

T.C.

İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**OKUL MÜDÜRÜ YÖNETİM TARZLARI İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet SUBAŞI

1600007293

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

NİSAN 2022

T.C.

İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**OKUL MÜDÜRÜ YÖNETİM TARZLARI İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet SUBAŞI

1600007293

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

**Jüri Üyeleri: Dr. Öğr. Üyesi Demet Zafer Güneş
Dr. Öğr. Üyesi Güngör Yumuşak**

NİSAN 2022

ÖNSÖZ

Tez çalışma sürecimde yardım ve rehberliğini esirgemeyen, değerli danışman hocam Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA'ya en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Görüşmelerde desteklerini esirgemeyen okul yöneticileri ve öğretmen arkadaşlarıma, her zaman yanımda olan ve en büyük destekçim olan SUBAŞI ve KOÇ ailesine teşekkürlerimi sunarım.

Ahmet SUBAŞI

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLO LİSTESİ	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
1. GİRİŞ	1
1.1.Araştırmanın Amacı.....	4
1.2.Araştırmanın Önemi	5
1.3.Araştırmanın Varsayımları	5
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Tanımlar	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1.Öğretmen Özerkliği	7
2.1.1. Öğretmen Özerkliği Kavramı ve Özellikleri	7
2.1.2.Öğretmen Özerkliğinin İlkeleri	10
2.1.3.Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri	12
2.1.4.Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Olumlu Etmenler	14
2.1.5.Öğretmen Özerkliğini Kısıtlayan Etmenler	17
2.1.6. Öğretmen Özerkliğinin Avantaj ve Dezavantajları	19
2.2.Okul Müdürü Yönetim Tarzı	23
2.2.1. Yönetim Kavramı.....	23
2.2.2.Yönetim Kuramları	23
2.2.3.Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	28
2.2.4.Okul Yöneticisi.....	30
2.2.5.Okul Yöneticisi Yönetim Tarzları	31
3. YÖNTEM.....	37
3.1 Araştırmanın Modeli	37
3.2.Çalışma Evreni ve Örneklemi.....	37

3.3. Veri Toplama Araçları	39
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu	39
3.3.2.Öğretmen Özerkliği Ölçeği	39
3.3.3.Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği.....	40
3.4.Normallik ve Güvenilirlik Testleri	40
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	422
4. BULGULAR VE YORUMLAR	443
4.1. Ölçek ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanlar	44
4.2. Ölçek ve Alt Boyutlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	45
4.3. Ölçek ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi	56
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	60
5.1.Sonuç.....	60
5.2.Öneriler.....	64
KAYNAKLAR	66
EKLER.....	78
Anket Formu (Ek1).....	78
Anket ve Araştırma İzni (Ek2)	81

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1. Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistikler	37
Tablo 3.2. Normallik Testi	40
Tablo 3.3. Güvenilirlik Testi	41
Tablo 4.1. Ölçek ve Alt Boyutları Ortalama Puanları.....	43
Tablo 4.2. Cinsiyete Göre Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanlar.....	45
Tablo 4.3. Yaşa Göre Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanlar	47
Tablo 4.4. Yaşa Göre Alt Grup Ortalamaları	48
Tablo 4.5. Eğitim Düzeyine Göre Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanlar..	49
Tablo 4.6. Medeni Duruma Göre Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanlar...	50
Tablo 4.7. Eğitim Kurumu Türüne Göre Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanlar.....	51
Tablo 4.8. Kadro Durumuna Göre Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanlar.	52
Tablo 4.9. Kadro Durumuna Göre Alt Grup Ortalamaları.....	53
Tablo 4.10. Okul Kademesine Göre Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanlar	54
Tablo 4.11. Okul Kademesine Göre Alt Grup Ortalamaları	55
Tablo 4.12. Algılanan Okul Müdürü Yönetim Tarzı İle Öğretmen Özerkliği Arasındaki Korelasyon	56
Tablo 4.13. Modelin Değerlendirilmesi	58
Tablo 4.14. Anova Tablosu.....	59
Tablo 4.15. Katsayı Tablosu	59

Enstitüsü	: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Dalı	: Eğitim Bilimleri
Programı	: Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA
Tez Türü ve Tarihi	: Yüksek lisans – Nisan 2022

ÖZET

OKUL MÜDÜRÜ YÖNETİM TARZI İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin, öğretimsel kararlar almak için sınıflarında takdir yetkisini kullanırken korudukları bağımsızlıktır. Özerkliği yüksek bir öğretmenin, sınıf yönetimi, eğitim yönetimi, kariyer planlaması, yönetici, veli ve meslektaşlarıyla olan iletişimi daha iyi olacaktır. Bununla birlikte, okullardaki yönetim tarzları da öğretmen özerkliğinin kısıtlanmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada, öğretmen özerkliği ile okul müdürlerinin yönetim tarzları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma İstanbul ilinde Başakşehir ilçesindeki çeşitli kademelerde görev yapan 407 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Evrenden örneklemenin seçkisiz bir şekilde çekilmesi olarak dile getirilen basit seçkisiz örnekleme tekniği, çalışmanın örnekleme tekniği olarak belirlenmiştir. Araştırmada Öğretmen Özerkliği Ölçeği ile Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen değişkenlere göre ölçek ve alt boyutlarının incelendiği testlerde, parametrik olmayan teknikler kullanılmış olup, değişkenlerin ikili grup olması halinde Mann Whitney U testi, ikiden fazla grup olması halinde ise Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Gruplar arası farklılığın belirlenmesinde post-hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Okul müdürü yönetim tarzı ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesinde Spearman korelasyon testi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, katılımcıların öğretmen özerkliği puanları, ortalamanın üstündedir. Katılımcılar, çalıştıkları kurumdaki müdürlerinin

daha çok işbirlikli yönetim tarzına ait olduklarını algılamışlardır. Bununla birlikte katılımcıların öğretmen özerkliği, cinsiyet, medeni durum, çalışılan kurum (özel-devlet) ve çalışılan okul kademesine (ilkokul-ortaokul-lise) göre anlamlı farklılaşmaktadır. Yönetim tarzı ile ilgili olarak ise katılımcıların, cinsiyet, medeni durum ve çalışılan kuruma (özel-devlet) göre algıladıkları yönetim tarzı anlamlı farklılaşmaktadır. Son olarak ölçek ve alt boyutları arasındaki korelasyon analizine göre, Öğretmen Özerkliği Ölçeği ile Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yönetim tarzı, Öğretmen özerkliği, Okul yöneticisi



University : Istanbul Kültür University
Institute : Institute of Graduate Education
Department : Educational Sciences
Programme : Educational Administration and Planning
Supervisor : Assist. Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA
Degree Awarded and Date : Master Thesis – April 2022

ABSTRACT

CORRELATION BETWEEN TEACHER AUTONOMY AND SCHOOL PRINCIPALS' MANAGEMENT STYLE

Teacher autonomy is the independence that teachers maintain while exercising discretion in their classrooms to make instructional decisions. A teacher with high autonomy will have better communication with classroom management, education management, career planning, administrators, parents and colleagues. However, management styles in schools can also cause restrictions on teacher autonomy. Therefore, in this study, the relationship between teacher autonomy and school principals' management styles was examined.

The research was carried out with 407 teachers working at various levels in the Başakşehir district of Istanbul. Correlational survey method was used in the research. The simple random sampling technique, which was expressed as a random sampling from the universe, was determined as the sampling technique of the study. In the study, Teacher Autonomy Scale and Perceived Principal Management Style Scale were used. In the tests in which the scale and its sub-dimensions were examined according to the variables obtained within the scope of the research, non-parametric techniques were used. Mann Whitney U test was applied if the variables were in pairs, and the Kruskal Wallis Test was applied if there were more than two groups. Post-hoc analysis was performed to determine the difference between groups. Spearman correlation test was used to examine the relationship between school principal's management style and teacher autonomy.

According to the findings obtained as a result of the research, the teachers' autonomy scores of the participants are above the average. The participants perceived that their principals in the institution they work for mostly belong to the cooperative management style. However, the teachers' autonomy of the participants differs significantly according to gender, marital status, institution (private-state) and school level (primary-secondary-high school). Regarding the management style, the management style perceived by the participants differs significantly according to gender, marital status and the institution they work for (private-state). Finally, in the correlation relationship between the scale and its sub-dimensions, it was observed that there was no significant relationship between the Teacher Autonomy Scale and the Perceived Principal Management Style Scale.

Keywords: Management style, Teacher autonomy, School administrator

1. GİRİŞ

Bu bölüm içerisinde, araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları bulunmaktadır.

1.1.Problem Durumu

Herhangi bir ülkede eğitim sistemi, o ülkenin isteklerine uygun daha geniş eğitim hedeflerinin belirlenmesi sonucunda kurulmaktadır. Okullar, daha geniş, uzun vadeli amaçları, daha spesifik kısa vadeli amaçlara ve hedeflere bölmektedirler. Bu nedenle okul, eğitim sisteminin işlevsel birimidir. Eğitim sisteminin, toplumun isteklerini karşıladığı bir işleme aracıdır (Okumbe, 1999). Silver (1983), bir okulun atmosferinin, bir grup olarak öğretmenlerin davranış biçiminin ve bir lider olarak müdürün davranış biçiminin karşılıklı etkisi olduğunu belirtmektedir. Yönetim, planlama, kontrol etme, koordine etme ve motive etmeyi oluşturan sosyal bir süreçtir. Bir yönetim tarzı, bir yönetici tarafından astlarını kuruluşun hedeflerine ulaşmak ve motive etmek için uygulanan belirli bir davranışı ifade etmektedir. Okul müdürlerinin kullandığı tarzlar, okulun atmosferini büyük ölçüde etkilemektedir. Yönetim tarzları, bir yöneticinin sürekliliğin en uç noktalarına doğru yöneldiği için bir tarzdan daha fazla ve diğerinden daha azını uyguladığı bir süreklilik üzerindeki noktalar olarak tanımlanmaktadır. Okul müdürü, birincil karar verici, kolaylaştırıcı, problem çözücü veya sosyal değişim temsilcisi olarak görülmektedir (Kim ve Kim, 2005). Koech (1999), eğitim yönetiminin, kaliteli eğitimin verilmesinde verimliliği artırmak için personel, fon ve donanımın ihtiyatlı kullanımını gerektirdiğini vurgulamaktadır. Simkins (2005), yönetimi, ister okul, kolej veya üniversite olsun, bir eğitim kurumunun başarılı veya başarısız olup olmadığını belirleyecek ana faktörlerden biri ve bazen tek faktör olarak görmektedir. Bununla birlikte okullarda verimliliği ve etkililiği artırmak için eğitim yöneticilerinin rolünün iyi tanımlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yüzden eğitimin çağdaş ve kaliteli düzeyde olması için okul müdürlerinin yönetim tarzları ve nitelikleri çok önemlidir. Müdürlerin kurumlarında uygulamış oldukları yönetim tarzları, öğretmenleri ve okul ortamını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Bu

sebeple okul yöneticilerinin yönetim tarzları hem öğretmenlerin hem de okul ikliminin yapısında önemli bir yere sahiptir.

Yönetim tarzı kavram olarak ifade edilmek istendiğinde liderlik yönetimi şeklinde ifade edilebileceği gibi örgütleri ve kurumları yönetmede yöneticilerin kullandıkları denetim, yönetme vb. süreçlerde tüm kullanılabilir araçları kullanma, çalışanları motive etme gibi konuları da içermektedir. Yöneticilerin astlar ile olan ilişki şekilleri ve örgütün amacına ulaşması için yetkilerini kullanma şekillerine yöneticilerin yönetim tarzı denilmektedir (Uche ve Timinepere, 2012). Örgütsel sürecin amacına ulaşması, sürecin etkili ve verimli olarak yönetilmesi için yöneticiler önemli bir yer almaktadır. Bu sebeple örgüt içerisindeki yönetim tarzı, örgütte çalışanların birbirine karşı ve üstlerine olan tutumlarına, örgüte karşı olan tutumlarına da doğrudan etkilemektedir. Okullarda ise öğretmen ile okul müdürü arasındaki etkili iletişim, öğretmenlerin sorumluluk alma ve kararlara katılım seviyeleri, yöneticinin yönetim tarzına göre değişmektedir (Uzun, 2015).

Örgütlerde veya eğitim kurumlarında evrensel ve tek bir yönetim tarzının uygulanması pek mümkün olmayabilir. Bu nedenle okul müdürlerinin yönetim tarzları da çeşitli faktörlere göre değişebilmektedir. Okul müdürlerinin yönetim şekillerinin de öğretmenlerin davranışlarını ve okul örgütünün etkinliğini etkileyen önemli bir değişken olduğu vurgulanmaktadır. Hatta bu konunun öneminin belli olması için bazı kaynaklarda “müdür ne ise okul odur” yargısı bile dile gelmiştir (Kocabaş ve Karaköse, 2005).

Okullardaki eğitim kalitesini etkileyen bir diğer unsur ise öğretmen özerkliğidir. Günümüz dünyasında öğretmenler, çalışma ortamlarında oldukça karmaşık, öngörülemeyen ve sorunlu durumlarla karşı karşıya kalmakta ve farklı yönleri göz önünde bulundurarak en etkili şekilde anlık kararlar vermeleri beklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlik, günümüz toplumunun taleplerini karşılamaya hazır, yüksek güdüleme, yetenekli bireyler gerektiren bir meslek olarak sürekli gelişmektedir (Zhao, 2009). Öğretmen özerkliği; hem bilimsel araştırmalar hem de uygulama tarzındaki politikalarda, öğretmenin sistem üzerindeki rol ve yetki alanlarının anlaşılması ve tanımlanması için sıklıkla kullanılan bir kavramdır. Literatür incelendiğinde öğretmen özerkliği için geliştirilen yaklaşımlar arasında bazı önemli farklar gözükmemektedir. Bu

sebeple literatürde bulunan yaklaşımları kullanarak ortak ve kapsamlı bir tanım çıkarmak mümkün olmayabilir (Nayır, 2021).

Bustingorry (2008) araştırmasında, özerkliği öğretmenlerin mesleki kapasitelerinin geliştirilerek kazanım elde edeceği bir yetenek olarak belirtmektedir. Bu mesleki kapasite, öğretmenin etkili bir rolü olarak kabul edilmiştir. Bir başka açıdan, öğretmenlik uygulaması hakkında sistematik düşünme alışkanlığını geliştirmek, öğretmenlerin çalışmalarını kontrol altına almalarına yardımcı olabilir. Bu bakış açıları, öğretmenlerin özerklik duygularını geliştirmenin iki yönlü olumlu bir etki yaratabileceği fikrine götürebilir. Ancak özellikle Türkiye gibi oldukça merkezi bir sistemin hâkim olduğu ülkelerde, öğretmenlerin kabul görmüş gerçeklere uymaları beklenmektedir. Yetkilileri eleştirel bir şekilde sorgulamak, otoriteye saygısızlık olarak yorumlanabilir. Böyle bir ortamda, başkalarının kontrolünde özgürleşme boyutuna yaklaşıldığı için öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi engellenmektedir. Bununla birlikte, öğretmen özerkliği daha derin bir güdüleme faktörüdür ve günümüz dünyasında öğretmen profesyonelliği için bir ihtiyaçtır. Bu anlamda öğretmen özerkliği, öğretmenin mesleki statüsü ile yakından bağlantılı olduğu için eğitimde büyük bir değere sahiptir (Sert, 2007). Çolak ve Altinkurt (2017), rutin ve dürtüsel davranışları takip etme baskısı altında olan öğretmenlerin seslerini ve tarzlarını öğretimlerine yansıtma konusunda güçsüz kalabildiklerini ve bu durumun onları tükenmişliğe sürüklediğini belirtmektedir. Bu bağlamda, eğitim aşamasında özerkliğin önemi giderek daha fazla kabul görmektedir. Öğretmen özerkliği, öğretmenlik mesleğini güçlendirmek için kilit bir faktör olarak görülmekte ve özerkliğin verilmesi, mevcut okul sorunlarını çözmek için önemli bir başlangıç noktası olarak belirtilmektedir (Short, 1994). Ayrıca, Ruddick ve Hopkins (1985), iyi öğretmenlerin mesleki yargıda zorunlu olarak özerk olduklarını belirtmektedirler. Öte yandan OECD tarafından yürütülen PISA ve TALIS araştırmalarında öğretmen özerkliği, öğretmen profesyonelliğinin önemli bir unsuru ve eğitim sisteminde kalitenin yordayıcı faktörlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle öğretmenin özerkliği eğitim kalitesi açısından da oldukça önemlidir. Özerkliği yüksek bir öğretmenin, sınıf yönetimi, eğitim yönetimi için kullanacağı ders materyallerinin seçimi, kariyer planlaması, yönetici, veli ve meslektaşlarıyla olan iletişimi daha iyi olacaktır. Dolayısıyla öğretmen özerkliği aynı iyi bir okul yönetimi gibi günümüz okullarında sağlanması gereken bir durumdur. Çünkü okullardaki yönetim tarzlarının

farklılaşması, öğretmen özerkliğini de kısıtlayabilmekte, sonuç olarak eğitimi kalitesine zarar verilebilir bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle otoriter yönetim tarzlarının benimsendiği kurumlarda, öğretmen özerkliklerinin düşük düzeyde olduğu bilinmektedir. Bu durum sonucunda ise, istenilen başarı elde edilememektedir. Bununla beraber Türkiye’de öğretmenlik mesleği, öğretmenlerimizin eğitim ve öğretim hayatındaki görevleri, öğretmenlerin gelişimleri gibi konular üzerinde geniş ve yeterli bir literatür oluşturulmasına rağmen öğretmen özerkliği bakımından yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır (Öztürk, 2009; Sert, 2006). Bu çalışma kapsamında ise öğretmenler tarafından algılanan okul müdürlerinin yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki durumu incelenerek, bu yolda farklı çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılara bir yol gösterici olunması amaçlanmaktadır. Ayrıca bu çalışma literatüre katkısı bakımından oldukça önem arz etmektedir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarının ve öğretmen özerklik düzeyinin belirlenmesi ve okul müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenlerin özerklik tutumlarına ilişkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin algıladıkları okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmen özerklik, demografik değişkenlere göre değişip değişmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu genel amaç çerçevesinde, şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğretmenlerin algıladıkları okul müdürü yönetim tarzları nedir?
2. Öğretmenlerin, öğretmen özerkliği düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre algılanan okul müdürü yönetim stilleri değişmekte midir?
4. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre öğretmen özerkliği değişmekte midir?
5. Öğretmenlerin algıladıkları okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasında ilişki bulunmakta mıdır?

1.2.Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin öğrencilere sunulan eğitimin kalitesi ve okulun başarısı üzerinde çok önemli bir etkisi vardır. Bu da onların etkililiğinin nasıl geliştirilebileceğini keşfetmeyi gerekli kılmaktadır. Bu konuyu ele almak için araştırılan bir alan ise öğretmen özerkliğidir. Literatürdeki çalışmalarda öğretmen özerkliği, etkili öğretimin anahtarı ve günümüz okullarında karşılaşılan sorunları çözmek için öğretmenleri daha fazla özerklik vererek güçlendirmenin iyi bir başlangıç noktası şeklinde ifade edilmektedir (Wu, 2015). Eğitimin kalitesi anlamında bu derece önemli olan öğretmen özerkliği ise, yönetici tutumları ile ilişkilidir. Okul yönetiminin tutunduğu tavır ve davranışlar, bir ölçüde öğretmen özerkliğinin de sınırlarını belirlemektedir. Bu yönüyle bir okuldaki yönetim tarzı ve öğretmen özerkliği, okul eğitim kalitesi, iş doyumu ve okul atmosferini de etkilemektedir. Okulların temel hedeflerinin, eğitim kalitesinin artırılması ve sağlıklı eğitim hizmetlerinin verilmesi olduğu düşünülürse, okul içerisindeki öğretmen özerkliğinin ve okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada da okul yöneticilerinin yönetim stillerinin öğretmen özerkliği üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, farklı okul kademelerinde (ilkokul-ortaokul-lise) ve farklı statüdeki kurumlarda (özel okul-devlet okulu) gerçekleştirildiği için, bu kurumlar arasındaki yönetim tarzı ve öğretmen özerkliği farklılıklarının görülmesini sağlayacaktır. Bu yönüyle araştırma sonuçları, hem okul yöneticileri hem de eğitim yönetiminden sorumlu olarak Bakanlık için önem arz etmektedir. Elde edilen bulgulardan sonuçlar çıkarma, okul yöneticilerinin, yönetim tarzlarında dahi değişikliğe gidilmesini sağlayacaktır. Ayrıca, bu alanda çalışacak olan araştırmacılar için de kılavuzluk görevini üstlenecektir.

1.3.Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışma kapsamında, araştırmaya katılan bireylerin, tarafsız ve objektif şekilde soruları cevaplandırırları varsayılmıştır.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma İstanbul ili Başakşehir İlçesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan öğretmenler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Öğretmen Özerkliği; Öğretmenlerin, öğretimsel kararlar almak için sınıflarında takdir yetkisini kullanırken korudukları bağımsızlıktır (Street, 1988).

Okul Müdürü; Ders okutmanının yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürüten, okulu düzene koyan ve denetleyen kişidir. Bununla birlikte, müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumlu kişidir (Uğurlu, 2017).



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu başlık altında, öğretmen özerkliği ve okul müdürü yönetim tarzı kavramları detaylı olarak incelenmiştir. Öğretmen özerkliği kavramına ait, ilkeler, avantaj ve dezavantajlar, öğretmen özerkliğini kısıtlayan etmenler ve öğretmen özerkliğini etkileyen olumlu etmenler verilmiştir. Okul müdürü yönetim tarzı kavramı ile ilgili olarak ise, yönetim ve okul yöneticisi kavramları, eğitim sistemi ve okul yönetimi ile okul yöneticisinin yönetim tarzları incelenmiştir.

2.1. Öğretmen Özerkliği

Özerklik kavramı Türk Dil Kurumu'nda, bir bireyin, bir sosyal grubun, kendilerine uyulması gereken kurallar koyması ya da bir bireyin farklı bir kurala bağlı bir şekilde kendi kendini yönetme hakkı şeklinde ifade edilmiştir (TDK 2021). Özerklik kavramının kullanımı birçok bilim dalında mümkündür. Bundan dolayı özerklik kavramı, politika, felsefe, psikoloji vb. gibi alanlarında içinde olduğu pek çok alanı ilgilendirmektedir. Özerklik kavramının bu derece farklı alanlarda kullanımının bulunması, kavramın tanımlamasında da farklılıkların olduğu düşüncesini ortaya koymaktadır (Gül 2015). Bu çalışmada öğretmen özerkliği kavramı kullanılacağı için, özerklik kavramının da bu alana uygun olarak tanımlaması gerçekleştirilecektir. Kısaca özerklik kavramının tanımlaması istenirse, özerklik, bireylerin davranışlarını yönlendirebilmeleri, kendi fikirlerine uygun, bireysel olarak tercih ettikleri doğru ve yanlışlara dair seçimlerini gerçekleştirebilmeleri ve bu seçimlerden kaynaklı olarak oluşabilecek pek çok neticeyi göze alabilmeleri şeklinde ifade edilebilir (Kürkçü 2019). Bu bağlamda bu başlık altında, öğretmen özerkliği kavramının kapsamı ve özellikleri, ilkeleri, işlevleri, kısıtlayan unsurları ve avantaj ve dezavantajları açıklanmıştır.

