

Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki*

The Relationship between School Climate and Teacher Autonomy Behaviors

İbrahim Çolak¹, Yahya Altinkurt²

Öz

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, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, oransız küme örnekleme tekniğine göre seçilen 434 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Örgütsel İklim Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen Özerkliği Ölçeği, bu araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve çoklu regreyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul iklimi açısından okul müdürleri en çok destekleyici, öğretmenler ise en çok işbirlikçi davranışlar sergilemektedir. Öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenler, özerklik boyutları arasında en çok öğretme süreci; en az mesleki gelişim özerkliği davranışları sergilemektedir. Okul iklimi boyutları, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının %8'ini açıklamaktadır. Destekleyici ve emredici müdür davranışı, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının anlamlı yordayıcılarıdır.

Anahtar sözcükler: Özerklik, öğretmen özerkliği ölçeği, okul iklimi, öğretmen

Abstract

In this study, it was aimed to find out the relationship between the school climate and teacher autonomy. The research population consisted of private and public school teachers at pre-school, primary, lower secondary and upper secondary schools in the centre and the districts of Muğla. The study was designed in survey model. The sample of the study consisted of 434 teachers selected by using disproportionate cluster sampling technique. The Teacher Autonomy Scale and the Organizational Climate Scale were used as data collection tools. Teacher Autonomy Scale was developed within the scope of the present study. Descriptive statistics, t-test, ANOVA, and the multivariate regression analysis were used to analyze the data. According to the results of the research, while the principals display supportive behaviours the most; the teachers display collegial behaviours the most. The findings also reveal that teachers display above average autonomy. Out of all the autonomy dimensions, teachers display teaching autonomy the most, professional development autonomy the least. The dimensions of the school climate explain 8% of general teacher autonomy. Supportive and directive principal behaviours are the significant predictors of the general teacher autonomy.

Keywords: Autonomy, teacher autonomy scale, school climate, teacher

Received: 12.05.2016 / Revision received: 01.11.2016 / Second revision received: 10.12.2016 / Approved: 16.12.2016

¹Öğretmen, Milas Sebahattin Akyüz Fen Lisesi, Muğla, ibrahmcolak@gmail.com, ²Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, yaltinkurt@gmail.com

Atıf için/Please cite as:

Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. doi: [10.14527/kuey.2017.002](https://doi.org/10.14527/kuey.2017.002)

Giriş

Toplumsal gereksinimlerin artmasıyla birlikte okullardan beklentiler 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). 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. 1980 sonrası özellikle de 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).

Öğretmen özerkliği mesleki etkinlikleri planlama, uygulama ve bunlarla ilgili karar almada öğretmenlerin özgür olarak hareket etmesi olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2012). Bazı araştırmacılar öğretmen özerkliğinin mesleki gelişim yönünü vurgulamıştır. Huang (2007) öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin kendi öğretim ve öğrenmelerini kontrol etmek için istekli, donanımlı ve özgür olmaları olarak ifade etmiştir. Smith (2003), öğretmenlerin meslektaşlarıyla birlikte hareket ederek uygun bilgi, beceri ve davranış geliştirmesini ifade eden, öğrenen-öğretmen özerkliği kavramını ileri sürmüştür. Alanyazındaki bu tanımlar incelendiğinde özerkliğin sınırlarını içine alan bir tanım yapılmadığı görülmektedir. Oysa 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. Bu bağlamda öğretmen özerkliği, okulun amaçlarına ulaşabilmesi için, üzerinde daha önce anlaşılmalı normlar, evrensel etik kodlar, yasalar, bilimsel ve pedagojik ilkeler çerçevesinde eğitsel uygulamalarda öğretmenlerin sahip olması gereken özgürlük olarak tanımlanabilir.

Öğretmen özerkliğinin giderek daha fazla önem kazandığı ve eğitsel etkililiğinin önemli bir belirleyicisi olarak görüldüğü söylenebilir. Özerklik, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) araştırmalarında eğitimin niteliğini belirleyen etmenlerden biri olarak görülmektedir (Ayrıl vd., 2014). Özerklik konusunda son dönemde yapılan uluslararası konferansların bir bölümü veya tamamı öğretmen özerkliği konusuna ayrılmıştır (Ramos, 2006).

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). 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).

Türkiye’de 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gerçekleştirilen “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, Türkiye’de öğretmenlerin öğretim sürecinde özerk hareket etmesini gerektirdiği söylenebilir. Ancak Türkiye’de öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesini kısıtlayan birçok etmen bulunmaktadır. Türk eğitim sisteminin aşırı merkezîyetçi örgütlenme yapısı, sınırlayıcı mevzuat ve eğitim otoriteleri tarafından düzenlenmiş eğitim-öğretim süreçleri, eğitim sisteminin sorunları arasında gösterilmektedir (Şimşek, 2006). Derslerin belirlenmesinin yanı sıra ders içeriklerinin oluşturulması ve ders kitaplarının seçiminde okullara veya öğretmenlere söz hakkı verilmemiştir (OECD, 2010). Ayrıca bu anlayış, öğretimi sıkı bir biçimde merkezden denetleme eğilimindedir (Öztürk, 2012). 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.

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.

Okul İklimi

Örgütsel açıdan iklim, metaforik bir kavramdır ve genel olarak örgüt içindeki ilişkilerin niteliğini ifade eder. Araştırmacılar, tıpkı insanlar gibi okulların da kendilerine ait kişiliğe yani iklime sahip olduğunu belirtmektedir (Bursalıoğlu, 1999; Welsh, 2000). Okul iklimi, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki etkileşimi belirleyen yazılı olmayan inançlar, değerler ve davranış biçimleridir (Welsh, 2000). Örgütsel uygulamalardan ortaya çıkan okul iklimi, okul üyelerinin tutumları ve davranışlarını etkilemektedir (Çalık ve Kurt, 2010). Okul iklimi öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin her gün okulda olmaktan ne hissettiği ile ilgilidir (Tableman, 2004). Okul iklimi üzerinde farklı tanımlar olmasına rağmen bunların ortak noktasının, iklimin okulun işleyişiyle ortaya çıkması ve okula bir kimlik kazandırması olduğu söylenebilir. Bu bağlamda 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 (Balci, 1993).

Alanyazında okul ikliminin okul üyelerinin davranışlarına ve örgüte olan etkilerini inceleyen birçok araştırma vardır. Bu araştırmalardan bazıları, okul iklimi ile öğrenci başarısı (Bektaş ve Nalçacı, 2013), örgütsel bağlılık (Korkmaz, 2011), örgütsel güven (Ayık ve Savaş, 2014), öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları (Altinkurt, 2014), işkoliklik eğilimleri (Yılmaz, Altinkurt ve Kesim, 2014) arasındaki ilişkileri ele almıştır. Bunların yanı sıra Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) 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 yapmakta ve okulun öğretmenler tarafından etkili olarak algılanmasını sağlamaktadır. Ayrıca bazı araştırmacılar, okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında güçlü bir ilişki bulmuştur (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001). Bu sonuçlara göre, okul ikliminin okulun gelişiminde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Kapalı 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. Açık bir okul ikliminde ise öğretmenler ve öğrenciler için iyi bir eğitim öğretim ortamı oluşmuştur. Öğretmenler okulu, öğrencileri ve birbirlerini severler (Hoy vd., 1991). Bu ortamda çalışan öğretmenler kendilerini değerli hisseder, meslektaşlarıyla

işbirliği yapar ve okulun gelişimine katkıda bulunurlar (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011). Okul müdürlerinin destekleyici davranışları; okullarda güvene dayalı bir ortam oluşturabilmekte (Ayık ve Savaş, 2014), öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemesini sağlayabilmekte (Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2014) ve iş doyumunu arttırabilmektedir (Perie ve Baker, 1997). Garvin'e göre (2007), 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

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 tercih 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 tanımlanmaktadır (Rudolph, 2006). Öğretmenlerin mesleki özerkliği ile yakından ilişkili bir kavram mesleki profesyonelliktir (Demirkasımoğlu, 2010; Ingersoll, 2007; Webb, 2002). Özerklik, hem bilgi ve deneyimlere dayanarak kişisel kararlar vermeyi hem de mesleki etik ve uygulamaları sürekli değerlendirmeyi gerektirdiğinden, bazı çalışmalarda mesleki profesyonelliğin de bir boyutu olarak ele alınmaktadır (Montgomery ve Prawitz, 2011).

