. Tebliğler Dergisi, 2685.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=2&kno=247> adresinden 28.11.2015 tarihinde alındı.
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (2015). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim*. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2014_2015.pdf adresinden 09.03.2016 tarihinde alındı.
- Memduhoğlu, H. B. ve Şeker, G. (2010). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.
- Merriam-Webster's Collegiate Dictionary (2015). <http://www.merriam-webster.com/dictionary/autonomy> adresinden 28.11.2015 tarihinde alındı.
- Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-perceived autonomy: a construct validation of the teacher autonomy scale* (Unpublished doctoral dissertation). The University of West Florida.
- Mustafa, M., & Cullingford, C. (2008). Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development*, 28, 81-88.

OECD (2009). *Overview of country results in TALIS: Turkey*. <http://www.oecd.org/edu/school/43072807.pdf> adresinden 09.03.2016 tarihinde alınmıştır.

OECD (2010). *PISA 2009 results: What makes a school successful? – Resources, policies and practices (Volume IV)*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en> adresinden 11.01.2016 tarihinde alınmıştır.

OECD (2011). School autonomy and accountability: Are they related to student performance?. *PISA in Focus*, 9, 1-4. doi: 10.1787/22260919 <http://dx.doi.org/10.1787/5k9h362kcx9w-en> adresinden 11.01.2016 tarihinde alınmıştır.

OECD (2013a). *Education policy outlook: Turkey*. Paris: OECD Publishing. http://www.oecd.org/edu/EDuCATIon%20PoLiCY%20ouTLooK%20TuRKEy_En.pdf adresinden 11.01.2016 tarihinde alınmıştır.

OECD (2013b). *PISA 2012 Results: What makes schools successful? Resources, policies and practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en> adresinden 11.01.2016 tarihinde alınmıştır.

OECD (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do – Student performance in mathematics, reading and science (Volume I, Revised edition, February 2014)*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en> adresinden 11.01.2016 tarihinde alınmıştır.

O'Hara, D. P. (2006). *Teacher autonomy: Why do teachers want it, and how do principals determine who deserves it?* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3227718).

Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algılar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25-39. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s2m

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.

- Öztürk, İ. H. (2011a). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Öztürk, İ. H. (2011b). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 113-128.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- Pearson, L. C., & Moomaw W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51.
- Perie, M. Y., & Baker. D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation* (NCES 97-XXX). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603-609.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183-202.

- Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teacher commitment. *Sociology of Education*, 63, 241-257
- Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3209981).
- Sezgin, F. ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Shaw, J. (2008). Teachers working together: What do we talk about when we talk about autonomy?. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 187-203). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-492.
- Skinner, R. R. (2008). *Autonomy, working conditions, and teacher satisfaction: Does the public charter school bargain make a difference?* (Unpublished doctoral dissertation). The George Washington University, United States.
- Smith, R. C. (2003). Teacher education for teacher-learner autonomy. http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf adresinden 16.08.2015 tarihinde alınmıştır.
- Sparks, D. (2012). *The relationship between teacher perceptions of autonomy in the classroom and standards based accountability reform* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Maryland, College Park.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.
- Sparks, D., & Malkus, N. (2015). *Public school teacher autonomy in the classroom across school years 2003–04, 2007–08, and 2011–12* (NCES 2015-089). Statistics in Brief. Washington, DC: U.S. Department of Education.