2.1.1. Öğretmen Özerkliği Kavramı ve Özellikleri

Öğretmen özerkliği, okulların ademi merkezizeti, eğitim kalitesi, yenilikçilik ve öğretmen karar verme, mesleki gelişim ve yetkilendirme gibi teorilerle bağlantılı yaygın olarak kullanılan bir terimdir. Öğretmen eğitimi literatüründe, mesleki

özgürlük veya kurumların ve müfredatın öğretmen takdirine ne ölçüde izin verdiği ile ilişkilendirilmiştir (Benson ve Huang 2008). Bu anlamda, Street (1988) öğretmen özerkliğinden, öğretmenlerin öğretimsel kararlar almak için sınıflarında takdir yetkisini kullanırken korudukları bağımsızlık şeklinde bahsetmiştir. Short (1994) özerkliği, müfredat, ders kitapları, çizelgeleme ve öğretim planlaması gibi öğretmenlerin çalışma hayatlarının belirli yönlerini kontrol edebileceklerine ilişkin inançlarına atıfta bulunan bir güçlendirme boyutu olarak görmektedir. Ancak çok yönlü bir kavram olduğu için öğretmen özerkliğinin anlamı konusunda fikir birliğine varılamamış ve terime ilişkin farklı kavramsallaştırmalar önerilmiştir. Little'ın (1991) özerkliği, ayrılma, eleştirel düşünme, karar verme ve bağımsız eylem kapasitesi olarak tanımlamasına dayanarak, Aoki (2002) öğretmen özerkliğini, kapasite, özgürlük ve/veya kendi öğretimiyle ilgili seçimler yapma sorumluluğu şeklinde ifade etmiştir. Aoki, tarafından sunulan tanım dikkate alındığında, özgürlük, öğretmen özerkliğinin temel bir yönüdür ve bu durum, öğretmen özerkliğini öğretim üzerindeki kontrolden özgür olma olarak tanımlayan Benson (2010) tarafından da desteklenmektedir. Benzer şekilde, Öztürk (2011), belirli kararları verme özgürlüğü duygusunun özerkliğin ayırt edici özelliği olduğunu savunmaktadır. Bununla birlikte Yurtseven (2019), öğretmenlerin kendi iş süreçlerini belirleme konusunda belirli özgürlükleri olduğunu iddia etmektedir. Öğretmenlerin çoğunlukla kendi pedagojileri ve sınıf operasyonları üzerinde özerkliğe sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir. Güllü (2019), öğretmenlerin sınıflarında en iyi olduğunu düşündükleri şeyi yapma özgürlüğüne sahip olduklarını belirterek, öğretmenlerin sınıfta özerkliğine de işaret etmektedir. Öğretmen özerkliğinin bir diğer önemli yönü, aşağıdaki tanımlarda kendini gösteren kontroldür. Buna göre öğretmen özerkliği, öğretmenlerin kendilerini ve çalışma ortamlarını kontrol edip etmediklerine ilişkin algıları (Çolak vd., 2017); Öğretme sürecine dâhil olan süreçleri kontrol etme kapasitesi (Benson ve Huang, 2008) şeklinde ifade edilebilir. Üzüm ve Karslı (2013) öğretmen özerkliği tanımlarında, öğretmenlerin sadece öğretme sürecini kontrol etme yeteneklerine değil, aynı zamanda bir öğretmen olarak gelişimlerini kontrol etme kapasitelerine de atıfta bulunmaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleki gelişim kapasitesini de ifade etmektedir. Bu anlamda Özaslan (2015) öğretmen özerkliğini, başkalarıyla işbirliği içinde bir öğretmen olarak kendine uygun beceri, bilgi ve tutum geliştirme yeteneği olarak algılamaktadır. Aynı şekilde Javadi (2014) özerkliğin, öğretmenlerin kendi öğretim koşullarını özgürce geliştirme yeteneği veya becerisi olduğuna

inanmaktadır. Bu tanımlamalar, Graves (2009) tarafından açıkça kişinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alma ve yönlendirme kapasitesi ve kendi öğreniminin içeriği ve süreçleri üzerinde kontrol kapasitesi olarak tanımlanan öğrenenler olarak öğretmenlerin özerkliği kavramına benzetilmektedir. Bunlara ek olarak, bazı araştırmacılar öğretmen özerkliğini öğrenen özerkliğinin desteklenmesi olarak algılamaktadır. Örnek vermek gerekirse, Thavenius (1999) öğretmen özerkliğinin, öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almalarına yardımcı olma yeteneği ve istekliliği olduğunu bildirmektedir.

Pearson ve Hall'a (1993) göre, öğretmen özerkliği iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlar sınıf davranış standartları ve kişisel iş başında takdiri ile ilgili konularla ilgilenen genel öğretim özerkliği ve öğretmenlerin seçimi ile ilgili konularla ilgili müfredat özerkliğidir. Benzer şekilde, Friedman (1999) öğretmenlerin iş özerkliğinin dört alanını belirlemiştir. Bunlar;

- Öğrenci öğretimi ve değerlendirmesi,
- Okul çalışma şekli,
- Personel gelişimi ve
- Müfredat geliştirme

Şeklinde. Friedman'a (1999) göre, öğrenci öğretme ve değerlendirme boyutu, öğrenci öğrenmesinin değerlendirilmesi, öğrenci davranışları için normların oluşturulması, sınıf ortamının düzenlenmesi ve müfredata yönelik çeşitli öğretim vurgularından oluşmaktadır. Okulun çalışma şekli, okul hedeflerinin ve vizyonunun belirlenmesini, bütçelemeyi, öğrenci kabulü ve sınıf kompozisyonu ile ilgili okul politikalarını içermektedir. Personel geliştirme alanı, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminin içeriği, zamanı ve prosedürlerine atıfta bulunurken, müfredat geliştirme, müfredatın tanıtılması ve müfredatta değişiklik yapılması anlamına gelmektedir.

Öğretmen özerkliğinin tanımı üzerinde bir fikir birliği olmadığı için karakterize edilmeye çalışılmış ve özerk öğretmenlerin bazı özellikleri ve davranışları önerilmiştir. İlk olarak, Littlewood'un (1996) özerk bir kişi tanımı, özerk bir öğretmenin özelliklerini anlamaya yardımcı olabilir. Ona göre özerk bir kişi, eylemlerini yöneten seçimleri yapma ve gerçekleştirme konusunda bağımsız bir kapasiteye sahip olan kişidir. Bu kapasitenin hem seçim yapmak için gerekli bilgi ve becerileri ifade eden yeteneği hem de bu seçimlerin sorumluluğunu üstlenme isteğini

-güdülenmeyi ve güveni- gerektirdiğini ileri sürmektedir. Ayrıca Ramos (2006), müzakere becerilerinin, öğretim süreci üzerinde düşünme yeteneğinin, yaşam boyu öğrenmenin ve öğrenci özerkliğini geliştirme isteğinin öğretmen özerkliğinin gerekli özellikleri arasında olduğunu öne sürmektedir. Ek olarak, öğretimleri üzerindeki kısıtlamaları ele almak için kurumsal bilgiye sahip olmak ve bu engelleri fırsatlara dönüştürerek uygun şekilde başa çıkmak için istekli olmak özerk öğretmenler için esastır. Tutkun ve Genç (2014) öğretmen özerkliğini, kendi kendini yöneten mesleki gelişim kapasitesi olarak görmektedir. Buna göre, özerk öğretmenlerin beş özelliğini tanımlamıştır. Bunlar, öğrenme arzusu, güçlü bir benlik duygusu, kişinin pratiğini anlamak ve geliştirmek için yansıtma kapasitesi, işbirliği/müzakere etme kapasitesi, öğrencilerle, meslektaşlarla, başkalarıyla birlikte ve stratejik hareket etme kapasitesi şeklindedir. Sehrawat (2014) da öğretmen özerkliğini kişisel ve mesleki gelişim özgürlüğü olarak kavramsallaştırmış ve özerk öğretmenleri kariyerlerinde ilerlemek için her zaman fırsatları yakalamaya çalışanlar olarak nitelendirmiştir. Bu anlamda öğretmenler, atölye çalışmalarına katılır, yenilikçi fikirler üretir ve öğrencilerin ihtiyaç ve becerilerine uygun yöntem ve etkinlikler tasarlarlar. Bu öğretmen özerkliği tanımıyla uyumlu olarak Çubukçu (2016) da özerk öğretmenlerin neyi neden yapması gerektiğini bildiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenmesi için sorumluluk aldığını ve yapılandırmacı bir sınıfı nasıl teşvik edeceklerini düşündüklerini belirtmiştir. Bununla birlikte uzmanlar tarafından hazırlanan müfredatı olduğu gibi kabul etmek yerine eleştirel olarak yansıttıklarını ifade etmiştir. Thavenius (1999), öğretmen özerkliğini öğrenci özerkliğinin desteklenmesiyle ilişkilendirmektedir. Bu nedenle, ona göre özerk öğretmenler, öğrencilerinde özerkliği geliştirmeye isteklidir. Bu amaçla rolleri ve sınıf içi etkinlikleri üzerinde düşünürler ve gerektiğinde değişiklik yapabilirler. Öğrencilerinin öğrenmeleri için sorumluluk almaları ve ihtiyaçlarını keşfetmeleri için fırsatlar yaratırlar. Öğrencilerini bağımsız öğrenenler olmaya teşvik edecek kadar bağımsızdırlar.

2.1.2.Öğretmen Özerkliğinin İlkeleri

Öğretmenler, eğitim ve öğretimin oluşmasında en etkili ve sorumlu faktördür. Yine ilk çıkışın bu faaliyet ve sorumluluğuna rağmen, öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini düzenleme ve uygulamada yetkileri oldukça sınırlıdır. Öğretmenlerin yetkileri sorumlulukları ölçüsünde artırıldığında ve okullarında ücretsiz çalışma koşulları hayata geçirildiğinde eğitim ve öğretim süreci daha nitelikli hale gelecektir (Ergün vd.,

2018). Yetkileri artırılan ve serbest çalışma koşulları sağlanan öğretmen, karar verme özgürlüğüne sahip olacak, mesleğinde önemli bir kişi olduğunu fark edecek ve mesleğinde kendini profesyonel olarak görmeye başlayacaktır. Öğretmenlerin yüksek mesleki yeterlikleri, özerklik düzeyleriyle yakından ilişkilidir (Bustingorry 2008). Öğrenme sürecinde analitik ve yansıtıcı stratejiler geliştiren, programın çizdiği çerçeveye sınırlı olmayan ve eğitimle ilgili alınan kararlarda pay sahibi olan öğretmenlerin özerk davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Smith'e (2000) göre öğretmen özerkliğinin altı boyutu bulunmaktadır. Bunlar;

- Kendi kendine yönlendirilen profesyonel eylem
- Profesyonel eylem için yeterlilik
- Profesyonel eylemin kullanılmasında dış kontrolden bağımsızlık
- Öz-yönelimli mesleki gelişim
- Mesleki gelişimi bağımsız olarak sürdürme yeterliliği
- Dış kontrolden bağımsız mesleki gelişimi takip etmek

Bu altı boyut, öğretmenlerin eylemleri ve bir profesyonel olarak mesleki gelişimleri üzerindeki özerklik kontrolleri ile en temelde altıdır. Burada özerklik sadece eylem özgürlüğü değil, bu eylemlerin dışlanması ve dış denetimin bağımsızlığı ile ilişkisi de suçtur. Öğretmenin kendi eylemlerini yönettiğini ve kendini geliştirdiğini hissetmesi özerk olduğunu göstermektedir (Lamb ve Reinder 2007).

Öğretmen özerkliğini profesyonelliğin bir parçası olarak görmek mümkündür. Geleneksel profesyonellik anlayışı, öğretmenlerin örgün eğitim yoluyla kazandıkları becerileri profesyonel uygulamalara dönüştürmektir. Buna göre yeni profesyonellik yaklaşımında mesleki yeterliliğin daha kişisel, örtük ve öğretmenin gerçek performansı ile bağlantılı olduğunu söylemek mümkündür (Göçer, 2020). Yeni profesyonellik anlayışıyla birlikte öğretmenin sınıfta geniş bir özerkliğe sahip olma yeteneği ortaya çıkmaktadır. Çağdaş eğitimde yoğun olarak yer alan anlamlı öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, üst düzey düşünme becerilerini kullanma gibi özellikleri öğrencilere kazandırabilmeleri için öğretmenlerin kendilerini kişisel ve mesleki olarak geliştirmeleri gerekmektedir. Smith'e (2000) göre özerklik, öğretmenlerin kendilerini geliştirme sorumluluğuyla yakından ilişkilidir. Friedman'a (1999) göre öğretmen özerkliğinin 3 boyutu bulunmaktadır. Bunlar;

- Yönetim Süreçlerine Katılım: Öğretmenlerin okulu ilgilendiren önemli konularla ilgilenmeleri ve alınan kararlara ortak olmaları özerkliklerinin bir gereğidir. Okul yönetimine katılım, çalışma ortamının düzenlenmesi ve öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkileri özerkliğin bu boyutuyla ilişkilidir.
- Öğretimin Planlanması ve Uygulanması: Öğretmenlik mesleğinin en temel rolü öğretim etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretim etkinliklerinin seçiminde ve düzenlenmesinde, materyal seçimi ve kullanımında, etkinliklerin uygulanması ve değerlendirilmesinde karar verme özgürlüğüne sahip olmalıdır.
- Profesyonel geliştirme: Öğretmenlerin özerk davranış sergileyebilmeleri için yüksek düzeyde mesleki yeterliğe sahip olmaları gerekir. Öğrenme ve öğretme kuramlarının bilimsel çalışmalar ışığında hızla değişmesi ve gelişmesi öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda sürekli geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Mesleki gelişimi sağlamak için öğretmen özerkliği için verilen hizmet içi eğitimin kalitesi kadar hizmet öncesi eğitimin kalitesi de önemlidir.

2.1.3.Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri

Kaliteli bir eğitim için öğretmenlerin sorumluluklarını eksiksiz yerine getirmeleri önemlidir. Eğitimin gelişmesinde önemli rolü olan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için çalışma koşulları oldukça önemlidir. Alanyazında yapılan araştırmalar öğretmen özerkliğinin çeşitli işlevlerini ortaya koymaktadır. Eğitim ve öğretimin geliştirilmesi, öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerini kullanması ve öğretmenlik mesleğinin meslek olarak tanınması öğretmenlerin mesleki ve toplumsal tutumları açısından önemlidir. Müfredatlar öğretmenler için belirli bir çerçeve çizse de sınıfta tek otorite öğretmenlerdir ve programı istedikleri gibi planlayıp uygulayabilirler. Yöntem, tekniklerin seçimi, malzeme kullanımı, etkinlik süresinin ve yerinin belirlenmesi, değerlendirme tekniklerinin seçimi vb. birçok alanda öğretmenler kararlarını özgürce uygulayabilirler. Alan yazında içerik seçimi konusunda farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Anderson'a (1987) göre içeriğin öğretmen tarafından belirlenmesi eğitim sisteminin bütünlüğünün bozulmasına neden olabilir. Özellikle katı bir merkezi eğitim politikası izleyen ülkelerde, her öğretmenin içeriği özerk olarak belirlemesi pek olası değildir. Erdem (2013), öğretmenlere içerikleri seçme konusunda yeterli özerklik

verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Okul temelli program geliştirme, öğretmenlerin içerikleri belirlemesine olanak sağlayan uygulamalardan biridir. Öğretmen özerkliğini beş farklı düzeyde incelemek mümkündür (Friedman, 1999);

- Özerklik eksikliği: Planlama, uygulama, değerlendirme ve okul süreçlerine katılım konusunda öğretmenlere danışılmaz ve öğretmenlerin özerk hareket etmelerine izin verilmez.
- Zayıf özerklik: Öğretmenler, müfredat ve okul yönetimi tarafından belirlenen sınırlar içinde kısmen yetkilendirilir, zayıf bir özgürlük alanı tanınır.
- Kısmi özerklik: Öğretmenlerin farklı planlar yapmasına, yeni fikirler üretmesine ve programlar geliştirmesine izin verilir. Ancak bunların uygulanması için yoğun bir prosedür uygulanmakta ve gerekli izinlerin alınması gerekmektedir.
- Yüksek özerklik: Genel kural ve ilkeler çerçevesinde öğretmenlerin yeni müfredat, plan ve yöntemler geliştirme ve uygulama konusunda oldukça geniş yetkileri vardır.
- Tam özerklik: Genel kabul görmüş ahlaki ve yasal ilkeler çerçevesinde, öğretmenler yeni öğretim programları, planları ve yöntemleri geliştirmek ve uygulamakta tamamen özgürdür.

Bununla birlikte öğretmen özerkliğinin temel işlevlerini üç başlık altında incelemek mümkündür.

Eğitim ve Öğretimi Geliştirmek: Kaliteli bir eğitim ve etkili bir öğretim süreci için farklı ve verimli uygulamalar yapmak çok önemlidir. Öğretmenlerin kendi kararlarını verebildikleri ve bu kararları özgürce uygulayabildikleri bir ortam eğitim hizmetlerinin kalitesini artıracaktır. Özerkliği teşvik eden böyle bir ortamda öğrenciler kendi öğrenmelerine de yön verebileceklerdir. Özellikle öğrenci merkezli uygulamalardaki çeşitlilik, öğretmen ve öğrencilerin özerk davranışlar sergilemelerinin itici gücüdür. Öğretmenlere daha fazla güç ve özgürlük verilmesi, öğretmenlerin yetkilendirilmesine yol açacaktır (Ilğan, 2017).

Meslek Olarak Öğretmenlik: Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde öğretmenliğin özel bir uzmanlık mesleği olduğu belirtilmektedir. Kanunda açıkça vurgulanmakla birlikte, öğretmenliğin statüsü yüksek, yüksek düzeyde bilgi ve beceri gerektiren bir meslek olmasının temel unsurlarından birinin mesleki özerkliği artırmak

olduğu birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir (Öztürk, 2011). Öğretmen özerkliğinin güçlendirilmesi ile öğretmenlik mesleğinin uzmanlık gerektiren yönü daha belirgin hale gelecektir.

Öğretmenlerin mesleki ve sosyal tutumları: Kişisel kararlarını ve yaklaşımlarını derslerine yansıtan, eğitim yetkilerini kolay kullanan ve sorumluluk alabilen öğretmenlerin genel olarak yüksek güdülenmeye ve iş doyumuna sahip oldukları görülmektedir. Bu öğretmenlerin akranları ve okul yöneticileri tarafından saygı duyulduğu ve öğrenciler arasında güvenirliliğinin yüksek olduğu görülmektedir (Öztürk, 2011).

Öğretmen özerkliğinin dört ana fayda sağladığı düşünülebilir (Anderson, 1987);

- Değişen öğrenci özelliklerine ve öğretim yaklaşımlarına uyum sağlama
- Öğretmenin uzmanlığına tüm paydaşların güvenini sağlamak
- Maliyetleri azaltan planlama zamanı, kişiler arası problemler ve koordinasyon sağlama
- Her öğretmene kendi yoluna gitmesi için hizmet etmek

2.1.4.Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Olumlu Etmenler

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin kendi öğretimleri için sorumluluk alma ve öğretim faaliyetlerine ilişkin herhangi bir yansıtma yapma istekliliğini gerektirdiğinden, güdülenmenin öğretmenlerin özerkliği geliştirmek için enerji alabilecekleri bir kaynak olabileceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Dilekmen ve Şükrü (2005) güdülenmeyi, bir şeyi başarmak için birini bir şeyler yapmaya iten bir tür içsel dürtü olarak tanımlamaktadır. Güdülenmenin öğretmenlerin öğretimlerini geliştirmeleri için itici bir güç olduğu açıkça belirtilebilir. Pearson ve Moomaw (2005), güdülenme kavramını şu alt kategoriler içinde ele alarak güdülenmenin öğretmen özerkliği üzerindeki etkisini tartışmaktadır. Bunlar, içsel güdülenme ve dışsal güdülenmedir.