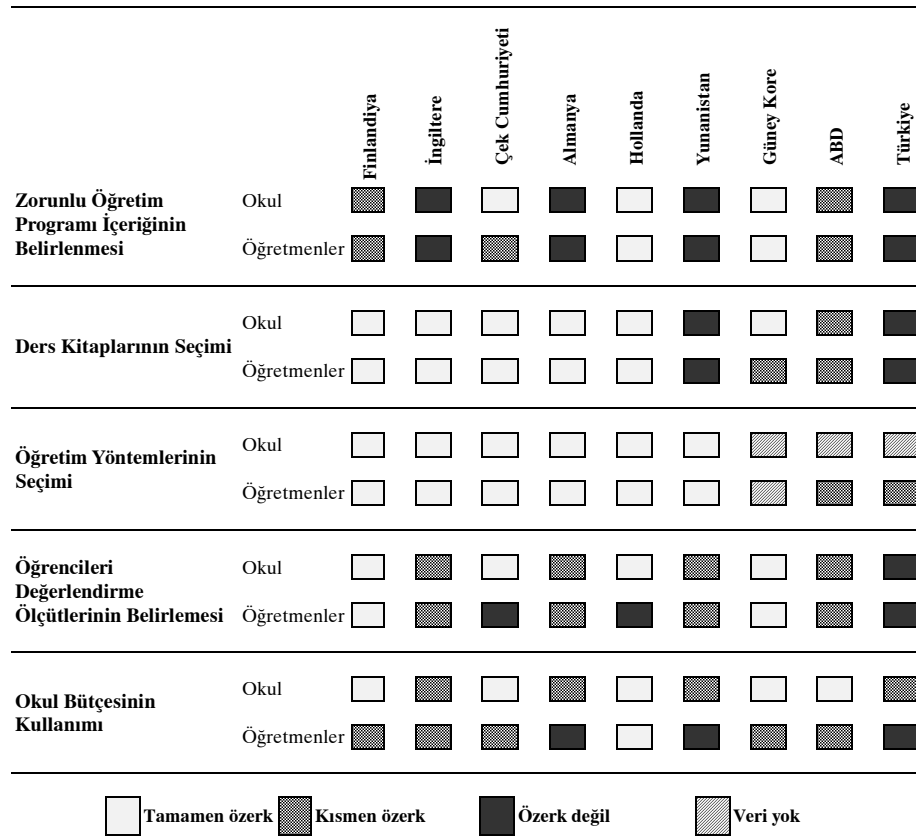
Alanyazında öğretmen özerkliği kavramına farklı bakış açılarıyla yaklaşılmıştır. Friedman'a göre (1999) öğretmen özerkliği, yeni fikirleri ve etkinlikleri başlatabilme ve önemli okul politikalarında ve uygulamalarında söz sahibi olma anlamına gelmektedir. Garvin'e göre (2007) özerklik; öğretmenin öğretim, 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) 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 değerlendirilebilir.

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 (Anderson, 1987). 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 (Ramos, 2006; Webb, 2002).

Özerkliğin öğretmenlere, eğitim sürecine ve okula olan önemli yararlarından söz edilebilir. Öğretmen özerkliğinin önemli yararlarından biri, iş doyumunu arttırmasıdır (Bogler, 2001; Brunetti, 2001; Sparks, 2012). Öğretimde yeni yöntemler kullanan, öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alan ve edindiği bilgileri öğretim sürecine yansıtan öğretmenler, öğretimlerinde daha etkili olabilmektedirler. 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; Rudolph, 2006). Alanyazındaki araştırmalarda da öğretmen özerkliğinin öğrenci başarısını arttırdığı belirtilmektedir (Ayrar vd., 2014). Öğretmen özerkliği, okullar üzerinde de önemli etkilere sahiptir. Öğretmenlerin okul ve sınıf düzeyindeki kararlarda daha fazla söz hakkının olduğu okullar, öğrenci davranışları açısından daha az sorun yaşamaktadır. Aynı zamanda bu okullarda, 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).

Öğretmenlerin özerklik davranışlarını; öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, çalışma ortamının yapısı ve eğitim politikaları etkileyebilmektedir. 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). Öğretmen özerkliğini etkileyebilecek diğer konu, çalışma ortamının yapısıdır. Wilches'in (2007) öğretmen özerkliği alanyazınına incelediği çalışmasına göre, çalışma ortamında risk almaları için yeterli fırsatlar sunulan öğretmenler daha fazla özerklik davranışları sergilemektedir. Öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkileyebilecek diğer bir etmen, eğitim sisteminin yapısı ve merkezi eğitim politikalarıdır. Benson'un (2010) Hong Kong'daki ortaokullarda yaptığı araştırmaya göre, merkezi öğretim programları

ve sınavlar, öğretmenlerin okullara yenilikler getirmesini zorlaştırmaktadır. Eğitim politikalarının ülkeden ülkeye farklılaşması öğretmenlere ve okullara verilen özerklik düzeyini de etkilemektedir. Bazı ülkeler öğretmenlerin ve okulların özerk hareket etmesini desteklerken, bazıları böyle bir özerklik vermemektedir. Şekil 1'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.



Şekil 1. Bazı ülkelerdeki okulların ve öğretmenlerin özerklik düzeyleri

Kaynak: Finlandiya, İngiltere, Çek Cumhuriyeti, Almanya ve Hollanda'ya ait veriler Eurydice (2008) ve OECD'nin (2013) verilerinden; Güney Kore'ye ait veriler OECD'nin (2013) verilerinden; ABD'ye ait veriler Sparks ve Malkus (2015) ve OECD'nin (2013) verilerinden; Türkiye'ye ait veriler MEB (2011, 2012, 2015) ve OECD'nin (2013) verilerinden derlenerek araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 1 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.

Öğretmen özerkliği alanyazında farklı boyutlarda incelenmiştir. Pearson ve Hall (1993) öğretmen özerkliğini, öğretim programı özerkliği ve genel öğretim özerkliği olmak üzere iki boyutta ele almışlardır. Friedman (1999), öğretim ve değerlendirme özerkliği, okul kararlarına katılmada özerklik, mesleki gelişim özerkliği ve öğretim programı özerkliği olmak üzere dört boyutta incelemiştir. Öztürk (2011a), 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. Bu boyutlar aşağıda kısaca özetlenmiştir:

Öğretme süreci özerkliği, öğretmenlerin öğretimle ilgili verdikleri kararlarla ilgilidir. 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 ve sınıf yönetimi bu kararlar arasında gösterilebilir.