- Spence, J. T., & Robbins A. S. (1992). Workaholism: Definition, measurement, and preliminary results. *Journal of Personality Assessment*, 58(1), 160-178.
- Strong, L. (2012). *A psychometric study of the teacher work-autonomy scale with a sample of U.S. teachers* (Doctoral Dissertation). Theses and Dissertations. Paper 1092.
- Strong, L. E. G., & Yoshida, R. K. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, 50(2), 123-145. doi: 10.1080/00131946.2014.880922
- Şakar, S. A. (2013). *English teachers' self-perceptions of teacher autonomy in middle schools and high schools: The case of Sakarya* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Şimşek, H. (2006). Türkiye'nin eğitim reformu: durum ve hedef alanları. https://www.byclb.com/kobi/egitim_kurumlari/Default.aspx?amID=26&KonuID=126 adresinden 28.11.2015 tarihinde alındı.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tableman, B. (2004) School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 31, 1-10.
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Topkaya, N., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Dilek, S. A. (2013). Saygınlığını yitirme kaygısı ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler. *Akademik Bakış*, 36, 1-20.
- Torres, A. C. (2014). "Are we architects or construction workers?" Re-examining teacher autonomy and turnover in charter schools. *Education Policy Analysis Archives*, 22(124). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1614> adresinden 28.11.2015 tarihinde alındı.

- Ulaş, J., & Aksu, M. (2015). Development of teacher autonomy scale for Turkish teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 344-349.
- Ünal, L. I. (2011). Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme. S. A. Kilimci (Ed.), *Türkiye’de öğretmen yetiştirme* (ss. 3-23). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Üzüm, P. ve Karşlı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-94.
- Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin davranışları ile okul iklimi ilişkisi (Sakarya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 44(1), 195-222.
- Vieira, V. (1999). Pedagogy and autonomy: can they meet?. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 13-55.
- Vieira, F. (2010). Towards teacher and learner autonomy: Exploring a pedagogy of experience in teacher education. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 61, 13-27.
- Vieira, I., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. (2008). Teacher education towards teacher (and learner) autonomy: What can be learnt from teacher development practices?. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 217-235). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Webb, P. T. (2002). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62.

- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.
- Wermke, W., & Höstfalt, G. (2014). Contextualizing teacher autonomy in time and space: A model for comparing various forms of governing the teaching profession. *J. Curriculum Studies*, 46(1), 58-80.
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under "ideal" school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69-82.
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *İkala*, 12(18), 245-275.
- Yıldırım, A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: Lessons of a study among primary school teachers in Turkey. *International Review of Education*, 49(5), 525-543.
- Yılmaz, K. (2006). Güven ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 69-80.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., & Kesim, E. (2014). The relationship between school climate and the workaholism tendencies of teachers. *Anthropologist*, 18(2), 277-288.
- Yurdakul, B. (2015). Perceptions of elementary school teachers concerning the concept of curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 125-139.

Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 445-458.



EKLER

EK 1 Anket Uygulama İzni

EK 2 Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

EK 3 ÖÖÖ'nün DFA Sonucunda Elde Edilmiş Standartlaştırılmış Faktör Yük Değerleri (λ_i) ve Hata Varyanslarına İlişkin Yol Şeması (Path Diagramı)

EK 1. Anket Uygulama İzni



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-604-E.13084746
Konu: İzin Talebi (İbrahim ÇOLAK)

18/12/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğünün 14/12/2015 tarihli ve 19249 sayılı yazısı.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi İbrahim ÇOLAK'ın yüksek lisans tezi kapsamında 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı içinde "Okul İklimi ile Öğretmen Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki" konulu çalışmasıyla ilgili ekte belirtilen ölçekleri İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi ve özel okullarda çalışan öğretmenlere uygulama talebiyle ilgili ilgi yazı ve ekleri ile Araştırma Değerlendirme Formu yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (2012/13 No'lu GENELGE) doğrultusunda ilgi yazıda belirtilen Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi İbrahim ÇOLAK'ın "Okul İklimi ile Öğretmen Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki" konulu çalışmasını; **2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı içinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi ve özel okullardaki öğretmenlere; kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda yapılması, müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