İçsel faktörlerin;

- Öğrencilerin başarmasına yardımcı olma arzusunu,
- Bir fark yaratma arzusunu,
- Bir öğrencinin öğrendiğini gördüğünde bir başarı hissini ve
- Diğer somut olmayan kavramları içerdigini,

Dışsal faktörlerin ise ücret, öğretmenleri motive etmek için parasal yan faydalar ve performansın tanınmasını içerdiğini belirtmiştir. Bazı araştırmalar (NIE 1981; Nero 1985) içsel güdülenmenin öğretmenler için çok daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerde özerkliği geliştirmek için içsel ödüller önerilmektedir. Bunun nedeni, içsel güdülenmenin, öğretmenin kendisini inisiyatif almaya ve öğretiminde fark yaratmaya teşvik edebilecek arzusunu içermesi olabilir. Ek olarak, içsel motive ediciler, öğretmenler için başarı tanıma, iş sorumluluğu ve geri bildirim sağlamaktadır (Keser, 2019). Yani bir öğretmen, öğrencilerinin öğrenme hedeflerine ulaştığını ve böylece onların şemalarında bir fark yarattığını gördüğünde, kendine güven veren, yeni öğretim yolları yaratmasına, yeni durumlara uyarlamalar yapmasına veya yeni durumlara uyum sağlamasına olanak tanıyan bir başarı duygusu yaratmaktadır. Böylece kendi eylemleriyle elde ettiği geri bildirimler yardımıyla kendini yönlendirebilir. Bir öğretmenin güdülenmesi, o öğretmenin ne kadar memnun olduğuna bağlı olabilir. İş doyumunun öğretmenin güdülenme düzeyini, dolaylı olarak özerklik düzeyini etkilemesi muhtemeldir. Türk (2007) iş tatminini, işin veya kariyerin belirli yönleri açısından kişinin kendi işi veya kariyeri hakkında genel bir hissi şeklinde tanımlamıştır. Duygu olumluysa, yani iş tatmini varsa, öğretmenlerin iyi performans göstermeleri ve işlerine bağlı kalmaları daha olasıdır. Perie ve Baker (1997), öğretmen özerkliği ile iş tatmini arasında pozitif bir ilişki olduğunu iddia etmektedir. Buna paralel olarak, Nayır (2021) özerkliğin tatmin olma ihtiyacıyla tutarlı bir faktör olduğunu belirtmektedir. Ayrıca iş tatmininin, coşkuyu artıracaklarını belirtmiştir. Memnuniyetsizlik varsa, öğretmenlerin daha az motive olmaları muhtemeldir. Bu tatminsizlik ise öğretmenin ruhunu öldürerek öğretmenin tükenmesine neden olabilecektir (Ostroff 1992). Hakanen vd. (2006), öğretmen tükenmişliği ile güdülenme ve iş tatmini arasında negatif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak, tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, özerklik derecesi iş doyumunun göstergesi olduğundan özerklikten yoksun olabilirler (Erdem, 2013). Güdülenme ve iş doyumuna ek olarak öz-yeterlik öğretmen özerkliğini etkileyen olumlu bir faktör olabilir. Bu, Benard'ın (1995) özerklik tanımında da açıklanmaktadır. Benard, özerkliği, kişinin kendi yeteneği, kendi kimliği ve bağımsız hareket etme becerisine sahip olması ve görevde ustalık duygusu, içsel odak noktası da dâhil olmak üzere kendi çevresi üzerinde bir miktar kontrol uygulayabilmesi şeklinde ifade etmiştir. Öz-yeterlik, kendi yeteneklerine güçlü inançları ve güvenleri olan öğretmenler olduğu için, özerkliği teşvik etmek için yardımcı bir araç olarak düşünülebilir. Bu

öğretmenler, diğer meslektaşları ile kolayca işbirliği yapabilir ve öğrenme, öğretme veya öğrenenlerin davranışları ile ilgili büyük sorunları çözmek için inisiyatif alabilirler. Özerklik kelimesi, öz yeterliliğin ilkeleri olabilecek girişim, yükleme ve takdir ile ilişkilidir (Friedman, 1999). Öz-yeterlik, insanların, belirlenmiş performans türlerini elde etmek için gerekli eylemleri organize etme ve yürütme yeteneklerine ilişkin yargıları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Öğretmenler kurumlarından, meslektaşlarından veya velilerinden onay almazlarsa, bu muhtemelen öğretmenlerin öğretme becerilerindeki etkinliklerini sorgulamalarına neden olacaktır. Düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenler güdülenmeden yoksun olabilir, bu nedenle görevlerden kaçınabilir ve iyi bir risk görevi üstlenemezler. Öğretmenler, kontrol eksikliği algıladıklarında ve güçsüzlük duygusuna sahip olduklarında, kolayca strese girebilir ve hüsrana uğrayabilirler (Alemdağ, Erman ve Yılmaz, 2014). Bu da mesleğe olan öz-bağlılık kaybına neden olabilir. Öte yandan öz yeterliklerini artıran bir ortamda öğretirlerse üzerlerindeki baskılar azaltılabilir ve özerkliği destekleyici bir iklim oluşturulabilir (Leroy ve diğerleri, 2007). Öz yeterlik, öğretmenlerin sınıf yönetimi için yaratıcı yöntemler ve yeterli öğretim yöntemleri kullanma olasılıklarını daha artırabilir. Ayrıca, okul iklimi öğretmen özerkliğini etkilemede önemli bir role sahip olabilir. Okul iklimi, okul çapında politika, iş birliği ve meslektaşlar arası işbirliği gibi bazı değişkenlerden oluşabilir. Okul çapında politika, öğretmenlerin okul kararlarına katılımını destekliyorsa, öğretmen özerkliğini olumlu yönde etkileyebilir. Firestone ve Bader (1992), yukarıdan aşağıya dayatmanın mesleki gelişimi geliştirmeye karşı olduğunu iddia etmişlerdir. Öğretmen otoritesini, öğretmenlerin sınıf içinde planlama ve öğretme konusunda uyguladığı bireysel özerklik derecesi olarak tanımlamaktadır. Buluş ve arkadaşları (2011), çalışmasında, bağımsız kararlar verebilen öğretmenlerin uygulamalarında makul eğitimsel kararlar verebilmeleri muhtemel olduğundan, yüksek özerklik puanları ile bireysel planlama ve öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu görüşleri destekleyen NCES (1997) raporları, öğretmenleri okul çapındaki politika kararlarına dâhil etmek ve onlara sınıflarında bir dereceye kadar kontrol vermek, yüksek düzeyde kariyer tatmini ile ilişkili olduğunu iddia etmektedir. Bu tatmin, onların öz yeterliliklerini ve özgüvenlerini artırabilir. Ancak Çolak ve Altinkurt (2017) okulların bağımsızlığı teşvik etmeye çalıştıklarını ancak bağımlılık talep ettiklerini belirtmektedir. Bu nedenle, okul politikası, o okulun öğretmenlerini eğitim uygulamalarına veya kararlarına dâhil ederek özerkliği teşvik etmede çok önemli olabilir. Öğretmen özerkliğini etkileyen diğer değişkenler işbirliği

ve meslektaş dayanışmasıdır. Bu iki terim birbirinin yerine kullanılmaktadır, ancak farklılıkları bulunmaktadır. Kelchtermans (2006) bu iki terim arasındaki farkı, işbirliğinin, işbirlikçi eylemlere atıfta bulunan tanımlayıcı bir terim olduğunu belirtirken; meslektaş dayanışmasını, okuldaki personel üyeleri arasındaki ilişkinin kalitesini ifade ettiğini belirtmiştir. Kelchtermans (2006) ve Wildman ve Niles (1987) gibi bazı araştırmacılar, öğretmen özerkliği ile ilişkilerine, özerkliğin ve meslektaş dayanışmasının birbirini tamamladığını belirterek değinmişlerdir. Açıktır ki, özerklik ve meslektaş dayanışması birbirinden ayrı düşünülemez çünkü özerklik, meslektaş dayanışması kurulmadan teşvik edilemez. Meslektaş dayanışması, acemi ve deneyimli öğretmenler arasında bilgi veya fikirlerin aktarılması yoluyla öğrenme deneyimleri yaratmak için bir fırsat olabilir (Kılınç, Bozkurt ve İlhan, 2018). Bu, acemi öğretmenlerin problem çözme ve karar verme sürecini iyileştirmelerine yardımcı olabilir. Yani, işbirliği ve meslektaş dayanışması, öğretmenlere destek ve ortak bir bilgi sağlayabilecek gerekli öğelerdir.

2.1.5.Öğretmen Özerkliğini Kısıtlayan Etmenler

Öğretmen özerkliğini etkileyen olumsuz olarak etkileyen kısıtlamalar iki başlık altında toplanabilir. Bunlar, çalışma koşulları ve eğitim politikaları ile ilgili faktörlerdir. Çalışma koşulları ile ilgili olarak, yapmacık meslektaş dayanışması, zaman eksikliği, iş yükü, destek eksikliği, tükenmişlik ve stres gibi faktörler sıralanabilir (Peters, 2004). Hargreaves (1994), öğretmenler arasındaki istemsiz ve işbirliğine dayalı olmayan ilişkileri tanımlayan yapmacık meslektaş dayanışması ifadesini türetmiştir. Bu sorunlu ilişkiler izolasyona neden olabilir ve bu da öğretmenler arasında destek eksikliğine neden olabilir. Sonuç olarak, desteğin azalmasıyla hem paylaşılan sorumluluk hem de paylaşılan iş yükü azalabilir. Ek olarak, ağır iş yükü, öğretmenlerin yansıtma yapma zamanını azaltabileceğinden, öğretmen özerkliği üzerinde büyük bir kısıtlama olarak sayılabilir. Böylece öğretimin kalitesini ve öğretim enerjisini etkileyebilir. Zaman yetersizliği ve buna bağlı olarak iş baskısından dolayı izolasyon kaçınılmaz olabilir. Bu tür bir baskı iş stresine neden olabilir. Çinko ve Utaş (2017), özerkliğin güdülenmeyi azaltabileceği ve öğretmenlerin öğretimleri üzerinde çok az kontrole sahip olduklarını veya hiç kontrolleri olmadığını hissedebilecekleri için, iş stresine büyük ölçüde bağımlı olduğunu belirtmektedir. Politika faktörlerine gelince, müfredat ve merkezi sınav, öğretmen özerkliği üzerinde bir etkiye sahip olarak düşünülebilir. Çoğu ülkede müfredat geliştirme, öğretmen katılımının sınırlı olduğu yukarıdan

aşağıya bir modeli takip etmektedir. Yukarıdan aşağıya müfredat sisteminde karar, eğitim sistemindeki en üst merci tarafından verilmektedir. Bunun bir sonucu olarak, öğretmenler kendi içeriklerini seçemedikleri veya öğretim için kendi zamanlamalarını belirleyemediklerinden sınırlı olabilir. Aslında, öğretim dinamiktir ve bazen kendi içinde alternatif yollar gerektirebilir, çünkü her sınıfın kendi yerel gereksinimleri, kendi ilgi alanları ve ihtiyaçları olduğundan, bir öğretmen her öğrenme durumunda genel bir müfredat kullanmayı zor bulabilir. Dolayısıyla yukarıdan aşağıya bir uygulama öğretmenlerin özerkleşmesine engel olabilir. Bir öğretmenin özerk olmayı başarabilmesi için öğretimini uygularken özgür olması gerekmektedir. Bu nedenle, müfredat geliştiriciler öğretmenleri dâhil etmelidir (Akçay ve Sevinç, 2021). Öğretmenlerin müfredatı tarafsız bir şekilde uygulamadıkları, kendilerini uyarladıkları, değiştirdikleri ve geliştirdikleri belirtilmiştir. Öğretmenler müfredatın gerçek yaratıcıları olarak kabul edilebilir. Müfredatı öğrencilerin seviyelerine göre uyarlamak için gerekli değişiklikleri yapabilirler. Müfredatın öğretmen için yol gösterici bir gücü olduğu tartışılmaz olsa da bazen öğretmenlerin yeni ve özgün fikirler üretmesini engelleyebilmektedir. Başka bir deyişle, eleştirel düşünceleri sınırlıdır (Uğurlu ve Qahramanova, 2016). Öğretmenlere müfredat materyallerini inceleme hakkı verilse, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uygun olanları seçebilmeleri daha iyi olarak görülebilir. Ancak Türkiye’de ders kitapları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yazılmış, yayınlanmış ve dağıtılmıştır. Tüm öğrenciler ülke genelinde aynı kitapları kullanmaktadır. Yani öğretmenlerin, öğretmen özerkliğini elinden alan bu ders kitaplarını seçip seçmeme konusunda herhangi bir takdir yetkisi yok gibi görünmektedir. Öğretmenlerin, dersin amaçları ve içeriği üzerindeki profesyonel kontrolü açıkça azalmaktadır. Ülke genelinde bu tür bir standardizasyon, öğretmen yaratıcılığına yönelik bir silah olarak görülebilir. Wolk’un (2010) iddia ettiği gibi, standartlaşmanın, kişiselleştirmenin antitezi olduğu dile getirilebilir. Öğrencilere uygulanan merkezi sınavlarda standardizasyon oldukça belirgin olabilir. Hemen hemen tüm eğitim sistemleri, öğrencilerin başarısını bu merkezi sınavlar aracılığıyla incelemektedir. Bu sınavlar genellikle ulusal müfredata dayalıdır. Ulusal hükümetin yönetim politikası nedeniyle “merkezi” olarak adlandırılmaktadır. Merkezi sınavlar, farklı okul konuları hakkında sorulardan oluşur ve öğrencilerin bu konulardaki performansını ölçme eğilimindedir. Ancak bu sorular, daha önce de belirtildiği gibi, Bakanlık üst makamı tarafından hazırlanan ulusal müfredata göre tasarlanmaktadır. Bu nedenle, bir öğretmenin öğrencilerini, içeriği öğretmenleri dâhil etmeden veya

dâhil etmeden hazırladığı merkezi bir sınava hazırlaması oldukça zor olabilir. Bununla birlikte, okul müdürleri bazen öğrencilerini daha başarılı kılmak için öğretmenler üzerinde baskı kurabileceğinden, bu da kurumun prestijini arttırdığından, öğretmen kendisini öğrencilerini bu sınavlara hazırlamak zorunda bulabilir. Daha iyi okullara ne kadar çok öğrenci yerleştirilirse, kurumların itibarları o kadar artmakta ve en çok tercih edilen okullar olmaktadır. Sonuç olarak öğretmen, öğretimle ilgili kendi ideolojisi ile kurumlar arası yeterlilik arasında kalmaktadır. Flett ve Wallace (2005) bu durumu “özerklik ikilemi” olarak belirtmektedir. Öğretmenlerin özerk olmaları ve öğrencilerde özerkliği teşvik etmeleri gerekmektedir. Öte yandan öğretmenler, öğretimlerini “öğretmen profesyonelliğine bir hakaret” olan sınavın içeriğine göre düzenlemeye zorlanmaktadır. Öğretmenler, önceden belirlenmiş bir müfredat ve sağlanan materyaller aracılığıyla sınavla ilgilenmek zorunda olduklarından, bu öğretmen profesyonelliğine aykırıdır; öğretimlerine ilişkin herhangi bir karar verme veya uyarılama yapma özgürlüğüne sahip değildirler. Bunun yerine önceden belirlenmiş bir şekilde ne öğretecekleri konusunda bilgilendirilirler (Bümen ve Yazıcılar, 2020).

Runte (1998), merkezileştirilmiş testin öğretmen profesyonelliği üzerindeki etkisini merkezileştirilmiş testin, öğretmenlerin profesyonel kontrolünü dört şekilde tehdit ettiğini belirtmiştir. Bunlar;

- Değerlendirme fonksiyonunun test kısmını vasıfsızlaştırarak,
- Merkezi bir müfredat uygulayarak
- Öğretmenin kendi etkinliğinin sonucunu değerlendirme hakkını ortadan kaldırarak ve
- Öğretmen verimliliğine ilişkin yeni (ve muhtemelen uygunsuz) ölçüler getirerek.

2.1.6. Öğretmen Özerkliğinin Avantaj ve Dezavantajları

Araştırmalar, öğretmen özerkliğinin iş etkinliği, bağlılık, iş tatmini, öğretmenin elde tutulması ve öğrencinin öğrenmesini geliştirmesi gibi çeşitli yararlarını ortaya çıkarmıştır. Birincisi, özerklikleri üzerindeki kısıtlamalardan özgür olan ve okul çapında ve sınıf içi kararlara dâhil olan öğretmenler işlerini daha gayretli ve etkili bir şekilde yerine getirebilirler (Varatharaj, Abdullah ve Ismail, 2015). Bu aynı zamanda öğretmenlerin işlerine bağlılıklarını ve karar verme sürecinin katılımcıları olarak bu kararlardan sorumlu oldukları için kararları uygulama güdülenmelerini de

artırmaktadır (Lin, 2014). Benzer şekilde, Rosenholtz ve Simpson (1990), daha fazla özerklik ve takdir yetkisi hisseden öğretmenlerin işlerine ve işyerlerine daha bağlı olacaklarını ifade etmiştir. Limon ve Aydın (2020), mesleklerini etkileyen kararlara öğretmenleri dâhil etmenin çalışma ortamında bir sahiplenme duygusu yarattığını ve sonuç olarak okul sorunlarına çözümler üzerinde çalışmak öğretmenlerin daha iyi kullanmalarına izin verdiği için öğretmenlerin yaratıcılığını ve üretkenliğini desteklediğini iddia etmektedir. Ayrıca öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin iş tatmini üzerinde etkili bir faktör olduğu da düşünülmektedir (Çolak vd., 2017; Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Emo, 2015). Javadi (2014), neyi ve nasıl öğreteceklerini kontrol edemeyen öğretmenlerin bu durumdan rahatsız olduklarını, bunun da mesleklerine karşı memnuniyetsizlik ve güdülenme eksikliği ile sonuçlandığını belirtmiştir. Tsang ve Liu (2016), öğretim sürecini kontrol etme gücünden yoksun bırakılan ve reddettikleri görevleri reddedemeyen yetkisiz öğretmenlerin morallerinin bozulduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Dörnyei ve Ushioda (2013) özerkliğin, öğretmen güdülenmesinin temel taşlarından biri olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla özerkliğin kısıtlanması öğretmenlerin moralinin bozulmasına neden olmaktadır. White (1992), karar verme sürecinde yer almanın öğretmenlerin moralini ve öz saygılarını geliştirdiğini, çünkü görüşlerini dile getirmeye teşvik edildiğini öne sürmüştür. İlgili bir notta, Çolak vd. (2017), işleri üzerinde kontrol sahibi olduklarını algılayan öğretmenlerin iş stresinin daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Özerkliğe sahip olmak öğretmenlerin iş doyumlarını ve güdülenmelerini artırırken işle ilgili streslerini azalttığı gibi kaliteli öğretmenleri cezbetmede ve elde tutmada da etkilidir (White, 1992). Güllü (2019) öğretmen doyum düzeyi ve bu doyumun kaynakları üzerine yaptığı araştırmada, sınıf özerkliği, sınıfta özgürlük ve esnekliğin öğretmenlerin öğretmenlikte kalma kararının altında yatan temel güdülenmelerden biri olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Guarino, Santibañez ve Daley (2006), öğretmenlere daha fazla özerklik tanıyan ve idari destek sağlayan okulların daha düşük düzeyde öğretmen yıpranması ve göçü olduğunu bulmuştur. Öztürk (2012), öğretmenlerin öğretim sorunları, müfredat ve disiplin kararları gibi sosyal konular üzerinde daha yüksek düzeyde kontrole sahip olduğu okullarda devir oranlarının belirgin şekilde daha düşük olduğu konusunda hemfikiridir. Ayrıca, öğretmen özerkliği, öğrencinin öğrenmesini geliştirmek için gereklidir. Öğrencilerin farklı ihtiyaçları, ilgi alanları ve becerileri olduğundan, her sınıfın kendine özgü bir ortamı vardır ve bir grup öğrenci için işe yarayan, diğer öğrenci grupları için iyi çalışmayabilir (Üzüm ve Karşlı, 2013).

Öğrencilerini en iyi tanıyan ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarını fark edebilen öğretmenlerdir. Böylece, kendilerine yeterli özgürlük verilirse, öğrencilerin özel ihtiyaçlarına daha uygun içerik ve materyaller seçerek müfredatı uyarlayabilir ve öğretimlerini geliştirebilirler. Bu sayede başarılı bir öğrenme ortamı sağlayabilirler (Öztürk, 2011; Lin, 2014; Sehrawat, 2014; Prichard ve Moore, 2016). Buna göre, öğrenen özerkliğini teşvik etmek için öğretmenlerin eğitimlerini öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve ilgilerine göre şekillendirmek için özgür ve esnek olmaları çok önemlidir (Little, 1995). Varantharaj vd. (2015) de bu fikri, özerk bir öğretmenin, bağımsız öğrenenler olabilecek ve öğrenme ortamlarının kontrolünü ele geçirebilecek özerk bir öğrenci üretme olasılığının yüksek olduğunu belirterek bu fikri desteklemiştir. Sonuç olarak, öğretmen özerkliğini, idari konulara dâhil ederek, öğretmenlerin daha fazla deneyim ve güven kazanmalarını, sorumluluk duygusunu geliştirmelerini, bağlılıklarını, verimliliklerini, güdülenmelerini ve iş doyumlarını artırmalarını, sıkıntı ve hayal kırıklıklarını ortadan kaldırmaları sağlanmaktadır (Güllü, 2019). Bu katılım aynı zamanda öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla daha az sorun yaşamalarına ve yöneticilerden, meslektaşlarından ve öğrencilerden saygı görmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğretmenler, öğrenciler ve çalışmaları hakkında en bilgili kişiler oldukları için öğrencilerle ilgili en iyi ve en akıllıca kararları verebildiğinden, kararların kalitesini ve organizasyonun etkinliğini artırabilir. Son olarak, öğretmenleri okul çapında ve sınıf kararlarına katılmalarını sağlayarak güçlendirmek, onların profesyonellikleri ve dolaylı olarak okulun gelişimi için hayati önem taşımaktadır (Nayır, 2021).

Literatür, öğretmen özerkliğinin erdemlerini öne sürmekle birlikte, bununla ilgili bazı sorunları da ortaya koymaktadır. Anderson'a (1987) göre, fazla özerklik yardımcı olmaktan çok zararlıdır. Öncelikle Güney (2017), öğretmenlerin sınıflarının kapalı kapıları ardında yaptıkları olarak adlandırılan öğretmen özerkliğinin, öğretmenleri orada terk etmenin olumsuz bir sonucu olduğunu belirtmiştir. McLaughlin, Pfeifer, Swanson-Owens ve Yee (1986) aynı sorundan bahsedip, sınıf kapısının öğretmenler için bir özerklik ölçüsü sağladığını, ancak aynı zamanda izolasyonu doğurduğunu, performansla ilgili geri bildirimi sınırladığını ve durgunluğu ortaya çıkardığını belirtmektedir. Anderson (1987), öğretmenlerin yalnız çalıştıkları ve sınıflarında ne yaptıklarını veya başarılarını kimsenin bilmediğini, kendilerini izole edilmiş ve takdir edilmemiş hissettiklerini belirterek, öğretmen izolasyonu ve performansla ilgili sınırlı

geribildirim sorununa açıklık getirmiştir. Çok fazla özerklik ile birlikte öğretmen izolasyonu, okul gelişiminin önünde bir engel olabilir. Ayrıl vd. (2014), özellikle çocukları hak ettikleri öğrenme deneyimlerinden mahrum bırakan kötü uygulamalara yol açtığında, çok fazla özerkliğin iyi bir şey olmayabileceğini ileri sürmektedir. Yetersiz veya acemi bir öğretmene herhangi bir destek olmadan çok fazla özerklik verildiğinde, bazı sorunlara neden olabileceğini belirtmiştir. Sergiovanni (2001) ise, izole ortamlarda öğretmenlerin meslektaşlarından tavsiye veya yardım almanın bir yetersizlik işareti olduğuna inanabileceğini öne sürmektedir. Buna ek olarak, öğretmen izolasyonunun, deneme yanılma yoluyla doğal olarak öğrendikleri için öğrenmeleri ve profesyonel gelişimleri için bir engel teşkil ettiğini, mesleki gelişimlerinin büyük ölçüde sorunları tespit etme ve başkalarının mesleki bilgilerinin yokluğunda çözümler bulma yeteneklerine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, bu öğretmenlerin iyi öğretim için çok az rol modeli olduğunu, sonuç olarak, çağdaşları arasındaki modeller yerine, çoğunlukla kendi öğrencilik günlerinden rol modelleri düşündüklerini belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenler, özerkliklerini, öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyecek şekilde kullanabilirler (Çolak ve Altınkurt, 2017). Kendileri veya öğrencileri için daha düşük beklentileri olabilmekte, ders planlamasına daha az zaman harcayabilmekte, ders hedefleri veya materyalleri hakkında net olmayan açıklamalar yapabilmekte veya öğrencilerle daha az etkileşime girebilmektedirler. Lisede, okul dışı ilgilerin baskısı altında kalan öğrencilerin ve yıllarca süren sıkı çalışma ve düşük ücretten yıpranan öğretmenlerin, bazen yaşamak ve olabildiğince rahat bir sınıf ortamında yaşamalarına izin vermek için bir anlaşma yapacakları örneklenmiştir. Diğer bir dezavantaj olarak ise, öğretmenlerin daha fazla özerkliği hoş karşılamayabileceğinden, okul politikalarında gelişmiş özerkliğin istenen sonuçları vermeyebileceği ifade edilmiştir (Hong ve Youngs, 2016). Örneğin, Üzüm ve Karşlı (2013) tarafından yürütülen araştırma, öğretmenlerin çoğunun müfredat konularında diğer öğretmenlerle fikir birliğine varmanın zor olduğunu düşündükleri için merkezi bir müfredat kullanmak istediklerini ortaya koymuştur. Geliştirilmiş özerklik ayrıca, uzmanlık çalışmalarının ötesinde sorumluluklarını artırarak öğretmenleri öğretim konularından uzaklaştırabilir. Dolayısıyla daha fazla zaman ve emek, daha ağır iş yükü ve daha fazla stres yatırımı ile sonuçlanmaktadır. Son olarak, özerklik, öğretim uygulamalarında anlamlı veya uzun süreli yenilikler getirmeyebilir, çünkü okul kararlarına dâhil olan öğretmenler okulda yapılan değişiklikler üzerinde veto yetkilerini kullanabilirler (Wu, 2015).