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 eksiltilebilmeleri 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.

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 karşılaşılabilecek baskılara karşı koyabilmesi mesleki gelişim özerkliğinin kapsamındadır. Öğretmenlerin gerekli yeterliklere ulaşabilmesinde mesleki gelişim özerkliği önemli bir yere sahiptir.

Mesleki iletişim özerkliği, öğretmenlerin meslektaşları, yöneticiler ve veliler ile iletişimde 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.

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 (2013) göre güvenilir bir okul ikliminde, öğretmenler özerk olarak hareket edebilmektedir. Wilches (2007), karar verme ve risk alma konusunda daha fazla fırsatların sunulduğu okullarda çalışan öğretmenlerin kendilerini daha özerk hissettiğini belirtmektedir. Ayrıca okullarda, öğretmenler arasında işbirliğine dayalı samimi bir ortam olduğunda öğretmenler özerk davranışlar sergileyebilirler. Garvin (2007) araştırmasında, yüksek özerkliğin en önemli belirleyicisinin işbirliğine dayalı ortam olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Wilches (2007), meslektaşların ve yöneticilerin destekleyici davranışlarının, öğretmenlerin öğretim programına yenilikler getirmelerini sağlayabileceği görüşündedir. Bu yenilikler, öğretmenlerin başarılı uygulamalar ortaya koymalarında ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmede önemli rol oynayabilir. Ancak, her öğretmen farklı düzeyde özerklik sergilediği ve bu özerklik farklı şekillerde ortaya çıktığı için öğretmenlere özerklik konusunda uygun ortamlar sağlanmalıdır. Bu ortamı sağlamada okul müdürleri önemli bir etkiye sahiptir. Okul müdürlerinin öğretmenlere işbirlikçi ortamlar yaratması ve mesleki gelişim olanakları sunması, öğretmenlerin özerklik davranışlarını arttırabilir (Garvin, 2007). Ayrıca okul müdürlerinin, öğretmenlerin özerkliğini engelleyen konuların farkında olması da bu konuda katkı sağlayabilir. Öğretmen özerkliğini desteklemek isteyen okul müdürleri, bazı kararlarda öğretmenlere yetki vermeli

ve öğretmenleri liderlik yapmaları konusunda güçlendirmelidirler (Strong ve Yoshida, 2014). Bogler (2001) araştırmasında, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik özelliği sergileyen okul müdürleriyle çalışmak istediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedeni, dönüşümcü liderlerin öğretmenleri motive ederek ve işbirliği içinde çalışmasını sağlayarak özerklik davranışlarını arttırmasıdır. Sparks (2012) öğretmenlerin, okul müdürlerini güven verici ve destekleyici olarak algıladıklarında, sınıfta daha fazla özerklik davranışları sergilediğini belirtmektedir. 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.

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; Üzüm ve Karslı, 2013; Yazıcı, 2016). 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 (Lepine, 2007; Üzüm ve Karslı, 2013) ve bunun öğrenci başarısı (Aryal vd., 2014), öğrenci yaratıcılığı (Iwata, 2013) ve stres, iş doyumu, güçlendirme ve profesyonellik (Pearson ve Moomaw, 2005) gibi bazı değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Dondero, 1997). Türkiye’de ise okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışlarını inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu çerçevede 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), okul kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin özerklik davranışları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin özerklik davranışları; cinsiyet, okul türü (devlet ve özel), okul kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul iklimi, öğretmenlerin özerklik davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir.

Evren ve Örneklem

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 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 550 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan ölçeklerden 516 tanesi geri dönmüştür. Bu anlamda geri dönüş oranı %93.8'dir. Ancak analizler kullanılabilir durumda olan 434 ölçekle yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %57.1'i kadın ($n = 248$), %42.9'u erkektir ($n = 186$). Öğretmenlerin %80.9'u devlet okullarında ($n = 351$), %19.1'i özel okullarda ($n = 83$) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %7.1'i okul öncesi ($n = 31$), %20.5'i ilköğretim ($n = 89$), %32.3'ü ortaokul ($n = 140$), %22.4'ü lise ($n = 97$), %17.7'si meslek lisesinde ($n = 77$) çalışmaktadır. Öğretmenlerin %7.1'i okul öncesi öğretmeni ($n = 31$), %16.8'i sınıf öğretmeni ($n = 73$), %66.8'i branş öğretmeni ($n = 290$) ve %9.2'si meslek dersi öğretmenidir ($n = 40$). Öğretmenlerin hizmet süreleri 1 ile 40 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin %21'i ($n = 91$) 5 yıl ya da daha az, %26'sı ($n = 113$) 6-10 yıl, %16.1'i ($n = 70$) 11-15 yıl, %16.4'ü ($n = 71$) 16-20 yıl, %20.5'i ($n = 89$) 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında, Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Örgütsel İklim Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ), bu araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle alanyazın ayrıntılı olarak taranmış, bu doğrultuda 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 16 öğretim elemanından oluşan uzman grubunun (8'i eğitim yönetimi, 7'si eğitim programları ve öğretim, 1'i ölçme değerlendirme) görüşüne başvurulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek anlaşılabilirlik ve kolay yanıtlanabilirlik gibi özellikleri açısından

değerlendirilmesi için örneklem grubunda yer almayan 10 öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Bu görüşler de dikkate alınarak 31 maddelik ölçek ön deneme için hazır hale gelmiştir.

Ölçme aracının yapı geçerliğini sağlamak amacıyla elde edilen veriler üzerinden Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Analizler Muğla ili Milas ilçesinde ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 257 öğretmenden elde edilen verilerle yapılmıştır. 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 [$x^2 = 4334.72$; $p = .00$] anlamlı bulunmuştur. 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 katkıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Faktörlerin özdeğerlerine dayanan çizgi grafiği (scree plot) incelendiğinde, ölçeğin öz değeri yüksek dört önemli faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Bu çerçevede ölçeğin 4 faktörlü olması gerektiğine karar verilmiş ve veriler yeniden analiz edilmiştir. Bu faktörler; *Öğretme Süreci Özerkliği*, *Öğretim Programı Özerkliği*, *Mesleki Gelişim Özerkliği* ve *Mesleki İletişim Özerkliği* olarak adlandırılmıştır.

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 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). 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 [$x^2 = 1945.74$; $p = .00$] anlamlı bulunmuştur.

Öğretme Süreci Özerkliği boyutunda 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. *Öğretim Programı Özerkliği* boyutunda 5 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .60 ile .81 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %16.87'dir. *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. *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. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile elde edilen uyum iyiliği indeksleri şöyledir: $\chi^2/sd = 2.23$, GFI = .90, AGFI = .86, RMSEA = .06, SRMR = .06, CFI = .97, IFI = .97, NFI = .94, NNFI = .96, PGFI = .66.

Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri, .47 ile .76 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı; Öğretme Süreci Özerkliği boyutu için .82, Öğretim Programı Özerkliği boyutu için .82, Mesleki Gelişim Özerklik boyutu için .85, Mesleki İletişim Özerkliği boyutu için .78 ve ölçeğin tümü için .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçek geliştirme aşaması sonrasında, bu çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin iç tutarlık 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.