Celalettin EKİNCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
18/12/2015

Bayezit Bestami ALKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Emirbeyazıt Mah. Baki Ünlü Cad. Çamlık Sok. No5 Ayrıntılı bilgi için: Strateji Geliştirme/N.KUŞTEMÜR/Memur
Elektronik Ağ: muglamem@meb.gov.tr Tel : (0 252) 280 48 03
e-posta: arge48_2@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 43f1-31e7-354a-a10b-2bfâ kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı:	İbrahim ÇOLAK
Kurumu / Üniversitesi:	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller:	Muğla
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi:	Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Tüm kamu ve özel ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere uygulanacaktır.
Araştırmanın konusu:	"Okul İklimi ile Öğretmen Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki"
Üniversite / Kurum onayı:	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi:	Tez
Veri toplama araçları:	"Öğretmen Özerklik Ölçeği" "Okullarda Organizel İklim Ölçeği"
Görüş istenilecek Birim/Birimler:	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğünden, Müdürlüğüme iletilen yukarıda belirtilen araştırma örneğinin araştırma sahasında uygulanabilirliği hususunda incelenerek Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Araştırma Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarih ve 2012/13 sayılı Genelgeye uygun olarak hazırlandığı görülmüştür. Söz konusu anket uygulamasının, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, veli izninin alınarak, Kurum Müdürlüğün de uygun gördüğü zamanda yapılması uygun görülmüştür.</p>	
Komisyon kararı:	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhafif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi:

KOMİSYON

17/12/2015
T. TUFEKÇİ
Tarık TUFEKÇİ
Komisyon Başkanı

Ozge AVCI
Uye

EK 2. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Değerli Meslektaşım,

Okul iklimi ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma yapmak istiyorum. Bu çerçevede aşağıda buna yönelik ölçeklerin maddeleri yer almaktadır. Araştırmada elde edilecek sonuçların geçerliği, vereceğiniz içten ve gerçek cevaplara bağlıdır. **Elde edilen veriler sadece araştırma için kullanılacaktır.** Bu nedenle anketlere isim yazmanıza gerek yoktur. İlgî ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

KİŞİSEL BİLGİLER	
Cinsiyet	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
Okul Türü	<input type="checkbox"/> Devlet Okulu <input type="checkbox"/> Özel Okul
Okul Kademesi	<input type="checkbox"/> Anaokulu <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Meslek Lisesi
Eğitim Durumunuz	<input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü
Branş (Lütfen belirtiniz)
Haftalık girdiğiniz ders saati
Toplam Hizmet Sürenizyıl
Görev yaptığınız okuldaki hizmet sürenizyıl
Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşılardaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.	Ölçek 1. Kesinlikle Katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Orta Derecede Katılmıyorum 4. Katılıyorum 5. Kesinlikle Katılıyorum

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ

Çalıştığım okulda,

	1	2	3	4	5	
1 Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar verebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
2 Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
3 Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
4 Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar verebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
5 Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yapabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
6 Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yapabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
7 Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7
8 Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8
9 Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer verebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9
10 Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
11 Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar verebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
12 Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12
13 Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar verebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13
14 Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14
15 Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15
16 Meslektaşlarımla ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16
17 Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17

Lütfen arka sayfaya geçiniz.

Boyutlar: Öğretme süreci özerkliği: 1,3,4,9,10,11
Öğretim programı özerkliği:2,5,6,7,8
Mesleki gelişim özerkliği: 12,13,14
Mesleki iletişim özerkliği: 15,16,17

OKULLARDA ÖRGÜTSEL İKLİM ÖLÇEĞİ

<p>Açıklama: Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi yanıtlarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemlerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir. Anketi yanıtlamak için zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.</p>	Ölçek				
	1. Nadiren olur				
	2. Bazen olur				
	3. Genellikle olur				
	4. Çok sık olur				