2.2.Okul Müdürü Yönetim Tarzı

Bu başlık altında, yönetim kavramı, yönetim kuramları, eğitim ve okul yönetimi ile okul yöneticisi yaklaşımları açıklanmıştır.

2.2.1. Yönetim Kavramı

Yönetim kavramı, diğer insanlarla birlikte ve onlar aracılığıyla verimli ve etkili bir şekilde tamamlanabilmeleri için iş faaliyetlerini koordine etme ve bütünleştirme sürecini ifade etmektedir (Aydın, 2018). Varol'a (2021) göre yönetim, resmi olarak organize edilmiş bir gruptaki insanlar aracılığıyla ve insanlarla iş yapma sanatıdır. Grup hedeflerine ulaşmak için insanların performans gösterebileceği ve bireylerin işbirliği yapabileceği bir ortam yaratma sanatıdır. Taylor'a (1934) göre yönetim, neyi, ne zaman yapacağını bilme ve bunun en iyi ve en ucuz şekilde yapıldığını görme sanatıdır (Genç, 2019). Yönetim, işlerin başkaları aracılığıyla yaptırılmasına olanak tanımaktadır. Herhangi bir işi yürütmek için insan, makine ve malzeme gibi bazı kaynaklara ihtiyaç duymaktadır. Tüm bu kaynaklar, ürün ve hizmet şeklinde çıktı ile sonuçlanan bir süreç gerektiren bir işletme için girdi olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, çıktı, aynı girdiler, süreç, bireyler, malzeme ve makineler ile işletmeden işletmeye değişebilmektedir. Bu girdilerin yanı sıra, girdilerin iyi çıktılar üretmesi için çeşitli faaliyetler de gereklidir. Çıktı üretmek için farklı kaynakları kullanma süreci yönetim olarak bilinmektedir (Aydın, 2018). Bununla birlikte yöneticilerin de iş ortamında verimlilik ve etkililikle ilgilenmeleri gerektiği öne sürülmüştür. Başarının sağlanması için sadece verimliliğin yeterli olmadığı, yöneticilerin ayrıca müşteri hizmetleri ve memnuniyet gibi organizasyonel hedeflerin yerine getirilmesine yardımcı olan görevleri yerine getiren etkinlik için çaba göstermesi gerektiği dile getirilmiştir (Efil, 2015).

2.2.2.Yönetim Kuramları

Yönetim kuramları başlığı altında, tarihi süreç içerisindeki yönetim teorileri özetlenmiştir. Bu teoriler, bilimsel yaklaşımı, yönetim süreçleri yaklaşımı, bürokrasi yaklaşımı, x ve y yaklaşımı ve çağdaş yaklaşımlar ele alınmıştır.

2.2.2.1.Bilimsel Yönetim Yaklaşımı

Bilimsel yönetimin babası olarak bilinen Frederick Winslow Taylor (1856-1915), bilimsel yönetimi, verimliliği artırmak için iş sürecini yeniden tasarlamak amacıyla

insanlar ve görevler arasındaki ilişkilerin sistematik olarak incelenmesi olarak tanımlamıştır. Taylor, işçilerin bir birim üretmek için harcadıkları zaman ve çabaların, uzmanlaşma ve işbölümü artırılarak azaltılabileceğini savunmuştur. Taylor, imalat yöneticisi olarak yaptığı deneye dayanarak, işyerinde verimliliği artırmak için dört ilke geliştirmiştir. Bu ilkeler (Atıgan, 2011);

- Bireyin çalışmasının her bir unsuru için eski pratik yöntemin yerini alan bir bilim geliştirin.
- İşçiye bilimsel olarak seçin ve ardından eğitin, öğretin ve geliştirin (Önceden işçiler işlerini kendileri seçiyor ve ellerinden geldiğince kendilerini eğitiyordu)
- Tüm işlerin geliştirilmiş bilimin ilkelerine uygun olarak yapılmasını sağlamak için işçilerle yürekten işbirliği yapın.
- İş ve sorumluluğu, yönetim ve işçiler arasında neredeyse eşit olarak bölün. (Önceden işin tamamına yakını ve sorumluluğun büyük kısmı işçilere aitti)

Frank Gilbreth (1868-1924) ve Lillian Gilbreth (1878-1972) Taylor'ın takipçileridirler. Gilbreth'ler, işin standartlaştırılması ve verimliliğin artırılmasıyla ilgilenmişlerdir. Taylor'ın zaman etütlerini rafine etmiş, bireysel hareketleri analiz ederek ve verimsiz el ve vücut hareketlerini ortadan kaldırarak bir “zaman ve hareket etütleri” kurmuşlardır (Tunçer, 2017). Gilbreth, duvar örmeye yönelik zaman ve hareket çalışmalarını denemiştir. Duvar örmedeki hareketlerin sayısını azaltıp gün sonunda daha az yorgunluk ile duvar örmenin verimliliği artırıcı etkisini araştırmışlardır (Aydın, 2018). Henry Gantt (1861-1919) ise, performansa göre ödeme planı ve çalışanların eğitimi ve gelişimi ile ilgili olarak yönetime katkıda bulunmuş ve Gantt şeması ile tanınmıştır. Hareket ve zaman ilişkisini, bir projeyi tamamlamak için hangi görevlerin hangi zamanda tamamlanması gerektiğini göstermektedir. Gantt, grafik formların bir bakışta gecikmelerin nerede meydana geldiğini ve doğru çıktıyı sürdürmek için nelere dikkat edilmesi gerektiğini açıklamıştır (Tortop vd., 2012).

2.2.2.2.Yönetim Süreçleri Yaklaşımı

Taylor bilimsel yönetimini yayınladığında aynı zamanda Henri Fayol (1841-1925) da yönetim süreçleri yaklaşımını yazmıştır. Fayol, yönetim süreçleri teorisi olarak bilinen yeni yönetim teorisi paradigmasını sunmuştur (Olum, 2004). Taylor, bilimsel yöntemi kullanarak en düşük organizasyon düzeyi ile ilgilenmişken, Fayol ise tüm yöneticilerin faaliyetlerine odaklanmış ve aşağıdaki şekilde gösterildiği gibi yönetim ilkelerini

sunmuştur. Fayol, yönetimin bir kamu veya özel teşebbüsü yönetmek anlamına geldiğini açıkça belirtmiştir. Dolayısıyla bu teori, bir organizasyonun nasıl yapılandırılacağına dayanmakta ve etkin yönetime vurgu yapmaktadır (Şimşek vd., 2020). Fayol, mühendislik geçmişine rağmen, yönetim becerilerini geliştirmiş ve genel müdür olarak çalışırken yönetsel fikirler geliştirmeye başlamıştır. Bununla birlikte Fayol, yönetim teorisini, kurallar, yöntemler ve yönetim ilkeleri koleksiyonunu sunmuştur (Fayol, 2013).

Fayol'un yönetim ilkeleri şunlardır (Altan, 2019);

- İş bölümü: İşçinin İş tasarımı uzmanlaşma çıktıyı artırır.
- Otorite: Bir yönetici emir verebilmelidir.
- Disiplin: Çalışan, kuruluşun kurallarına uymak zorundadır.
- Komuta birliği: Çalışan sadece bir patrondan sipariş almalıdır.
- Yön birliği: Kuruluşların, yöneticilere ve işçilere rehberlik edecek tek bir eylem planı olmalıdır.
- Bireysel menfaatin genel menfaate tabi kılınması: Çalışan, bir kuruluşun iyiliği için çıkarlarını feda etmelidir.
- Personel Ücreti: Çalışana adil ücret ödenmelidir.
- Merkezileşme: Astların karar verme sürecine dâhil olma derecesi.
- Ölçekleyici Zinciri: Bu ilke, üst yönetimden alt sıraya kadar olan yetki hattını ifade eder.
- Sipariş: Bu ilke, kuruluş kaynaklarının doğru zamanda doğru yerde olması gerektiğini ifade eder.
- Öz sermaye: Yöneticiler astlarına karşı nazik olmalıdır.
- Personelin görev süresinin istikrarı: Yüksek bir çalışan devir hızından kaçınılmalıdır.
- Girişim: Yöneticiler yeni fikirleri tasarlamalı ve uygulamalıdır.
- Birlik Ruhu: Takım ruhunu teşvik etmek, organizasyon içinde uyum ve birlik oluşturacaktır

2.2.2.3.Bürokrasi Yaklaşımı

Max Weber (1864-1920), bürokratik yönetim teorisini geliştiren analitik bir sosyologdur. Weber, bürokrasi adı verilen ideal bir organizasyon tipi sunmuştur.

Burada Weber, belirli bir dizi yapısal düzenlemeye atıfta bulunmaktadır (Tortop vd., 2012). İş bölümü, açıkça tanımlanmış hiyerarşi, ayrıntılı kurallar ve düzenlemeler, kişisel olmayan ilişkiler ve çalışanların yeteneklerine göre seçilmesi ve terfi etmesi ile karakterize edilen, daha verimli bir yönetime yol açmaktadır (Baykan ve Uzunboylu, 2018). Weber, gözlemlerine dayanarak, birçok kuruluşun kişisel ilişkilere ve sadakate dayalı kararlarla verimsiz bir şekilde yönetildiği sonucuna varmıştır (Rana ve diğerleri, 2016). Weber ayrıca yöneticilerin otoritesinin gelenek veya karizmaya değil, yöneticilerin örgütsel hiyerarşide sahip oldukları pozisyona dayanması gerektiğini ileri sürmüştür (Atak, 2020). Weber'in bürokrasisinin birçok özelliği büyük bir organizasyonda hala belirgin olmasına rağmen, yöneticiler bürokrasinin, katı bir işbölümüne, resmi kural ve düzenlemelere bağlılığa ve kişisel olmayan kural ve kontrol uygulamalarına vurgu yapmasının bireysel çalışanın yaratıcılığını ve organizasyonun giderek daha dinamik hale gelen bir ortama hızla yanıt verme yeteneğini ortadan kaldırdığını düşünmektedirler (Tuneç, 2017). Buna karşın, yetenekli profesyonellerden oluşan oldukça esnek organizasyonlarda bile, kaynakların verimli ve etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamak için bürokratik mekanizmalar gerekli olmaktadır (Yıldırım, 2014).

2.2.2.4.X ve Y Kuramı

Douglas McGregor (1906-1964), insan doğasına ilişkin iki varsayım önermiştir. Bunlar Teori X ve Teori Y'dir. Basitçe, Teori X, işçilerin tembel olduğunu ve verimli çalışmak için yakından kontrol edilmeleri gerektiğini varsaymaktadır. Diğer varsayımlar ise, işçiler çalışmayı sevmezler ve mümkün olduğunda çalışmaktan kaçınırlar, denetçiler ceza tehdidinde bulunmalı ve dikkatli bir denetim yapmalıdır, yöneticiler, işçiler üzerinde otoriter tipte bir kontrol benimsemelidir, şeklindedir (Aydın, 2018). Y Teorisi ise, çalışanların işten zevk aldıkları, sorumlulukları kabul ettikleri ve sürekli denetim olmaksızın işi bitirmeye istekli oldukları yönündedir. Bununla birlikte Teori Y'de işçiler aktif olmak ve işteki fiziksel ve zihinsel çabayı tatmin edici bulmak isterler. Ayrıca işçiler, kendini geliştirme ve öz saygı için fırsatlar ararlar. 20. yüzyılın ilk birkaç on yılında, X Teorisi iş dünyasında güçlü bir şekilde uygulanmıştır (Koç ve Topaloğlu, 2017). X Teorisi otoriter bir tarzdır ve üretkenliğe vurgu yapmakta, işçilerle başa çıkmanın olumsuz bir yolu olarak kabul edilmektedir. Bunun aksine Y Teorisi, insanların bu hedeflere bağlılıkları ölçüsünde örgütsel hedeflere ulaşmada öz-yönelim ve öz kontrol uygulayacaklarını varsayan katılımcı bir

yönetim tarzıdır. McGregor, organizasyonlara Y Teorisini benimsemelerini, çalışanlarına sorumluluk vermelerini ve işlerini yapma özgürlüğüne sahip olmalarına izin vermelerini önermiştir (Tortop vd., 2012).

2.2.2.5.Çağdaş Yaklaşımlar

Sistem Teorisi, fizik biliminde temel bir teoridir ve organize insan çabalarına uygulanmamıştır. Sistem yaklaşımının en çok etkilenen görüşleri 1960’larda Daniel Katz, Robert Kahn ve James Thompson tarafından geliştirilmiştir. Piyasa unsurlarını değerlendirmek için yaygın olarak bir sistem yaklaşımı kullanılmaktadır. Bu teoriler, organizasyonu açık bir sistem olarak görmektedir (Rana ve diğerleri, 2016; Aydın, 2018). Bir sistemde, ortak bir amaca yönelik olarak çalışanlar birbiriyle ilişkilidir ancak ayrı ögeler grubu içerisindedirler. Ögelerin düzenlenmesi, ögenin organizasyonun örgütsel hedeflerine ulaşmasını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Bir sistem dört biçime entegre edilmiştir. Bunlar, girdiler, dönüşüm, çıktı ve geri bildirimdir (Rana ve diğerleri, 2016). Sistem yaklaşımının önemli bir katkısı, bir organizasyonun bölümlerinin karşılıklı ilişkisine veya karşılıklılığına olan güçlü vurgusundan kaynaklanmaktadır. Sistem teorisinin bir diğer önemli faydası, organizasyonu açık bir sistem olarak ele almasında yatmaktadır (Genç, 2019). İki temel sistem bulunmaktadır. Bunlar, açık sistem ve kapalı sistemdir. Açık sistemler, çevrelerinden etkilenmekte ve çevreleriyle etkileşime girmektedirler. Kapalı sistemler, çevrelerinden etkilenmez ve etkileşime girmezler (Atak, 2020). Benzer şekilde Baykan ve Uzunboylu (2018), çevresiyle etkileşim içinde olan sisteme açık sistem, çevresiyle etkileşime girmeyen sisteme ise kapalı sistem denildiğini savunmuşlardır. Resmi organizasyonlar, dış çevre ile etkileşimleri nedeniyle açık sistemler olarak görülmektedir. Dolayısıyla herhangi bir organizasyonun başarısı, dış çevre ile başarılı etkileşimlerine bağlıdır (Çelik ve Şimşek, 2013).

Bir diğer çağdaş yaklaşım Z teorisidir. William Ouchi (1970) Z Teorisini sunmuş ve ABD ve Japonya endüstrilerindeki iş etiğini karşılaştırmıştır. Z Teorisine göre, hem iş başında hem de iş dışında çalışanın refahına odaklanarak ömür boyu bir iş sağlayarak çalışan sadakatini ve örgüte olan güvenini artırmak, örgütsel performansın iyileştirilmesine yol açmaktadır. Z Teorisi kapsamında çalışanlarla ilgili bazı varsayımlar bulunmaktadır. Bunlar, çalışanların, iş arkadaşlarıyla dostane ve yakın ilişkiler geliştirmeyi amaçladığı, örgüt tarafından desteklenmelerini beklediği, aile kültürü, gelenek ve sosyal kurumlar gibi şeylerin işin kendisi kadar önemli olduğu bir

Çalışma ortamının değerinin olduğu, yönetimin, çalışanlara ve karar verme kapasitelerine yüksek derecede güvenmesi gerektiği şeklindedir (Bakan, 2011). William Ouchi, Japon ve Amerikan rgt kültürü ve çalışanlarına nasıl davrandıkları arasında önemli farklılıklar bulmuştur. Japonlar mr boyu istihdama, toplu karar vermeye, gayri resmi idari kontrole odaklanmaktadırlar. Amerikalılar kısa sürelili istihdama, bireysel karar vermeye, resmi kontrole odaklanmakta ve hızlı değerlendirme ve terfi ile özel kariyer yolu fırsatlarını tercih etmektedirler. Son olarak, Japon yöneticiler, Amerikalı yöneticilere kıyasla çalışanlarının kişisel yaşamlarıyla daha fazla ilgilenmektedirler (Genç, 2017). William Ouchi, organizasyonun bir teori Z organizasyonu haline gelmesi için aşağıda verilen on üç adımı önermiştir. Bunlar (Altan, 2019);

- Teori Z felsefesini açıkça anlayın.
- Organizasyon felsefesini denetleyin.
- İstenen yönetim felsefesinin tasarımında kuruluşların liderinin katılımını sağlayın.
- Teşvikler ve yapılar inşa ederek tasarlanan felsefenin uygulanmasını sağlayın.
- Çalışanların becerilerini, problem çözmelerini ve karar vermelerini güçlendirin.
- Kuruluşun sistemini ln.
- İşçi sendikalarının katılımını sağlayın.
- Çalışanları değerlendirerek ve terfi ettirerek istikrarlı istihdama odaklanın.
- Zaman içinde performansa dayalı değerlendirme ve terfi sisteminin geliştirilmesini sağlayın.
- Kariyer yolu gelişimini genişletin.
- Planın st düzeyden aşağı düzeye uygulanmasını sağlayın.
- Uygulama için alanlar arayın. Bağlılık ve üretkenlik gösteren alanları kullanın.
- Bütünsel ilişkinin gelişmesine izin verin.

2.2.3.Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi

Bir uzmanlık alanı olarak eğitim yönetimi, amaç ve işlev açısından iş ve kamu yönetiminden ayrılmakta, farklılıklar göstermektedir. Eğitim yönetimini diğer kurumların yönetiminden farklı kılan eğitimin kendine zglğdr. Eğitim yönetimini özgün yapan şey eğitim işinin zgnlğdr (Aydın, 2005). Eğitim

yönetimi, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek için, etkili işletmek, geliştirmek ve yaşatmak süreci olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 1988). Eğitim yönetimi, kamu yönetiminin özel bir alanıdır ve eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Taymaz, 2003). Yönetimin eğitime uygulanması olarak ifade edilebilecek eğitim yönetiminin temel girdisi ve çıktısının insan olmasından kaynaklı kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler aşağıda maddeler haline özetlenmiştir (Kaya 1991; Taymaz 2003);

- Eğitim doğrudan veya dolaylı olarak insanlarla ilgili hizmettir. Eğitimin bu niteliği nedeniyle, eğitim örgütleri bir işletme gibi savaşı, dideşken olamaz. Eğitim örgütü insanlar içindir ve onların davranışlarını değiştirir veya onlarla yeni davranışlar kazandırır.
- Eleştirici bir tutum geliştirmek, genellikle eğitimin temel amacıdır. Bu amacın gerçekleştirilmesi okuldan beklenir.
- Eğitim örgütlerinin başarılarını yeterli olarak değerlendirmeyi engelleyen etkenler vardır.
- Eğitim onu denetleyen güçlerin yapısı bakımından da öteki örgütlerden farklıdır. Bu yüzden eğitim yöneticileri değişik baskılar altında bulunurlar.
- Okul çalışanları genellikle mesleki öğretim görmüştür. Öğretmenlerin çoğu, yıl olarak, yönetici kadar eğitim görmüştür. Bu durum yöneticinin etkileme gücünü azaltmaktadır.
- Eğitim kurumlarının yapısı ve örgütlenmesi özel dikkat gerektirir. Diğer örgütlerden farklı olarak okul ayrı bir birim olarak anlaşılmaz. Eğitim örgütleri, ülke çapında yayılmış olan eğitimi sisteminin bir parçasıdır.
- Eğitim sisteminin temel girdisi ve çıktısı içinde yer aldığı çevrenin insanıdır. Bu nedenle çevrenin gereksinimlerini karşılamak durumundadır ve bu çevrenin etkilerine açıktır.
- Eğitimle ilgilenen ve doğrudan ve dolaylı olarak onu denetlemeye çalışanların sayısı oldukça çoktur. Çeşitli baskı grupları ve bireyler eğitimi kendi çıkarları doğrultusunda etkilemeye çalışırlar ve bunun için okul yöneticilerine çeşitli baskılar uygularlar.

- Toplumun eğitim sisteminden beklentisi ile ilgisi dengeli değildir. Beklentiler yüksek ama ilgi düşük olabilmektedir.
- Eğitim kurumları olan okulların yöneticileri öğretmenler arasında seçilmektedir. Bunların büyük bir kısmının okul yöneticiliği konusunda bir öğrenim görmemiş olmaları ve deneyimsizlikleri yönetim açısında sorunlar doğurmaktadır.
- Eğitim kurumları çevre ve yörenin gereksinimlerini karşılamakla yükümlü olmalarına karşın yönetiminin merkezi sisteme bağlı oluşu bunu güçleştirmektedir.

Bu yönüyle eğitim sistemi ve eğitim yönetimi kavramları eğitimin bütünüyle ilgilidir. Eğitim sistemi, okulları da kapsayan bir üst sistem konumundadır. Eğitim yönetimi, sistemi bütün olarak çözümleme ve birleştirmeyi amaçlar (Taymaz, 2003).

Toplumsal bir kurum olan eğitimin formal örgütü okuldur. Okulun yönünü tüm toplumsal kurumlar belirlemektedir. Okulun etkili bir işleyişi gerçekleştirmesi toplumsal sorunların eğitimsel yönünü dikkate alması ile olanaklıdır (Aydın, 2005). Okul yönetimi, okulu önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırmak için eldeki tüm madde ve insan kaynağının katkılarını bütünleştirmek, etkili biçimde kullanmak, amaçlara dönük politika ve kararları uygulamak olarak ifade edilmektedir. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirlemektedir. Okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktadır (Bursalıoğlu, 2002). Okul yönetimi, eğitim yönetiminin en özel alanını oluşturmakta ve eğitim yönetiminin toplumla buluşma noktası konumunda bulunmaktadır (Aslanargun, 2007). Okul yönetiminin önemi, aslında yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Bu durumda okul yönetiminin görevi de okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Taymaz, 2003).

2.2.4.Okul Yöneticisi

Okul yöneticilerinin okullarının başarısında kritik bir rolü bulunmaktadır. Okul yöneticileri, bir özel eğitim programının kurulumunun başarılı olup olmadığı konusunda atmosferi oluşturmaktadır. Profesyonel liderlik özellikleri sağlamak, tüm öğrencilerinin ihtiyaçlarına ulaşmak için planlar uygulamak, eğitimin kendi perspektif

alanlarındaki tüm öğretmenlerin gelişimine yardımcı olmak ve işe almakla görevlidirler (Boyacı, 2020). Okul yöneticileri, paydaşlar için yönergeler ve paydaşların korunmasını ve okul ortamında tüm paydaşların işbirliğini sağlamaktadırlar. Günümüz okul yöneticilerinden öğrencilerin performansını artırması ve tüm öğrencilerin eğitimsel sonuçlarını yükseltmesi beklenmektedir. Okul yöneticileri, tüm özel eğitim öğretmenlerini işe alma, rehberlik etme ve değerlendirme sorumluluğuna da sahiptirler. Ancak okul yöneticileri, özel eğitim sınıf rolleri ve eğitim uygulamaları konusunda asgari düzeyde mesleki gelişim eğitimi sahiptir. Yöneticiler, okul ortamı tartışmasını azaltan ve eleştirel öğrencilerin değerlendirmelerinden etkilenen öğretmenlerin kişilikleri üzerinde yoğun bir şekilde yoğunlaşırlar (Gül, 2020). Okul yöneticileri, öğretmen gelişiminin ilk yılında yeni öğretmen destek sisteminin başarısı için önemli bir bileşendir. Okul yöneticilerinin yeni öğretmenlere ilk yıllarında verdikleri destek, yeni öğretmenlerin mesleğe devam edip etmemelerinde de önemli rol oynamaktadır. Yeni öğretmenlerin oryantasyonunda okul yöneticisinin rolü, çalışabilir bir ortam, öğretim liderleri oluşturmak ve yeni öğretmenler için bir destek sistemi oluşturmaktır (Şişman, 2020).