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan diğer ölçek, Örgütsel İklim Ölçeği'dir (ÖİÖ). Ölçek, Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilmiş, Yılmaz ve Altinkurt (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. ÖİÖ'deki her bir faktörden alınan puanın yükselmesi, örgüt iklimine etki eden o faktördeki davranışların artmasını ifade etmektedir. Ölçeğin tamamından toplam puan alınmamaktadır. Ancak okul düzeyinde okul müdürlerinin ve öğretmenlerin davranışları açısından örgüt ikliminin açıklık düzeyleri belirlenebilmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları, .70-.89 arasında değişmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Bu çalışmada ise 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.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Anlamlı çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Okullardaki örgütsel

iklimin öğretmenlerin özerklik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi öncesinde bu analizin gereklilikleri test edilmiştir. Bu amaçla uç değerler, çoklu bağlantı problemi incelenmiştir. Tek yönlü uç değerlerin belirlenmesi için tüm değişkenlere ait z puanları hesaplanarak uç değerler veri setinden çıkarılmıştır. Çok yönlü uç değerlerin belirlenmesinde ise Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmıştır. Değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığının belirlenmesinde tolerans değerleri, varyans artış faktörleri (VIF) ve standardize edilmemiş regresyon katsayıları (B) incelenmiştir. Tolerans değerlerinin .10'dan küçük olması, VIF değerinin 10'dan büyük olması (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010) veya B değerinin 2'den büyük olması çoklu bağlantı sorunu olduğunu göstermektedir (Çokluk, 2010). Araştırmada en düşük tolerans değeri .35, en yüksek VIF değeri 2.83, en yüksek B değeri .28 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre çoklu bağlantı problemi bulunmamaktadır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin okul iklimi ve öğretmen özerkliğine ilişkin görüşlerine ve bu görüşlerin cinsiyet, okul türü, okul kademesi, branş ve kıdem değişkenleriyle karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Daha sonra okul ikliminin öğretmenlerin özerklik davranışlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre okul müdürleri en çok destekleyici ($\bar{x} = 2.65$, $S = .81$) davranışlar sergilemektedir. Bu davranışları sırası ile kısıtlayıcı ($\bar{x} = 2.57$, $S = .68$) ve emredici ($\bar{x} = 2.33$, $S = .60$) davranışlar izlemektedir. Öğretmenler ise en çok işbirlikçi ($\bar{x} = 2.83$, $S = .57$) ve samimi ($\bar{x} = 2.61$, $S = .66$), en az umursamaz ($\bar{x} = 2.04$, $S = .62$) davranışlar sergilemektedir. Araştırmada yer alan okulların ikliminin açıklık düzeyi (AD), müdür davranışları açısından çok düşük (AD = 386.9), öğretmen davranışları açısından ise çok yüksektir (AD = 671.4).

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri *cinsiyet* değişkenine göre sadece umursamaz öğretmen davranışı boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlerden daha fazla umursamaz davranışlar sergilemektedir [$t_{(432)} = 2.16$; $p < .05$]. *Okul türü* değişkenine göre okul ikliminin tüm boyutlarında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmaktadır. Özel okulda çalışan öğretmenler, devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha fazla destekleyici [$t_{(432)} = 4.22$; $p < .05$], emredici [$t_{(432)} = 3.04$; $p < .05$] ve daha az kısıtlayıcı [$t_{(432)} = 3.61$; $p < .05$] davranışlar sergilediği görüşündedirler. Ayrıca özel okulda çalışan öğretmenler, devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre daha samimi [$t_{(432)} = 3.68$; $p < .05$], işbirlikçi [$t_{(432)} = 6.64$; $p < .05$] ve daha az umursamaz [$t_{(432)} = 3.82$; $p < .05$] davranışlar sergilemektedirler.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri *okul kademesi* değişkenine göre kısıtlayıcı müdür davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortaokul ve meslek lisesi öğretmenleri; okul öncesi, ilkokul ve lise öğretmenlerine göre okul müdürlerinin daha fazla kısıtlayıcı davranışlar sergilediği görüşündedir [$F_{(4-429)} = 9.00; p < .05$]. Meslek lisesi öğretmenleri diğer gruplara göre daha az işbirlikçi davranışlar sergilemektedir [$F_{(4-429)} = 5.75; p < .05$]. Okul öncesi öğretmenleri; ortaokul, lise ve meslek lisesi öğretmenlerine göre daha az umursamaz davranışlar sergilemektedir [$F_{(4-429)} = 5.25; p < .05$].

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri *branş* değişkenine göre kısıtlayıcı müdür davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Branş ve meslek dersi öğretmenleri, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerinin daha kısıtlayıcı davranışlar sergilediği görüşündedirler [$F_{(3-430)} = 6.14; p < .05$]. Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri, meslek dersi öğretmenlerine göre daha işbirlikçi davranışlar sergilemektedir [$F_{(3-430)} = 5.50; p < .05$]. Branş ve meslek dersi öğretmenleri, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine göre daha umursamaz davranışlar sergilemektedir [$F_{(3-430)} = 8.18; p < .05$].

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 emredici davranışlar sergilediği görüşündedirler [$F_{(4-429)} = 3.02; p < .05$]. 6-10 yıl ve 5 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha işbirlikçi davranışlar [$F_{(4-429)} = 5.14; p < .05$] sergilemekte ve okul müdürlerinin de daha fazla destekleyici davranışlar [$F_{(4-429)} = 3.99; p < .05$] sergilediğini düşünmektedirler. 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla samimi davranışlar [$F_{(4-429)} = 3.99; p < .05$] sergilemekte ve okul müdürlerinin daha az kısıtlayıcı davranışlar [$F_{(4-429)} = 2.88; p < .05$] sergilediğini düşünmektedirler. Ayrıca 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla umursamaz davranışlar sergilemektedir [$F_{(4-429)} = 2.66; p < .05$].

Öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir ($\bar{x} = 3.95, S = .60$). Öğretmenler, özerklik boyutları arasında en çok öğretme sürecinde ($\bar{x} = 4.23, S = .60$) özerk olduğu görüşündedirler. Bu boyutu sırası ile mesleki iletişim özerkliği ($\bar{x} = 4.02, S = .88$) ve öğretim programı özerkliği ($\bar{x} = 3.91, S = .82$) izlemektedir. Öğretmenlerin özerklik davranışlarını en az sergiledikleri boyut ise mesleki gelişim özerkliğidir ($\bar{x} = 3.39, S = 1.04$).

Öğretmenlerin özerklik davranışları *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak *okul türü* değişkenine göre öğretim programı özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Özel okulda görev yapan öğretmenler, devlet okulundaki

öğretmenlere göre öğretim programı üzerinde daha fazla özerkliğe sahip olduğu görüşündedirler [$t_{(432)} = 2.64; p < .05$]. Devlet okulunda görev yapan öğretmenler ise özel okuldaki öğretmenlere göre daha fazla mesleki iletişim özerkliğine sahiptirler [$t_{(432)} = 3.02; p < .05$].

Öğretmenlerin özerklik davranışları *okul kademesi* değişkenine göre öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri ve ilkökul öğretmenleri, meslek lisesi öğretmenlerine göre öğretme sürecinde daha fazla özerklik davranışları sergilemektedir [$F_{(4-429)} = 4.32; p < .05$]. Okul öncesi öğretmenleri, diğer gruplara göre daha fazla öğretim programı özerkliği davranışları sergilemektedir [$F_{(4-429)} = 6.07; p < .05$]. Öğretim programında en az özerklik davranışları sergileyen gruplar ise lise ve meslek lisesi öğretmenleridir.