Bu okulda	1	2	3	4	
1 Öğretmenler görevlerini zevkle yerine getirirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
2 Öğretmeler, diğer öğretmenlerle yakın arkadaşlırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
3 Yapılan toplantılar yararlıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
4 Okul müdürü öğretmenlere her zaman yardım etmek ister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
5 Okul müdürü, okulu demir bir yumrukla yönetir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
6 Öğretmenler dersler biter bitmez okulu terk ederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
7 Öğretmenler, okuldaki arkadaşlarını evlerine davet ederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7
8 Çoğunluğa muhalefet eden, azınlık bir grup her zaman olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8
9 Okul müdürü yapıcı eleştiriler yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9
10 Okul müdürü, öğretmenlerin okula zamanında gelip gelmediğini sürekli denetler (imza sirküsü vb.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
11 Okuldaki rutin görevlerin çokluğu, eğitim-öğretim işlerini aksatır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
12 Öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının hatalarına karşı hoşgörülüdür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12
13 Öğretmenler, okuldaki meslektaşlarının ailelerini tanırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13
14 Öğretmenler, kurallara uymayan meslektaşlarına grup baskısı uygularlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14
15 Okul müdürü, öğretmenleri eleştirdiğinde nedenlerini de açıklar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15
16 Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini önemser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16
17 Öğretmenlerin ders dışı çok fazla görevi (komisyon üyeliği vb.) vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17
18 Öğretmenler birbirlerine destek olurlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18
19 Öğretmenler okul süresince sosyalleşerek hoş vakit geçirirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19
20 Öğretmenler, toplantılarda konuyu amacından uzaklaştırırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20
21 Okul müdürü, öğretmenlerin kişisel mutluluğuna özen gösterir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21
22 Okul müdürü, öğretmenlere eşit davranır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22
23 Okul yönetimince istenilen kırtasiye işleri (bürokratik işler), öğretmenlerin sırtında yüküdür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23
24 Öğretmenler okulları ile gurur duyarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24
25 Öğretmenler eğlenmek için bir araya gelirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25
26 Okul müdürü, öğretmenlere hoş sözler söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26
27 Okul müdürünün anlamak kolaydır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27
28 Okul müdürü yapıcı eleştiriler yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28
29 Okul müdürü, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini sıkı bir şekilde kontrol eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29
30 Okuldaki memurların desteği, öğretmenlerin kırtasiyecilik yükünü azaltır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30
31 Okula yeni gelen öğretmenler, diğer meslektaşlarıncaya kolay kabul görürler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31
32 Öğretmenler düzenli bir şekilde sosyalleşirler (kaynaşırılar).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32
33 Okul müdürü, öğretmenleri sıkı bir şekilde denetler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33
34 Okul müdürü, ders planlarını kontrol eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34
35 Öğretmenler iş yoğunluğundan bunalırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35
36 Öğretmenler meslektaşları için güçlü sosyal destek sağlarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36
37 Okul müdürü, otokratiktir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37
38 Öğretmenler, meslektaşlarının yeterliliğine saygı duyarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38
39 Okul müdürü, öğretmenlerin yaptığı her şeyi takip eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39
40 Okul müdürü öğretmenlere değer verdiğini, her fırsatta hissettirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40

İlginiz için teşekkür ederim.
İbrahim ÇOLAK (İngilizce Öğretmeni)
ibrhmcolak@gmail.com (0506 337 72 78)