2.2.5.Okul Yöneticisi Yönetim Tarzları

Yönetim biçimi, yönetim ideolojisinin uygulaması, yönetim ideolojisi de soyut gözle görülemeyen değerler, inançlar ve normlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Barbato 1983). Yönetim biçimi genel olarak, bir yöneticinin görev ve amaçlarını gerçekleştirebilmek amacıyla birlikte çalıştığı kişilerle kurduğu ilişkilerin etkileşiminden ortaya çıkan yöneticiye özgü yönetsel bir davranıştır (Başaran 1998). Bu anlamda yönetim biçimlerinin farklılaşmasının birçok sebebi olabilmektedir. Ancak bu sebepler arasında en önemlisi yöneticinin yönetim anlayışıdır. Çünkü bir yöneticinin yönetim anlayışı onun ekonomik, kültürel ve sosyal sermayesinden etkilenebilmektedir. Bu yönüyle okul yöneticilerinin yönetim tarzları da farklılaşabilmektedir. Bu başlık altında okul yöneticisi yönetim tarzlarından işbirlikli yönetim, otoriter yönetim, ilgisiz yönetim ve karşı koyucu yönetim tarzları incelenmiştir.

2.2.5.1.İşbirlikli Yönetim Tarzı

İşbirlikli yönetim tarzı, güç ve karar vermenin, örgütün bazı ya da tüm üyeleri ile birlikte paylaşılması gerektiğini vurgulayan modeldir. Bu yaklaşımda, yöneticinin

gücü sınırlı sayıda yardımcı ile paylaştığı sınırlandırılmış işbirliklikten, karar verme sürecinde tüm üyelerin eşit söz hakkına sahip olduğu tam işbirlikliliğine kadar uzanmaktadır. İşbirlikli yönetim tarzı, örgütlerin politikaya karar vermeyi ve karar almayı, uzlaşmaya varan tartışmalar aracılığıyla sağladıklarını varsaymaktadır. Güç, örgütün amaçları üzerinde paylaşılmış bir anlaşmaya sahip olduğu düşünülen örgütün bazı ya da tüm üyeleri arasında paylaştırılmıştır (Arslan ve Sevinç, 2020). Brundrette'e (1998) göre işbirliklilik, en geniş haliyle diğer öğretmenlerle müzakereler eden ve işbirliği yapan yöneticiler olarak tanımlanabilir. Kağan ve Yalçın (2019), işbirlikliliği, kuramsal ve uygulamalı açıdan üzerinde durulmasının nedenini, tahminen, öğretmenlerin birlikte çalıştıklarında bir şeyler kazandıkları, çalışmadıklarında ise kaybettikleri bir sistem olarak görmektedir.

Bu yönetim tarzı, katı derecede kuralcıdır. Bu yönetim tarzının savunucuları, karar almanın demokratik ilkelere dayanması gerektiğine inanmakta ancak bu uygulamada yönetimin doğasını fiilen belirlememektedir. Bu modeller uygulamada sıkı sıkıya yapılmış olanlardan çok daha idealist bir yaklaşım içerisindedirler. Okul düzeyinde ise yönetim organlarının güçlendirilmesi geniş anlamda bir inanç sorunudur. Bu değişimin okullarda uzman işbirliği ile birleştirildiğine dair ise sınırlı düzeyde kanıt bulunmaktadır (Bush ve Heystek, 2003).

İşbirlikli yönetim tarzı, özellikle çok sayıda uzman çalışanın olduğu okullar ve kolejler gibi örgütler için daha uygundur. Öğretmenler doğrudan bilgi ve becerilerine dayalı olarak ellerinde yetki bulundurmaktadırlar. Mesleki yetki, kararların standartlaştırılmasından ziyade bireysel temelde alınması ile ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler, sınıfta belirli bir düzeyde özerkliğe gereksinim duymakla birlikte, bunun yanında öğretme ve öğrenmede tutarlı bir yaklaşımı sürdürmek için işbirliğine de ihtiyaç duymaktadırlar (Kağan ve Yalçın, 2019). Bu yönüyle işbirlikli yönetim tarzı, uzman kişilerin daha geniş karar verme süreçlerini paylaşma hakkı olduğunu varsaymaktadır. Paylaşılmış kararlar daha bilinci alınmıştır ve çok daha etkili olarak uygulanabilmektedir. Bu tür yönetim tarzına sahip kişiler, örgütün üyeleri tarafından benimsenmiş ortak değerler setinin varlığını kabul etmektedirler. Bu değer seti, yetiştirme süreci ve mesleki uygulamanın erken yıllarındaki sosyalleşme sürecinde ortaya çıkabilir. Bu ortak değerler, örgüt içi yönetsel uygulamalara rehberlik etmekte, özellikle de paylaşılan eğitimsel amaçlara yön göstermektedirler (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2021).

İşbirlikli yönetim tarzında, kararların bölünme ya da çatışmadan ziyade uzlaşma ile alındığı varsayılmaktadır. Ortak değerler ve paylaşılan amaç inancı, sorunları anlaşma yolu ile çözmenin hem istenen durum olduğu hem de daha mümkün olduğu görüşünü desteklemektedir. Görüş farklılıkları olabilir fakat müzakerenin desteği ile bunun üstesinden gelinebilir. Karar verme süreci, anlaşma arayışı nedeniyle uzatılabilir ancak bu paylaşılmış değer ve inançların doğasını bozmayacak düzeyde kabul edilebilir bir uzatmadır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2017).

2.2.5.2.Otoriter Yönetim Tarzı

Bu yönetim biçiminde yöneticinin güç kaynağı modern dönemde genellikle yasalardır. Eğer yönetici, yönetim yeterliğine sahipse yasal gücünü uzmanlık gücü ile destekleyecektir (Başaran 1998). Bu yönüyle, bu yönetim tarzının kaynağı ataerkillik ve tek adam yönetimine dayanmaktadır. Bu modelde, örgüt için neyin doğru olduğunu en iyi yönetici bilmektedir. Bu nedenle çalışanlar emirlere uymak zorundadır. Psikolojik olarak böyle bir tutum, çalışanlar ve yöneticiler arasında bağlılık yaratacaktır (Wibowo, 2016).

Bu yönetim tarzında ast, üstünü izleyendir ve astların görevi, verilen kararları ve üstün düşündüklerini uygulamaktır. Astlar edilgen, emirlere direnen, zorlamayınca çalışmayan, örgütü düşünmeyen, gerekirse kendi yararı için örgütü zarara sokan, yalnızca çıkarlarını düşünen, sorumluluktan kaçan kişiler olarak algılanmaktadır. Bu bakımdan astlardan beklenen itaattir. İtaat, uysallık ve üstlere uyum olarak da gerçekleşebilmektedir. İtaatin derecesi, astın değerinin belirleyici olmaktadır. Astın verimli olması, bundan sonra gelen bir özelliktir (Başaran 1991). Bu yönetim tarzında çalışanlara güvenilmemekte, onlara parayla motive olan, etkin olmaktan çok edilgen, yalnız çıkarları için çalışan kişiler olarak bakılmaktadır. Paraya çok önem verildiği için cezalar da genellikle, ücret kesimi şeklinde olmaktadır. Otokratik yöneticinin motive etme, etkileme ve özendirme araçları çoğunlukla gözdağı ve ceza verme şeklinde gerçekleşmektedir (Başaran 1998).

Yönetim gücünün en üst yöneticinin elinde toplandığı bu yönetim tarzında, üst ile ast örgütsel davranış açısından birbirinden ayrılmıştır. Üst, tüm yönetim gücünü elinde toplarken, astlar üstlerce verilen emirleri yerine getirmekten sorumludurlar. Bu yönetim tarzında üstler, örgüt ile ilgili her işi, her konuyu en iyi bilen, yetişmiş seçkin kişiler olarak kabul edilmektedir. Bundan dolayı üstlerin verdiği kararlar

tartışılmayacak derecede değerlidir. Üst, konulmuş ilkeleri ve kuralları ödün vermeden uygulamakla görevlidir. Bunun için yönetici, astlarını sıkı bir biçimde ve yakından izlemekte, denetlemekte ve bu denetlemelerin sonucunda elde ettiği verilere göre örgütteki otoritesini güçlendirmek amacıyla ödül ve ceza sistemini kullanabilmektedir. Üstler, isterse yetkisinin bir kısmını istediği astına devredebilmektedir. Ancak astlar, üst yöneticilerin kendilerine devrettiği yetki oranında güçlü olabilmektedirler (Peker vd. 2018).

2.2.5.3.İlgisiz Yönetim Tarzı

İlgisiz yönetim biçimi, aslında bir yönetsel davranış kuramı değildir. Yani bu yönetim tarzı, olması istenen ya da beklenen bir yönetim tarzı değildir. Ancak bu tip bir yönetime bazı örgütlerde karşılaşılabilmektedir. Bu tür yönetim anlayışında hem örgütün iş, üretim ve hizmet alanlarında izlediği hedeflere, hem de örgüt içi insani ilişkilerin iyileştirilmesine ve korunmasına aşırı derecede bir önem ve değer verilmemektedir. Bu yönetim biçiminin benimsediği ana politika, örgüt içi sorunlardan, kişisel ve duygusal davranışlara karışmaktan uzak durmak şeklindedir (Cem, 1971). İlgisiz yönetim, bir örgütün hiyerarşik yapısında en üst makamda ya da üst makamlarda oturan kişi ya da kişilerin otoritelerini kullanmamalarından dolayı ortaya çıkmaktadır. Otoritenin kullanılmaması örgüte yabancılaşma, küsme, otoriteyi kullanmaktan çekinme, korkma, yönetimde yetersiz olma, otoriteyi kullanmaya gerek görmeme ya da inanmama gibi sebeplerle meydana gelebilmektedir (Başaran 1998).

Bu tip örgütlerde çalışanlar çalışıyormuş gibi görünmekte, oysa gerçekte örgüt hedeflerine katkısı hemen hemen yok denecek kadar az olan işlerle uğraşmaktadırlar. Kendisine bir kez ne yapacağı söylendikten sonra, artık çalışması varsayılan kişinin takibi bırakılmaktadır. Çalışan, işini kendi bildiği gibi görmekte ve yönetici ona asla müdahalede bulunmamaktadır (Cem, 1971).

İlgisiz yönetim tarzına sahip yöneticiler, iyi ya da kötü kişilik özelliklerini yönetimde göstermemekte, çalışanları motive etmek, etkilemek ya da özendirmek için bir girişimde bulunmamaktadırlar. Bu tip yöneticiler kendilerine danışıldığında yardım etmeye çalışmakta ama bu yardımı ancak istedikleri çalışanlara yapmaktadırlar. İlgisiz yönetim tarzına sahip yöneticilerin yapıyı kurma, görev ve ilişki davranışları yüzeyseldir. Genellikle işbölümünün, görev tanımlarının, iş akımının yapılmasını alt

birim ve bölüm yöneticilerine bırakmakta ve örgütün yenileşmesi için herhangi bir girişimde bulunmamaktadırlar (Arslan ve Sevinç, 2020).

İlgisiz yönetim tarzına sahip yöneticiler genel itibariyle kendileri iş tatmini elde edemediklerinden çalışanların iş tatmini sağlamasıyla da çoğu zaman ilgilenmemektedirler. Örgütte meydana gelen çatışmalar ya devam etmekte ya da zamanla kendiliğinden unutulmaktadır. Örgüt içerisinde uyumsuz olarak görülen çalışanlar kendi başlarına bırakılmaktadır. Çalışanlar kendilerine karışılmadığı, denetlenmedikleri, gönüllerinin istediği gibi çalıştıkları için genellikle işi olurlarına bırakarak ortamdaki memnun olmaya çalışmaktadırlar. Bu tür örgütlerde çalışanlar, işlerini genellikle ikinci bir iş olarak gördüklerinden, örgüt dışında başka bir iş edinmektedirler (Kağan ve Yalçın, 2019).

2.2.5.4. Karşı Koyucu Yönetim Tarzı

Bu tür yönetim tarzı, otokratik yönetim tarzı ile karıştırılmasına karşın, burada, bir otorite ile birlikte, zorlama, karşı çıkma durumu söz konusudur. Burada yönetici, örgüt yararına olsun ya da olmasın çalışanların gerçekleştirmek istedikleri şeylere karşı çıkma isteğindedir. Bu yönüyle yönetici, sorun çözme ile birlikte sorun ortaya çıkarma yönünde davranışta da bulunabilir. Burada, yöneticinin işlerin zorlanması yönündeki tutumu, bir başka söylemle çalışanların karşı koyucu yönetim tarzı, çalışanlarına karşı duyulan şüphe ve güvensizlikten kaynaklanmaktadır (Aydın, 2018).

Bununla birlikte, bu niteliklere sahip yöneticilerin şüphe ve güvensizliği en aza indirmek için kurallar noktasında çok katı olabileceği de dile getirilmektedir. Okul yöneticilerinin kendi kurmuş olduğu sistemin bozulmamasını istemesi, yeni bir etkinliğin gerçekleştirilmesine muhalefet etmesi, yasaların koymuş olduğu gerekliliklerin dışına çıkmak istememesi, astları ile münasebetlerindeki çatışmacı tutumu, diyalog halindeyken sürekli söze girmesi, okul yönetimi ile ilgili olarak farklı okul yönetimlerinin yaptıklarıyla kendi okulunu kıyaslaması, gerçekleştirilen her şeyin sonunda problem yaratılacakmış gibi davranması şeklindeki tutumlar bir okul müdürünün karşı koyucu yönetim tarzı dâhilinde sergileyeceği bazı davranışlardır (Üstüner, 2016).

Bu tür yönetim tarzının en fazla kullanıldığı dönemler, bireylerin işlerini ve görevlerini çok iyi bilmelerine rağmen başarısızlığa uğradıkları ve haklı nedenlerinin bulunmadığı durumlar ile ilgili kriz dönemleridir. Bireylerin saygı duymasının şart olduğu bu tür

yönetim tarzı, uzun süre benimsendiği zaman, düşük performansa ve memnuniyetsizliğe neden olabilmektedir (Bloch ve Whiteley 2005).



3. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Deseni

Bu tez çalışması nicel bir araştırma olup, ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Tarama modelleri, katılımcıların belirtmiş olduğu inançları veya tutumlarıyla alakalı araştırma soruları için kullanılan uygun bir tekniktir (Neuman, 2006: 394). Bu çalışmada da, tarama desenlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama deseni, 2 ve üzeri değişkenlerin kendi içlerindeki farklılığın ortaya koyulması ve bunun düzeyinin belirlenmesi şeklindeki araştırma türüdür (Karasar, 2013: 76-81).

3.2.Çalışma Evreni ve Örneklemi

Çalışmanın evreni İstanbul İli Başakşehir ilçesindeki eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerdir. İlçede 364 adet okul/kurumun bulunmakta ve bu okullarda 6291 öğretmen istihdam edilmektedir. 6000'den fazla kişileri kapsayacak olan evrenler için farklı hata yüzdeleri ve güven seviyelerinde örneklem büyüklüklerinin hesabını gerçekleştiren Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004), %95 güven aralığında örneklem sayısının, minimum 361 olacağını dile getirmiştir. Bu çalışmada da 407 öğretmen araştırmanın örneklemine oluşturmuştur. Evrenden örneklemenin seçkisiz bir şekilde çekilmesi olarak dile getirilen basit seçkisiz örnekleme tekniği, çalışmanın örnekleme tekniği olarak belirlenmiştir (Özen ve Gül, 2007).

Araştırmanın örneklemine ait tanımlayıcı bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistikler

		Frekans	%
Yaş Grubu	20-25	45	11,1
	26-35	225	55,3
	36-45	96	23,6
	46 ve üzeri	41	10,1
Cinsiyet	Kadın	265	65,1
	Erkek	142	34,9
Kurum Türü	Devlet	329	80,8
	Özel	78	19,2
Medeni Durum	Evli	245	60,2
	Bekâr	155	38,1
Eğitim Seviyesi	Lisans	331	81,3
	Lisansüstü	76	18,7
Kadro Durumu	Kadrolu	240	59
	Sözleşmeli	102	25,1
	Ücretli Öğretmen	65	16
Okul Kademesi	İlkokul	145	35,6
	Ortaokul	134	32,9
	Lise	128	31,4

Katılımcıların yaş dağılımları incelendiğinde, yarısının (%55,3; n=225) 26-35 yaş aralığında olduğu, %23,6'sının (n=96) 36-45 yaş aralığında, %11,1'inin (n=45) 20-25 yaş aralığında, %10,1'inin (n=41) 46 ve üzeri yaş grubunda olduğu görülmektedir. Katılımcıların cinsiyet dağılımları incelendiğinde, çoğunluğun (%65,1; n=265) kadın olduğu görülmektedir. Erkek katılımcıların oranı ise %34,9'dur. (n=142). Katılımcıların çalışmış oldukları okulların kurum türlerine bakıldığında, %80,8'inin (n=329) devlet okullarında, %19,2'sinin (n=78) ise özel eğitim kurumlarında görev yaptıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların %60,2'si (n=245) evli

olduklarını, %38,1'i ise (n=155) bekâr olduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte her iki seçeneği işaretlemeyip diğer seçeneğini işaretleyen katılımcı oranı ise %1,7'dir (n=7). Araştırmanın katılımcıları arasında %18,7 (n=76) oranında lisansüstü seviyesinde eğitim düzeyi olan katılımcılar bulunmaktadır. Lisans düzeyinde mezuniyeti bulunan katılımcı oranı ise %81,3'dır (n=331). Katılımcıların yarısından fazlası (%59; n=240) çalıştıkları kurumlarda kadrolu pozisyonda çalışmaktadırlar. Sözleşmeli olarak çalışan katılımcı oranı %25,1 (n=102) iken, ücretli öğretmen statüsünde çalışan katılımcı oranı %16'dır (n=65). Katılımcıların çalışmış oldukları okulların kademeleri incelendiğinde, birbirlerine yakın oranlar olduğu görülmektedir. İlkokul kademesinde çalışan katılımcıların oranı %35,6 (n=145), ortaokul kademesinde çalışan katılımcı oranı %32,9 (n=134) ve lise kademesinde çalışan katılımcı oranı %31,4 (n=128) olarak görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama yöntemi olarak, tarama modeli ile uyumlu olan anket yöntemi seçilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacı doğrultusunda, anket formunda, kişisel bilgi formu, Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği bulunmaktadır. Ölçekler, öğretmenlerle yüz yüze gerçekleştirilecektir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup, araştırmaya katılacak olan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev yapılan eğitim kurum türü, medeni durum, eğitim seviyesi, kadro durumu, görev yapılan okul türü ve ek ders alma durumlarına ait bilgilerinin elde edilmesini amaçlamıştır.

3.3.2. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Öğretmen Özerkliği Ölçeği, öğretmenlerin özerklik davranışlarını tespit edebilmek amacıyla Çolak (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 17 madde yer almaktadır ve katılımcıların maddelere ilişkin katılım düzeylerini belirlemek için (Hiçbir zaman, Nadiren, Baze, Sık sık, Her zaman) şeklinde 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; öğretme süreci özerkliği (madde 1, 3, 4, 9, 10, 11), öğretim programı özerkliği (madde 2, 5, 6, 7, 8), mesleki gelişim özerkliği (madde 12, 13, 14) ve mesleki iletişim özerkliği (madde 15, 16, 17) olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin Cronbach

Alpha güvenilirlik katsayısı 0,89; öğretme süreci özerkliği alt boyutu güvenilirlik katsayısı 0,82; öğretim programı özerkliği altboyutu güvenilirlik katsayısı 0,82; mesleki gelişim özerkliği altboyutu güvenilirlik katsayısı 0,85 ve mesleki iletişim özerkliği altboyutu güvenilirlik katsayısı 0,78 olarak elde edilmiştir (Çolak, 2016). Bu çalışma için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise, ölçeğin geneli için 0,79, öğretme süreci özerkliği alt boyutu güvenilirlik katsayısı 0,63; öğretim programı özerkliği altboyutu güvenilirlik katsayısı 0,68; mesleki gelişim özerkliği altboyutu güvenilirlik katsayısı 0,63 ve mesleki iletişim özerkliği altboyutu güvenilirlik katsayısı 0,68 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği, okul müdürlerinin yönetim tarzlarını belirlemek amacıyla Üstüner (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 25 madde ve 4 boyuttan oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek boyutlarından işbirlikli yönetim tarzı (1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7.) 7 maddeden, otoriter yönetim tarzı (8, 9, 10, 11, 12, 13 ve 14.) 7 maddeden, ilgisiz yönetim tarzı (15, 16, 17, 18, 19, 20 ve 21.) 7 maddeden ve karşı koyucu yönetim tarzı ise (22, 23, 24 ve 25.) 4 maddeden oluşmaktadır. İşbirlikliYT Ölçeğinin alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları; işbirlikli yönetim tarzı boyutu için 0,93, otoriter yönetim tarzı boyutu için 0,90, ilgisiz yönetim tarzı boyutu için 0,86 ve karşı koyucu yönetim tarzı boyutu için 0,85 olarak hesaplanmıştır (Üstüner, 2016). Bu çalışma için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise, işbirlikli yönetim tarzı boyutu için 0,89, otoriter yönetim tarzı boyutu için 0,74, ilgisiz yönetim tarzı boyutu için 0,78 ve karşı koyucu yönetim tarzı boyutu için 0,83 olarak elde edilmiştir.