Öğretmenlerin özerklik davranışları *branş* değişkenine göre öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri meslek dersi öğretmenlerine göre; sınıf öğretmenleri, branş ve meslek dersi öğretmenlerine göre daha fazla öğretme süreci özerkliği davranışları sergilemektedir [$F_{(3-430)} = 5.26; p < .05$]. Okul öncesi öğretmenleri, diğer gruplara göre daha fazla öğretim programı özerkliği davranışları sergilemektedir [$F_{(3-430)} = 7.50; p < .05$]. Öğretmenlerin özerklik davranışları *kıdem* değişkenine göre sadece öğretim programı özerkliği boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla öğretim programı özerkliği davranışları sergilemektedir [$F_{(4-429)} = 3.58; p < .05$].

Araştırmanın son amacı, okul ikliminin, öğretmenlerin özerklik davranışlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Tablo 1’de okul ikliminin, öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1
Öğretme Süreci Özerkliğine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	S. 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 1’e göre 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 bulunmaktadır. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise 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. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde sadece emredici müdür davranışı, öğretme süreci özerkliğinin anlamlı yordayıcısıdır. Tablo 2'de okul ikliminin, öğretmenlerin öğretim programı özerkliği davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2

Öğretim Programı Özerkliğine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	S. 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
$R = .24 \quad R^2 = .06 \quad F_{(6-427)} = 4.30, p = .00$							

Tablo 2'e göre 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 bulunmaktadır. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise 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. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde sadece işbirlikçi öğretmen davranışı, öğretim programı özerkliğinin anlamlı yordayıcısıdır. Tablo 3'te okul ikliminin, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3
Mesleki Gelişim Özerkliğine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	S. 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 3'e göre 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 bulunmaktadır. Emredici müdür davranışı ile mesleki gelişim özerkliği arasında ilişki bulunamamıştır. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise 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. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde okul ikliminin boyutlarının hiçbiri mesleki gelişim özerkliğinin anlamlı yordayıcısı değildir. Tablo 4'te okul ikliminin, öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4
Mesleki İletişim Özerkliğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	S. 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 4'e göre 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 bulunmaktadır. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise 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. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde sadece samimi ve umursamaz öğretmen davranışı ve destekleyici müdür davranışı, mesleki iletişim özerkliğinin anlamlı yordayıcılarıdır. Tablo 5'te okul ikliminin, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5

Genel Özerklik Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	S. 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
$R = .28 \quad R^2 = .08 \quad F_{(6-427)} = 6.04, p = .00$							

Tablo 5'e göre, 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 bulunmaktadır. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise 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. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde sadece destekleyici ve emredici müdür davranışı, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının anlamlı yordayıcılarıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. 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. 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 yüksek düzeyde yasal ve zorlayıcı güç kullanmaları 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 yer alan okulların ikliminin müdür davranışları açısından açıklık düzeyi çok düşük, öğretmen davranışları açısından açıklık düzeyi ise çok yüksektir. 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. 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). TALIS 2008 sonuçlarına göre, Türkiye'deki okul müdürleri daha çok yönetsel liderlik davranışları sergilemektedir (OECD, 2009). Okul müdürlerinin yönetsel liderliğin yanında eğitimsel liderlik rollerini de sergilemeleri, okullarda açık bir iklim oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Bununla birlikte, 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 sergilemelerinin açık bir okul ikliminin geliştirilmesine katkı sağlayacağı da söylenebilir.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre sadece umursamaz öğretmen davranışı boyutunda farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre daha fazla umursamaz davranışlar sergilemektedir. Alanyazında okul iklimini cinsiyet değişkenine göre inceleyen çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Sezgin ve Kılınc'ın (2011) ve Günbayı'nın (2007) araştırmalarında, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bayrak, Altinkurt ve Yılmaz'ın (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, kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha fazla samimi öğretmen davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

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. 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, özel okul öğretmenlerinin de daha fazla işbirliği içerisinde olduğu ve paylaşımda bulunduğu 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. Yine 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. 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.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri okul kademesi değişkenine göre kısıtlayıcı müdür davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. 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. Bu bulgu, okul öncesi öğretmenlerinin meslektaşlarına karşı daha anlayışlı olduğunu ve okulu ilgilendiren kararlarda daha etkin görevler aldığını gösterebilir. Yılmaz vd. (2014), 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. Tüm gruplar içinde meslek lisesi öğretmenlerinin daha az işbirlikçi ve umursamaz davranışlar göstermeleri dikkat çekici bir bulgudur. Bu okulların görece büyük okullar olması ve okul yapısının diğer okullardan farklı olması bu bulgunun nedeni olabilir. Ancak bu konuda yeni araştırmalar yapılmasının gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri branş değişkenine göre kısıtlayıcı müdür davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. 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. Yılmaz vd. (2014) de, kısıtlayıcı müdür davranışında sınıf ile branş öğretmenleri arasında branş 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.

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 düşünmektedir. Ayrıca 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla umursamaz davranışlar sergilemektedir. Araştırmanın bulguları kıdemi az olan öğretmenlerin okul ikliminin müdür ve öğretmen davranışlarına ilişkin görüşlerinin genelde daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bayrak vd. (2014), 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 ulaşmışlardır. Yılmaz vd. (2014) de, 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla samimi öğretmen davranışı sergilediği sonucuna ulaşmıştır. 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.

Öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir. 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; Yıldırım, 2003). OECD'nin araştırmasına göre (2011), Türkiye OECD ülkeleri arasında okullara öğretim programı, öğrencilerin değerlendirilmesi ve kaynakların kullanımı konularında en az özerklik sağlayan ülkelerden biridir. Derslerin belirlenmesi, ders içeriklerinin oluşturulması ve ders kitaplarının seçiminde, Türkiye'deki okullara veya öğretmenlere söz hakkı verilmemiştir (OECD, 2010). 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.

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 özerkligidir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Archbald ve Porter (1994) araştırmasında, öğretmenlerin öğretme sürecinde neredeyse tamamen özerk olduğu sonucuna ulaşmıştır. Laco (2006), öğretmenlerin özerklik boyutları içerisinde en çok öğretme süreci ve sınıf yönetimi özerkliği davranışları sergilediği sonucuna ulaşmıştır. 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 okullar *gevşek bir şekilde (loosely coupled)* yapılandırılmıştır (Weick, 1976). 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. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim programı üzerinde orta düzeyin üzerinde özerklik sergilemesi de 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). Ancak öğretmenlerin, öğretim programının merkezi yapısına rağmen sorumluluk ve risk olarak önemli ölçüde özerklik davranışları sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin özerklik davranışları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Nitekim Pearson ve Hall’un (1993) ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin özerklik davranışları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin özerklik davranışları okul türü değişkenine göre öğretim programı özerkliği 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. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Forster ve D’Andrea, 2009; Skinner, 2008). 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. Devlet okulunda görev yapan öğretmenler ise özel okuldaki öğretmenlere 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.