Boyutlar: Destekleyici Müdür Davranışı: 4, 9, 15, 16, 21, 22, 26, 27, 40

Emredici Müdür Davranışı: 5, 10, 29, 33, 34, 37, 39

Kısıtlayıcı Müdür Davranışı: 11, 17, 23, 30, 35

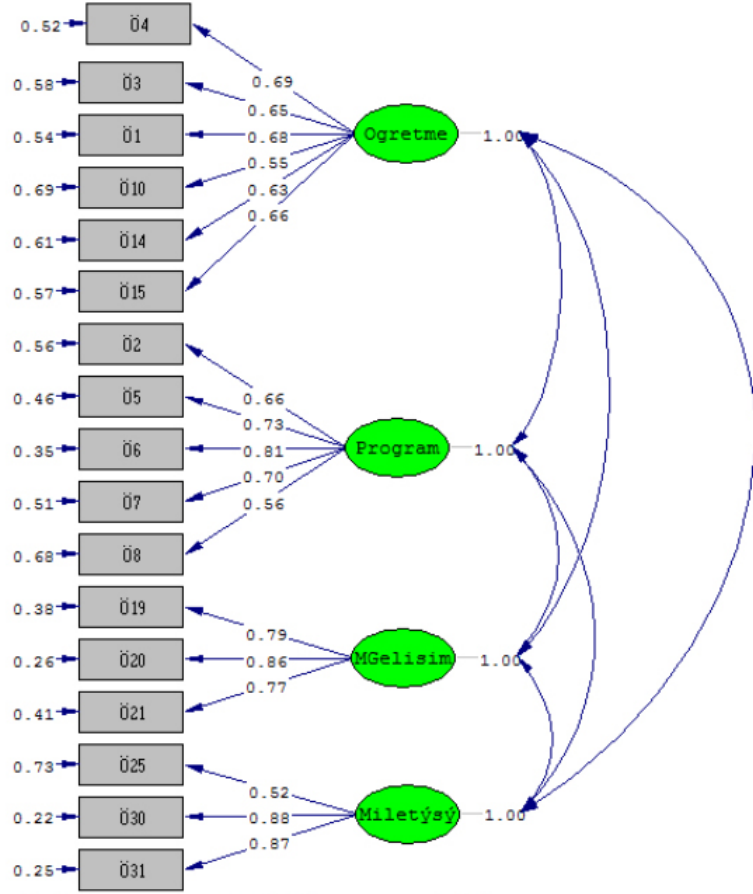
Samimi Öğretmen Davranışı: 2, 7, 13, 19, 25, 32, 36

İşbirlikçi Öğretmen Davranışı: 1,6, 12, 18, 24, 31, 38

Umursamaz Öğretmen Davranışı: 3, 8, 14, 20

Ters Maddeler: 6. ve 30. maddeler

EK 3. ÖÖÖ'nün DFA Sonucunda Elde Edilmiş Standartlaştırılmış Faktör Yük Değerleri (λ) ve Hata Varyanslarına İlişkin Yol Şeması (Path Diagramı)



Chi-Square=252.55, df=113, P-value=0.00000, RMSEA=0.069

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	İbrahim
Soyadı	ÇOLAK
Doğum yeri ve tarihi	Turhal/07.05.1986
İletişim bilgileri	Sebahattin Akyüz Fen Lisesi Milas/MUĞLA
E-posta adresi	ibrhmcolak@gmail.com
Eğitim	
Lise	Turhal Anadolu Lisesi
Lisans	Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği
Yabancı Dil	
İngilizce-YDS-İlkbahar-2016	92.50
Yayımlar	
1- Çolak, İ., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). The relationship between teachers' teacher leadership roles and organizational commitment levels. <i>Educational Process: International Journal</i> , 3(1-2), 35-51.	
2- Balkaya, Ş., Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2016, Mayıs). <i>Farklı çalışan tipindeki öğretim elemanlarının işkoliklik eğilimleri ve tükenmişlik düzeyleri</i> . Sözlü bildiri, 11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Aydın.	
Mesleki Deneyim	
2007-2011	Öğretmen. 23 Nisan İlköğretim Okulu, Milas, Muğla.
2011-2012	Öğretmen. Doktor Mete Ersoy İlköğretim Okulu, Milas, Muğla.
2012-2013	Öğretmen. Doktor Mete Ersoy Ortaokulu, Milas, Muğla.
2013-2014	Öğretmen. Sebahattin Akyüz Anadolu Öğretmen Lisesi, Milas, Muğla.
2014-	Öğretmen. Sebahattin Akyüz Fen Lisesi, Milas, Muğla.