3.4. Normallik ve Güvenilirlik Testleri

Araştırmanın analiz işlemlerine geçilmeden önce gerçekleştirilmesi gereken normallik testinden elde edilen sonuç, daha sonra gerçekleştirilecek olan analizlerde hangi tekniklerin kullanılması gerektiğini belirttiği için önemlidir. Bu nedenle ilk önce normallik testi gerçekleştirilmiş olup, sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.2. Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öğretme Süreci Özerkliği	,088	407	,000	,974	407	,000
Öğretim Programı Özerkliği	,096	407	,000	,975	407	,000
Mesleki Gelişim Özerkliği	,111	407	,000	,973	407	,000
Mesleki İletişim Özerkliği	,163	407	,000	,933	407	,000
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	,048	407	,027	,987	407	,001
İşbirlikli Yönetim Tarzı	,165	407	,000	,920	407	,000
Otoriter Yönetim Tarzı	,089	407	,000	,963	407	,000
İlgisiz Yönetim Tarzı	,178	407	,000	,880	407	,000
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	,140	407	,000	,926	407	,000
Yönetim Tarzı Ölçeği	,120	407	,000	,883	407	,000

Gerçekleştirilen normallik testi sonuçlarına göre, araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyutlarına ilişkin değerler 0,05'ten küçük olduğu için, normal dağılım içerisinde değillerdir. Bu durumda, gerçekleştirilecek olan analizlerde parametrik olmayan teknikler kullanılacaktır. Ayrıca ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında $\pm 1,5$ değerinin üstünde olduğu ve normal dağılım içerisinde olmadığı görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 3.3. Güvenilirlik Testi

	Madde Sayısı	Cronbach Alpha (α)
Öğretme Süreci Özerkliği	6	,633
Öğretim Programı Özerkliği	5	,683
Mesleki Gelişim Özerkliği	3	,630
Mesleki İletişim Özerkliği	3	,680
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	17	,790
İşbirlikli Yönetim Tarzı	7	,895
Otoriter Yönetim Tarzı	7	,741
İlgisiz Yönetim Tarzı	7	,783
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	4	,830
Yönetim Tarzı Ölçeği	25	,727

Güvenilirlik testinde Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık tekniği kullanılmıştır. Tabloda ölçek ve alt boyutlarına ait test sonuçları verilmiştir. Güvenilirlik testinde kullanılan α katsayısının 0,61 – 0,80 arasındaki bir değerde olması oldukça güvenilir, 0,81 – 1 arasındaki bir değerde olması ise yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Uzgören, 2012). Tablodan da görüleceği üzere, araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar, ,060 değerinin üzerinde olduğunu göstermektedir. Öğretmen Özerkliği Ölçeği için α katsayısı 790 ve Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği için α katsayısı ,727 olarak elde edilmiştir. Bu durumda ölçek ve alt boyutları için oldukça güvenilir denilebilir.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma verilerinin analizine ilişkin olarak, ölçeklere verilen yanıtlar ve kişisel bilgi formunda yer alan bilgiler, bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Sciences, ver 22.0) istatistik paket programına aktarılarak, çalışma amacının yerine getirilmesi gayesiyle istatistik analizler ile incelenecektir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerle ilgili, normallik testleri, cronbach alpha güvenilirlik analizi ve normallik testi sonuçlarına göre parametrik ya da parametrik olmayan testler ile analiz işlemi gerçekleştirilecektir. Araştırmada iki grup arasındaki farklılıkların incelenmesi

noktasında bağımsız örneklem testlerinin kullanılması, ikiden fazla bağımsız grup arasındaki farklılıkların incelenmesinde varyans analizinin kullanılması düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, öğretmen özerklik tutumları ile algılanan okul müdürü yönetim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi, korelasyon analizi ile gerçekleştirilecektir. Bununla birlikte demografik özellikler ve ölçek ortalama puanları için, frekans tabloları, tanımlayıcı istatistikler (aritmetik ortalama, maksimum değer, minimum değer, varyans, vb.) kullanılacaktır. Araştırmada anlamlılık değeri olarak 0.01 ve 0.05 düzeyleri kabul edilecektir.



4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu başlık altında araştırma verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Ölçek ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanlar

Araştırmada kullanılan Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamalarının yüksek olması, temsil edilen ölçek ve alt boyut için katılımcıların yüksek tutum içerisinde olduğunu göstermektedir (Çolak, 2016; Üstüner, 2016).

Tablo 4.1. Ölçek ve Alt Boyutları Ortalama Puanları

	Madde Sayısı	$\bar{x}$ (Likert)	Ss
Öğretme Süreci Özerkliği	6	4,00	,564
Öğretim Programı Özerkliği	5	3,65	,675
Mesleki Gelişim Özerkliği	3	3,31	,875
Mesleki İletişim Özerkliği	3	3,72	,929
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	17	3,73	,517
İşbirlikli Yönetim Tarzı	7	3,77	,765
Otoriter Yönetim Tarzı	7	2,64	,698
İlgisiz Yönetim Tarzı	7	2,02	,741
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	4	2,28	1,03
Yönetim Tarzı Ölçeği	25	2,72	,403

Araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyutlarına ait ortalama puan ve standart sapma değerleri yukarıdaki tabloda verilmiştir. Tabloda bulunan Likert ortalaması, ölçeklerdeki ölçüm değerlendirme kademelerinin sayısına göre bölünmüştür. 5'li Likert tipi ölçek kullanıldığı için tüm değerler 5 üzerinden değerlendirilmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplar neticesinde oluşan değerlere göre Öğretmen

Özerkliği Ölçeği ortalama puanı 5 üzerinden $3,73 \pm,517$ olarak elde edilmiştir. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği ortalama puanı ise yine 5 üzerinden $2,72 \pm,403$ olarak bulunmuştur. Sonuçlara genel olarak bakıldığında, Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanların ortalama değerin yani 3'ün üzerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçla katılımcıların ortalamanın üstünde öğretmen özerkliğine sahip oldukları dile getirilebilir. Algılanan Yönetim Tarzı Ölçeği alt boyutlarına bakıldığında ise en yüksek puanı İşbirlikli Yönetim Tarzı alt boyutunun aldığı görülmektedir. İlgili alt boyuta ait ortalama puan $3,77 \pm,765$ olarak elde edilmiştir. Bu sonuçla, katılımcıların algılamış oldukları müdür yönetim tarzının işbirlikli yönetim tarzı olduğu dile getirilebilir. Bir başka söylemle, katılımcılar, kendi kurumlarındaki müdürlerin, işbirlikli yönetim tarzına sahip olduğunu belirtmişlerdir.

4.2. Ölçek ve Alt Boyutlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Araştırmanın kişisel bilgi formunda sorulmuş olan katılımcılara yönelik tanımlayıcı bilgilere göre ölçek ve alt boyutlarının anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren analizler bu başlık altında verilmiştir. Yukarda daha önce normallik testi sonuçları verilmişti. Bu sonuçlara göre parametrik olmayan tekniklerin kullanılacağı belirtilmişti. Buna göre, çeşitli değişkenlere göre ölçek ve alt boyutlarının incelendiği testlerde parametrik olmayan teknikler kullanılmış olup, değişkenlerin ikili grup

olması halinde Mann Whitney U testi, ikiden fazla grup olması halinde ise Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.2. Cinsiyete Göre Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanlar

	Cinsiyet	n	Mean R.	U	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Kadın	265	197,47	17083,5	,124
	Erkek	142	216,19		
Öğretim Programı Özerkliği	Kadın	265	201,49	18149,5	,554
	Erkek	142	208,69		
Mesleki Gelişim Özerkliği	Kadın	265	189,62	15004	,001
	Erkek	142	230,84		
Mesleki İletişim Özerkliği	Kadın	265	183,37	13347	,000
	Erkek	142	242,51		
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	Kadın	265	189,43	14953,5	,001
	Erkek	142	231,19		
İşbirlikli Yönetim Tarzı	Kadın	265	202,15	18323,5	,663
	Erkek	142	207,46		
Otoriter Yönetim Tarzı	Kadın	265	193,49	16030	,014
	Erkek	142	223,61		
İlgisiz Yönetim Tarzı	Kadın	265	199,52	17627,5	,291
	Erkek	142	212,36		
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Kadın	265	191,02	15375	,002
	Erkek	142	228,23		
Yönetim Tarzı Ölçeği	Kadın	265	187,94	14559	,000
	Erkek	142	233,97		

Gerçekleştirilen analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre, mesleki iletişim özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, öğretmen özerkliği ölçeği, otoriter yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde ($p<0,05$) farklılaşma mevcuttur. Anlamlı farklılıkların hepsi erkek katılımcılar lehine gerçekleşmiştir. Mesleki iletişim özerkliği, mesleki gelişim özerkliği alt boyutları ve öğretmen özerkliği ölçeği genelinde, erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha yüksek düzeyde özerklik sahibi olduğu dile getirilebilir. Bununla birlikte, erkek katılımcılar, kadın katılımcılara göre, daha yüksek düzeyde, müdürlerinin otoriter ve karşı koyucu olduğunu düşünmektedirler. Bir başka söylemle, erkek katılımcılar, algıladıkları müdür yönetim tarzında, kadınlara göre daha yüksek düzeyde otoriter ve karşı koyucu olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3'te, katılımcıların yaş gruplarına göre ölçek ve alt boyutlarında anlamlı farklılaşmanın varlığının sınındığı analiz sonuçları verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği,

mesleki iletişim özerkliği, otoriter yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarında ve Öğretmen Özerkliği Ölçeğinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Diğer ölçek ve alt boyutlarda yaşa göre anlamlı farklılık elde edilememiştir.



Tablo 4.3. Yaşa Göre Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanlar

	Yaş	n	Mean R.	P
Öğretme Süreci Özerkliği	20-25	45	180,27	,022
	26-35	225	197,25	
	36-45	96	210,73	
	46 ve üzeri	41	251,33	
Öğretim Programı Özerkliği	20-25	45	214,41	,007
	26-35	225	191,38	
	36-45	96	205,05	
	46 ve üzeri	41	259,39	
Mesleki Gelişim Özerkliği	20-25	45	221,68	,011
	26-35	225	194,20	
	36-45	96	196,56	
	46 ve üzeri	41	255,80	
Mesleki İletişim Özerkliği	20-25	45	181,87	,004
	26-35	225	193,21	
	36-45	96	216,63	
	46 ve üzeri	41	257,91	
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	20-25	45	196,70	,010
	26-35	225	194,44	
	36-45	96	205,55	
	46 ve üzeri	41	260,88	
İşbirlikli Yönetim Tarzı	20-25	45	212,41	,464
	26-35	225	209,54	
	36-45	96	196,41	
	46 ve üzeri	41	182,12	
Otoriter Yönetim Tarzı	20-25	45	200,03	,010
	26-35	225	191,41	
	36-45	96	213,18	
	46 ve üzeri	41	255,95	
İlgisiz Yönetim Tarzı	20-25	45	228,34	,518
	26-35	225	201,49	
	36-45	96	198,35	
	46 ve üzeri	41	204,29	
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	20-25	45	212,88	,022
	26-35	225	193,52	
	36-45	96	202,93	
	46 ve üzeri	41	254,28	
Yönetim Tarzı Ölçeği	20-25	45	213,53	,060
	26-35	225	195,57	
	36-45	96	200,35	
	46 ve üzeri	41	248,35	

Elde edilen anlamlı farklılığın hangi alt gruplarda olduğunu belirlemek için post-hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Pos-hoc analizinde Tamhane's T2 tekniği kullanılmıştır. Post-hoc analizine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.4. Yaş'a Göre Alt Grup Ortalamaları

	(I)	(J)	(I-J)	<i>p</i>
Öğretme Süreci Özerkliği	46 ve üzeri	20-25	,42827	,010
		26-35	,29716	,023
Öğretim Programı Özerkliği	46 ve üzeri	26-35	,45858	,006
		36-45	,40986	,035
Mesleki Gelişim Özerkliği	46 ve üzeri	26-35	,48354	,042
Mesleki İletişim Özerkliği	46 ve üzeri	20-25	,55014	,043
		26-35	,45977	,032
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	46 ve üzeri	20-25	,40335	,025
		26-35	,40622	,005
		36-45	,34465	,034
Otoriter Yönetim Tarzı	46 ve üzeri	26-35	,39122	,011
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	46 ve üzeri	26-35	,53228	,021

Gerçekleştirilen post-hoc analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılık olan tüm alt boyutlarda, 46 ve üzeri yaş grubundaki katılımcıların 26-35 yaş aralığındaki katılımcılara göre tutum düzeyleri daha yüksektir ($p<0,05$). Öğretme süreci özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve öğretmen özerkliği ölçeğinde ise 46 ve üzeri yaş grubundaki katılımcıların özerklik düzeyleri, 20-25 yaş grubu arasındaki katılımlara göre anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<0,05$). Genel olarak sonuçlar değerlendirildiğinde, yaş olarak daha büyük katılımcıların özerklik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Elde edilen sonuçtan, daha tecrübeli öğretmenlerin, özerklik düzeylerinin daha yüksek olduğu dile getirilebilir.

Analizi gerçekleştirilen bir diğer değişken ise katılımcıların eğitim düzeyidir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.5. Eğitim Düzeyine Göre Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanlar

	Eğitim Düzeyi	n	Mean R.	U	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Lisans	331	204,03	12567	,990
	Lisansüstü	76	203,86		
Öğretim Programı Özerkliği	Lisans	331	198,21	10662,5	,037
	Lisansüstü	76	229,20		
Mesleki Gelişim Özerkliği	Lisans	331	197,45	10410,5	,018
	Lisansüstü	76	232,52		
Mesleki İletişim Özerkliği	Lisans	331	200,74	11499,5	,240
	Lisansüstü	76	218,19		
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	Lisans	331	200,35	11368,5	,191
	Lisansüstü	76	219,91		
İşbirlikli Yönetim Tarzı	Lisans	331	216,64	8393	,000
	Lisansüstü	76	148,93		
Otoriter Yönetim Tarzı	Lisans	331	189,21	7683,5	,000
	Lisansüstü	76	268,40		
İlgisiz Yönetim Tarzı	Lisans	331	199,09	10952,5	,077
	Lisansüstü	76	225,39		
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Lisans	331	190,56	8130	,000
	Lisansüstü	76	262,53		
Yönetim Tarzı Ölçeği	Lisans	331	191,36	8393,5	,000
	Lisansüstü	76	259,06		

Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların eğitim düzeylerine göre ölçek ve alt boyutlarına ait ortalama puanların anlamlı seviyede farklılaştığı alt boyutlar bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği alt boyutlarında lisansüstü eğitim düzeylerine sahip katılımcıların özerklik düzeyleri, lisans seviyesinde eğitime sahip katılımcılara göre anlamlı olarak yüksektir ($p<0,05$). otoriter yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarında, katılımcılardan lisansüstü eğitim düzeyinde olanlar, kurum müdürlerinin, lisans düzeyindeki katılımcılara göre daha yüksek seviyede otoriter ve karşı koyucu yönetim tarzını benimsediklerini belirtmektedirler. Bununla birlikte lisans seviyesinde eğitimleri olan katılımcılar, lisansüstü düzeyde eğitimi olan katılımcılara göre, kurum müdürlerini daha işbirlikçi yönetim tarzına sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.6. Medeni Duruma Göre Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanlar

	Medeni Durum	n	Mean R.	U	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Bekâr	155	167,73	13907,5	,000
	Evli	245	221,23		
Öğretim Programı Özerkliği	Bekâr	155	182,23	16155,5	,012
	Evli	245	212,06		
Mesleki Gelişim Özerkliği	Bekâr	155	188,91	17190,5	,108
	Evli	245	207,83		
Mesleki İletişim Özerkliği	Bekâr	155	159,81	12681	,000
	Evli	245	226,24		
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	Bekâr	155	162,46	13092	,000
	Evli	245	224,56		
İşbirlikli Yönetim Tarzı	Bekâr	155	200,81	18939	,966
	Evli	245	200,30		
Otoriter Yönetim Tarzı	Bekâr	155	217,01	16428,5	,023
	Evli	245	190,06		
İlgisiz Yönetim Tarzı	Bekâr	155	199,14	18776	,850
	Evli	245	201,36		
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Bekâr	155	194,91	18121	,440
	Evli	245	204,04		
Yönetim Tarzı Ölçeği	Bekâr	155	204,73	18331,5	,560
	Evli	245	197,82		

Katılımcıların medeni durumları ile ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkinin incelendiği analiz sonuçlarına göre, Öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve otoriter yönetim tarzı alt boyutlarında ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği genelinde anlamlı farklılık ($p<0,05$) olduğu görülmüştür. Buna karşın diğer alt boyut ve ölçek genelinde anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve anlamlı farklılık olan alt boyutlarında, evli olan katılımcıların özerklik düzeyleri bekâr katılımcılara göre anlamlı seviyede yüksektir. Bekâr katılımcılar, evli katılımcılara göre, kurum müdürlerinin daha otoriter yönetim tarzında olduklarını belirtmiştir. Bir başka söylemle, otoriter yönetim tarzı alt boyutunda, bekâr katılımcıların sıralı ortalaması, evli katılımcılara göre anlamlı seviyede yüksektir ($p<0,05$).

Tablo 4.7. Eğitim Kurumu Türüne Göre Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanlar

	Tür	n	Mean R.	U	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Devlet	329	212,93	9893	,002
	Özel	78	166,33		
Öğretim Programı Özerkliği	Devlet	329	199,03	11197,5	,079
	Özel	78	224,94		
Mesleki Gelişim Özerkliği	Devlet	329	202,54	12350,5	,604
	Özel	78	210,16		
Mesleki İletişim Özerkliği	Devlet	329	206,14	12128	,448
	Özel	78	194,99		
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	Devlet	329	205,48	12345	,603
	Özel	78	197,77		
İşbirlikli Yönetim Tarzı	Devlet	329	208,49	11354,5	,113
	Özel	78	185,07		
Otoriter Yönetim Tarzı	Devlet	329	194,82	9811,5	,001
	Özel	78	242,71		
İlgisiz Yönetim Tarzı	Devlet	329	191,55	8736	,000
	Özel	78	256,50		
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Devlet	329	198,43	10999	,049
	Özel	78	227,49		
Yönetim Tarzı Ölçeği	Devlet	329	195,06	9891	,002
	Özel	78	241,69		

Katılımcıların hali hazırda çalıştıkları eğitim kurum türüne göre ölçek ve alt boyutların ait ortalama puanlar karşılaştırıldığında, anlamlı farklılığın olduğu sonuçlar bulunmaktadır. Öğretme süreci özerkliği, otoriter yönetim tarzı, karşı koyucu yönetim tarzı ve ilgisiz yönetim tarzı alt boyutlarında anlamlı farklılığın ($p<0,05$) olduğu görülmektedir. Buna göre, devlet kurumlarında çalışan katılımcıların öğretme süreci özerkliği tutumları, özel eğitim kurumlarında çalışan katılımcılara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Bununla birlikte, Otoriter yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarında ise özel eğitim kurumlarında çalışan katılımcılar, devlet kurumlarında çalışan katılımcılara göre, müdürlerinin daha yüksek düzeyde otoriter ve karşı koyucu yönetim tarzını benimsediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.8. Kadro Durumuna Göre Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanlar

	Kadro Durumu	n	Mean R.	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Kadrolu	240	224,38	,000
	Sözleşmeli	102	159,86	
	Ücretli Öğretmen	65	198,03	
Öğretim Programı Özerkliği	Kadrolu	240	211,29	,008
	Sözleşmeli	102	173,80	
	Ücretli Öğretmen	65	224,48	
Mesleki Gelişim Özerkliği	Kadrolu	240	210,79	,361
	Sözleşmeli	102	192,55	
	Ücretli Öğretmen	65	196,89	
Mesleki İletişim Özerkliği	Kadrolu	240	233,38	,000
	Sözleşmeli	102	141,41	
	Ücretli Öğretmen	65	193,73	
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	Kadrolu	240	227,80	,000
	Sözleşmeli	102	149,09	
	Ücretli Öğretmen	65	202,28	
İşbirlikli Yönetim Tarzı	Kadrolu	240	211,43	,082
	Sözleşmeli	102	181,53	
	Ücretli Öğretmen	65	211,81	
Otoriter Yönetim Tarzı	Kadrolu	240	189,12	,000
	Sözleşmeli	102	244,55	
	Ücretli Öğretmen	65	195,32	
İlgisiz Yönetim Tarzı	Kadrolu	240	205,53	,919
	Sözleşmeli	102	199,91	
	Ücretli Öğretmen	65	204,76	
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Kadrolu	240	208,74	,189
	Sözleşmeli	102	186,05	
	Ücretli Öğretmen	65	214,67	
Yönetim Tarzı Ölçeği	Kadrolu	240	202,77	,964
	Sözleşmeli	102	205,05	
	Ücretli Öğretmen	65	206,89	

Katılımcıların çalışmış oldukları kurumdaki kadro durumlarına göre ölçek ve alt boyutlarına ait ortalama puanları karşılaştırıldığında anlamlı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutlarında ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği genelinde, katılımcıların çalışmış oldukları kurumlardaki kadro durumlarına göre anlamlı farklılık ($p<0,05$) elde edilmiştir. Bununla birlikte otoriter yönetim tarzı alt boyutunda da anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın hangi alt gruplarda olduğunu belirlemek için post-hoc analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.9. Kadro Durumuna Göre Alt Grup Ortalamaları

	(I)	(J)	(I-J)	<i>p</i>
Öğretme Süreci Özerkliği	Kadrolu	Sözleşmeli	,29551	,000
Öğretim Programı Özerkliği	Kadrolu	Sözleşmeli	,21539	,009
Mesleki İletişim Özerkliği	Kadrolu	Sözleşmeli	,77941	,000
		Ücretli Ö.	,34145	,028
	Ücretli Ö.	Sözleşmeli	,43796	,015
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	Kadrolu	Sözleşmeli	,33338	,000
Otoriter Yönetim Tarzı	Sözleşmeli	Kadrolu	,26092	,001

Gerçekleştirilen post-hoc analizi sonucunda, Öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutları ile Öğretmen Özerkliği Ölçeği genelinde kadrolu çalışan katılımcıların, sözleşmeli çalışan katılımcılara göre özerklik düzeyleri anlamlı ($p<0,05$) bir şekilde yüksektir. Bir başka söylemle kadrolu çalışan katılımcıların özerklik düzeyleri sözleşmeli katılımcılara göre yüksektir. Mesleki iletişim özerkliği alt boyutunda ayrıca ücretli öğretmen olarak çalışan katılımcıların, sözleşmeli olarak çalışan katılımcılara göre özerklik düzeyleri anlamlı bir biçimde yüksek elde edilmiştir. Sonuçlara genel olarak bakıldığında, sözleşmeli olarak çalışan katılımcıların özerklik düzeylerinin anlamlı bir biçimde düşük olduğu görülmektedir. Algılanan Yönetim Tarzı Ölçeği alt boyutlarından otoriter yönetim tarzı alt boyutuna göre, sözleşmeli statüde çalışan katılımcılar, kadrolu olarak çalışan katılımcılara göre, istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde, kurum müdürlerini daha otoriter algıladıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.10. Okul Kademesine Göre Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanlar

	Okul Kademesi	n	Mean R.	p
Öğretme Süreci Özerkliği	İlkokul	145	235,73	,000
	Ortaokul	134	190,94	
	Lise	128	181,73	
Öğretim Programı Özerkliği	İlkokul	145	227,26	,004
	Ortaokul	134	201,32	
	Lise	128	180,46	
Mesleki Gelişim Özerkliği	İlkokul	145	198,93	,805
	Ortaokul	134	206,13	
	Lise	128	207,51	
Mesleki İletişim Özerkliği	İlkokul	145	215,51	,240
	Ortaokul	134	203,36	
	Lise	128	191,63	
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	İlkokul	145	225,73	,012
	Ortaokul	134	199,81	
	Lise	128	183,77	
İşbirlikli Yönetim Tarzı	İlkokul	145	205,92	,962
	Ortaokul	134	203,87	
	Lise	128	201,96	
Otoriter Yönetim Tarzı	İlkokul	145	177,00	,003
	Ortaokul	134	218,03	
	Lise	128	219,89	
İlgisiz Yönetim Tarzı	İlkokul	145	198,29	,752
	Ortaokul	134	208,46	
	Lise	128	205,80	
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	İlkokul	145	210,42	,012
	Ortaokul	134	180,14	
	Lise	128	221,70	
Yönetim Tarzı Ölçeği	İlkokul	145	189,61	,065
	Ortaokul	134	201,69	
	Lise	128	222,73	

Katılımcıların çalışmış oldukları okul kademelerine göre ölçek ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık ($p<0,05$) Öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, otoriter yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutları ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği genelinde elde edilmiştir. Diğer alt boyutlar ve ölçek genelinde, okul kademelerine göre anlamlı farklılıklar elde edilememiştir ($p>0,05$). Anlamlı farklılığın hangi alt gruplarda olduğunu belirlemek için post-hoc analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.11. Okul Kademesine Göre Alt Grup Ortalamaları

	(I)	(J)	(I-J)	<i>p</i>
Öğretme Süreci Özerkliği	İlkokul	Ortaokul	,20281	,010
		Lise	,23651	,001
Öğretim Programı Özerkliği	İlkokul	Lise	,28088	,002
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	İlkokul	Lise	,19086	,006
Otoriter Yönetim Tarzı	Ortaokul	İlkokul	,22503	,018
	Lise	İlkokul	,23756	,016
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Lise	Ortaokul	,36952	,013

Anlamlı farklılığın olduğu öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği alt boyutları ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği genelinde, ilkokul kademesinde çalışan katılımcıların özerklik düzeyi, lise kademelerinde çalışan katılımcılara göre anlamlı düzeyde ($p<0,05$) yüksektir. Buna göre ilkokul kademesinde çalışan katılımcıların öğretmen özerklikleri lisede çalışan katılımcılara göre yüksektir. Ayrıca öğretme süreci özerkliği alt boyutunda, ilkokul kademesinde görevli öğretmenlerin, ortaokul kademesinde çalışan katılımcılara göre özerklik düzeyleri, anlamlı düzeyde yüksektir. Ortaokul ve lise kademesinde görev yapan katılımcılar, ilkokul kademesinde görev yapan katılımcılara göre, kurum müdürlerinin daha otoriter yönetim tarzı içerisinde olduklarını algılamaktadırlar. Diğer bir sonuç ise, lise kademesinde görev yapan katılımcıların, ortaokul kademesinde görev yapan katılımcılara göre, kurum müdürlerinin yönetim tarzını karşı koyucu yönetim tarzı olarak algıladıklarıdır.