Öğretmenlerin özerklik davranışları okul kademesi değişkenine göre öğretim süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri ve ilköğretim öğretmenleri, meslek lisesi öğretmenlerine göre öğretim sürecinde daha fazla özerklik davranışları sergilemektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri, diğer gruplara göre daha fazla öğretim programı özerkliği davranışları sergilemektedir. Öğretim programında en az özerklik davranışları sergileyen gruplar ise lise ve meslek lisesi öğretmenleridir. Pearson ve Moomaw’ın (2005) yaptığı araştırmaya göre genel öğretim özerkliği boyutunda ilköğretim ve lise öğretmenleri arasında lise öğretmenlerinin lehine; öğretim programı özerkliğinde ilköğretim 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. Bu çalışmada ise öğretim süreci özerkliğinde okul öncesi ve ilköğretim; 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 (2005) göre ABD'deki ilköğretim 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 ilköğretim öğretmenleri, diğer öğretmenlere göre öğrencilerinin gireceği merkezi bir sınav kaygısından uzaktırlar. Bu yüzden okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri, öğretim sürecinde daha fazla özerklik davranışları sergiliyor olabilirler. Ayrıca okul öncesi eğitimin etkinlik temelli olması ve akademik bir kaygının olmaması, buradaki öğretmenlerin öğretim programında daha fazla özerk davranışlar sergilemelerinin nedeni olabilir.

Öğretmenlerin özerklik davranışları branş değişkenine göre öğretim süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri meslek dersi öğretmenlerinden; sınıf öğretmenleri branş ve meslek dersi öğretmenlerinden öğretim sürecinde daha fazla özerk davranışlar sergilemektedir. Yine okul öncesi öğretmenleri diğer gruplara göre öğretim programında daha fazla özerk davranışlar sergilemektedir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin daha küçük yaş grubundaki öğrencilerle çalışması ve bu öğrencilerin çok çabuk değişen ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda öğretimi yönlendirmeleri, öğretim sürecinde daha fazla özerk olmalarının sebebi olabilir. Branş öğretmenlerinin, okul öncesi öğretmenlerine göre öğretim programı üzerinde daha az özerkliğe sahip olmasının nedeni ise 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. Bunun yanı sıra Türkiye'de okul öncesi eğitimde, "öğretim programı" yerine "eğitim programı" kavramı kullanılmaktadır. Eğitim programı, öğrenme yaşantılarının sağlanması için planlanmış etkinlikler olarak tanımlanmakta iken öğretim programı bir dersin öğretimiyle ilgili bireye kazandırılması planlanan tüm etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2013). MEB (2013) okulöncesi eğitim programında, eğitim programının temel amacının ele alınan konunun öğretimi değil o konu sayesinde istenen kazanımların gerçekleştirilmesi olduğunu ifade etmektedir. Bu programda kazanımlar ve göstergeleri belirtilmesine rağmen bunlara ulaşmak için oluşturulacak etkinlikler öğretmenlere bırakılmıştır. Dolayısıyla okulöncesi öğretmenleri var olan program üzerinde önemli bir özgürlüğe sahiptirler. Bu

bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin hem okul türü, hem de branş değişkenlerinde diğer gruplardan daha fazla özerkliğe sahip olması “eğitim programının” onlara sağladığı özgürlükten dolayı anlaşılabilir bir durumdur.

Öğretmenlerin özerklik davranışları kıdem değişkenine göre sadece öğretim programı özerkliği boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla öğretim programı özerkliği davranışları sergilemektedir. Alanyazında farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Sparks'ın (2012) ilkökul ve ortaokul öğretmenleri ve Şakar'ın (2013) ortaokul ve lise öğretmenleri ile yaptığı araştırmalara göre öğretmenlerin kıdemleri arttıkça genel özerklik davranışları artmaktadır. Bu araştırmada ise öğretmenlerin öğretim programı özerkliği mesleğin ilk yıllarında yüksektir. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça öğretim programı 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.

Araştırmada okul ikliminin tüm boyutları ile öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve genel özerklik arasında düşük; mesleki iletişim özerkliği arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul iklimi boyutları, öğretme süreci ve mesleki gelişim özerkliğinin %3'ünü; öğretim programı özerkliğinin %6'sını; mesleki iletişim özerkliğinin %11'ini; genel özerklik davranışlarının %8'ini açıklamaktadır. 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). Sparks'a göre (2012) okul müdürlerinin güven verici ve destekleyici

davranışları, öğretmenlerin sınıf içerisinde özerk davranışlar sergilemelerini sağlamaktadır. Garvin'in (2007) 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; Laco, 2006).

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) yüksek özerkliğin en önemli belirleyicisi işbirliğine dayalı bir ortamdır. Öğretmenler meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde hareket ederek daha doğru kararlara ulaşabilir ve bu kararlar 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. Ingersoll'a göre (2007) 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) okullar üzerinde yaptığı araştırma bu görüşü desteklemektedir. Bu araştırmaya göre kendilerine verilen özerkliğin karşısında hesap verebilir olmaları beklenen okulların başarısı daha yüksektir. Sadece özerkliğin 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 öğrencilerin PISA matematik sınavı puanları, daha az özerklik verilen okullardaki öğrencilerden yaklaşık 7 puan yüksektir (OECD, 2013). Bu bağlamda öğretmenlere sağlanan özerklik de "bırakın yapsınlar" 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 özerkliği ile ilgili alanyazında tartışılan en önemli konulardan biri öğretmenlere hangi konularda ve ne kadar özerklik sağlanacağıdır. Bu konuda öğretmenlere eğitim öğretim süreçlerinde verilecek sınırsız özgürlük doğru değildir. Ancak etik, bilimsel ve pedagojik ilkeler çerçevesinde öğretmenlere, öğretimi doğrudan ilgilendiren kararlarda özgürlük verilebilir. Örneğin öğretmenler, sınırları belirlenmiş merkezi bir öğretim programında bile, konu içeriği ve ders materyalleri seçiminde öğrenci gereksinimleri ve kendi mesleki yeterlikleri doğrultusunda karar verme özgürlüğüne sahip olmalıdırlar. Öğretmenler, yöntem ve teknik seçimi, zaman kullanımı, ölçme ve

değerlendirme yöntemlerinin seçiminde yine öğrenci gereksinimleri doğrultusunda özgür kararlar verebilmelidirler. Ayrıca öğretmenlere yöneticilerle, meslektaşlarıyla ve velilerle özgürce iletişim kurmaları ve mesleki gelişimlerini kendi ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda yönlendirebilmeleri konusunda da özgürlük sağlanmalıdır. Ancak öğretmenlerin özerk davranışlar sergileyebilmeleri için sadece otoritelerce verilen yetki yeterli olmayabilir. Özerklik davranışlarının sergilenebilmesi için okullarda açık bir iklim oluşturulmalıdır. Ayrıca öğretmenler de mesleki bilgilerini arttırmalı, hizmet içi eğitimlere ve alanıyla ilgili bilimsel toplantılara katılmalı ve meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde çalışmalıdırlar.

Araştırmanın bulguları, Türkiye’de öğretmenlerin eğitimin merkezi yapısı ve 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. Öğretmenlere milli eğitimin genel amaçları, ilkeleri, üzerinde daha önce anlaşılmış normlar, evrensel etik kodlar, eğitimin amaçları, bilimsel ve pedagojik ilkeler çerçevesinde eğitsel uygulamalarda özgürlük sağlanmalıdır. Bu amaçla okullara ve öğretmenlere yüksek düzeyde özerklik sağlayan ülkelerdeki iyi örnekler Türk eğitim sistemine uyarlanabilir. Öğretmenlerin özerkliğin önemli ölçüde kısıtlayan merkezi öğretim programından çerçeve programa geçilerek okulların ve öğretmenlerin programı okulunun ve öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenleyebilmesi sağlanmalıdır. Öğretmenlere öğrencilerin gereksinimlerini, hazırbulunuşluk düzeylerini ve ilgilerini dikkate alarak zümre öğretmenleriyle işbirliği içerisinde kendi ders kitaplarını seçebilme özgürlüğü verilmelidir. MEB tarafından eğitim programı reformunda sunulan yapılandırmacı öğretim, öğretmenlerin öğrenme ortamını öğrencilerin öğrenme şekillerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre düzenlemesini gerektirmektedir. Ancak yapılandırmacı öğretimin *reform* diye sunulup öğretmen özerkliğinin desteklenmemesi çelişkili bir durumdur. Öğretmen özerkliğinin sağlanmadan bu tür *reformların* başarılı olması mümkün görünmemektedir.

Yapılandırılmış Öz/Structured Abstract

The Relationship between School Climate and Teacher Autonomy Behaviors

İbrahim Çolak¹, Yahya Altinkurt²

Introduction. The demands required from schools have increased in parallel with the growing needs of the society. This situation has led to a dramatic change in the profession of teaching. Especially over the last 20 years, the responsibilities given to teachers have notably increased, which requires teachers have more voice in educational processes and act autonomously (Eurydice, 2008). However, when teacher development policies in Turkey are taken into consideration, it is observed that the intellectual teacher development policies aiming to convey modern values to new generations as the representatives of the enlightenment in Anatolia during the establishment of the republic have been replaced with the ones in which teachers are developed as technicians. Especially with the regulations made in 1997, prioritizing technical knowledge in teacher education programmes ensured the transformation of schools. In this way, teachers have become obliged to convey knowledge only determined by the authorities. This situation has led teachers to make do with narrow professional knowledge and not to use their initiative in making decisions related to their profession (Topkaya et al., 2013; Ünal, 2011).

Teacher autonomy is defined as teachers' acting freely on planning, applying professional practices and on taking decisions concerning them (Öztürk, 2012). Some researchers have stressed the professional development aspect of teacher autonomy. Huang (2007) expressed teacher autonomy as teachers' being enthusiastic, competent, and free to control their teaching and learning. Smith (2003) has offered the term teacher-learner autonomy, which meant teachers' developing appropriate knowledge, skill, and behavior by cooperating with their colleagues. When these definitions in the literature are analyzed, it is seen that a definition that covers the limits of teacher autonomy does not exist. However, teacher autonomy means neither a limitless realm of freedom nor acting on one's own. Autonomous teachers make decisions based upon their professional competence as a result of cooperation with their colleagues, administrators, and students; they are held accountable for these decisions as well. Thus, teacher autonomy may be defined as the freedom that teachers should have in

¹Teacher, Milas Sebahattin Akyüz High School, Muğla-Turkey, ibrahmcolak@gmail.com, ²Assoc. Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla-Turkey, yaltinkurt@gmail.com

educational practices, to help school achieve its goals, within the limits of norms agreed beforehand, global ethic codes, legislations, and scientific and pedagogical principles.

In Turkey, with “curriculum reform” made by Ministry of National Education (MoNE) in 2004, it was aimed that education would turn from teacher-centered structure into a constructivist structure, which was learner-centered. According to the constructivist approach, it is highly believed that learning environment, content, the selection of techniques and materials should be organized considering students’ learning styles and readiness levels. At the same time, teacher qualifications determined by MoNE (2006) require a teacher to take students’ interests, needs and different learning styles into account during the processes of planning, practicing, and evaluating learning. Thus, it can be considered that constructivist approach and teacher qualifications require teachers to act autonomously during the process of teaching. However, in Turkey, there are lots of factors that restrict teachers from performing autonomously. The excessive centralized organization structure of Turkish education system, restrictive regulations, and educational and teaching processes arranged by educative authorities are seen as some problems of education system (Şimşek, 2006). No authority was given to schools or teachers in forming curricular content of subjects, choosing textbooks or determining subjects (OECD, 2010). Furthermore, this system is to inspect teaching closely through centralized structure (Öztürk, 2012). Taking all decisions directly related to teaching from an ultimate center prevents teachers from arranging education environment considering student needs and using their proficiency. This situation leads teachers to perform technician roles by also preventing them from taking responsibilities.

The teachers’ decisions related to their profession, practices and choices may affect the development of schools positively or negatively. Thus, it is assumed that teachers should not only be performers of the tasks given but also have freedom to make decisions about educational and teaching processes by using their existing knowledge and skills. In order for teachers to be able to reflect this freedom into their professional processes, besides autonomy provided by the legislations, there should also be a climate supporting this freedom at schools.

Purpose. The purpose of this research is to examine the relationship between school climate and teacher autonomy. Within the framework of this general purpose, the research questions emerging from this study are as follows:

1. What are the views of teachers concerning the climate at school?
2. Do the views of teachers concerning the climate at school significantly differ according to gender, school type (public and private), school level, the subject taught and professional experience?
3. What are the levels of teachers’ autonomy?

4. Does teacher autonomy significantly differ according to gender, school type (public and private), school level, the subject taught and professional experience?

5. Does school climate significantly predict teacher autonomy?

Method. In this study the Teacher Autonomy Scale, developed within the scope of the present study, and the Organizational Climate Scale were used as data collection tools. Descriptive statistics, t-test, ANOVA, and the multivariate regression analysis were used to analyze the data. To find out the significant differences according to the results of ANOVA, Tukey post-hoc comparison was used. The research population consisted of private and public school teachers working at pre-school, primary, lower secondary and upper secondary schools in the center and the districts of Mugla during the 2015-2016 academic year. The sample of the study consisted of 434 teachers selected by using disproportionate cluster sampling technique.

Findings. According to the teachers who took part in the study, the principals displayed supportive behaviors the most. These were followed by restrictive and directive behaviors respectively. On the other hand, the teachers displayed collegial behaviors the most, and disengaged behaviors the least. The level of openness of the schools' climate, where the study was conducted, was very low for principals and very high for teachers. Teachers' views regarding the school climate differed significantly according to the variables of gender, type of school, school level, subject taught, and professional experience.

Teachers displayed above average autonomy. 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, while it did not differ significantly according to the variable of gender.

There were low positive relationships between all the dimensions of school climate and teaching autonomy. The dimensions of the school climate explained 3% of teaching autonomy. There were low positive relationships between teaching autonomy and supportive principal behaviors, intimate teacher behaviors, and collegial teacher behaviors. However, there were low negative relationships between teaching autonomy and directive principal behaviors, restrictive principal behaviors, and disengaged teacher behaviors. Directive principal behaviors were the predictor of teaching autonomy.

There were low positive relationships between all the dimensions of school climate and curriculum autonomy. The dimensions of the school climate explained 6% of curriculum autonomy. There were low positive relationships between curriculum autonomy and supportive principal behaviors, intimate teacher behaviors, and collegial teacher behaviors. However, there were low negative relationships between curriculum autonomy and directive principal

behaviors, restrictive principal behaviors, and disengaged teacher behaviors. Collegial teacher behaviors were the predictor of curriculum autonomy.

There were low positive relationships between all the dimensions of school climate and professional development autonomy. The dimensions of the school climate explained 3% of professional development autonomy. There were low positive relationships between professional development autonomy and supportive principal behaviors, intimate teacher behaviors, and collegial teacher behaviors. However, there were low negative relationships between professional development autonomy and restrictive principal behaviors and disengaged teacher behaviors. No significant differences were found between directive principal behaviors and professional development autonomy. None of the dimensions of the school climate were the predictors of professional development autonomy.

There were moderate positive relationships between all the dimensions of school climate and communication autonomy. The dimensions of the school climate explained 11% of communication autonomy. There were low positive relationships between communication autonomy and supportive principal behaviors, intimate teacher behaviors, and collegial teacher behaviors. However, there were low negative relationships between communication autonomy and directive principal behaviors, restrictive principal behaviors, and disengaged teacher behaviors. Intimate and disengaged teacher behaviors were the predictors of communication autonomy.

There were low positive relationships between all the dimensions of school climate and general teacher autonomy. The dimensions of the school climate explained 8% of general teacher autonomy. There were low positive relationships between general teacher autonomy and supportive principal behaviors, intimate teacher behaviors, and collegial teacher behaviors. However, there were low negative relationships between general teacher autonomy and directive principal behaviors, restrictive principal behaviors, and disengaged teacher behaviors. Supportive and directive principal behaviors were the predictors of general teacher autonomy.

Discussions and Implications. According to the results of the research, supportive principal behaviors are the predictor of both communication autonomy and general teacher autonomy. On the other hand, directive principal behaviors are the predictor of both teaching autonomy and general teacher autonomy. In this sense, principals may support teachers in their attempts to increase students' success and also encourage them to do so. Teachers may be rewarded for their success, which they achieve as a result of displaying autonomous behaviors; on the other hand, principals may share the responsibility of failure in any case.

According to the results of the research, collegial teacher behaviors are the predictor of curriculum autonomy and intimate and disengaged teacher behaviors are the predictors of communication autonomy. In the literature,

there are some studies supporting this finding. According to Garvin (2007), the most important predictor of high teacher autonomy is collegial environment. Teachers may reach better decisions by cooperating with their colleagues, and thanks to these decisions, they may display more effective autonomous behaviors. Besides, that teachers display intimate behaviors with their colleagues may lead themselves to communicate freely with administrators and parents by promoting a positive and open school climate.

It's not right to give teachers limitless freedom in educational and teaching processes. However, within the limits of ethic, scientific, and pedagogical principles, teachers may be given freedom in decisions, which concern teaching directly. For example, even in strictly defined central curriculum, teachers may be considered to have some freedom to decide in selecting the course content and materials in accordance with student needs and their own professional competence. Teachers may be able to decide freely on selecting methods and techniques, time management, and selecting assessment and evaluation techniques also in accordance with student needs. Besides, teachers may be given freedom to communicate freely with their colleagues, administrators, and parents and to direct their professional development in accordance with their interests and needs. However, authority given to teachers may not be enough to display autonomous behaviors. For autonomous behaviors to be displayed an open climate may be promoted at schools. Besides, teachers may be supposed to develop their professional competences, attend in-service training courses and scientific meetings concerned with their field of study, and cooperate with their colleagues.

The findings of this study indicate that the teachers in Turkey display considerable autonomy despite the centralized structure of the education system and legal regulations. At this point, it may be presumed that the teachers are willing to be autonomous. By the regulations to be made this situation may be legalized. Teachers may be given freedom in educational practices within the limits of the general aims and principles of national education, pre-agreed norms, global ethic codes, the aims of education, and scientific and pedagogical principles. To this end, good examples of the countries, which provide teachers high level of autonomy, may be adapted to Turkish education system. By passing from central curriculum, which considerably restricts teacher autonomy, into framework curriculum, schools and teachers may be able to shape the curriculum in accordance with schools and students' needs. Teachers should be given freedom to choose course books through cooperating with their committees and taking students' readiness levels and interests into account. Constructivist teaching presented by MoNE in curriculum reform requires teachers to organize teaching environment in terms of the learning styles and readiness levels of students. However, it is contradictory to present constructivist teaching as a *reform* and not to promote teacher autonomy. Without teacher autonomy, it may be assumed not to be possible for these kinds of reforms to be successful.

Kaynaklar/References

- 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.
- 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.
- 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., Özarslan, H. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 207-218.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul*. Ankara: Yavuz.
- Bayrak, C., Altinkurt, 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. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research*, 14(3), 259-275.
- 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.
- Bursaloğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1357-1407.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (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.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Dondero, G. M. (1997). Organizational climate and teacher autonomy: Implications for educational reform. *International Journal of Educational Management*, 11(5), 218-221.
- Eurydice. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf
- 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*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508314.pdf>
- 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* (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. AAI3255863).
- Günbayı, I. (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*. NJ: Pearson Education.
- 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*, 36(1), 20-33.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change, elementary edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate*. Retrieved from http://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf
- Huang, J. (2007). Teacher autonomy in second language education. *CELEA Journal*. 30(1), 30-42.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- Iwata, T. (2013). *Teacher's autonomy and students' creativity* (Unpublished master's thesis). Albright College, Georgia.
- 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* (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3209987).
- Lepine, S. A. (2007). *The ruler and the ruled: Complicating a theory of teaching autonomy* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas, Austin.
- MEB (2004). Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. *Tebliğler Dergisi*, 2566.
- MEB (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Retrieved from <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/Yeterlikler.pdf>
- MEB (2011). *Ortaöğretim 10. sınıf tarih dersi öğretim programı ve 10. sınıf seçmeli tarih dersi öğretim programı*. Retrieved from <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=2&kno=96>
- MEB (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. Resmi Gazete, 28409.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Retrieved from <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=2&kno=202>
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Retrieved from <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=2&kno=247>

- Merriam-Webster's Collegiate Dictionary. (2015). Retrieved from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/autonomy>
- Montgomery, B. M., & Prawitz, A. D. (2011). Autonomy in teachers of family and consumer sciences: Factors contributing to educational decision making. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, 29(2), 26-37.
- Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-perceived autonomy: A construct validation of the teacher autonomy scale* (Unpublished doctoral dissertation). The University of West Florida, USA.
- O'Hara, D. P. (2006). *Teacher autonomy: Why do teachers want it, and how do principals determine who deserves it?* (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3227718).
- OECD (2009). *Overview of country results in TALIS: Turkey*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/43072807.pdf>
- OECD (2010). *PISA 2009 results: What makes a school successful? – Resources, policies and practices (Volume IV)*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What makes schools successful? Resources, policies and practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- 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. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- OECD (2011). School autonomy and accountability: Are they related to student performance?. *PISA in Focus*, 9, 1-4.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algılar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25-39.
- 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.

- 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.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183-202.
- Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction* (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3209981).
- Sezgin, F. ve Kılınc, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- 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, USA.
- Smith, R. C. (2003). *Teacher education for teacher-learner autonomy*. Retrieved from http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf
- 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., & 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.
- Strong, L. (2012). *A psychometric study of the teacher work-autonomy scale with a sample of U.S. teachers* (Unpublished 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.
- 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*. Retrieved from https://www.byclb.com/kobi/egitim_kurumlari/Default.aspx?amID=26&KonuID=126
- Tableman, B. (2004) School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 31, 1-10.
- Topkaya, N., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Dilek, S. A. (2013). Saygınlığını yitirme kaygısı ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler. *Akademik Bakış*, 36, 1-20.
- 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. İçinde S. A. Kilimci (Ed.), *Türkiye’de öğretmen yetiştirme* (ss. 3-23). Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- 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.
- 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.
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Ikala*, 12(18), 245-275.
- Yazıcı, A. Ş. (2016). The relationship between the teacher autonomy and learner autonomy support behaviors. *Journal of Educational Sciences Research*, 6(2), 1-23.
- 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. ve Altınkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Kesim, E. (2014). The relationship between school climate and the workaholism tendencies of teachers. *Anthropologist*, 18(2), 277-288.

*Bu makale Doç. Dr. Yahya Altınkurt’un danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasına dayalı olarak hazırlanmıştır.