4.3. Ölçek ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi

İstatistikte değişkenlerin birlikte değişimini ortaya koyan kovaryansın, standardize edilmiş hali olarak tanımlanan korelasyon, birden fazla değişken arasındaki ilişki olarak da adlandırılmaktadır (Ferguson, 1976). Değişkenler arasındaki araştırılan bu ilişki sadece varlık/yokluk düzeyine indirgenilememektedir. Çoğu durumda ilişkinin düzeyinin ortaya konulması istenilmektedir. İlişkinin düzeyini ortaya koymaya

yarayan istatistikler korelasyon olarak adlandırılmaktadır. Korelasyon analizi sonucu ortaya çıkan katsayı -1 ile 1 arasında değer alabilmektedir (Erilli, 2015). Katsayılara ilişkin değerlendirme ise Şen'in (2016) gruplandığı şekilde yapılmıştır. Çalışmanın ilk kısımlarında belirtildiği üzere, ölçeklerin normal dağılmadığı bununla birlikte parametrik olmayan testlerin yapılacağı belirtilmişti. Korelasyon analizine ilişkin de burada parametrik olmayan testler için uygun olan Spearman korelasyon testi yapılmıştır.

Tablo 4.12. Algılanan Okul Müdürü Yönetim Tarzı ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki Korelasyon

		1	2	3	4	5
Öğretme Süreci Özerkliği	<i>r</i>	,238**	-,174**	-,196**	-,078	-,111*
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,118	,025
	<i>n</i>	407	407	407	407	407
Öğretim Programı Özerkliği	<i>r</i>	,062	,063	,058	-,014	,080
	<i>p</i>	,211	,202	,243	,777	,106
	<i>n</i>	407	407	407	407	407
Mesleki Gelişim Özerkliği	<i>r</i>	,095	,088	-,012	,001	,093
	<i>p</i>	,055	,076	,810	,986	,060
	<i>n</i>	407	407	407	407	407
Mesleki İletişim Özerkliği	<i>r</i>	,274**	-,164**	-,093	-,011	,025
	<i>p</i>	,000	,001	,061	,824	,616
	<i>n</i>	407	407	407	407	407
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	<i>r</i>	,256**	-,105*	-,072	-,060	,003
	<i>p</i>	,000	,034	,146	,227	,952
	<i>n</i>	407	407	407	407	407

Not: Tabloda (**); ile gösterilen veriler için anlamlılık düzeyi 0,01 iken, (*); ile gösterilen veriler için anlamlılık düzeyi 0,05'tir. Tablonun üst kısmında numaralandırılmış olan sütunlar Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği ve alt boyutlarına ait kodlardır. 1 nolu sütun, işbirlikli yönetim tarzı alt boyutunu, 2 nolu sütun otoriter yönetim tarzı alt boyutunu, 3 nolu sütun ilgisiz yönetim tarzı alt boyutunu, 4 nolu sütun karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutunu ve 5 nolu sütun Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğini temsil etmektedir.

Tablo 4.12'den de görüleceği üzere, bazı alt boyutlarda ilişki, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği ile Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Buna karşın, Öğretmen Özerkliği Ölçeği, işbirlikli yönetim tarzı alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, pozitif yönde ($r>0$) ve zayıf şiddette ($r(407)=,256$; $p<,001$) ve otoriter yönetim tarzı alt boyutu ile 0,05

anlamlılık düzeyinde, negatif yönde ($r < 0$) ve zayıf şiddette ($r(407) = -.105$; $p < .05$) bir ilişki bulunmuştur.

Öğretme süreci özerkliği alt boyutu, işbirlikli yönetim tarzı alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, pozitif yönde ($r > 0$) ve zayıf şiddette ($r(407) = .238$; $p < .001$); otoriter yönetim tarzı alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, negatif yönde ($r < 0$) ve zayıf şiddette ($r(407) = -.174$; $p < .001$); ilgisiz yönetim tarzı alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, negatif yönde ($r < 0$) ve zayıf şiddette ($r(407) = -.196$; $p < .001$) ve Yönetim Tarzı Ölçeği geneli ile 0,05 anlamlılık düzeyinde, negatif yönde ($r < 0$) ve zayıf şiddette ($r(407) = -.111$; $p < .001$) bir ilişki bulunmuştur.

Mesleki iletişim özerkliği alt boyutu, işbirlikli yönetim tarzı alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, pozitif yönde ($r > 0$) ve zayıf şiddette ($r(407) = .274$; $p < .001$) ve otoriter yönetim tarzı alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, negatif yönde ($r < 0$) ve zayıf şiddette ($r(407) = -.164$; $p < .001$) bir ilişki elde edilmiştir.

4.4. Ölçek ve Alt Boyutları Arasındaki Regresyon İlişkisi

Regresyon analizi en yaygın olarak kullanılan istatistiksel tekniklerden biridir. Regresyon analizinde amaç, bir bağımlı değişken ile bir ve ya daha fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır. Basit ve çoklu regresyon şeklinde iki gruba ayrılan analiz, bağımsız değişken sayısına göre ayrılmıştır. Çoklu regresyon analizinde, iki ve ya daha fazla bağımsız değişken yer almaktadır (Erilli, 2015:171). Bu bilgiler doğrultusunda, yapılan regresyon analizinde bağımlı değişken öğretmen özerkliği ölçeği, bağımsız değişkenler ise işbirlikli yönetim tarzı, otoriter yönetim tarzı, karşıkoyucu yönetim tarzı altboyutları ve yönetim tarzı ölçeğidir.

Tablo 4.13. Modelin Değerlendirilmesi

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.296	.087	.078	.49688

Araştırmada birden fazla bağımsız değişken olduğundan çoklu regresyon gerçekleştirilmiştir. Bundan dolayı da Adjusted R Square değerine bakılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenin varyansını %7,8 açıkladığı görülmektedir.

Tablo 4.14. Anova Tablosu

	Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	9,503	4	2,376	9,623	,000
	Residual	99,251	402	,247		
	Total	108,754	406			

$p \leq 0,05$

Anova tablosuna ait anlamlılık değerinin 0,05'ten küçük olması, bağımsız değişkenlerden en az birinin bağımlı değişkeni etkilediği anlamını vermektedir. Tablo 4.14 incelendiğinde, anlamlılık değerinin 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Buna göre, bağımsız değişkenlerden (işbirlikli yönetim tarzı, karşıkoyucu yönetim tarzı, otoriter yönetim tarzı, yönetim tarzı ölçeği) en az biri, bağımlı değişkeni (öğretmen özerkliği ölçeği) etkilemektedir. Bunun kaç birim etkilediğini belirlemek için katsayı tablosuna bakılması gerekmektedir.

Tablo 4.15. Katsayı Tablosu

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2,678	,227		11,810	,000
İşbirlikli Y.T.	,261	,055	,386	4,699	,000
Otoriter Y. T.	,035	,073	,048	,482	,630
Karşıkoyucu Y. T.	,107	,049	,213	2,180	,030
Y. T. Ölçeği	-,099	,159	-,077	-,623	,533

Modele ilişkin anlamlılık değerlerine bakıldığında, bağımsız değişkenlerden işbirlikli yönetim tarzı ve karşıkoyucu yönetim tarzı alt boyutlarının, bağımlı değişken olan öğretmen özerkliğini anlamlı bir şekilde ($p < 0,05$) etkilediği görülmektedir. Burada değişkenler arasında puanlama aynı ölçütlerden yapıldığı için Unstandardized coefficient Beta yani standardize edilmemiş katsayı değerine bakılmaktadır. Buna göre, işbirlikli yönetim tarzındaki 1 birimlik standart sapma, öğretmen özerkliğini 0,261 standart sapma kadar artışa yol açmaktadır. Anlamlı etkileşimin olduğu diğer bağımsız değişken olan karşıkoyucu yönetim tarzındaki 1 birimlik standart sapma, öğretmen özerkliğini 0,107 standart sapma kadar artışa yol açmaktadır. Buna göre, algılanan işbirlikli yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzındaki artış, öğretmenlerin özerklik düzeylerinde artışa yol açmaktadır denilebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç

Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, İstanbul ili Başakşehir ilçesinden 407 katılımcı bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılan Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Algılanan Müdür Yönetim Tarzı ölçekleri ve alt boyutlarına ait ortalama puanlara bakıldığında, Öğretmen Özerkliği ve alt boyutlarında ortalamanın üzerinde bir puan alındığı görülmektedir. Katılımcılar, kendilerini ortalamanın üstünde öğretmen özerkliğine sahip olarak görmektedirler. Bununla birlikte alt boyutlarda en yüksek ortalama puan, eğitim ve sınıf yönetimi konularında özerkliği ifade eden öğretme süreci özerkliği alt boyutuna aittir. Bundan sonraki en yüksek oran puan ortalaması ise, öğretmenlerin meslektaşları, yöneticileri ve öğrenciler ile iletişimde etkinlikleri ifade eden ve bu iletişimi özgür bir şekilde düzenleyebilme özerkliği anlamına gelen mesleki iletişim özerkliği alt boyutuna aittir. Elde edilen bulgular Çolak (2016) ve Yolcu'nun (2021) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Her iki araştırmacının çalışmalarında da, katılımcıların öğretmen özerkliği düzeyleri, ortalamanın üstünde seyretmiştir. Katılımcılar, çalıştıkları kurumdaki müdürlerin daha çok işbirlikli yönetim tarzına ait olduklarını algılamışlardır. Yönetim tarzı ölçeği arasındaki en yüksek ortalama puan işbirlikli yönetim tarzı alt boyutuna aittir. Bu da göstermektedir ki, katılımcılar, kendi müdürlerinin, örgütsel olarak önder konumunda, karşılaşılan problemlere öğretmenleri ile birlikte karar veren, öğretmenlerinden yardım isteme konusunda çekinmeyen, açık olan yönetim tarzını anlatan işbirlikli yönetim tarzı içerisinde olduğunu düşünmektedirler. Elde edilen bulgular alanyazındaki Fırat (2013) ve Başaran'ın (2017) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Hem Fırat'ın (2013) hem de Başaran'ın (2017), çalışmalarında, öğretmenlerin algıladıkları okul müdürlerinin yöneticilik tarzı işbirlikli yönetim tarzı olarak elde edilmiştir.

Araştırma kapsamında katılımcılara, kişisel bilgi formu içerisinde, tanımlayıcı nitelikte sorular yöneltilmiştir. Bu değişkenler ile ölçek ve alt boyutları arasındaki

ilişkinin ortaya koyulması adına analizler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizlerden ilki cinsiyet değişkenine göre olandır. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların cinsiyetlerine göre, mesleki iletişim özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, öğretmen özerkliği, otoriter yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı ölçek ve alt boyutlarında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Buna göre erkek katılımcılar hem mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği alt boyutlarında hem de öğretmen özerkliği ölçeği genelinde kadın katılımcılara göre daha yüksek tutum içerisindedir. Bir başka söylemle erkek katılımcıların öğretmen özerklikleri kadınlara göre daha yüksektir. Elde edilen bulgular, alanyazında, Üzüm (2014), Çelik (2016) ve Şentürken ve Aytunga'nın (2018) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. İlgili araştırmalarda da erkek katılımcıların öğretmen özerkliği düzeyleri kadın katılımcılara göre anlamlı bir şekilde yüksek elde edilmiştir. Bununla birlikte yine erkek katılımcılar kadın katılımcılara göre, müdürlerinin daha fazla otoriter ve karşı koyucu tutum içerisinde olduklarını algılamışlardır. Bu sonuçların alanyazındaki Kurt ve Terzi (2005) ve Şahin'in (2012) çalışmalarıyla örtüştüğü görülmektedir. Kurt ve Terzi (2005) ilköğretim kademesinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha yüksek düzeyde okul müdürlerinin yönetim tarzının otoriter yönetim tarzı olduğunu algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Şahin'in (2012) çalışmasında da benzer bir sonuç elde edilmiş olup, erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha yüksek düzeyde okul müdürlerinin karşı koyucu yönetim tarzını benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Analizi gerçekleştirilen bir diğer değişken yaş değişkenidir. Katılımcıların yaş gruplarına göre öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre, 46 ve üzeri yaş grubundaki katılımcılar daha genç (20-25), (26-35) ve (36-45) yaş gruplarındaki katılımcılara göre, eğitim ve sınıf yönetimi anlamında kendilerini daha özerk görmektedirler. Daha genç yaştaki öğretmenlerin, öğretmen özerklik düzeylerinin düşük çıkması, özgüven ve tecrübe eksikliğinden kaynaklanabilir. Bu sorunun çözümü için, genç öğretmenlere yönelik özgüvenlerini artıracak seminerler verilebilir. Bir başka çözüm olarak, genç yaştaki öğretmenlerin yönetim kademesinde görev almaları sağlanıp, tecrübe ve özgüvenlerinin artırılması yapılabilir. Elde edilen sonuçlar literatürde Pazar (2021) ve Ramos'un (2006) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Ramos (2006) çalışmasında, yaş gruplarına göre

öğretmen özerkliği düzeyinin anlamlı bir şekilde farklılaştığını, bunun daha yaşlı olan katılımcılar lehine olduğunu belirtmiştir. Yine literatürde Şakar'ın (2013) çalışmasında yaşça daha büyük katılımcıların özerklik düzeylerinin daha yüksek olduğu dile getirilmiştir. Algılanan yönetim tarzı ölçeği alt boyutlarından ise katılımcıların yaş gruplarına göre otoriter yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Yavuz'un (2019) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Yavuz (2019) mesleki ve Anadolu teknik liseleri üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında, algılanan okul müdürü yönetim tarzının yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ifade etmiştir.

Ölçek ve alt boyutları ile anlamlı farklılığın ortaya çıktığı bir diğer değişken ise, katılımcıların eğitim düzeyi değişkenidir. Gerçekleştirilen analiz neticesinde, katılımcıların eğitim düzeylerine göre ölçek ve alt boyutlarından öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, işbirlikli yönetim tarzı, otoriter yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarında anlamlı farklılaşma mevcuttur. Bu farklılık, işbirlikli yönetim tarzı alt boyutunda lisans mezunu katılımcılar lehineyken, otoriter yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarında lisansüstü mezunu olan katılımcılar lehinedir. Alanyazındaki Yavuz'un (2019) çalışmasında da öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre algılanan yönetim tarzı anlamlı farklılaşmıştır. Özerklik ile ilgili anlamlı farklılık ise lisansüstü mezunu olan katılımcılar lehinedir. Bir başka söylemle, lisansüstü mezunu olan katılımcıların özerklik düzeyleri daha yüksektir. Bu sonuçlar literatürdeki Yolcu'nun (2021) çalışmasıyla örtüşmekte olup, Yolcu (2021) da, lisansüstü mezunu olan katılımcılarda özerklik düzeyinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcıların medeni durumlarına göre ölçek ve alt boyutlarının farklılaşp farklılaşmadığına yönelik gerçekleştirilen analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmen özerkliği ölçeği genelinde de anlamlı farklılık elde edilmiştir. Buna göre evli olan katılımcıların eğitim ve sınıf yönetimi anlamında öğretim süreci özerkliği, yöneticiler, veliler ve meslektaşları ile iletişim kurabilme özerkliği bekâr olan katılımcılara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Elde edilen bir diğer sonuca göre evli olan katılımcıların, genel manada öğretmen özerklikleri bekâr olan katılımcılara göre yüksektir. Bu sonuçlar, alanyazındaki Bayraktar'ın (2019) çalışmasıyla örtüşmektedir. Bayraktar (2019)

çalışmasında öğretmen özerkliğini farklı değişkenlerle incelemiş olup, elde ettiği sonuçlar, katılımcıların medeni durumlarına göre öğretmen özerklik düzeylerinin farklılaştığı yönündedir. Anlamlı farklılığın elde edildiği bir diğer alt boyut ise otoriter yönetim tarzı alt boyutudur. Buradaki anlamlılık ise bekâr katılımcılar lehinedir. Bir başka söylemle, bekâr olan katılımcılar, evli olan katılımcılara göre, daha yüksek düzeyde müdürlerinin otoriter yönetim tarzında olduğunu algılamaktadırlar. Elde edilen bulgular Sustam'ın (2018) çalışmasıyla örtüşmektedir. Sustam'ın (2018) çalışmasında da yönetim tarzı, katılımcıların medeni durumlarına göre farklılaşmış olup, bekar olan katılımcılar lehinedir.

Araştırmada incelenen bir diğer ilişki ise katılımcıların çalışmış oldukları kurum türüne göre ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkidir. Elde edilen bulgulara göre, özel eğitim kurumlarında çalışan katılımcıların devlet kurumlarında çalışan katılımcılara göre öğretme süreci özerklik düzeyleri anlamlı bir şekilde düşüktür. Elde edilen bulgular Çolak'ın (2016) çalışmasıyla örtüşmekte olup, Skinner'in (2008) çalışmasıyla örtüşmemektedir. Çolak'ın (2016) çalışmasında, devlet okullarında çalışan katılımcıların öğretmen özerkliği düzeyleri özel okullarda çalışan katılımcılara göre anlamlı bir şekilde yüksekken, Skinner'in (2008) çalışmasında, çalışılan kuruma göre öğretmen özerkliği anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte yine özel eğitim kurumlarında çalışan katılımcılar, devlet kurumlarında çalışan katılımcılara göre, daha yüksek düzeyde müdürlerinin ilgisiz, otoriter ve karşı koyucu yönetim tarzında olduğunu algılamaktadırlar.

Katılımcıların çalıştıkları kurumdaki kadro statülerine göre ölçek ve alt boyutları incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki iletişim özerkliği alt boyutlarında ve öğretmen özerkliği ölçeği genelinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Kadrolu olarak çalışan katılımcıların, sözleşmeli olarak çalışan katılımcılara göre öğretme süreci özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve genel anlamda öğretmen özerkliği düzeyleri daha yüksektir. Ücretli öğretmenlerin ise yine sözleşmeli öğretmenlere göre mesleki iletişim özerklikleri daha yüksek bulunmuştur. Yönetim tarzı açısından ise sadece otoriter yönetim tarzı alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kadrolu çalışan katılımcılar, sözleşmeli çalışan katılımcılara göre, daha düşük düzeyde müdürlerinin otoriter yönetim tarzında olduğu algılamaktadırlar. Elde edilen sonuçlardan da görüleceği gibi kadrolu ve sözleşmeli çalışan katılımcılar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Özellikle

öğretmen özerkliği anlamında kadrolu olarak çalışan katılımcıların daha yüksek düzeyde özerkliğe sahip olmaları, sözleşmeli öğretmenliğin, politika uygulayıcıları tarafından tekrar düşünülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çalışılan okul kademesine göre inceleme sonucunda, öğretim programı özerkliği ve öğretme süreci özerkliği alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, ilkokul kademesinde çalışan katılımcıların, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan katılımcılara göre, öğretme süreci ve öğretim programı özerkliği daha yüksektir. Elde edilen bulgular, Rudolph (2006) ve Strong'un (2012) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Amerika'daki öğretmenlerin özerklik düzeylerini incelediği çalışmasında Strong (2012), öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre özerklik düzeylerinin farklılaştığını ifade etmiştir.

Son olarak ölçek ve alt boyutları arasındaki korelasyon ve regresyon analizine bakılmıştır. Regresyon ilişkisine ait bulgular, işbirlikli yönetim tarzı ve karşıkoyucu yönetim tarzı alt boyutlarının Öğretmen Özerkliği Ölçeği'ni pozitif olarak etkilediği yönündedir. Bir başka söylemle, algılanan işbirlikli yönetici tarzı ve karşıkoyucu yönetim tarzı, öğretmen özerkliğini arttırmaktadır. Korelasyon analizine ait elde edilen bulgular, Öğretmen Özerkliği Ölçeği ile Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği arasında anlamlı bir ilişkin olmadığını göstermektedir. Buna karşın, öğretme süreci özerkliği ile işbirlikli yönetim tarzı arasında pozitif, otoriter yönetim tarzı ve ilgisiz yönetim tarzı arasında negatif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. İşbirlikli yönetim tarzı ile pozitif ilişkide olan bir diğer alt boyut mesleki iletişim özerkliği alt boyutudur. Mesleki iletişim özerkliği alt boyutunun otoriter yönetim tarzı ile negatif yönde bir ilişkisinin olduğu, yine elde edilen sonuçlar arasındadır. Son olarak, öğretmen özerkliği ölçeği ile otoriter yönetim tarzı arasında da negatif yönebi bir ilişki elde edilmiştir.

5.2.Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen özerkliklerinin ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Bu durum her ne kadar iyi bir sonuç olsa da, öğretmen özerkliğinin yüksek olmasının, eğitim kalitesini artıracığı unutulmamalıdır. Bu anlamda, gerek okullar bünyesinde, gerekse kurum olarak ilçe, il

hatta Bakanlık bünyesinde, öğretmen özerkliğinin sağlanması ve artırılmasına yönelik politikaların uygulanması gerekmektedir.

Araştırmada, kadrolu statüde çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliği düzeylerinin sözleşmeli olarak çalışanlara göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin sözleşmeli ve kadrolu olma durumlarına göre çalışma şartları ve hakları değiştiği için bu durum, öğretmenlik meslek kanunu tasarısında da dile getirildiği gibi düzeltilmesi gereken bir durumdur. Bakanlık bünyesinde, bu problem irdelenmeli ve çözüm politikaları geliştirilmelidir. Ayrıca, okul çatısı altında, yönetimin, kadrolu ya da sözleşmeli öğretmenler arasında ayrımcılığı bulunmamalıdır. Gerçekleştirilen etkinlik ve uygulanan politikalarda, bu durum göz ardı edilmemelidir.

Elde edilen bir diğer bulguya göre, ilkokul kademelerinde çalışan katılımcıların, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde öğretme süreci özerkliğine sahip olduğu görülmektedir. Buradaki durumun, eğitim ve sınıf yönetimi açısından değerlendirilmesi gerekmektedir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçlarından en dikkat çeken ise, öğretmen özerkliği ile otoriter yönetim tarzı arasındaki negatif ilişkidir. Burada, öğretmen özerkliğinin artması durumunda otoriter yönetim tarzı uygulamalarının azaldığı sonucu elde edilmiştir. Bu durumda, okul yönetimlerinin, eğitim kalitesinin artırılması adına öğretmen özerkliğinin artırılmasını istiyorlarsa, otoriter yönetim tarzı uygulamalarından vazgeçmeleri önerilmektedir.

Son olarak, bu araştırma nicel analiz teknikleri ile gerçekleştirilmiş olup, sadece belirli bir bölge ile sınırlıdır. Araştırmacılar, durumun daha derinlemesine incelenmesi adına nitel analiz tekniklerinden faydalanabilirler. Ayrıca, bölgeler ve iller arasında gerçekleştirilecek bir çalışmanın, karşılaştırma yapma adına daha faydalı olacağı dile getirilebilir.

KAYNAKLAR

Akçay, P., & Sevinç, H. H. (2021). Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzları ve Öğretmenlerin Özerkliği Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1173-1201.

Alemdağ, C., Erman, Ö., & Yılmaz, A. K. (2014). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon Ve Akademik Öz-Yeterlilikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.

Altan, S. (2019). *Yönetim Teorileri*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: tears or cheers?. *International Review of Education*, 33(3), 357-373.

Aoki, N. (2002). Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom and responsibility. *Learner autonomy*, 7, 110-124.

Arslan, H., & Sevinç, N. (2020). *Okul Yöneticiliğinden Entelektüel Liderliğe*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 13(50), 195-212.

Atak, M. (2020). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Atıgan, F. (2011). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aydın, A. H. (2018). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L. Y., Büyükgöze, H., Demirezen, S., ... & Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 207-218.

Bakan, İ. (2011). *Çağdaş Yönetim Yaklaşımları*. İstanbul: Beta Basım Yayın.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.

Barbato, R. (1983). Yönetim biçimleri, örgüt yapısı ve başarı arasındaki ilişkiler, *Amme İdaresi Dergisi* 16(4), 120-130.

Başaran, H. (1988). *Yönetim*. Ankara: Gül Yayınevi.

Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.

Başaran, M. (2017). *Okul Yöneticilerinin Yönetim Biçimleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baykan, H., & Uzunboylu, H. (2018). Administrator's Management Preferences and Management Theories. *IIOAB Journal : A Journal of Multidisciplinary Science and Technology*, 9(3), 21-29.

Benard, B. (1995). *Fostering Resilience in Children*. Eric Digest: EDO-PS-95-9

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.

Benson, P., & Huang, J. (2008). Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 24(SPE), 421-439.

Bloch, S., & Whiteley, P. (2005). *Kusursuz liderlik: liderlik yeteneklerinizi geliştirme kılavuzu*. Optimist.

Boyacı, A. (2020). *Türkiye’de Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Boz, M. S. (2014). *Ankara İli Genel Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algıları İle Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Brundrett, M. (1998). What lies behind collegiality, legitimation or control? An analysis of the purported benefits of collegial management in education. *Educational Management & Administration*, 26(3), 305-316.

Buluş, M., Duru, E., Balkıs, M., & Duru, S. (2011). Öğretmen adaylarında öğrenme stratejilerinin ve bireysel özelliklerin akademik başarıyı yordamadaki rolü. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bush, T., & Heystek, J. (2003). School governance in the new South Africa. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 33(2), 127-138.

Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420.

Bümen, N., & Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224.

Cem, C. (1971). Yönetim Biçimleri. *Amme İdaresi Dergisi*, 4(1), 91-103.

Çelik, A., & Şimşek, M. Ş. (2013). *Yönetim ve Organizasyon*. Eğitim Yayınevi.

Çelik, S. (2016). *Resmi Liselerde Dağıtılmış Liderlik Ve Öğretmen Özerkliği İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi: Elazığ İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe University, Ankara.

Çinko, L., & Utaş, T. (2017). Hibrit İş Özellikleri Çerçevesinde Mavi Yakalı Çalışanların İş Motivasyonu Ve İsrafin Önlenerek Kaynakların Verimli Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 67(1), 43-56.

Çolak, İ. (2016). *Okul İklimi İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Çolak, İ., & Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 33-71.

Çolak, İ., Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.

Çolak, İ., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.

Çubukcu, F. (2016). The correlation between teacher trainers' and pre-service teachers' perceptions of autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 12-17.

Davis, K. (1968). Evolving models of organizational behavior. *The Academy of Management Journal*, 11(1), 27-38.

Dilekmen, M., & Şükrü, A. D. A. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 113-123.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed.). New York: Routledge.

Efil, İ. (2015). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. Bursa: Dora Yayınevi.

Emo, W. (2015). Teachers' motivations for initiating innovations. *Journal of Educational Change*, 16(2), 171-195.

- Erdem, A. R. (2013). *Öğretmen yetiştirmenin bugünü ve geleceği: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Anı yayıncılık.
- Ergün, M., Karabacak, N., Korkmaz, İ., & Küçük, M. (2018). *Öğretmenliğin Mesleki Değerleri ve Etik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, M., Oral, B., & Yaza, T. (2018). *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (Dün, Bugün ve Yarın)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erilli, N. A. (2015). *İstatistik-2*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Fayol, H. (2013). *General and Industrial Management*. Ney York:, USA: Pittman.
- Ferguson, G.A. (1976) *Statistical Analysis In Psychology and Education*. New York: McGraw-Hill.
- Fırat, H. (2013). *Adana İl Merkezindeki İlkokullarda Görevli Okul Yöneticilerinin Yönetim Biçimleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Firestone A. W. & Bader D. B. (1992) Redesigning Teaching: Professionalism or Bureaucracy?
- Flett, J. D., & Wallace, J. (2005). Change Dilemmas for Curriculum Leaders: Dealing with Mandated Change in Schools. *Journal of Curriculum and Supervision*. 20(3), 188-213
- Franklin, H. L. (1988). *Principle Consideration and Its Relationship to Teacher Sense of Autonomy*. Doctoral Dissertation submitted at University of Oregon.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59, 58-76.
- Genç, N. (2017). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Genç, N. (2019). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Göçer, A. (2020). *Meslek Öncesi Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göker, S. D., Göker, M. Ü., Dirik, H., & Güllü, B. F. (2021). *Türkiye İçin Küresel Ölçekte Öğretmen Yetiştirme Modeli*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Graves, K. (2009). Collaborating for autonomy in teaching and learning. In T. Yoshida, H. Imai, Y. Nakata, A. Tajino, O. Takeuchi & K. Tamai (Eds.), *Researching language teaching and learning: An integration of practice and theory* (pp.159-179). Oxford: Peter Lang

Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.

Gül, F. (2015). *Eğitimsel Liderlik Uygulamaları Bağlamında Öğretmen Özerkliğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gül, İ. (2020). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güllü, B. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin mesleki öz-yeterlik, özerklik ve iş memnuniyeti açısından yordanması*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Güney, M. A. (2017). *Ergenlerde duygusal özerklik, sosyal destek ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Cchanging Times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

Harmer, J. (2001). *The Practice of ELT*. Essex: Longman Press

Harzberg, F. (1959). *The Human Side of Organizations*. Reading Massachusetts.

Hong, W. P. & Youngs, P. (2016) Why are teachers afraid of curricular autonomy? Contradictory effects of the new national curriculum in South Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(sup 1), 20-33.

İlğan, A. (2017). *Öğretmenleri Mesleki Gelişimi ve Denetimi*. Anakra: Anı Yayıncılık.

Javadi, F. (2014). On the relationship between teacher autonomy and feeling of burnout among Iranian EFL teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 770-774.

Kağan, M., & Yalçın, S. (2019). *Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Basım Yayın.

Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Uygulama*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.

Keser, A. (2019). *Çalışma Yaşamında Motivasyon*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

Khorasani, S. T., & Almasifard, M. (2017). Evolution of Management Theory within 20 Century: A Systemic Overview of Paradigm Shifts in Management. *International Review of Management and Marketing Intelligence & Planning*, 7(3), 134-137.

Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E., & İlhan, H. (2018). Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(18), 77-98.

Kim, S., & Kim, E. P. (2005). Profiles of school administrators in South Korea: A comparative perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(3), 289-310.

Koç, H., & Topaloğlu, M. (2017). *Yönetim ve Organizasyon: Kavramlar, Teoriler, Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Koçak, E. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yetki Devri, Otonomi ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Koech, D. K. (1999). Totally integrated quality education and training, TIQET: Report of the Commission of Inquiry into the Education System of Kenya. Republic of Kenya.

Kurshid, F. Qasmi F. & Ashraf, N. (2010). The Relationship between Self-Efficacy and Their Perceived Job Performance. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*. Vol:3, No:10, pp

Kurt, T. ve Terzi, A. R. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. *Milli Eğitim Üç Aylık Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*.

Kürkçü, M. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları Akademik İyimserlik Düzeyleri ve Öğretmen Liderliği Algıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Lamb, T. & Reinders, H. (2007). *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, realities, Responses*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Larrivee, B. (2008). Meeting the challenge of preparing reflective practitioners. *The New Educator*, 4(2), 87-106.

Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P. & Troulloud, D. (2007). Impact of Teachers' Implicit Theories and Perceived Pressures on the Establishment of An Autonomy Supportive Climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 529-545.

- Limon, İ., & Aydın, B. (2020). School Principals' Opinions on Autonomy in School Administration. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 459-484.
- Lin, Y. J. (2014). Teacher involvement in school decision making. *Journal of Studies in Education*, 4(3), 50-58.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.
- McLaughlin, M. W., Pfeifer, R. S., Swanson-Owens, D., & Yee, S. (1986). Why teachers won't teach. *Phi Delta Kappan*, 67(6), 420-426.
- Melenzyer, B. J. (1990). *Teacher empowerment: The discourse, meaning, and social actions of teaches*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on States on Inservice Education, Orlando, Florida.
- Memduhoğlu, H. B., & Yılmaz, K. (2017). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Memduhoğlu, H. B., & Yılmaz, K. (2021). *Psiko-sosyal Yönleriyle Yönetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Nayır, F. (2021). *Eğitimde Örgütsel Davranış*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nero, A. B. (1985). *Intrinsic and Extrinsic Motivational Factors and Perceived Need Deficiencies as A Function of Job Level in an Urban School District*. Doctoral Dissertation submitted to Memphis State University
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Yayın Odası.
- NIE - National Institute of Education (1981). *Education, Productivity and the National Economy*. ERIC. Reproduction Service No: ED 229 513
- Olum, Y. (2004). Modern Management Theories And Practices. *Uganda: Makerere University*, 1-24.
- Ostroff, C. (1992). The Relationship between Satisfaction, Attitudes and Performance: An Organizational Level Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 963-974
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25-39.

- Özen, Y. & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 82-99.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Pazar, B. (2021). *Öğretmen Özerkliği ve Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişki..* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Peker, S., Inandi, Y., & Gilic, F. (2018). The Relationship between Leadership Styles (Autocratic and Democratic) of School Administrators and the Mobbing Teachers Suffer. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 150-164.
- Perie, M. & Baker, D.P. (1997). *Job Satisfaction among America's Teachers: Effect of Workplace Conditions, Background and Characteristics and Teacher Compensation*. NCES 1997. Washington, DC: US Department of Education.
- Peters, J. (2004). Teachers Engaging in Action Research: Challenging some assumptions. *Educational Action Research*. 12(4), 535-556
- Prichard, C., & Moore, J. E. (2016). Variables influencing teacher autonomy, administrative coordination, and collaboration. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 58-74.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183-202.
- Rana, M. M., Ali, M. J., & Saha, A. (2016). Contemporary Theory of Management: A Comparative Study on Quantitative Approach, System Approach and Contingency Approach. *International Journal of Business and Management Invention*, 5(5), 14-22.
- Rudduck, J., & Hopkins, D. (1985). *Research as a Basis for Teaching*. London.
- Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Runte, R. (1998). The Impact of Centralized Examinations on Teacher Professionalism. *Canadian Journal of Education*. 23(2), 166-181.

- Sehrawat, J. (2014). Teacher Autonomy: Key to Teaching success. *Bhartiyam International Journal of Education & Research*, 4(1), 1-8.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship: A reflective practice perspective*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Sert, N. (2007). A preliminary study on learning autonomy. *Elementary Education Online*, 6(1).
- Shaw, M. E. (1981). *Group dynamics: The psychology of small group behavior*. New York: McGraw Hill.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-493.
- Silver, P. (1983). *Educational Administration: Theoretical Perspectives on Practical and Research*. New York: Harper and Row Publishers.
- Simkins, T. (2005). Leadership in Education: 'What Works' or 'What Makes Sense'?. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 9-26.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Skinner, R. R. (2008). *Autonomy, working conditions, and teacher satisfaction: Does the public charter school bargain make a difference?* (Unpublished doctoral dissertation). The George Washington University, United States.
- Smith, R. C. (2000). Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman. 89-99
- Street, M. S. (1988). *An investigation of the relationships among supervisory expertise of the principal, teacher autonomy, and environmental robustness of the school*. (Doctoral dissertation). LSU Historical Dissertations and Theses.
- Strong, L. (2012). *A psychometric study of the teacher work-autonomy scale with a sample of U.S. teachers* (Doctoral Dissertation). Theses and Dissertations. Paper 1092.
- Sustam, Y. (2018). *Yöneticinin yönetim tarzıyla, çalışanlarının kuruma bağlılık arasındaki ilişkisinin araştırılması..* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, R. (2012). *Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ve çalışanların davranışlarına bakış açısına göre yönetim stillerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şakar, S. A. (2013). *Ortaokul ve Liselerde Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine Dair Algıları: Sakarya İli Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Şen, S. (2016). Korelasyon. Erişim adresi: <https://sedatsen.files.wordpress.com/2016/11/7-sunum.pdf>.

Şenol, Ş. (2012). *Araştırma ve Örneklem Yöntemleri*. Ankara: Nobel Basım Yayın.

Şentürken, C., & Aytunga, O. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3260-3283.

Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T., & Diken, A. (2020). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Şişman, M. (2020). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Taylor, F. W. (1934). *The Principles of Scientific Management*. New York and London, UK: Harper and Brothers.

Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Thavenius, C. (1999) Teacher autonomy for learner autonomy. In S. Cotterall and D. Crabbe (eds.) *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change* (pp. 163-166). Frankfurt am Main.

Tortop, N., Yayman, H., İsbir, E. G., Özer, M. A., & Aykaç, B. (2012). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Tsang, K. K., & Liu, D. (2016). Teacher demoralization, disempowerment and school administration. *Qualitative Research in Education*, 5(2), 200-225.

Tunçer, P. (2017). *Yönetim ve Organizasyon*. Bursa: Ekin Basım Yayın.

Tutkun, T., & Genç, S. Z. (2014). Why Teacher Autonomy?. *Multidisciplinary Perspectives on Education*, 307.

Uğurlu, C. T. (2017). *Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Uğurlu, Z., & Qahramanova, K. (2016). Türkiye ve Azerbaycan eğitim sistemlerinde öğretmen özerkliğine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2).

Uzgören, N. (2012). *Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Temel İstatistiksel Yöntemler ve Spss Uygulamaları*. Bursa: Ekin Yayınevi.

- Uzun, T. (2015). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Giresun ili örneği)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Üstüner, M. (2016). Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 429-457.
- Üzüm, P. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Yapısal ve Bireysel Boyutları Açısından Değerlendirilmesi* (İzmir ili örneği) (Yayınlanmamış doktora tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Üzüm, P., & Karşlı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-94.
- Varantharaj, R., Abdullah, A. G. K., & Ismail, A. (2015). The effect of teacher autonomy on assessment practices among Malaysian cluster school teachers. *International Journal of Asian Social Science*, 5(1), 31-36.
- Varol, A. (2021). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under “ideal” school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69-82.
- Wibowo, G. (2016). Comparison of the Models of Organizational Behavior: A Review. *Management and Economics Research Journal*, 2, 32-40.
- Wilches, J. U. (2007). Teacher Autonomy: A Critical Review of the Research and Concept Beyond Applied Linguistics. *İkala*, 12(1), 245-275.
- Wildman, T. M & Niles, J.A (1987). Essentials of Professional Growth. *Educational Leadership*. 44(5), 10.
- Wolk, R. (2010). Education: The Case for Making It Personal. *Educational Leadership*, 67(7), 16-21.
- Wu, S. M. (2015). Development and application of the measures of school value, teacher autonomy, and teacher motivation. *The New Educational Review*, 39(1), 240-252.
- Yavuz, P. (2019). *Mesleki ve teknik Anadolu Lisesi müdürlerinin yönetim tarzı ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yıldırım, S. (2014). *Yönetim Teorileri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Yolcu, M. A. (2021). *Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Sessizlik İle Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Yurtseven, C. (2019). *Öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Zhao, Y. (2009). *Catching up or leading the way - American education in the age of globalization*. Virginia: ASCD.



EKLER

Anket Formu(Ek1)

Sayın Katılımcı;

Bu anket formu İstanbul İli Başakşehir İlçesinde bulunan eğitim kurumları üzerinde yapılan “Okul Müdürü Yönetim Tarzları İle Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki” konulu yüksek lisans tezi kapsamında yapılacak olup bilgileriniz ve cevaplarınız sadece araştırma kapsamında kullanılacak ve hiçbir kişisel bilgiye yer verilmeyecektir. Cevaplarınızda içten ve samimi olduğunuz için teşekkür ederim.

Ahmet Subaşı

Kişisel Bilgi Formu

1) Yaşınız

☐ 20-25 ☐ 26-35 ☐ 36-45 ☐ 46-55 ☐ 56 ve üzeri

2) Cinsiyetiniz

☐ Kadın ☐ Erkek

3) Görev Yaptığınız Eğitim Kurumu Türü?

☐ Devlet ☐ Özel

4) Medeni Durumunuz?

☐ Evli ☐ Bekâr ☐ Diğer

5) Eğitim Seviyeniz?

☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

6) Kadro Durumunuz?

☐ Kadrolu ☐ Sözleşmeli ☐ Ücretli Öğretmen

7) Görev Yaptığınız Okul Türü?

☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise

Öğretmen Özerkliği Ölçeği

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
Çalıştığım okulda;					
1.Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar veririm.					
2.Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlerim.					
3.Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçerim.					
4.Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar veririm.					
5.Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yaparım.					
6.Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yaparım.					
7.Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yaparım.					
8.Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanırım.					
9.Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer veririm.					
10.Öğrencilere istediğim konularda ödev veririm.					
11.Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar veririm.					
12.Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirlerim.					
13.Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar veririm.					
14.Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılırım.					
15.Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade ederim.					
16.Meslektaşlarımla ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.					
17.Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.					

Algılanan Okul Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği Maddeleri					
Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1.Müdürümüz okul yönetiminde öğretmenlerle birlikte hareket etmeye çalışır.					
2.Müdürümüz, sorunlar karşısında çözümü öğretmenlerle birlikte üretmeye çalışır.					
3.Müdürümüz, bizlere rehberlik ederken güvenilir bir ilişki kurar.					
4.Müdürümüz, yeri geldiğinde öğretmenleri takdir eder.					
5.Müdürümüz, başarıların sadece birkaç öğretmenin değil bütün öğretmenlerin olduğuna inanır.					
6.Müdürümüz, herhangi bir konu hakkında karar verirken bizlerin görüşlerini dikkate alır.					
7.Müdürümüz, problemler karşısında kendi çözüm yollarımızı bulmamıza yardımcı olur.					
8.Müdürümüz, öğretmenlerle ilişkilerinde, hatalara hoşgörü göstermeyeceğini hissettirir.					
9.Müdürümüz, öğretmenlerle iletişimlerinde ast-üst ilişkisine önem verir.					
10.Müdürümüz, öğretmenlerle ilişkilerinde başat olamaya(baskın) çalışır.					
11.Müdürümüz öğretmenlerle ilişkilerinde katıdır.					
12.Müdürümüz, bulunduğu konumdan dolayı öğretmenlerin kendisine itaat etmesini bekler					
13.Müdürümüz, istemlerinde emir verici bir tarz kullanır.					
14.Müdürümüz, karşılıklı konuşmalarda yüksek sesle konuşur.					
15.Müdürümüz, sorunları çözmeyi erteler.					
16.Müdürümüz, sorunları görmezden gelir.					
17.Müdürümüz, eğitim öğretime ilişkin karşılaşılan sorunlar hakkında kendi görüş ve düşüncelerini belirtmez.					
18.Müdürümüz, her öğretmene şirin gözükmeye çalışır.					
19.Müdürümüz, okulun başarı düzeyinin ne olduğunu merak etmez.					
20.Müdürümüz, okulun eksiklerinin farkında değildir.					
21.Müdürümüz, “Çalışan”- “Çalışmayan” ayrımı yapmaz					
22.Müdürümüz, yeni bir faaliyetin yapılmasına karşı çıkar.					
23.Müdürümüz, rutinin dışına çıkmayı istemez.					
24.Müdürümüz, sanki her girişimin sonunda sorun çıkacakmış gibi davranır.					
25.Müdürümüz, kendi kurduğu bir düzenin bozulmasından hoşlanmaz.					

Anket ve Araştırma İzni (Ek2)



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-38283478
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Ahmet SUBAŞI)

06/12/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Kültür Üniversitesinin 24.11.2021 tarihli ve 31639 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 02.12.2021 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Okul Müdürü Yönetim Tarzları İle Öğretmen Özekliği Arasındaki İlişki
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Kişiler : Resmi / Özel Tüm Eğitim Kurumlarında Yönetici ve Öğretmen
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
06/12/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (3 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

06.12.2021

Sayı : E-59090411-44-38378855
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Ahmet SUBAŞI)

İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 06.12.2021 tarihli ve 38283478 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Abdurrahman ENSARİ
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler