T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM TARZLARI İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Halid Hamza SEVİNÇ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

KASIM, 2021

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM TARZLARI İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Halid Hamza Sevinç
(Y2012.490003)

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Püren AKÇAY

KASIM, 2021

ONAY FORMU

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum "Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki" adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça'da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (06/11/2021)

Halid Hamza SEVİNÇ

ÖNSÖZ

Eğitim insan hayatının her alanında yer almaktadır. Eğitim yönetimi bilimcileri daha iyi bir okul yönetimi ve eğitimi için birçok çalışma yapmıştır. Böylesi önemli bir olgu insan davranışlarını kontrol altına almayı amaç edinmiştir. Bundan dolayı eğitim örgütlerinin yönetici ve öğretmenlerini konu edinen tez çalışmamın belirlenmesi, hazırlanması aşamalarında, her zaman her türlü ulaşabildiğim, iletişim kurabildiğim, gerekli bilgi ve tecrübesiyle çok büyük katkılar sunan, düzeltmelerde yardımcı olan değerli tez danışmanım Dr. Öğrt. Üyesi Püren AKÇAY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Eğitim Yönetim Bölümü Başkanı Prof. Dr. Recep Cengiz AKÇAY'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez araştırma safhasında İlimiz öğretmenlerine sundukları katkılardan dolayı ayrıca teşekkür ederim. Bana her türlü desteğini sunan değerli büyüklerim, ailem ve çocuklarım Hayrunnisa, Muhammed Fettah ve Yahya'ya sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Kasım, 2021 Halid Hamza SEVİNÇ

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM TARZLARI İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÖZET

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdemi, yöneticilik deneyimi, eğitim durumu ve okul türü değişkenleri dikkate alınarak incelenmiştir. Okul yöneticilerinin sergiledikleri yönetim tarzı ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin, sağlıklı bir okul ikliminin oluşması ve okul etkililiği üzerindeki önemi araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Araştırmada problem durumuna ilişkin bölümden sonra yönetim tarzları kuramsal açıdan detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Alan yazının ikinci bölümünde ise özerklik kavramı açıklanarak öğretmen özerkliği üzerinde durulmuştur.

Nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmada ilişkisel tarama modeline göre veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak ‘‘Öğretmen Özerklik Ölçeği’’ ve ‘‘Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği’’ kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, amaçlı örnekleme yöntemlerinden rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında Adıyaman ili Kahta İlçesindeki ilkokullarda görev yapmakta olan 367 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, yöneticilerin yönetim tarzını işbirlikçi olarak algılayan öğretmenlerin işbirlikli yönetim tarzında kendini daha özerk hissettiği; otoriter, karşı koyucu ve ilgisiz yönetim tarzında ise öğretmenlerin yönetim ve karar alma süreçlerinde yer almadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul yönetimi, yönetim tarzı, öğretmen özerkliği.

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE MANAGEMENT STYLES OF SCHOOL MANAGEMENTS AND TEACHER AUTONOMY

ABSTRACT

In this study, in line with the opinions of classroom teachers, the relationship between school administrators 'management styles and teacher autonomy was examined by taking into account teachers' gender, age, branch, professional seniority, management experience, educational status and school type variables. The importance of the relationship between the management style of school administrators and teacher autonomy on the formation of a healthy school climate and school effectiveness constitute the starting point of the study. In the research, after the section on the problem situation, the management styles are explained in detail in theoretical terms. In the second part of the literature, the concept of autonomy is explained and teacher autonomy is emphasized.

In this study conducted using quantitative research method, data were collected according to the relational screening model. "Teacher Autonomy Scale" and "Perceived Principal Management Style Scale" were used as data collection tools. The sample of the study consists of 367 teachers who are determined by random sampling method, one of the purposeful sampling methods, and working in primary schools in Kahta district of Adıyaman in the academic year of 2020-2021.

According to the findings of the study, teachers who perceive the management style of the administrators as collaborative feel more autonomous in the cooperative management style; In the authoritarian, oppositional and disinterested management style, it was concluded that teachers do not take part in the management and decision-making processes.

Keywords: School management, management style, teacher autonomy.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ ..... **iii**
ÖNSÖZ ..... **v**
ÖZET ..... **vii**
ABSTRACT ..... **ix**
İÇİNDEKİLER ..... **xi**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xv**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xvii**
ÇİZELGELER LİSTESİ ..... **xix**
I. GİRİŞ **1**
A. Problem Durumu 2
B. Araştırmanın Amacı 6
C. Araştırmanın Önemi 7
D. Araştırmanın Sınırlılıkları 9
E. Sayıltılar 9
II. YÖNETİM TARZLARI **11**
A. Yönetim Kavramı 11
B. Yönetim Tarzları 15
1. Demokratik Yönetim Tarzı 18
2. Otoriter Yönetim Tarzı 19
3. Serbestiyetçi Yönetim Tarzı 21
4. Bürokratik Yönetim Tarzı 21
C. Yönetim Süreçleri 22
D. Eğitim Kurumu Yöneticiliği 25
E. Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Yönetim Tarzları 27
1. İşbirlikli Yönetim Tarzı 27
2. Otoriter Yönetim Tarzı 28
3. İlgisiz Yönetim Tarzı 28
4. Karşı Koyucu Yönetim Tarzı 29
F. Yönetim Tarzları İle İlgili Yapılmış Araştırmalar 30
1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 30
2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 32

III. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ 36
A. Özerklik Kavramı 36
B. Okul Özerkliği 39
C. Öğretmen Özerkliği 44
D. Öğretmen Özerkliği Boyutları 46
1. Öğretimsel Özerklik 46
2. Yönetsel Özerklik 47
3. Mali Özerklik 48
4. Kişisel ve Mesleki Özerklik 48
E. Öğretmen Özerkliği İşlevleri 49
1. Eğitim ve Öğretimin Geliştirilmesi 50
2. Öğretmenliğin Uzmanlık Mesleği Olması 51
3. Öğretmenlerin Mesleki ve Sosyal Tutumları 51
F. Öğretmen Özerkliğini Sınırlayan Unsurlar 52
G. Öğretmen Özerkliğinin Geliştirilmesi 54
H. Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Faktörler 55
1. Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilikleri 56
2. Çalışma Ortamının Yapısı 56
3. Eğitim Politikaları 57
İ. Türkiye'de Öğretmen Özerkliğinin Yasal Dayanakları 57
J. Öğretmen Özerkliği ve Öğrenen Özerkliği 60
K. Öğretmenlerin Özerkliği ve Profesyonellik 61
L. Öğretmen Özerkliği İle İlgili Yapılmış Araştırmalar 65
1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 65
2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 68
M. Yönetim Tarzı ve Öğretmen Özerkliği 70
IV. YÖNTEM 75
A. Araştırma Modeli 75
B. Evren ve Örneklem 76
C. Veri Toplama Araçları 78
1. Sosyo-Demografik Bilgi Formu 78
2. Öğretmen Özerklik Ölçeği 78
3. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği 80
D. Verilerin Toplanması 81
E. Verilerin Analizi ve Yorumu 82
V. BULGULAR 85
A. Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzları ve Öğretmenlerin Özerklik

Düzeylerinin İncelenmesi 85
B. Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzlarının Değişkenlere Göre İncelenmesi 87
1. Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi 88
2. Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi 88
3. Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi 88
4. Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi 89
5. Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarının Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre İncelenmesi 90
C. Öğretmenlerin Özerklik Düzeylerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi 90
1. Öğretmenlerin Özerkliği Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi 91
2. Öğretmenlerin Özerkliği Ölçeğinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi 91
3. Öğretmenlerin Özerkliği Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi 92
4. Öğretmenlerin Özerkliği Ölçeğinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi 93
5. Öğretmenlerin Özerklik Düzeylerinin Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre İncelenmesi 94
D. Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzları ve Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri Arasındaki İlişki 95
VI. SONUÇ ve ÖNERİLER 97
A. Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzlarına İlişkin Sonuçlar 97
B. Öğretmen Özerkliğine İlişkin Sonuçlar 100
C. Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzları ve Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar 106
VII. KAYNAKÇA 110
EKLER 126
ÖZGEÇMİŞ 139

KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA **:** Tek Yönlü Varyans Analizi

OECD **:** Organisation for Economic Co-operation and Development

PISA **:** Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

SPSS **:** Statistical Package for the Social Sciences

TALIS **:** The Teaching and Learning International Survey

TDK **:** Türk Dil Kurumu

TİMMS **:** Trends in International Mathematics and Science Study

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Otoriter Yönetimde Kısır Döngü 20
Şekil 2 Yönetim Fonksiyonları ve Süreci 23
Şekil 3 Okul Özerkliği İndeksi..... 43
Şekil 4 Öğretmen Profesyonelliği İndeksi 62

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1 Mintzberg'e Göre Yönetici Rolleri 15
Çizelge 2 Kurt Lewin'e Göre Yönetim Tarzları 17
Çizelge 3 Okul Özerkliği Alanları 40
Çizelge 4 Araştırma Modeli 76
Çizelge 5 Araştırmaya Katılan Örneklem Grubu 77
Çizelge 6 Araştırma Verilerinden Elde Edilen Cronbach's Alpha Katsayıları 83
Çizelge 7 Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Skewness ve Kurtosis Değerleri 83
Çizelge 8 Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği Puan Aralıkları 84
Çizelge 9 Algılanan Müdür Yönetim Tarzlarına ve Öğretmen Özerklik Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları 85
Çizelge 10 Öğretmen Özerkliği Ölçeği Maddelerinin Betimsel Analiz Sonuçları 86
Çizelge 11 Cinsiyete Göre Algılanan Yönetim Tarzlarına İlişkin t-Testi Sonuçları . 88
Çizelge 12. Eğitim Durumuna Göre Algılanan Yönetim Tarzlarına İlişkin t-Testi Sonuçları 88
Çizelge 13 Yaşa Göre Algılanan Yönetim Tarzlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları 89
Çizelge 14 Kıdeme Göre Algılanan Yönetim Tarzlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları 89
Çizelge 15 Yöneticilik Deneyimine Göre Algılanan Yönetim Tarzlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları 90
Çizelge 16 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Özerkliği Ölçeği t-Testi Sonuçları..... 91
Çizelge 17 Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Özerklik Ölçeği t-Testi Sonuçları 91
Çizelge 18 Yaşa Göre Öğretmenlerin Özerkliği Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları 92
Çizelge 19 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Özerkliği Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları 93

Çizelge 20 Yöneticilik Deneyimine Göre Öğretmen Özerkliği Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları..... 94
Çizelge 21 Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzları ve Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Değerleri..... 95

I. GİRİŞ

Eğitim kurumlarının temel unsurunu okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Eğitim kurumlarının hedeflerini gerçekleştirmesi açısından bu iki unsur arasındaki ilişki, etkileşim ve uyum çok önemlidir. Bu açıdan okul yöneticileri okulu yönetirken tek merkezli bir anlayış yerine karar alma süreçlerine tüm çalışanları dâhil ettiği bir yönetim tarzı sergilemelidir. Öğretmenlerin özerk, okul ikliminin olumlu ve çalışılabilir olmasını sağlayan faktör okul yöneticilerinin sergilemiş olduğu yönetim tarzlarıdır. Okul yöneticileri sorumlu davranarak okulun tüm şartlarını olumlu ve eğitime hazır hale getirebilir, öğretmenlerle işbirliği yaparak okul yönetiminde karşılaştığı birçok sorunu çözebilir.

Öğretmenlerin görevlerini yaparken karar alma ve uygulamada belli bir düzeyde özgür ve özerk olmaları, daha başarılı bir performans sergilemelerini sağlayacaktır. Bundan dolayı okul yöneticilerinin görevleri arasında öğretmenlere sınıf ortamında istediği gibi bir öğretim modelini uygulayabileceği yetki ve sorumluluk vermesi, öğretmenlerin rahat ve özgür olarak çalışabilecekleri bir ortamın oluşmasına zemin hazırlaması sayılabilir. Öğretmenlere müfredat ve ders kitaplarını belirleme hakkı verilmesi okul ve öğrenci başarısı için gerekmektedir. Okulun genel kurallarına bağlı, sınıf yönetimi ve mesleğini icra etme noktasında kendisine özerklik tanınan bir öğretmenin günümüz çağdaş eğitim sistemlerinde daha başarılı olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada konu olarak öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki seçilmiştir. Okul yöneticilerinin uyguladığı yönetim tarzlarına göre öğretmenlerdeki özerklik durumunun düzeyi incelenmiştir.

Araştırma; yönetim, öğretmen özerkliği ve ölçeklerden elde edilen verilerin analiz edildiği yöntem bölümü olmak üzere üç ana bölüme ayrılmıştır. Bulgular kısmında araştırmada elde edilen veriler analiz edilmiş, son bölümde ise sonuç ve öneriler bölümüne yer verilmiştir.

Bu araştırmada yer alan kavramlara ilişkin tanımlar aşağıda yer almaktadır.

Özerklik: Bir üst organa bağlı olmakla beraber kendini yönetme yetkisinin özel kanunlarla tanındığı yapıdır.

Öğretmen Özerkliği: Öğretmenlerin yönetim ve karar alma süreçlerinde yer alarak çalışma koşulları ve kendilerini kontrol etme yetkisine sahip olmasıdır.

Yönetim: Belirlenmiş hedeflere ulaşmak için insan kaynakları başta olmak üzere, parasal kaynakların, her türlü mal ve malzemenin, zamanın uyumlu ve etkili bir şekilde kullanılmasıdır.

Yönetici: Kurulu sistemi dengede tutarak, belli hedeflere ulaşmayı, herhangi bir çatışma veya çatışma durumunda ufak dokunuşlarla tekrar durumu düzelten veya sorunları gideren kişidir.

Lider: Bir örgütü hedeflerine ulaştırmak için örgüt ve üyelerinin davranışlarını etkileyen ve yönlendiren kişidir.

A. Problem Durumu

Okul yöneticilerinin temel görevi öğrencilere iyi bir öğrenme ortamı oluşturmak ve okul çalışanlarına en iyi şartlarda çalışma imkânı sağlamaktır. Okul yöneticileri iyi bir öğrenme ve çalışma ortamı oluşturmak için en uygun yönetim tarzını kendi okul iklimine göre belirlemelidir. Sergiledikleri uygun yönetim tarzı ile okul yönetimini öğretmenlerle paylaşmalı, yapılacak tüm iş ve işlemlere öğretmenleri katarak kendisini tek sorumlu kişi olmaktan kurtarmalıdır. Böylece öğretmenlerin eğitimle ilgili bütün süreçlerde yer almasını, alınan kararlarda söz sahibi olmasını sağlamalıdır. İşbirliğine açık, katılımcı bir yönetim anlayışındaki okul yöneticilerinin başarılı olduğu ve çalışanlarda memnuniyet sağladığı görülmektedir.

Bunun yanında okul yöneticilerinin görevleri arasında okul başarısında artış sağlamak, öğretmenlerden en üst düzeyde performans elde etmek ve öğrencilerde ise öğrenmeye odaklanmayı sağlamak vardır. Bu açıdan başarılı bir okul yöneticisi yönetim becerilerinin yanında liderlik vasıfları ile de ön plana çıkmak zorundadır. Okul yöneticileri aynı zamanda öğretmenlerin de okul ve sınıf ortamında liderlik sergilemelerine imkân vermelidir. Akademik başarıyı yakalayabilmek için

öğretmenlerin liderlik becerilerini taşımasının da önemli bir etken olduğu söylenebilir (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Öğretmenlere iyi bir liderlik yapabilen okul yöneticisi rol model olarak öğretmenlerin de sınıf ortamında öğrencilere liderlik vasıflarını sergilemelerini sağlayacaktır.

Eğitim örgütlerinin en önemli iki ana unsuru oluşturan öğretmen ve okul yöneticileri arasındaki ilişki bir okulun başarısı ve verimliliğinde büyük rol oynamaktadır. Öğretmen ve okul yöneticileri arasındaki ilişkilerdeki gönüllülük, uyum ve işbirliği okul başarısının artması adına büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticilerinin olumlu tutum ve davranışlar sergilemeleri, işbirliğine açık olmaları iyi bir okul iklimi ve rahatlıkla çalışılabilir bir okul ortamının oluşmasında çok etkilidir. Okul yöneticileri tüm sorumluluğu tek başına üstlenmek yerine iyi bir görev dağılımı yaparak yetkilerini çalışanlarla paylaşmalı, öğretmenlerin daha rahat ve özgür bir şekilde çalışmalarını sağlamalıdır.

Okul yöneticileri, öğretmenlerin çalışma şartlarını belirlemede en önemli faktördür. Dolayısıyla okul yöneticileri öğretmenlerine uygun çalışma ortamı oluştururken aynı zamanda öğretmen özerkliği konusunda da hassas davranmak zorundadır. Öğretmenlerin öğretimsel faaliyetlerinin geliştirilmesi ve verimliliğinin artırılmasına yönelik uygulamalarda bulunmaları, yeni ve farklı öğretim yöntem ve materyalleri kullanmaları, mesleki becerilerini artırmaları için öğretmenlere sistem içinde daha çok özerklik tanınmalıdır (Akçay Üzüm ve Karslı, 2013). Öğretmen özerkliği sayesinde öğretmenler, mesleki faaliyetleri ile ilgili olarak iş ortamını düzenleyebilmeli, yönetim süreçlerine katılma hakkına sahip olmalıdır.

Öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi sadece okul yöneticisi ile sınırlı değildir. Türk Eğitim Sistemi içerisinde merkezi yapının belirlediği kurallar çerçevesinde okulu yöneten okul yöneticileri, öğretmenlere kanunlarla tanınan sınırlar çerçevesinde özerklik sağlayabilmektedir. Bu açıdan öğretmen özerkliği konusunda ortaya çıkan sorunlar önce merkezi olarak yapılacak düzenlemelerle giderilmeli ve mevzuattan kaynaklı eksiklikler yasal yollarla çözülmelidir. Böylece okul yöneticileri öğretmenlere özerklik sağlarken, insiyatif ve risk almak yerine doğrudan yasalardan alacağı güçle öğretmenlere istediği gibi bir çalışma ortamının oluşmasını sağlayacaktır.

Eğitim kurumlarındaki sınırlı ve süreli kaynaklar öğretmen özerkliği konusunda sorunların ortaya çıkmasına sebep olduğu gibi, öğretmen ve okul yöneticileri arasında da çatışmaların yaşanmasına neden olmaktadır. Bu açıdan bir okul yöneticisinden beklenilen davranış, bu durumlarda çatışmanın bir tarafı olmak yerine çatışmayı yöneten ve çözüm üreten bir davranış sergilemektir. Okul yöneticileri yönettiği okulu bireysel nedenlerle çalışılmaz bir hale getirmemeli, okulun faydaları doğrultusunda çoğu zaman kendinden ödün vererek çözüm odaklı hareket eden kişi olmalıdır.

Okul yöneticileri öğretmenlerin istediği çalışma şartlarını sağlamakla görevlidir. İstediği şartların sağlandığı bir eğitim kurumunda çalışan öğretmenler, istekleri yerine getirildiği için hem özerk sayılacaklar, hem de okul başarısını üst düzeye çıkaracaklardır. Tüm ihtiyaçları karşılanan bir öğretmenin eğitimde kaliteyi artırması, yetki ve sorumluluğu oranında okula fayda sağlaması beklenir.

Okul ortamında yaşanan çatışmaların sonuçlarını okulun gelişimine katkı sağlayacak şekilde yönetmek başarılı bir okul yöneticisinden beklenilen davranıştır. Okul yöneticisi kendi kurumunda meydana gelen çatışmaları kurumun amaçları doğrultusunda yönlendirmeli ve bu çatışmalardan faydalanmalıdır. Etkili okul yöneticisi çatışmadan kaçınan değil, bunun yerine çatışmayı yönlendiren ve yönetendir. Bunun için lider veya okul yöneticileri meydana gelen çatışmaların kaynaklarını iyi bilmelidir. Meydana gelen bu çatışmaları da kurumun yararı doğrultusunda yönlendirebilmelidir. Okul yöneticisinin sorunlar ile başa çıkabilmesi ve üzerindeki baskıları azaltabilmesi için yasal yetkiyi kullanan yönetici davranışı yerine etkili liderlik yapabilecek yeterliliklere sahip olmalıdır (Aslan ve Karip, 2014). Etkili liderlik yapabilen yönetici, çalışanlarını iyi tanımalıdır. Okulu yönetirken öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate almalı, yönetim ve karar alma süreçlerine dâhil etmelidir.

Ayral vd. (2014) öğretmen özerkliği kavramının öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini gerçekleştirirken belirli bir yetkiye ve özgürlüğe sahip olmaları anlamına geldiğini, öğretmenin sorumluluğunun artması sonucu olarak bu kavramın ortaya çıktığını ifade eder. Bu anlamda öğretmenin özerk olması öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde sorumsuz olması anlamına gelmemektedir (Anderson, 1987). Tam tersine öğretmenler, öğretmen özerkliği sayesinde yönetim ve karar alma süreçlerine katıldığı için yöneticilerle sorumluluğu paylaşmaktadır. Ülkemizde ise

öğretmenlerin sorumlu olmalarına karşın, tam anlamda özerk olduklarını söylemek mümkün değildir. Öğretmenler öğretim programlarının belirlenmesi, müfredat ve ders kitaplarının seçimi, ölçme ve değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi gibi konularda yeterli düzeyde özerkliğe sahip değildir. Bunun sonucunda ortaya çıkan başarı veya başarısızlık durumundan sadece öğretmenleri sorumlu tutmak doğru olmadığı gibi, yanlış değerlendirmeler yüzünden ileriye dönük etkili ve doğru tedbirlerin alınmasını da engellemektedir.

Okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları arasında olumlu bir okul iklimi oluşturma, eşgüdüm ve düzen oluşturma, öğretmenlerde kurumsal sadakat duygusu geliştirme, çalışma azmi ve motivasyonu sağlamak yer almaktadır. Okul yöneticisi öğretmenlerde moral ve motivasyonu bozacak davranışlardan kaçınmalıdır. Öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate almalı, öğretmen özerklik kavramı hakkında yeterli bilgi sahibi olmalıdır. Okul yöneticileri öğretmenlere bu anlayışla yaklaşmalı, öğretmenlerin özerklik alanına saygı göstermelidir. Öğretmenlere sağlanan üst düzey mesleki özerklik onların değişen şartlara ve içinde bulundukları eğitim ortamının özel gereklilik ve ihtiyaçlarına daha hızlı ve uygun bir şekilde cevap vermelerine katkıda bulunacaktır (Akçay Üzüm ve Karslı, 2013).

Eğitim sistemi bünyesinde öğretmen özerkliğinin söz konusu olabilmesi için öncelikle liyakat sahibi, alanına yetkin eğitim yöneticilerinin olması gerekir. Bu sayede uygulamış oldukları yönetim tarzları ile eğitimin ana paydaşlarından olan öğretmenlerin daha nitelikli eğitim öğretim sürecini yürütmesi, pozitif ilişkiler etrafında okul kültürüne katkı sağlaması ve daha iyi bir okul iklimine sahip olunması mümkün olacaktır (tedmem.org, 2015). Okul yöneticileri bu doğrultuda her zaman daha sağduyulu, çözüm odaklı olmak zorundadır. Öğretmen özerkliği konusunda yeterli bilgisi olmalı ve bu bilgiyi alanında uygulayarak öğretmenlerden en üst düzeyde verim almalıdır. Okul yöneticileri sergilediği yönetim tarzı ile öğretmen özerkliğine katkı sunmalı, öğretmenlerin çalışma alanını genişletmelidir. Demokratik ve İşbirlikli yönetim tarzı sergileyen yöneticiler öğretmenlere yetki vermekte, aynı zamanda sorumluluklarını paylaşmaktadır. Öğretmenler böylece karar alma ve uygulamada daha özgür davranmaktadır. Gelişmiş ve eğitimde başarı elde eden ülkelerde öğretmenlerin karar alma ve uygulama süreçlerinde daha çok yetki ve özerkliğe oldukları görülmektedir. Bu sayede eğitimde hedefledikleri başarıya ulaştıkları, yapılan değerlendirmelerden anlaşılmaktadır.

Bu araştırmada ülkemizde öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki saptanmaya çalışılacaktır. Okullarda iyi bir eğitim ortamının oluşmasında okul yöneticilerinin kullandıkları yönetim tarzlarının etkisi yadsınamaz. Bunun yanında başarılı bir okul için öğretmenlerin belirli oranda özerk olması, iyi bir eğitim yapabilmesi için yeterli yetki ve sorumluluğa sahip olması gerekir. Çünkü eğitim örgütlerinin en önemli unsurlarından birisi de öğretmenlerdir.

B. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi detaylı bir biçimde incelemektir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken onların mesleki özerklik boyutuna dikkat ederek okulu yönetmeleri öğretmen özerkliği açısından büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticileri öğretmenlere uygun çalışma ortamı hazırlamalı, istedikleri gibi öğretim yapmalarına izin vermelidir. Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde yetkili olması, özellikle sınıf içi uygulamalarda özgür hareket edebilmesi ve özerk olması bu araştırmanın temel amacıdır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada, aşağıda belirtilen alt amaçlara da ulaşılmaya çalışılacaktır.

1) Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları ne düzeydedir?
2) Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3) Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4) Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5) Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6) Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları yöneticilik deneyimi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

7) Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

8) Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

9) Öğretmenlerin özerklikleri ne düzeydedir?

10) Öğretmenlerin özerklik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

11) Öğretmenlerin özerklik düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

12) Öğretmenlerin özerklik düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

13) Öğretmenlerin özerklik düzeyleri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

14) Öğretmenlerin özerklik düzeyleri yöneticilik deneyimi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

15) Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

16) Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

17) Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları ile öğretmenlerin özerklik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının öğretmen özerkliği ve performansı üzerinde etkileri, tüm çalışanlar açısından uygun ve verimli bir çalışma ortamının oluşmasındaki etkilerini incelemektir.

C. Araştırmanın Önemi

Öğretmen ve okul yöneticileri eğitim örgütlerinin en vazgeçilmez iki ana unsurudur. Okulda birbirleriyle etkileşim halinde olmaları, eğitim-öğretimin verimli olması ve kaliteyi artırma bağlamında bu iki unsur arasındaki ilişki büyük önem taşımaktadır. Çoban ve Cemaloğlu'na (2018) göre okul iklimi ve kültürünün sağlıklı,

olumlu olması okul yöneticilerinin ortaya koyacağı liderlik stili ile yakından ilgilidir. Bu açıdan iyi bir okul yöneticisi en uygun yönetim tarzını kendi okul iklimine göre seçmelidir. Okul yöneticisi, öğretmen ve okul bünyesine uygun yönetim tarzını sergileyerek öğretmen özerkliğinin sağlanması ve geliştirilmesine katı sağlayabilir.

Öğrencilerine iyi bir öğrenme ortamı oluşturmak ve okul çalışanlarına en iyi şartlarda çalışma imkânı sağlamak bir okul yöneticisinden beklenilen davranıştır. Okul yöneticisi öğretmenlerinden verim beklerken aynı zamanda onlara uygun çalışma şartları oluşturmalı ve bir meslek olarak öğretmenliğin özerk yapısının geliştirilmesi ve korunmasına katkıda bulunmalı, bir öğretmene herhangi bir işyerinde çalışan işçilere davranan işyeri sahibi gibi davranmamalıdır. Bundan dolayı okul yöneticileri öğrenci eğitiminde en önemli rolü oynayan öğretmenlere karşı sergileyeceği tavırlarda çok dikkatli olmalıdır. Çünkü eğitim kurumlarının hammaddesini işleyenler öğretmenlerdir. Okul yöneticileri, öğretmenlerde çalışma azmi ve cesaretini artıracak davranışlar sergileyerek öğretmen özerkliği konusunda önemli katkılar sağlamalıdır. Öğretmenlere ihtiyacı oranında yetki ve sorumlulukların verilmesiyle öğretmenlerde özerklik duygusunun gelişimine ve başarısına katkı sağlayacaktır.

Literatüre bakıldığı zaman gelişmiş ülkelerde öğretmen özerkliği konusu üzerinde yapılan çalışmaların daha çok eskiye dayandığı, ülkemizde ise bu alanda yeterli bir birikim olmadığı, özellikle son yıllarda yapılan çalışmalarla bu eksikliğin giderilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Bu tezde öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi ayrıntılı bir şekilde incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin öğretmen özerkliği konusunda bilgi sahibi olması ve öğretmenlerine karşı bu bilinçle davranmaları, öğretmenlik mesleğinin özerklik boyutunun geliştirilmesi ve korunmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Ülkemizde öğretmen özerkliğinin sağlanması ve geliştirilmesi açısından bu araştırma büyük bir önem taşımaktadır.

Araştırma, okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının öğretmen özerkliği ve performansı üzerinde etkilerini, tüm çalışanlar açısından uygun ve verimli bir çalışma ortamının oluşmasındaki etkilerini incelemesi yönüyle büyük önem arz etmektedir.

D. Araştırmanın Sınırlılıkları

1) Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Adıyaman İli Kâhta İlçesi sınırları içerisinde bulunan okullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.
2) Bu araştırma, verilerin toplanması aşamasında öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılan "Kişisel Bilgi Formu", öğretmenlerin özerklik algılarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ve müdür yönetim tarzlarını belirlemek amacıyla geliştirilen "Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği" ile sınırlıdır
3) Bu araştırma örneklem grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
4) Araştırmada kullanılacak 'Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'' ve ''Öğretmen Özerklik Ölçeği'' değişkenlerle birlikte yaşanan Covid-19 salgını nedeniyle dijital ortama aktarılmış, google.formlar menüsü (https://docs.google.com/forms/d/12P96-7EblwLtlGb3LWOjLDGlu2kge0xKpqxrmqK5Q3c/edit) uzantılı web adresinde hazırlana ölçek maddeleri ile sınırlıdır.

E. Sayıltılar

1) Öğretmenlerin özerklik algılarının yüksek olmasının algılanan müdür yönetim tarzı ile doğrudan çift yönlü bir ilişki içerisinde olduğu varsayılmıştır.
2) Araştırmaya katılan öğretmenlerin, araştırmada yer alan sorulara ve ölçek maddelerine samimi ve doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

II. YÖNETİM TARZLARI

Bu bölümde yönetim ve yönetim tarzları kavramları ile ilgili tanımlar ve kavramsal çerçeve yer almaktadır.

A. Yönetim Kavramı

Yönetim kavramının İngilizcedeki karşılığı 'management' kavramıdır. Management terimi bireyi kibarlık, incelik, nezaketle yönetmek anlamına gelmektedir. Yönetim, bir örgütte, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için bir araya getirilen insanları, örgütleyip eşgüdümleyerek, eyleme geçirme sürecidir (Başaran, 2000). Eren'e (2011) göre yönetim, belirli birtakım amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek karar alma ve uygulama süreçlerinin toplamıdır. Eğitim bilimcileri tarafından yönetim kavramı evrensel olarak değerlendirildiğinde bir süreç, sosyal açıdan değerlendirildiğinde toplumların ilk varoluşundan beri süregelen bir sanat ve her geçen gün kendisini yenileyen ve gelişen bir bilim olarak görülmüştür. Yönetim, örgütlerin belirlenmiş hedef ve amaçları doğrultusunda eylemleri gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insanlar arasında görev dağılımları yaparak faaliyete geçirme sürecidir (Başaran, 2000).

Yönetim kavramı, belirlenmiş hedeflere ulaşmak için insan kaynakları başta olmak üzere, parasal kaynakların, her türlü mal ve malzemenin, zamanın uyumlu ve etkili bir şekilde kullanılması olarak tanımlanabilir. Örgütü meydana getiren birden fazla insan kitlesinin yönetilmesi gerektiği tüm araştırmacılar tarafından kabul edilen genel bir görüştür. Yönetim kavramı insanoğlunun var olduğu günden beri var olan, toplumlaşmanın sonucu ortaya çıkan bir kavramdır. İnsanların çoğalması, bir araya gelmesi, gruplar ve örgütler kurması sonucu bu grup ve örgütleri yönetecek bir yöneticinin ortaya çıkması kaçınılmaz olmuştur. İnsanlığın gelişim sürecinde her bir yenilik ve gelişme insanların duyduğu ihtiyaç sonucu ortaya çıkmıştır. Yönetim

kavramı da birden fazla insanın bir araya gelmesi sonucu hâsıl olan yönetilme ihtiyacını gidermek için ortaya çıkmış ve geliştirilmiştir.

Yönetim kavramı klasik yönetim anlayışında, başkalarını yönlendirmek ve idare etmek olarak tanımlanmış, çağdaş yönetim yaklaşımında ise çalışanlar aracılığıyla ürün ortaya koyma bilimi ve sanatı olarak görülmektedir. Geleneksel yönetim yaklaşımına göre, başkaları üzerinde otorite kurmak olarak görülürken, çağdaş yaklaşım anlayışında ise, çalışanları motive etme ve onların yeteneklerini açığa çıkarma faaliyetleri olarak tanımlanmıştır. Bir başka tanımda ise insan hayatının her alanında olan yönetim kavramı bir örgütün hedeflerine ulaşmak için madde ve insan kaynaklarının etkili ve verimli bir şekilde kullanılması olarak tarif edilmiştir. Ortak amaçlar için bir araya gelen bireylerin iş performansını artırarak kurumsal hedeflere ulaşmayı sağlayan karar ve hareketlerin tümü olarak görülmüştür.

Yönetim kavramı "süreç" olarak ele alındığında bir takım iş, görev ve işlevleri, "sanat" olarak ele alındığında bir uygulamayı, "bilimsel" düzlemde değerlendirildiğinde ise sistemli ve bilimsel bilginin yönetime dönüşümünü vurgulamaktadır (Bahar, 2011: 151). Yönetim süreçlerini araştırmacılar üç farklı süreç olarak tanımlamışlardır. Bunlar:

1) Ailesel (Patrimonial) Yönetim: Yönetimin belirli aile fertlerine ait olmasıdır. Buna örnek olarak monarşi ile yönetilen devletleri söyleyebiliriz.

2) Siyasal Yönetim: Organizasyonlarda yönetim kademesindeki hâkimiyetin önemli siyasi ilişkilere sahip olan kişilerde toplanması, yönetim organizasyonunun bunlar tarafından yapılmasıdır. Oligarşik yapılar buna örnek verilebilir.

3) Profesyonel Yönetim: Organizasyonlarda yönetim kademelerindeki hâkimiyetin; liyakat sahibi, yetenekli, becerili ve uzmanlık bilgisi dâhilinde seçilen bireylerde olmasıdır.

Yönetimin meydana geliş sebebi örgütün hedeflerini gerçekleştirmektir. Örgütü meydana getiren bireylerin ihtiyaçlarını gidermek ve örgütün hedeflerini gerçekleştirmek ise yönetim kademesindeki bireylerin asli görevidir. Örgütsel hedefler ise 3 başlık altında toplanabilir. Bunlar:

1) Düzen amacı: Örgüt çalışanlarının hedeflere ulaşmak için beklenilen davranışları sergilemeleridir.

2) Kültürel amaçlar: Her örgütün kültürü kendine hastır. Amaçlar kültürün örgüt yapısına uygun olmalıdır.

3) Ekonomik amaçlar: Örgütlerin meydana geliş sebebi ekonomik kazançtır. Kar elde etmek amacıyla kurulurlar.

Yönetim insan hayatının her alanında olduğu için farklı bilim dallarında faklı şekillerde tanımlanmıştır. Ekonomistlere göre yönetim üretimsel faaliyetlerin yürütülmesidir. Ekonomistlerin tanımında üretim ve üretime dayalı kavramlar ön plana çıkmaktadır. Örgüt ve yönetimi meslek olarak seçen araştırmacılara göre ise yönetim, bir otorite sistemidir. Toplumbilimciler ise yönetimi bir sınıf ve saygınlık sistemi olarak nitelendirmektedirler.

Yönetim alanında araştırma yapan araştırmacılardan klasik yaklaşım görüşünü benimseyenler yönetimi sevk ve idare anlamında daha çok kullanırken, çağdaş yönetim yaklaşımını benimseyenler ise çalışanlar aracılığıyla ürün ortaya çıkarmak olarak görür. Çağdaş yaklaşımcılar aynı zamanda yönetimi bir bilim ve sanat olarak ifade etmektedirler. Geleneksel yaklaşım yönetim anlayışında otorite önemli bir yer alırken; çağdaş yaklaşımcılara göre ise yönetimde önemli olan husus çalışanların işe motivasyonunu sağlamak ve örgüt çalışanlarında var olan cevheri keşfetmektir.

Yönetimde nihai hedef yöneticilerin çalışanlarla birlikte amaçları gerçekleştirmek için ortak eylemde bulunmasıdır. Yönetimde asıl sorumluluk yöneticilerdedir. Yöneticilerin çalışanlarla birlikte hareket etmesi yapılan işten başarı elde edilmesi esastır. İyi bir iletişim becerisine sahip bir yönetici aynı zamanda çalışanları yeri ve zamanı geldiğinde doğru bir şekilde değerlendirebilmelidir. İş sonucu bireysel performans değerlendirmesi yapması gerekir. Bu değerlendirmelere göre okul yöneticilerinden örgütün yararı doğrultusunda isabetli kararlar alacak iradeyi ortaya koyması beklenir. Bundan dolayı yönetici kavramının açıklanması yönetim hususunun tam olarak anlaşılması için önemlidir.

Yönetici kavramı liderlik kavramı ile çoğu yerde her ne kadar eş anlamlı olarak kullanılsa da özü itibariyle birbirinden farklı kavramlardır. Liderlik, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için insanların davranışlarını etkileme ve yönlendirmek olarak tanımlanır. Yöneticilik ise kurulu sistemi dengede tutarak, belli hedeflere

ulaşmayı, herhangi bir çatışma veya çatışma durumunda ufak dokunuşlarla tekrar durumu düzeltme veya sorunları giderme olarak tanımlanabilir. Yönetici, insanlar vasıtasıyla işi yaptıran kişidir. Yöneticilik vasfında ön plana çıkan husus yapılan işin, istenilen şekilde olmasıdır. İnsanların düzgün ve doğru şekilde çalışmasını sağlamaktır. Erdoğan'a (2006) göre yönetici belli hedefleri gerçekleştirmek için insan ve maddi kaynakları uyumlu bir biçimde yöneten kişidir. Yöneticilik, kanunlarla tanınan yetkilerle görevlerini ifa etmekle sorumlu kişi iken; liderler ise örgüt ve üyeleri etkileme, yönlendirme ve rehberlik etmeyi asli görevleri olarak görürler.

Yönetici kavramı da yönetim kavramına bağlı olarak araştırmacılar tarafından çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Yönetici, örgütün amaçlarına ulaşması için çalışanları bir araya getiren, eşgüdümü sağlayan, yönlendiren kişidir. Başkaları aracılığıyla belirlenen hedeflere ulaşmaya çalışan kişiye yönetici denilir. Yönetici, hedeflere ulaşmak için insanlardan yararlanan ve onu etkileyendir. Bir başka bakış açısıyla yönetici; işletmelerde, kâr ve risk diğer kişi veya gruplara ait iken, ürün ve/veya hizmet oluşturabilmek adına gerekli olan unsurları bir araya getiren kişidir (Fidan ve Dinçer, 2016).

Örgütlerde araç ve gereçleri kullanacak teknik bilgiye sahip insanları, yapılacak iş için ihtiyaç duyulan insan gücünü ve bu insanları yönlendirecek bir yönetici olmalıdır. Nasıl araç gereç kullanımı için insana ihtiyaç varsa, örgütlerde insanları organize etmek, yönetmek için yöneticilere ihtiyaç vardır. Yönetici örgütlerde hedeflere ulaşmak için adil ve doğru kararlar alarak dengeyi sağlayan bir yapıda olmak zorundadır. Örgütün devamlılığı ve yararlılığı açısından faydalı yöneticilerin işin başına geçmesi şarttır.

Özturan (2018) tarafından aktarıldığına göre, Kutadgu Bilig'de Yusuf Has Hacib tarafından yöneticide bulunması gereken vasıflar sıralanmıştır. Yusuf Has Hacib insanlar arasında her türlü erdem ve erdemsizliğe sahip insanların olduğunu belirtmiş, bunun yanında başarılı, tüm dünyaya hükmedecek bir yöneticide bulunması gereken özellikler ve erdemleri de sıralamıştır. Türk Devlet geleneğinde başarılı olan yöneticiler anlatmış, gelecekte devleti yönetecek kişilere altın değerinde nasihatlerde bulunmuştur.

Literatüre baktığımız zaman yöneticilerde bulunması gereken üç temel beceri şöyle sıralanmıştır. Bunlar:

- İnsanlarla olan iletişim becerileri,
- Teknik beceriler,
- Kavramsal beceriler olarak sıralanır.

Örgüt yöneticileri çalışanlarla aynı vasıflara sahip olmamalıdır. Onları doğru yönlendirebilmek için örgüt çalışanlarından daha üstün vasıflara ve bu vasıfları kullanabilecek kapasiteye sahip olmaları örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi açısından çok önemlidir. Mintzberg, örgütlerde yöneticilerin üç temel becerisinden bahsetmiştir. Bu becerilere ilişkin bilgiler Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1 Mintzberg'e Göre Yönetici Rolleri

Rol	**Tanım**
Bireylerarası	
Sembolik	Görevlerini toplumsal yükümlülükler ve yasalar nedeniyle yaparlar.
Liderlik	Çalışanları motive eder ve yönlendirir.
İrtibat	Örgüt dışı bağlantılar yoluyla örgüte fayda sağlayacak irtibatlar kurar.
Bilgi Sağlama	
İzleme	Örgüte yararlı bilgiler alınarak iletişim merkezi haline gelir.
Dağıtıcılık	Örgüt içi veya dışından alınan bilgileri üyelere dağıtırlar.
Konuşmacı	Uzman niteliğindeki yöneticiler örgütün planları, politikaları, eylemleri ve bunların sonuçlarını örgüt dışındakilere iletirler.
Karar Verme	
Girişimci	Yeni projeler üreterek değişim ve gelişime öncülük eder.
Sorun	Örgütün öngörülmeyen sorunları karşısında çözüm yolları sunarlar.
Kaynak Dağıtıcı	Örgüt için önemli kararların alınmasını ve onaylanmasını sağlar.
Müzakereci	Örgüt temsilcisi olarak çeşitli görüşmelerde bulunurlar.

Kaynak: Robbins, S. Judge ve Timothy A.(2013, s.7).

Literatüre baktığımız zaman yönetim kademesinin hiyerarşik açıdan 3 şekilde sıralandığını görmekteyiz. Bunlar üst, orta ve alt düzey yöneticiler olarak sıralanmıştır. Üst kademe yöneticiler örgütlerde karar vermede en yetkili kişilerdir. Örgütün genel yönetiminde sorumludurlar. Orta kademe yöneticiler, örgütlerde iş ve departman birimlerinden sorumlu kişilerdir. Orta kademe yöneticilerinin görevleri üst kademe yöneticilerinin belirlediği iş süreçlerinin uygulanmasını sağlamaktır. İlk düzey kademe yöneticiler örgütlerde hiyerarşik açıdan en alt düzeyde yer alır. Görevleri çalışanların yaptıkları işleri koordine etmek ve planlamaktır.

B. Yönetim Tarzları

Yöneticinin yetkiyi kullanış şekline yönetim tarzı denilir. Yönetim tarzı, yöneticilerin örgütleri hedeflerine ulaştırmak için izledikleri yol olarak ifade edilir. Yöneticilerin davranışını etkileyen ve şekillenmesini sağlayan en önemli faktör yöneticinin yetkiyi kullanış şeklidir. Yöneticiler, kurumun değişen şartları ve çalışanların özelliklerine göre yönetim tarzlarını değiştirebilir. İnsanların yaşamlarını, davranış şekillerini ve hayata bakış açısını şekillendiren değerlerin ise bulunduğu ortama göre değişmesi mümkün değildir. Yöneticinin nasıl bir yönetim tarzı uygulayacağı, sahip olduğu değerlerle yakından ilgilidir (Akçay, 2020). Yöneticiler görevlerini yaparken yetiştikleri kültürün etkisinden, ön yargılarından ve tutucu olmaktan ne kadar arınırsa o oranda başarılı olur.

Örgütlerde yöneticilerinin yönetim tarzları birçok faktörün sonucu ortaya çıkmaktadır. Yöneticiyi etkileyen başlıca unsurlar; aile, örgüt içi ve örgüt dışı çevredir. Çevrenin dışında yöneticinin çevre ile olan karşılıklı algı ve bekleyişleri de onun başarısını etkilemektedir (Saltürk, 2006). Örgüt çalışanları hakkındaki öngörüler, kişisel özellikler, örgütün sosyo ekonomik yapısı, yapılan iş, örgütsel hedefler gibi değişkenler yöneticilerin sergiledikleri yönetim tarzının ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Örgüt yöneticilerinin davranışlarını örgütün hedefleri, çalışanların bireysel farklılıkları ve örgütün faaliyet yapısı etkilemektedir.

Yönetim tarzı, her yöneticiye özgüdür. Başaran'a (2000) göre yönetsel yetkinin kullanılış şekli kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Yöneticilerin bireysel farklılıkları yönetim tarzlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Her insan aynı mizaç ve karakterde olmadığı gibi, her yöneticinin de sergileyeceği davranışlar aynı olmamaktadır. Bundan dolayı okul yöneticisi, sergileyeceği yönetim tarzını kendi kişiliği ile oturtmalı, kurumun faydasına olacak şekilde oluşturmalıdır. Okul yöneticilerinin ortaya koyacağı yönetim tarzı okul iklimi ve okul kültürünün oluşmasında etkili olan en büyük faktördür. Bu faktör sağlam ve olumlu olursa öğretmenlerin istediği gibi bir çalışma ortamının oluşmasını sağlayacaktır. Bu açıdan bir okul yöneticisi en uygun yönetim tarzını kendi okul iklimine göre seçmelidir. Öğrencilerine iyi bir öğrenme ortamı ve okul çalışanlarına en iyi şartlarda çalışma imkânı sağlamak bir okul yöneticisinden beklenilen davranıştır.

Literatüre bakıldığı zaman araştırmacıların yönetimi geleneksel ve lider yönetimi diye ikiye ayırdıklarını görmekteyiz. Geleneksel yöneticiler daha çok otoriter yönetim tarzlarını sergilerken, lider yöneticilerin ise vizyon sahibi olduğu ve

motivasyonla çalışanlarda çalışma isteği uyandırdıkları görülmektedir. Yönetim tarzları araştırmacılar tarafından farklı şekilde sınıflandırılmış, yöneticilerin sergiledikleri bu tarzların olumlu ve olumsuz yönleri üzerinde durulmuştur. Özturan (2018), Tannenbaum ve Schmidt'in otoriter yaklaşımdan demokratik yaklaşıma doğru uzanan bir model sıraladıklarını aktarmıştır. Bu model şöyle sıralanmaktadır:

1) Kararları yönetici alır ve astlara yapmalarını emreder.
2) İkna yoluyla yönetici iş yaptırır.
3) Yönetici, çalışanların görüşünü sorar ve tepkilerini anlar.
4) Yönetici, çalışanların görüşlerine değer verir.
5) Yönetici, sorunu ve kararı fikir alışverişinde bulunmak için tartışmaya açar.
6) Yönetici bir sorun hakkında grupça karar alınmasını sağlar.
7) Yönetici bir sorun hakkında astların karar almasını sağlar.

Yukarıdaki modelde Tannenbaum ve Schmidt, otokratik yönetimden demokratik yönetim yaklaşımına doğru yedi aşamadan oluşan bir model oluşturmuştur. Yöneticinin karar alma şeklini otokratik tutumdan demokratik tutuma doğru evrelere ayırmışlar, her bir evrede yöneticinin karar alma şekli üzerinde durmuşlardır.

Kurt Lewin tarafından 1939 yılında 3 farklı yönetim tarzı tanımlanmıştır. Lewin ve grubu bu yönetim tarzlarını otokratik, demokratik ve tam serbest yönetim tarzı olarak sıralamışlardır.

Çizelge 2 Kurt Lewin'e Göre Yönetim Tarzları

Otokratik	**Demokratik**	**Tam Serbestlik**
Yöneticiler tüm politikaları belirler.	Yönetici grupla istişare ederek politikaları belirler. Sorunlar tartışılarak çözülür.	Yöneticiler en alt düzeyde politikaları belirlemede etkilidir. Bireyler ve gruplar kararlarda özgürdür.
Yönetici safhaları aşama aşama anlatır ve yapılacakları emreder.	Yapılacak faaliyetler görüş alış veriş yoluyla belirlenir. Yöneticiler çalışanlara çeşitli alternatifler sunarak amaçlara ulaşmak için kullanılacak teknik ve yöntemleri belirlenir. İzlenilecek yol bunlar arasından seçilir.	Yönetici gerekli malzemeyi temin eder ve çalışanlara bunların temin edileceğini bildirir. Yapılan işle ilgili tartışmalara dâhil olmaz.
Yönetici gerekli örgütlemeyi yapar. Kimin hangi iş arkadaşı ile çalışacağına karar verir.	Çalışanlar iş arkadaşını belirleme özgürlüğüne sahiptir. İş bölümü belirlemek gruba bırakılmıştır.	Yönetici hiçbir şekilde işlerin belirlenmesi ve arkadaş seçimine karışmaz.

Çalışanlar yöneticiye karşı duygularını açıklamada bireysel davranışlara hâkimdir. Grupla yapılan faaliyetlere yönetici katılmaz.	Yönetici her türlü eleştiriye açıktır. Çalışanları övmede ve eleştirmede objektiftir. Yöneticide gruba aidiyet duygusu vardır.	Yönetici çalışanlarla ilgili fikirlerini sorulduğunda açıklar. Çalışanları ve yapılan işi eleştirme ve övmeden kaçınır.

Kaynak: Ralph, W. Ve Lippet, R. (1960)

Lewin ve arkadaşları yaptıkları çalışmalarda yönetim tarzların önce ikiye ayırmışlardır. Bunlar demokratik ve otoriterliktir. Daha sonra serbestçi yönetim anlayışını da eklemişlerdir.

Yöneticilerin örgütlerde uygulayacağı yönetim tarzını doğru belirlemesi hedeflere ulaşılması açısından çok önemlidir. Etkili ve doğru yönetim anlayışı örgütlerde kaynakların etkili ve amaçlara daha az maliyetle ulaşılmasını sağlayacaktır. Bu açıdan örgüt yöneticilerinin yeni yönetim tekniklerini öğrenmesi ve iş yerinde uygulaması önemlidir. Örgüt kültürüne uygun bir yönetim tarzı ile birlikte yeni teknolojilere uyum sağlamak bir yöneticinin en önemli görevleri arasında sayılabilir. Örgütlerin bugün uyum sağlamak zorunda oldukları dinamik ve değişken çevre faktörlerinin sonucu olarak, yöneticiler organizasyonu oyunda tutmak ve rekabet ortamında avantajlı hale getirmek için yönetim tarzlarında (gerekmesi halinde) kökten değişiklikler yapmalıdırlar (Niknezhad, Razavi ve Ghezelsefloo, 2016).

Günümüz dünyasında işletmelerde en önemli faktör insan faktörüdür. Örgüt çalışanlarının işlerini doğru ve istenildiği düzeyde yapması iyi bir organizasyona, yönetime bağlıdır. Yöneticilerin sergileyeceği davranışlar çalışanları olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yöneticilerin sergilemiş olduğu yönetim tarzları bu bölümde ele alınmıştır.

1. Demokratik Yönetim Tarzı

Geleneksel yönetim teorilerinin, günümüz işletmelerdeki sorunları çözmedeki yetersizlikleri yeni yönetim tarzlarının ortaya çıkmasını zorunlu kılmıştır. Araştırmacılar tarafından otokratik yönetim tarzı çok fazla tutucu ve modası geçmiş olarak kabul edildiğinden yeni yönetim arayışları yapılmıştır. Demokratik yönetim tarzı çalışanlara yönetimde söz hakkı tanıdığı, çift yönlü iletişimin olduğu bir yönetim tarzıdır. Yönetim kademesinde üst sıralarda bulunan yöneticiler, astlarına doğrudan emir vermek yerine onları yönetimle eşit olarak karar verme süreçlerine

dâhil etmektedirler. Dolayısıyla, yönetim, çalışanlara yetki vermekte ve onlara güvenmektedir (Özturan, 2018)

Şen ve Bolat (2015) demokratik yönetim tarzında yöneticilerin örgüt yapısının tüm çalışanlarını, katılımcı bir anlayışla yönetime ortak etmesi açısından çok önemli görmektedirler. Çalışanların yönetime katılması sayesinde otoriter yönetim anlayışından uzaklaşarak sorumluluk tüm üyelerle paylaşılır. Bakan ve Büyükbeş'e (2010) göre demokratik yönetim tarzında yöneticiler örgütün hedeflerini tüm paydaşların görüşünü alarak belirler. Bu yönetim tarzını seçen yöneticiler ceza yerine daha çok ödüllendirme yoluna gider. Böylece çalışanların motivasyonu artırılmış, hataları bağışlanmış olacaktır.

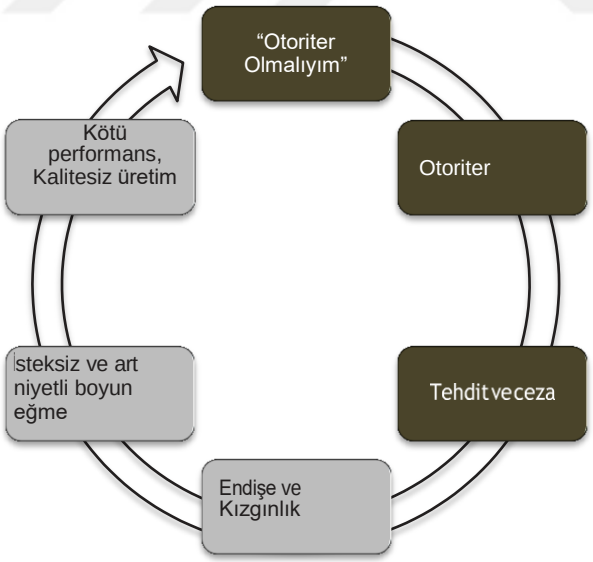
Şişman'a (2002) göre demokratik bir toplumda eğitimin işlevi, öğrencilerin kendisini gerçekleştirmesi için uygun bir zemin hazırlamasıdır. Öğrenciler bu uygun zeminde karakter, huy ve erdemlerini geliştireceklerdir. Okul yönetiminin görevi tüm süreçlere tüm paydaşları dâhil etmektir. Okul programları, okulda reform yapılması gereken alanlar ve hangi tür reformların yapılacağı gibi hususları okul yönetimi tarafından tüm paydaşların dâhil edilmesi ile belirlenmelidir. Okullarda adalet, hoşgörü, iş birliği ve sosyal sorumluluk gibi kavramların öğretilmesi ve bu kavramların öğretildiği bir ortamın oluşturulması çok önemlidir. Demokratik bir okul oluşturma, sosyal yaşamın okula taşınması ve okulun topluma, toplumun da okula ait olmasıyla mümkün gözükmektedir (Ulukan, 2017).

2. Otoriter Yönetim Tarzı

Tüm yetkilerin üst yönetimin elinde olması gerektiği anlayışına dayalı ataerkil, baskıcı bir yönetim tarzıdır. Yönetici gücünü yasa ve makamdan alır. Çalışanlar yapılacak işi gönüllü değil, ceza alma korkusuyla yaparlar. Yöneticilerin kendini üstün görme durumuna karşı astlar pasiftir. Astlar örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye karşı ilgisizdir ve direnirler (Başaran, 2004). Geleneksel yönetim anlayışı grubuna giren otoriter yönetim anlayışı cezalandırmaya dayalı, astlara karşı baskıcı ve tehditkâr; üstlere karşı ise itaatkâr, iltifatkâr ve saygılıdır. Otoriter yönetim tarzında yöneticiler astları yıldırarak kendilerinden çekinmesini isterler. Otokratik yönetim tarzında çalışanlar yönetim süreçlerine katılamazlar, yöneticiler tarafından çalışanların bu süreçlere katılımı engellenir. Astlar üstlerden gelen talimatları yerine getirmekle görevlidirler. İdari yetkinin tümü liderde toplanır (Eren, 2011: 453).

Yöneticilerin resmi yapıya vurgu yaptığı, emir komuta zincirinin ve dikey iletişimin egemen olduğu, güdülenmenin az olduğu iklim tipidir (Çağlayan, 2014). Otoriter yönetim tarzında resmi ilişkiler ön planda, yöneticiler ast üst ilişkilerine daha çok önem vermektedir. Sonuçtan daha çok sürecin önemli olduğu bu yönetim tarzında çalışanların süreç boyunca sadakat duygusu ile üstlerine bağlı kalması beklenir. Astlar her şeyi üstlerinden beklemektedir, risk alma davranışlarını sergilemezler.

Otoriter yönetim anlayışında yöneticiler görünüş ve şekle çok önem verir. Astlarından fikir yerine daha çok saygı isterler. Bu anlayıştaki yöneticiler astlara karşı aşırı baskıcı iken, güçsüz gördükleri üstelerine karşı ise diklenme eğilimindedirler. Elverişsiz çalışma ortamı, iş tatminsizliği, moral bozukluğu gibi durumlar ise otokratik liderlik tarzının olumsuz sonuçları arasında yer alır (Ekici, 2006: 61). Yöneticiler çalışanlara aşırı baskı yaptıkları zaman çalışanlarda moral, motivasyon ve performans düşüklüğü ortaya çıkabilir. Bu yaklaşımın zamanla iş yerlerinde verimi artırmak yerine birçok sorun doğurduğu, istenilen hedefe ulaştırmayan bir kısır döngüye dönüştüğü görülmüştür.



Şekil 1 Otoriter Yönetimde Kısır Döngü

Örgütlerde, otoriter yönetim tarzı ile yönetilen çalışanlarda belli bir süre sonra korku, ümitsizlik, önemsizlik ve engellenmişlik hisleri oluşur. Bu da örgütün hedeflerinden sapmasına neden olur. Otoriter yöneticiler çalışanların saygılı ve disiplinli davranışlar sergilemelerini sağlayabilir, ama bu zoraki saygı ve disiplin

çalışanların yeni fikirler üretmesini, gönüllü olarak işini yapmasını engeller. Çalışanların düşük performansı yüzünden kalitesiz üretim meydana gelir.

Görünüşte sessiz ama alttan alta gönülsüz itaatin, güvensizliğin, boş vermişliğin, yakınmaların ve dedikodunun hüküm sürdüğü bir ortam oluşur (Özgür, 2011). Bu durum örgütün hedeflerine ulaşmasını engeller. Otoriter yönetim tarzı belli bir süre kitlelerin bastırılmasını sağlasa da, sorunların birikmesine ve zamanla öfke patlaması şeklinde ortaya çıkmasına neden olabilir.

3. Serbestiyetçi Yönetim Tarzı

Serbestçi yönetim tarzında yöneticilerin yönetime müdahalesi neredeyse yok gibidir. Yöneticide, yönetme ve yönlendirme en alt düzeydedir. Örgüt çalışanları kendi haline bırakıldığı bir yönetim tarzıdır. Bu yönetim tarzında yöneticilere çok da gerek yok anlayışı vardır. Literatürde laissez-faire ifadesinin karşılığı olan serbestiyetçi yönetim tarzı daha çok sanayi devrimi ile ortaya çıkan liberalci görüşe dayanır. Bass (1990), serbestiyetçi yönetim tarzını, yöneticinin tam olmadığı ve çalışanlarla etkileşime girmediği bir yönetim tarzı olarak görmektedir. Eren'e (2011) göre ise yöneticiler yetkilerini kullanmamaktadır ve bu haklarını tamamıyla astlara devretmişlerdir.

Serbestiyetçi yönetim tarzında çalışanlara hedefler gösterilir ve şahsi becerileri ile bu amaçlara ulaşılması konusunda özgürlük tanınır. Canbolat (2016), bu yönetim tarzının çalışanların özgürlüğünü artırdığını, çalışanların serbestçe hareket etmesini sağladığını ifade etmiştir. Yöneticiler bu yönetim tarzında çalışanlarda özgürlük sayesinde özgüvenin oluşmasını sağladığı gibi sorumluluğu da çalışanlarla paylaşmaktadır. Yönetim tarzı olarak işletmelerde uygulanabilirliği tartışılmıştır. İnsancıl, tüm bireylere değer veren bir yönetim tarzı olmasına rağmen, denetim olmadan tam serbestlikle örgütün ortaya koyduğu hedeflere ne oranda ulaşabileceği düşünülmektedir.

Serbestiyetçi yönetim tarzında çalışanlar başka insanlarla bir araya gelerek yeni gruplar kurabilir, örgütte meydana gelen bir soruna çözüm üretebilir, yeni fikirler ortaya atabilmektedir. Böylece örgüt için en uygun kararların alınmasına katkı sağlamaktadırlar.

4. Bürokratik Yönetim Tarzı

Bürokrasi kelimesi "büreau" ve "cratie " kelimelerinin birleşiminden meydana gelmektedir. Hâkimiyet ve iktidar anlamına gelir. Devlet daireleri, devlet işlerinin görüldüğü ofisler anlamını taşır. Bu kelime devlet dairelerinin hâkimiyeti ve iktidarı anlamına gelmektedir. Kamu ve özel kesimde belli büyüklüğe ulaşmış kurumların rasyonel örgütlenme ve yönetim biçimi olarak da tanımlanabilir.

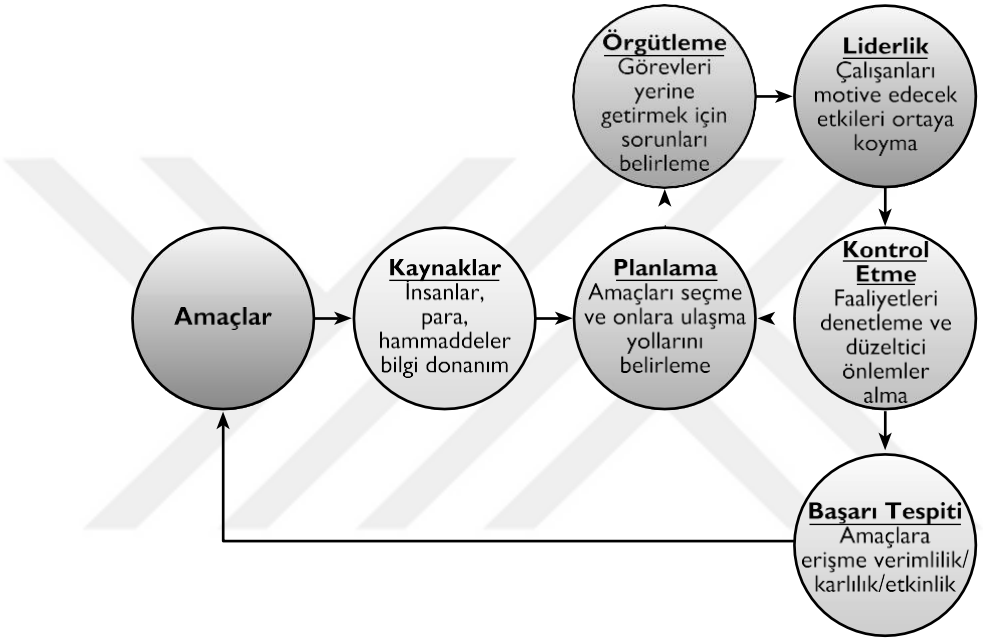
Weber (1968), bürokrasi kavramını ortaya atmış ve organizasyon açısından ele almıştır. Weber, bürokratik bir yapıyı, en ideal bir örgütlenme yapısı olarak görmektedir. Örgütlerde en iyi yönetim tarzı üzerinde araştırmalar yapmış ve bürokrasi yönetim tarzını devrinin en iyi yönetim tarzı olarak değerlendirmiştir. Büyük işletme ve devlet gibi organizasyonlar için bürokrasiyi öngörmüştür. Etik değerlerin geliştiği, herkesin işini gereği gibi yaptığı toplumlar için iyi bir yönetim tarzı olarak değerlendirilebilir. Weber'e göre bürokrasilerde merkezileşmiş bir otorite bulunmakta ve açıkça belirlenmiş politika ve düzenlemelere göre örgütler yönetilmektedir. Bu anlayışa göre, çalışanların sıkı kurallarla yönetilerek mutlaka denetlenmeleri gerekir (Ulukan, 2017).

Bürokratik yönetim tarzı, yöneticilerin yasalar ve mevzuata bağlı kalarak örgütleri yönettikleri bir yönetim tarzıdır. Örgüt yöneticisi ofis memuru gibi davranmaktadır. Bu tarzda, organizasyonda görevli kişilere ayrı görev tahsis edilir. Hatalı iş yapanlar ikaz edilir (Canbolat, 2016). Hiyerarşik yapı bellidir. Kimse bunun dışına çıkmaz. Bu yönetim tarzı sistemli bir örgütte uygulanabilir. Kurumsal kimliği tam olarak oturmuş yapılarda ve devlet gibi büyük organizasyonlar için ideal bir yönetim biçimidir.

C. Yönetim Süreçleri

Yönetim bilimi araştırmacıları, Fayol'un ortaya koyduğu yönetim süreçleri yaklaşımından yola çıkarak yönetim faaliyetlerinin belirli aşamalardan meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Yönetim kademesindeki kişilerin görev aldıkları örgütleri verimli ve etkin bir şekilde yönetebilmeleri için yönetime ilişkin fonksiyonlarının da bütüncül bir bakış açısı içerisinde etkin ve verimli olarak yürütülmesi gerekmektedir (Anameriç, 2005). Yönetim süreçleri farklı araştırmacılar tarafından farklı aşamalarda değerlendirilmişse de genel olarak kabul edilen görüş 5 aşamalı Fayol'un yaklaşımıdır.

Özturan'a (2018) göre yönetimin genel prensipleri ya da yönetim fonksiyonları olarak adlandırılan Fayol Sınıflandırması, çağdaş yönetim yaklaşımları için halen geçerliliğini korumaktadır. Fayol yönetim süreçlerini planlama, örgütleme, yöneltme, eş güdümleme ve denetleme şeklinde sıralamaktadır. Bu sınıflandırmayı yaparak daha iyi bir yönetim organizasyonu modelini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Yönetim ve organizasyon alanında çalışan araştırmacılar Fayol'un ortaya koyduğu modeli kabul etmişler, yönetimin belirli aşamalardan meydana geldiğini belirtmişlerdir.



Şekil 2 Yönetim Fonksiyonları ve Süreci

Yukarıdaki şekilde olduğu gibi organizasyonların yönetim süreçlerinin aşamaları sırasıyla gösterilmiştir. Örgütün var oluş sebebi hedeflerinin gerçekleşmesini sağlamaktır. Hedeflere ulaşmak için örgüt yönetimleri belli aşamalardan geçmektedirler. Bunları sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

- **Planlama:** Süreci, örgütlerin amaç ve hedeflerine ulaşması için düzenlemektir. Planlamada esas olan, süreç içerisinde karşılaşacak olumsuzluklar ve fırsatların göz önünde bulundurulmasıdır. Yağ'a (2019) göre planlama örgütlerin amaçlarının belirlenmesi, yol haritalarının çizilmesi, karşı karşıya kalınabilecek olumsuzlukların tahmini ve önlemlerin alınması, zaman yönetiminin düzenlenmesi, üretim faaliyetlerinin ortaya konması gibi işlemlerdir. Fayol'a göre planlama aşaması yönetim süreçlerinden en önemli olan aşamadır. Fayol'a göre yönetim süreçleri

içerisinde planlama aşamasında hedefler seçilir ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılacak yollar belirlenir. İşe daha başlamadan bu aşama gerçekleşmektedir.

- **Örgütleme:** Yağ'a (2019) göre örgütleme, örgüt tarafından belirlenen hedef ve amaçlar doğrultusunda yapılan planlamaların gerçekleştirilmesi için görevlendirmeler yapmak, yönetim kademelerini belirlemek, yönetim kadrosuyla örgüt çalışanlarının iletişim kanallarını ve ilişkilerini açıkça ortaya koymaktır. Örgütleme örgüt içerisindeki hiyerarşiyi düzenleyerek yetki ve sorumlulukları belirlemektir. Örgüt çalışanları arasında bireylerin çalışacağı birimler belirlenir. Herkese ayrı ayrı görevler verilir. Böylece organizasyon çalışanları arasında tam bir uyum sağlanarak üretime geçilmesi sağlanır. Örgütlerde karmaşanın önlenmesi adına örgütleme aşamasının doğru bir şekilde uygulanması gerekmektedir.
- **Yöneltme:** Örgütlerin insan ve maddi kaynaklarının belirlenen hedef ve amaçlar doğrultusunda kullanılması için yönlendirilmesi olarak ifade edilmektedir. Örgüt yöneticilerinin çalışanları motive etmesi, yönlendirmesi ve amaçlara ulaşmak adına eylemde bulunmalarını sağlamasıdır. Şengül'e (2007) göre yöneticiler yöneltme süreçlerini gerçekleştirirken; denetimlerin belirli aralıklarla yapılması, çalışanların karar alma sürecine dâhil edilmesi, performans ve iş niteliklerinin takip edilmesi, çalışanların kendilerine uygun işlerde değerlendirilmesi, yönetici davranışlarının çalışanlara örnek teşkil ettirilmesi gibi koşulları yerine getirmesi gerekmektedir. Örgüt yöneticileri, yöneltme sürecinde örgüt çalışanları yaptıkları işi doğru yapmaları için yönlendirir. Böylece örgütün hedeflerine yaklaşmasını sağlarlar.
- **Eş Güdümleme**: Örgüt çalışanlarının iş birliği içinde uygun ortam ve zamanı oluşturarak üretim odaklı çalışmasıdır. Yönetici, çalışanların daha etkili, etkin ve verimli olabilmeleri için yeni fikirlerin yayılmasına ve gelişmesine, olumsuzluklar ve kargaşaların önlenmesine, çalışanlar tarafından belirlenen planların eksiksiz bir şekilde uygulanmasına imkân sağlamalıdır (Dinçer ve Fidan, 1996).
- **Denetleme:** Örgütlerin süreç sonucunda hedeflere ulaşıp ulaşmadığını anlamak için yapılan faaliyetlerdir. Denetleme kavramı, örgüt yönetimlerinin süreç sonunda istenen amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığını

belirlenmesi olarak ifade edilmiştir. Şengül'e (2007) göre örgüt yönetim yapısında meydana gelen yanlışların belirlenmesidir. Denetim süreci örgütler açısından hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığının belirlenmesi açısından önemlidir.

Örgütsel yönetime etki eden birçok faktör vardır. Çoruk ve Akçay (2012) tarafından yapılan çalışmada duyguların etkili bir şekilde yönetilmesinin hem bireysel hem de örgütsel açıdan etkileri bulunduğunu ifade etmişlerdir. Örgüt çalışanlarının yaptıkları işten doyum ve memnuniyet hissetmeleri örgütlerde duygusal kaynaklı yaşanan sorunların üstesinden gelinmesine bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Böylece çalışanlar kendisini huzurlu ve mutlu hissedeceklerdir. Özellik yöneticilerin duygu yönetim davranışlarının çalışanların performansı üzerinde önemli etkileri olduğu yapılan araştırmalardan anlaşılmaktadır. Bu açıdan yöneticiler tüm bu bileşenleri göz önüne alarak örgütleri yönetmelidir.

D. Eğitim Kurumu Yöneticiliği

Eğitim Yönetimi, eğitim örgütlerinin mevcut kaynaklarını en etkili biçimde kullanarak, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için yapılan tüm faaliyetler olarak tanımlanabilir. Eğitim yönetimi ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımların hepsinde ortak nokta eğitim örgütlerinin önceden belirlenmiş hedeflere ulaşılması için yapılan faaliyetlerdir. Eğitim kurumu yöneticiliği, yönetimsel süreç ve uygulamaların eğitim kurumunda yürütülmesidir (Bursalıoğlu, 1999). Eğitim yöneticiliğinin faaliyet alanlarını Milli Eğitim sisteminin genel ve özel amaç ve hedefleri belirlemektedir. Eğitim kurumu yönetimi, eğitim yöneticisinin okullardaki iş ve işlemlere yön vermesidir (Bursalıoğlu,1999). Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere eğitim yönetiminde ön plana çıkan husus eğitim kurumlarının hedeflerinin gerçekleştirilmesidir. Eğitim kurumlarında yöneticiler bütün faaliyetleri hedefler doğrultusunda düzenlemek zorundadır.

Dünyada meydana gelen sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik gelişmeler her alanda değişime ve yenilenmeye neden olduğu gibi eğitim yönetimi alanında da değişim ve yenilik ihtiyaçlarını doğurmuştur. Özellikle 2019 yılı sonları, 2020 yılı başı tüm dünya ve ülkemizde ortaya çıkan Covid-19 virüsü insan yaşamının her alanında değişime neden olduğu gibi, eğitim sistemi ve anlayışında değişime neden olmuştur. Bu süreçle birlikte araştırmacılar eğitim alanında yaşanılan sorunlara

çözüm bulmak için çalışmalar yapmıştır. Yöneticilerin ve öğretmenlerin uzaktan öğrenme faaliyetleri için yeterliliklerinin geliştirilmesi için mesleki gelişim çalışmaları yapılmalı, uzaktan öğrenme altyapısı güçlendirilmelidir (Karip ve Çelikdemir, 2020). Bu süreçle birlikte daha önceden kısmi olarak uygulanan uzaktan eğitim modeli tüm öğrenciler için zorunlu bir şekilde uygulanmaya başlamıştır. Bu sürecin birçok olumsuz etkisi olmasıyla birlikte insan doğasının gereği çözüm üreterek teknolojik araçlarla uzaktan eğitim uygulamasına gidilmiştir. Haliyle eğitim yönetimi alanı da bu gelişmelerden uzak kalmamıştır.

Eğitim yönetimi alanında da pandemi sürecine paralel olarak yeni anlayışlar ortaya çıkmıştır. Daha önceleri konferans salonları, toplantı odalarında yapılan çalışmalar salgın nedeniyle çevrimiçi araçlar vasıtasıyla sanal ortamda yapılmaya başlanmıştır. Aynı zamanda öğretmenler sanal ortamda uzaktan eğitim modeliyle dersleri işlemeye başlamıştır. Meydana gelen salgın öğretim yöntemlerini değiştirmiş, literatüre uzaktan eğitim yöntemi modelini eklemiştir. Öğretmen özerkliği eğitimdeki bu gelişmelere paralel olarak etkilenmiş, öğretmenler evlerinde daha rahat ve özgür bir şekilde online ders işlemeye başlamıştır. Bunun yanında online yapılan derslerin eksileri de tartışılır hale gelmiştir. Öğrenci motivasyonu ve dikkat toplamada öğretmenlerin zorluklar yaşadığı yapılan araştırmalardan anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin denetimden uzak bir şekilde ders işlemeye başlaması olumlu bir gelişme olarak algılansa da online derslerin yüz yüze yapılan derslerin yerini doldurmadığı kamuoyu araştırmalarında anlaşılmaktadır. Salgın süreciyle birlikte hayatımıza giren uzaktan eğitim modeli uzun süre varlığını devam ettirecektir.

Eğitim yönetimi bilimcileri zamanın şartlarına göre araştırmalar yapmış, eğitim yönetimi alanında ortaya çıkan sorunlara çözüm yolları aramaya çalışmışlardır. Bu açıdan baktığımız zaman günümüzde ve gelecekte başarılı olmak isteyen yöneticilerin meydana gelen hızlı değişime ve gelişmelere ayak uydurmaları büyük önem taşımaktadır. Çağın gerisinde kalan anlayış ve alışkanlıklarla meydana gelen gelişmeleri yönetmenin mümkün olmadığı eğitim yönetimi biliminde kanıtlanmış bir gerçektir. Eğitim yöneticisinin görevi, gelişmeye açık bir varlık olan insanı, kendi istekleri doğrultusunda uygun örgütsel bir ortam hazırlayarak eğitmek olmalıdır (Çelik, 2012). Bu açıdan çağdaş okul yöneticileri çağın gelişmelerini yakından takip eden, meydana gelen gelişmeler ve etkilerini yöneten ve yönlendiren kişi olmalıdır.

Aynı zamanda öğretmenlerin de yenilikleri takip eden ve uygulayan bir anlayış ile mesleklerini icra etmeye devam etmeleri beklenmektedir.

E. Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Yönetim Tarzları

Eğitim kurumlarının en önemli aktörü şüphesiz yöneticilerdir. Yöneticilerin sergiledikleri davranışlar eğitim kurumlarının başarısında çok etkilidir. Yönetmenin şeklini ve çeşidini belirleyen en önemli unsur yöneticinin yetki ve sorumluluklarını yerine getirme tarzıdır (Terzi ve Kurt, 2005). Günümüz eğitim kurumlarında yöneticilerden beklenilen yönetim tarzı insan ilişkileri konusunda bilgi ve beceri sahibi, personeline önemli olduğunu hissettiren, kendine güvenen, karşısındakine saygı gösteren ve karşılığında saygı gören bir tarz sergilemeleridir. Okullarında uygulayacakları yönetim tarzı okul ve çalışanlar için uygun olmalıdır.

Eğitim kurumu yöneticileri yerine göre geri adım atabilmeli, meydana gelen çatışmaları yönlendirmelidir. Bu gibi durumlarda kurumun hedef ve menfaatleri kişisel çıkarlardan önce gelmelidir. Bireysel nedenler yüzünden okul çalışanlarını rahatsız edecek davranışlardan kaçınmalı, öğretmenlerin özgüven içinde ders işlemesini sağlamalıdır.

Okul yöneticilerinin okullarda sergiledikleri yönetim tarzlarına ilişkin yapılan araştırmalarda 4 tür yönetim şeklinin olduğu görülmektedir. Bunlar:

1. İşbirlikli Yönetim Tarzı

İşbirlikli yönetim tarzında okul yöneticisinin gücü ve yetkisi yönetimsel faaliyetler sonucunda ortaya çıkan ürüne dayanmaktadır. Bu tarz yönetimde örgüt yöneticisi kurumsal bir lider rolündedir. Okul yöneticisi okulu tek başına yönetme gibi bir davranış yerine tüm çalışanları yönetim ve karar alma süreçlerine katarak yetki ve görev paylaşımında bulunur. Günümüz okulları, işgörenler arasında işbirlikçi ve demokratik ilişkilerin kurulduğu yapılardır (Kürkçü, 2019). Ortaya çıkacak ürüne göre oluşacak başarı veya başarısızlık durumunun doğurduğu sorumluluğu yönetici tek başına üstlenmez.

Günümüz çağdaş okul yöneticileri işbirlikli yönetim tarzına dayalı olarak okullarını yönetmektedir. Eğitimde başarılı olan ülkelerin çoğunda okul yöneticisi tek başına karar alma yetkisine sahip değildir. Kurul ve komisyonlar aracılığıyla

diğer paydaşlar bu süreçlere dâhil edilmektedir. Okul yöneticisinin okulla ilgili karar alma süreçlerinde duruma göre tüm paydaşları dâhil etmesi işbirlikli yönetim tarzının en önemli göstergesidir. Okul yönetimi öğretmen, memur, öğrenci, öğrenci velileri ve okul aile birlikleri temsilcileri bu yönetim tarzında önemli rol oynar. Okul yöneticisinin yükünü paylaşır.

2. Otoriter Yönetim Tarzı

Okul yöneticilerinin kullandıkları otoriter yönetim tarzında insan ve süreç faktöründen çok sonuçların göz önüne alındığı vurgulanmaktadır (Yağ, 2019). Otoriter yöneticiler daha çok sonuç odaklı bir anlayışa sahiptir, onlar için önemli olan süreç sonucunda ortaya çıkan ürünün kalitesidir. Yapılan işin verimi ve ortaya çıkan ürün miktarı çok önemlidir. Otoriter yönetim tarzı uygulanan örgütlerde verimlilik fazla olsa da insan ilişkileri zayıf, iletişim azdır. Otoriter yöneticiler, çalışanlar arasında statü ve yetki farklılığının yanında çalışanlar arasındaki ekonomik ve sosyal hakların da farklı olduğuna inanmaktadırlar. Tüm bu açıklamalardan yola çıkarsak otoriter yönetim tarzını benimsemiş okul yöneticilerinin, okul yönetimine dair alınacak kararlarda tek başına hareket ettikleri söylenebilir. Otoriter yönetim tarzını benimseyen yöneticiler, okulda genelde herkesle mesafeli bir duruş sergileyerek güçlü olduğunu göstermeye çalışır. İletişim şekli genel olarak tek yönlü olup mevzuat çerçevesinde ilişkiler geliştirilir.

3. İlgisiz Yönetim Tarzı

İlgisiz yönetim tarzı örgüt yöneticilerinin yönetim faaliyetlerinde yetkilerini astlarına devretmesi, çalışanlara yönlendirme noktasında bir müdahalede bulunmaması gibi davranışlarının tümü olarak açıklanmaktadır (Robbins, vd., 2013). İlgisiz yönetim tarzı ‘’bırakınız yapsınlar’’ anlayışına dayanır. İlgisiz yönetim tarzı benimsemiş olan yöneticiler çalışanlarını karar almada ve üretim sürecinde serbest bırakır, bu süreçlere müdahale etmezler.

Bir okul yöneticisinin ortaya çıkan olumsuzluklara duyarlı davranmaması, okul çalışanları arasında adaleti sağlamaması, karşılaşılan problemlere kayıtsız kalması, okul iş ve işleyişlerinden habersiz olması, okul ve çevresinin beklentilerini görmezden gelmesi, öğretmenlerin kişisel veya kurumsal problemlerini yok sayması gibi davranışlar sergilemesi ilgisiz yönetim tarzını benimsediğini göstermektedir. Bu tür yöneticiler tüm yetkilerini astlarına devrettiği için çalışanların görev ve

sorumluluklarını yerine getirirken özgürce hareket etmelerine imkân tanımaktadır. Tabi günümüz eğitim kurumlarında, özellikle de ülkemizde şuanda bu anlayışı benimsemek doğru olmayacaktır.

Uzaktan eğitim modelinin eğitim hayatımıza girmesiyle birlikte eğitim çalışanlarının işini yaparken bazı dezavantajlarla karşı karşıya kalmasına neden olmuştur. Ancak, uygulama içerikli derslerin öğretiminde kullanılabilecek sanal gerçeklik uygulamaları, iş ürün geliştirmeye yönelik grup çalışmalarının uzaktan sürdürülmesi gibi yöntemlerin teknik ve pedagojik açıdan birçok öğretmen için zorlukları olabilir (Tedmem.org, 2020). Her gün meydana gelen gelişmeler yeni tedbirler almayı, yeni yeniliklere uyum sağlamayı gerektirmektedir.

4. Karşı Koyucu Yönetim Tarzı

Örgütlerde yöneticilerin, hedef ve amaçları gerçekleştirilmesinde çalışanları yönlendirerek veya engelleyerek süreci yönetmeleridir. Yöneticilerin yönetimsel görev ve sorumlukları yerine getirirken ortaya koydukları yönetim algıları mevcut problemleri çözerek veya bu problemlere duyarsız kalmaları karşı koyucu yönetim tarzını benimsedikleri yönünde açıklanabilir (Yağ, 2019). Karşı koyucu yönetim tarzında yöneticilerin gereğinden fazla gösterdikleri şüpheci ve güvensiz davranışlar hedef ve amaçların gerçekleşmesinde büyük engel teşkil etmektedir. Bu yönetim anlayışı çözüm odaklı olmayıp var olan problemin devam etmesine veya daha da büyümesinde neden olmaktadır.

Eğitim kurumu yöneticileri başarılı olmak ve başında bulundukları kurumu sorunsuz yönetmek için, okul çalışanlarına önemli olduklarını hissettirmelidir. Yapacağı işleri onlarla paylaşarak görüşünü almalıdır. Çalışanlarını dinlemelidir. Yönetici adaletli, eşitlikçi, objektif, hakkaniyetli, sorumluluk sahibi, dürüst, tarafsız, meslek etiğine inanmış, açık anlaşılır ve saygı temeline dayalı demokratik bir yönetim anlayışı benimsemiş, insani ilişkileri sağlam ilkeler bütününde hareket etmelidir (Balay, 2000). Bunun yanında özgüveni olan bir izlenim bırakmalıdır. Bu özgüven kendini beğenmişlik tarzında değil, kararlılık şeklinde olmalıdır. Kendisine ve personeline karşı saygısı olmalı ve bunu hal diliyle personeline hissettirmeli. Personeli yöneticisi tarafından saygı gördüğünden emin olmalıdır. Herhangi bir sorun karşısında olayın tarafı olsun veya olmasın, çatışmayı tırmandıran değil yönlendiren olmalıdır.

F. Yönetim Tarzları İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde yönetim tarzları ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ulukan (2017) tarafından yapılan ‘’Yönetim Tarzlarının Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokullarındaki İnformal İletişim Kanallarına Etkisi’’ adlı doktora tezinde, yönetim tarzlarının Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki iletişime etkileri incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yönetim tarzları ölçeği Bektaş (2014)’tarafından doktora tezinde geliştirdiği, 4 alt boyutlu 23 sorudan oluşan 5’li likert ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde, ölçeklere verilen cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları saptanmıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin yönetim tarzlarının informal iletişim kanalları üzerindeki etkisi ortaya çıkarılmış, üniversitelerde daha çok otoriter yönetim tarzı uygulandığı, öğretim elemanlarının informal iletişim kanalarını kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Canbolat 2016) tarafından yapılan ‘’Yöneticilerin Liderlik Tarzlarına İlişkin Çalışan Algıları, Çedaş Grup Şirketleri Örneği (Çorum Gaz, Sürmeli Gaz, Kar Gaz)’’ adlı araştırmada, organizasyonlardaki yöneticilerin nasıl bir liderlik tarzı sergiledikleri araştırılmıştır. Bu araştırmada organizasyon yöneticilerinin yönetim tarzlarının astlar tarafından nasıl algılandığı amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda veriler analitik yöntemlerle analiz edilmiş, örgüt üyelerinin demokratik ve serbestiyetçi bir liderlik tarzı istedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca firmada otokratik liderlik tarzının yöneticiler tarafından benimsendiği görülmüştür.

Saltürk (2006) yaptığı ‘’İşletme Yönetiminde Yöneticinin Kişilik Özellikleri İle Algılanan Yönetim Başarısı Arasındaki İlişki Ve Bir Araştırma’’ adlı Yüksek Lisans Tezi çalışmasında, İstanbul il sınırları içerisinde yer alan işletmelerdeki orta ve üst kademe yöneticilerinin, mesleki kişilik özellikleri ile algılanan yönetim başarısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak mesleki kişilik envanteri ve anket kullanılmıştır. İşletmelerde orta ve üst kademe yönetici olarak görev yapan ya da yapacak olan kişilerin iş veya işleri ile uyumlu mesleki kişilik özelliklerine sahip olmalarının, işletmelerin başarılarını olumlu yönde etkileyeceği sonucuna varılmıştır.

Akçay ve Çoruk (2012) tarafından yapılan ‘’Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması’’ adlı çalışmada, yöneticilerin duygu yönetme davranışlarını ölçmek için geliştirilen duygu yönetimi davranışları ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi ise cronbach alpha testi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda yükseköğretim kurumlarında görevli yöneticilerin duygu yönetimi davranışlarının ölçülmesinde bu ölçeğin kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Cemaloğlu ve Çoban (2018) tarafından yapılan ‘’ Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Psikolojik İyi Olma Durumları Arasındaki İlişki’’ adlı makalede, okul yöneticilerin liderlik stilleri ile psikolojik iyi olma durumları arasındaki ilişki araştırılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi kullanılan araştırmada Adıyaman ilindeki devlet okullarında görev yapan 127 öğretmenin görüşü alınarak veriler toplanmıştır. Okul yöneticilerinin en fazla dönüşümcü liderlik boyutunda yer alan ideal etki (davranış) tarzında liderlik davranışı sergiledikleri, en az ise etkileşimci liderlik boyutunda yer alan boş ver gitsin tarzında bir yönetim ortaya koydukları bulguları elde edilmiştir.

Yağ (2019) tarafından yapılan ‘’Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları İle Hesap Verebilirlik Yönelimleri Arasındaki İlişki’’ adlı Yüksek Lisans Tezinde, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile hesap verebilirlik yönelimleri arasında ilişkiler incelenmiştir. Veriler Üstüner (2016) tarafından hazırlanan “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği” ile Bülbül (2011) tarafından hazırlanan “Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik Uygulamaları Ölçeği” adlı ölçekler kullanılarak toplanmıştır. Kruskal Wallis H Mann Whitney U testi ve Spearman Rho testi teknikler ile analizler yapılmıştır. Araştırma sonucunda bu ilişki arasında pozitif ve negatif bir ilişki saptanmıştır.

Aytaç (1999) tarafından hazırlanan‘’ Okul Merkezli Yönetim’’ adlı makalede, bir okul geliştirme yaklaşımı olarak Türk eğitim sistemini yapılandırma girişimlerine desteklemek gerektiğini, Türk Eğitim Sisteminde farklı ve çağdaş bir bakış açısı ortaya koymak gerektiği vurgulanmıştır.

Özturan (2018) tarafından yapılan ‘’ Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin, Yönetim Tarzları Ve Örgütsel Yabancılaşma Duyguları Üzerindeki

Etkisinin İncelenmesi'' adlı doktora tezinde, yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin, yönetim tarzları ve örgütsel yabancılaşmaları üzerine etkileri araştırılmıştır. Literatüre bakıldığında araştırma üç kavramı bir arada inceleyen ilk çalışma olarak yer almaktadır. Araştırma örneklemini, İstanbul'da yerleşik bilişim sektöründe faaliyet gösteren işletmelerdeki ilk, orta ve üst kademe yöneticilerden meydana gelmektedir. Araştırma sonucunda yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin, yönetim tarzları ve örgütsel yabancılaşmaları üzerinde boyutlar bağlamında anlamlı istatistiksel etkilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Özgür (2015) tarafından yazılan ''Yönetim Tarzları ve Etkileri'' adlı makalede, yönetim süreçlerinin analizi yapılmıştır. Araştırmacı tarafından Kurum ve yöneticileri bu hale gelmesinde etkili olan süreç nedir ve nasıldır? Bu sorunların yaşanması kaçınılmaz mıdır ve çözülmesi mümkün müdür? Sorularına yönelik düşünceleri açıklanmıştır. Çalışma sonucunda kurumların her düzeyindeki yöneticilerin ast ve üstleri ile sorunları olduğu, sorunların temelinde insanın bedeni, aklı, kalbi, ruhu ve nefsi ile bir bütün olduğunu dikkate almayan ve onun bir nesne gibi yönetilebileceği inancına dayanan yönetim paradigmasının olduğu düşüncelerine yer verilmiştir.

2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Rosnarizah ve Abdul (2016) tarafından yapılan "Eğitim Yönetimi ve Liderlikte Yenilikler: Malezya Okul Liderlerine Yönelik Yüksek Etkiye Sahip Yetkinlikler" adlı çalışmada, Malezya'da okul yöneticileri üzerinde etkili olan yönetim tarzları araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak ''Okul Liderleri İçin Yetkinlik Ölçeği'' kullanılmıştır. Cronbach alpha değerleri hesaplanmış ve yüksek bulunmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin yönetim anlamındaki farkındalık düzeylerinin orta seviyede olduğu, Malezya Milli Eğitim Bakanlığının değişik birimlerinde çalışan görevlilerde ise farkındalığın yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin değişimi yönetmek, başarıya odaklanmak, teknolojiyi yönetmek, karar verme, problem çözme, performans değerlendirme, okul kapasitesini geliştirme gibi görev ve sorumlulukları yerine getirme konusunda ise başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Al-Safran ve Wiseman (2016) tarafından yapılan "Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarının Okul Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi Üzerindeki Etkisi"

çalışmada, liderlik tarzları ile okul çıktıları arasında oluşan ilişki incelenmiştir. Araştırmada son yıllarda Kuveyt ve ABD elde edilen TIMSS verileri kullanılmıştır. Veriler tanımlayıcı istatistik ve ANOVA testi yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile okul çıktıları arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kuveyt okullarında okul yöneticilerinin otoriter yönetim tarzına sahip olduğu, araştırmacılar tarafından ABD okullarında uygulanan yönetim tarzlarının Kuveyt'te uygulanamayacağı tezi ortaya atılmıştır.

İbrahim ve Al-Taneiji (2012) tarafından yapılan "Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları ile Performans Düzeyleri ve Dubai Okullarındaki Etkinliği" adlı çalışmada okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının okulların başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak Avolio ve Bass (1995) tarafından geliştirilen (MLQ) "Çok Yönlü Liderlik" ölçeği kullanılmıştır. Veriler 34 devlet okulunda ölçeklerin uygulanması ile toplanmıştır. Okul yöneticilerinin performanslarına ilişkin veriler Dubai okulları denetleme ofisinin raporlarını incelenerek toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre okullarda yöneticiler tarafından dönüşümcü liderlik tarzının sık kullanıldığı, ilgisiz yönetim tarzının sıklıkla kullanılmadığı ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırma sonucunda okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile okuldaki etkinlik düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Boke, Nyakundi ve Nyamwaka (2017) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının Kenya Kuria Batı Şehri bölgesindeki orta öğretim okullarının performansları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma yöntemi olarak nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak 22 okulda veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistiksel analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda Kenya Kuria Batı şehrinde okul yöneticileri tarafından en çok kullanılan yönetim tarzı, otokratik, demokratik ve ilgisiz liderlik/yönetim tarzları olduğu, en az kullanılan yönetim tarzlarının ise dönüşümsel ve işlemsel liderlik/yönetim tarzları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lileka (2017) yaptığı "Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarının Oshikoto Bölgesindeki Öğrencilerin Başarıları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" adlı araştırmasında, okul yöneticilerinin kullandıkları yönetim tarzlarının öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısı ve okulun işleyişi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada 4 temel soruya cevap aranmıştır. Küme örnekleme yöntemi kullanılarak

örneklem grubu belirlenmiştir. 140 okul ve 6 yönetici örneklem grubunu oluşturmuştur. Nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Kapalı uçlu ve açık uçlu sorulardan oluşan soru formu ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda Oshikoto bölgesinde görev yapan okul yöneticilerinin genel olarak seçtikleri yönetim tarzı otokratik yönetim tarzı ve laissez-faire (ilgisiz yönetim tarzı) yönetim tarzı olduğu sonucuna varılmıştır.

III. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ

A. Özerklik Kavramı

Özerklik kavramı, sözlükte bir üst merciye bağlı olarak, kendini yönetme yetkisinin özel kanunlarla oluşturulduğu yapı olarak tanımlanmıştır. Otonom sözcüğünün Türkçedeki karşılığı olarak kullanılmaktadır. Otonom sözcüğü Yunanca kökenli ‘’auto’ (öz) ve "nomos" (kural) sözcüklerinin birleşmesiyle oluşur. Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise özerkliğin; bir topluluğun uyacağı yasaları kendisinin koyması, kişinin serbest bir şekilde karar verebilme hakkı, bir topluluğun veya kuruluşun ayrı bir yasayla kendini yönetme hakkı, otonomi, muhtariyet olarak tanımlandığını görmekteyiz. Kabaalioğlu ve Yıldırım’a (1995) göre özerklik bireyin şahsına ait seçimlerde bulunabilmesiyle beraber, seçimlerini uygulayabilme özgürlüğüne sahip olmasıdır.

Uluslararası ölçüde yaygın olarak kullanılan Merriam-Webster sözlüğünde, özerklik kavramı kendi kendini yönetebilme durumu ya da yeterliliğidir. Özdoğan’a (1997) göre özerklik bireyin kendisinin içten gelen gereksinimlerini nasıl karşılayacağını bilmesi, kurallarını kendisinin koyması, koyduğu kurallara uygun davranması ve iç denetimli olmasıdır. Özerklik kavramında anlaşılması gereken nokta tam bir serbestlik değildir, çalışanların işlerini gereği gibi yapabilmesi için ihtiyaç duyduğu yetki ve sorumluluğa sahip olmasıdır.

Özdoğan (1997) özerkliği, akılcı karar verme becerisine ve yeteneğine sahip olmak, olumsuz faktörlerden uzak durabilmek olarak tanımlamıştır. Bireyin özerk davranışlar sergileyebilmesi için akılcı karar alma becerisi ve yeteneğine sahip olması gerekir. Bunun yanında örgüte zara verecek olumsuz davranışlardan uzak durması önemlidir. İşyerlerinde çalışanların kararları alma özgürlüğü ile özerklik arasında doğruda bir ilişki vardır. Çalışanların alınan tüm kararlarda yetkili olmasalar da yaptıkları işten istenilen verimi elde edebilecek performansı sergileyebilecekleri kararları alabilecek kadar yetkiye sahip olmaları özerklik açısında değerlendirilebilir.

Hu ve Lung'a (2003: 368) göre özerklik bireyin bütün eylemlerini başlatma, devam ettirme ve düzeltme ile ilgili konularda karar verebilmesidir. Diğer bir tanımda ise özerklik, çalışanların üst yönetimden bağımsız olarak atılması gereken adımlarda, gösterilecek çabanın ve kullanılacak yöntemleri belirlemede kendi başına karar verebilmesidir. Bu tanımlardan anlaşıldığı gibi özerklik birey, kurum, topluluk, bölge ya da devletlerin kendileriyle alakalı kararlar alabilmeleri ve bu kararları uygulayabilme gücüne sahip olmalarıdır.

Özerklik, sorumluluğu tamamen üstlenmek aldığı kararı uygulayabilmek olarak da tanımlanabilir. Yapılan araştırmalarda özerklik duygusunun erkeklerde daha erken yaşlarda ortaya çıktığı görülmektedir. Belli bir yaşa gelen bireyler sorumluluk almakla birlikte kendi hayatlarında doğru ve yanlış davranışların hangisi olduğuna karar verme özgürlüğüne sahip olmak istemektedirler. Ergenlik çağı ve sonrasında bireyler, yönlendirilmekten kurtularak hayatlarında kendi çizdikleri yolda yürümeye başlamaktadır. Burada ortaya çıkan önemli husus bireylerin belli bir yaştan sonra başka bireylere bağımlı olmaktan kurtulmak istiyor olmalarıdır. Bireylerde özerklik duygusu yaşla birlikte ortaya çıkarken, örgüt ve devlet gibi büyük organizasyonlarda durum böyle değildir.

- **Özerk Benlik Yönetim Kuramı**

Özerk benlik yönetimi kuramına göre insanlar gelişmek için doğuştan bir eğilim taşıyan aktif organizmalardır (Üzüm, 2014: 18). İnsanlar bu gelişimi tamamlamak için ihtiyaç duydukları özellikleri doğuştan getirmektedirler. Doğuştan gelen bu özellikler sosyal çevrenin uyaranları ile ortaya çıkmaktadır. Bu kurama göre bireyin sosyal çevresi ile olan etkileşimi bireyin yeni davranış, deneyim ve gelişim kazanmasında temel rol oynamaktadır.

İnsanların tutarlı bir kimlik duygusuna sahip olmaları esastır. Çünkü bu kimlik duygusu bireylerin günlük deneyimlerine yön verir ve hayatlarında bir anlam duygusu sağlar (Schwartz ve diğerleri, 2005). Çok fazla sayıdaki araştırmalarda, aile içi ilişkilerin kimlik oluşumu ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Arseth ve diğerleri, 2009).

Özerk benlik yönetimi kuramı, bireyin doğuştan gelen ihtiyaçları karşılandığında sağlıklı bir birey olarak yetişeceğini savunmaktadır. Kişinin sağlıklı gelişebilmesi için bu ihtiyaçların giderilmesi zorunluluktur. Aksi takdirde bireyin

psikolojik sağlığında bozulmalar meydana gelebilmektedir (Kocayörük, 2012:45). Bireyin temel ihtiyaçlarının karşılanması durumunda bağımlılıktan kurtulabileceğini savunan bu kuram doğuştan gelen ihtiyaçları 3 başlıkta ele alır. Bunlar:

1. Özerklik gereksinimi
2. Yetkinlik gereksinimi
3. Sosyal ilişki gereksinimidir.

Özerklik bireyin başkalarının etkisinde kalmadan kendi başına kararlar alabilmesi, kendi davranışlarını kontrol etmesi; kişinin eylemlerinin sonuçlarını kabul etmesi ve sorumluluklarını yerine getirmesini ifade eder. Özerklik ihtiyacı, bireyin eylemlerinde yönlendirildiği ya da eylemlerinin kontrol edildiği durumlar yerine, eylemlerinde kendi kararlarını kendisinin verebildiğini hissetmesi olarak ifade edilmektedir. Bu kuramı savunan araştırmacılara göre yetkinlik ihtiyacı, bireyin karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilmesi için kendisini yeterli hissetmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin benzer şekilde sosyal olarak onaylanmış değerleri, fikirleri ve davranışsal beklentileri, bireylerin özerklik, yeterlilik ve sosyal ilişki ihtiyaçlarını destekler (Reeve ve Assor, 2011). Ayrıca, ebeveynleri tarafından özerkliği desteklenen davranışları onaylanan çocukların kendine özgü ve gerçekçi davranışlar sergilemeye başladıkları görülmüştür. (Grolnick, 2003; Soenens & Vansteenkiste, 2011). Özerklik ihtiyacı doğuştan gelen bir özellik olsa da ilerleyen süreçte bu ihtiyaç karşılandığı oranda bireyin kimlik oluşumuna olumlu katkı sağladığı görülmektedir.

Başka insanlarla sosyal iletişim gereksinimi ise bireyin doyum verici ve destekleyici sosyal iletişimlere duyduğu gereksinimle ve bu ilişkilere sahip olduğunu hissetmesi ile alakalıdır (Kowal ve Fortier, 1999: 361). Bu nedenle, bireyler kendi duygularını keşfederken arkadaşlarının bakış açılarını kullanabilirler (Sugimura & Shimizu, 2011). Rogers'a göre kişilik gelişimi için bireyin başkalarıyla olumlu veya olumsuz sosyal ilişkiler kurması gerekir. Çocuk küçük yaştan itibaren başkalarıyla kurduğu ilişkilere göre kişilik kazanmaktadır. Başkalarından saygı gören çocuk kendini değerli ve saygın olarak kabul eder. Başkaları tarafından sevilme, kabul edilme ve beğenilme ihtiyacı gelişir. Rogers bunu olumlu saygı olarak adlandırmıştır. Çocuk, kendisine değer verildiğini algılarsa olumlu saygı ihtiyacı doyurulmuş olur.

Özerk benlik kuramcıları bireyin; benlik gelişimi için ihtiyaçlarını giderme, hedeflerini saptama hususunda var olan kuvvetinin ve kısıtlılıklarının fakına varması gerektiğini savunmaktadırlar. Araştırmalar, özerklik desteğini algılamanın özellikle kişisel hedef arayışları sırasında yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır (Koestner ve diğerleri, 2012). Öte yandan karar verme noktasında, mevcut durumun ihtiyaçlarını anlamak ve var olan ihtimaller içerisinden en makulünü tercih etmek özerk bir bireyin sergileyeceği davranışlardır. İsteklerinin farkında olan ve istediği davranışı sergileme hakkına sahip bireyler özerktir. Kurama göre özerklik; insanlar için doğuştan gelen bir ihtiyaçtır. Kişiler bu gereksinimleri giderirken kendilerini yeterli hissetmeli ve davranışlarının neticelerinin sorumluluğunu alabilmelidirler (Deci ve Ryan, 2000). Bireyde seçme ve bu seçimlerinin sonucuna razı olması anlamına gelmektedir. Bu kurama göre birey eylemlerini kendi arzusu doğrultusunda gerçekleştiriyor ve bu eylemlerini kendi başına onaylayabiliyorsa özerk olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla kişi davranışlarını benimser ve davranışlarının sonuçları doğrultusunda sorumluluk alabilir (Ryan ve Deci, 2000). Aldığı kararlarda isabetli ve sonuçlarını da üstlenen bireylerde yeterli derecede özerkliğin geliştiği söylenebilir. Bireyin ne kadar özerk ve özgür olduğu bu şekilde ortaya çıkmaktadır.

B. Okul Özerkliği

Okul özerkliği okul yöneticilerinin kendi okulları ile ilgili yönetimsel konularda karar alma yetkisine sahip olmasıdır. Okul özerkliği, okulların esnek bir yapıya sahip olması ve okulların eğitimsel hedefleri, personel alımlarına ve çalışanların performans değerlendirmeleri, okul ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik her türlü kaynak sağlama, öğrencilerin değerlendirilmesi amacıyla akademik standartlar oluşturmak ve okul güvenliği ile ilgili konularda karar alma gücü olarak tanımlanabilir. Okul özerkliği, okul yöneticileri tarafından öğretmenlerle yetki paylaşımı yapılarak alınacak kararları okulun hedefleri doğrultusunda alınmasının sağlanması, bir okulun kendileriyle ilgili karar alma süreçlerinde yer alması ve etkili olmasıdır. Aynı zamanda okul düzeyinde hesap verebilirliğin olması, okulların ihtiyaçlarına karşılayabilecek maddi olanaklara sahip olması ve karşılaştığı sorunları çözebilme kapasitesine sahip olması anlamına da gelmektedir.

Okul merkezli yönetim 1960'lı yıllarla birlikte ortaya çıkmış, 1980'lerin sonunda okul personelinin yetkilerini artırarak okul düzeyinde planların kolaylıkla

uygulanmasını sağlamış, sürekli mesleki gelişimin zeminini oluşturmuştur. Okul merkezli yönetim anlayışı okulla ilgili kararların okulda alınmasıdır. Literatürde okul merkezli yönetim anlayışı ile ilgili birçok tanımın olmasına rağmen genel olarak ön plana çıkan ana perspektif şu şekilde sıralanmıştır:

1) Okul özerkliği bütçe, personel ve programlarla ilgili kararları almada etkili olmayı gerektirmektedir.
2) Karar alma süreçlerine tüm çalışanların dâhil edilmesi ve hizmet içi kurslar yoluyla mesleki gelişime imkân sağlanmasını ifade etmektedir.
3) Okul özerkliği olan okullarda okul yöneticileri öğretimsel liderlik modeli ile okulları yönetmelidir.
4) Personelin motivasyonunu artırmak amacıyla ödül ve destek sistemi kurulmalıdır.
5) Tüm paydaşlarla etkili bir iletişim kurulmalıdır.

Karabacak (2014) okul özerkliğini; okul yönetiminin, öğretmenler ve okulun diğer çalışanlarının öğretim programını planlama, akademik standartları oluşturma, okul materyallerini seçme, okulun güvenliğini sağlama, personel alma, öğrencileri ve personeli değerlendirme gibi konularda karar alma gücüne sahip olması olarak tanımlamıştır. Çizelge 3'te okul özerkliğinin kapsadığı alanlar görülmektedir.

Çizelge 3 Okul Özerkliği Alanları

Değişkenler	Gruplar
Öğretimin Örgütlenmesi	Kayıt kabul koşullarının belirlenmesi
	Öğrenim zamanının belirlenmesi
	Ders kitaplarının seçilmesi
	Öğretim programının içeriğinin belirlenmesi
	Öğretim yöntemlerinin belirlenmesi
Personel Yönetimi	Okul yöneticisini atama ve görevine son verme
	Öğretmenleri atama ve görevden ayrılma
	Öğretmen ücretlerini belirleme ve ücret artışları
	Öğretim sorumluluklarının paylaştırılması
	Hizmet içi eğitim şartlarının belirlenmesi
Planlama ve örgütleme	Okulların açılması veya kapanması
	Okul tarafından verilecek programların seçimi
	Okul performansını izleme ve değerlendirme
	Ders içeriklerinin belirlenmesi
	Okul performansını izlemeye yönelik sınavların
Kaynak/Bütçe	Okul gelişim planının hazırlanması
	Personel bütçesinin düzenlenmesi
	Personel dışı bütçeyi ayırmak
	Hizmetiçi eğitim bütçesinin ayrılması

Kaynak: Winkler, Donald R. ve Gersberg, Alec Ian (2000)

Çizelge 3'e göre okul özerkliğinin kapsadığı alanlar; öğretimin örgütlenmesi, personel yönetimi, planlama ve örgütleme ile kaynak ve bütçe oluşturma olarak sıralanmıştır. Öğretimin örgütlenmesi boyutu öğrencilerin okula kabulü, ders müfredatlarının belirlenmesi, öğretim zamanının planlanması gibi hususlardan oluşmaktadır. Personel yönetimi boyutunda okul çalışanlarının işe giriş ve ayrılışları ile özlük hakları yer almaktadır. Planlama ve örgütleme aşamasında ise eğitimin düzenlenmesi ve denetlenmesi, işlenecek ders ve içerikleri yer alırken, kaynak bölümünde ise okul ihtiyaçlarını karşılayacak tüm maddi kaynaklara yer verilmiştir.

Literatüre bakıldığı zaman okul özerkliğinin dört farklı türünün olduğu görülmektedir. Bunlar:

1) Yönetim kontrollü okul özerkliği
2) Profesyonel kontrollü okul özerkliği
3) Toplum kontrollü okul özerkliği
4) Dengelenmiş kontrollü okul özerkliğidir.

Okul yöneticisi yönetim kontrollü okul özerkliğinde merkezi bir konumdadır. Bu özerklik türünde okul yöneticisi okulla ilgili karar alma süreçlerinde yetki ve sorumluluk sahibidir. Çin Halk Cumhuriyeti okullarında var olan özerklik bu türe örnek teşkil etmektedir (Lai-ngok, 2004: 67). Profesyonel kontrollü okul özerkliği türü ise yönetici ve öğretmenlerin yetki ve sorumluluk sahibi olmasıdır. Yöneticiler okullarının cazibesini artırmak için tecrübeli öğretmenlerle birlikte düzenlemeler yapmaktadır. Toplum kontrollü okul özerkliği türünde yerel bir grup veya yönetim kurulu okul yönetiminde yetki ve sorumluluk sahibidir. Yeni Zelanda'da olduğu gibi yöneticileri ve öğretmenleri seçen bir okul konseyi mevcuttur. Burada okulun mali ihtiyaçlarını merkezi yönetim karşılarken, diğer ihtiyaçlar için ek kaynaklar geliştirilmektedir. Dengelenmiş kontrollü okul özerkliğinde ise okul yöneticileri, öğretmenler ve aileler arasında görevler eşit bir şekilde dağıtılmıştır. Örneğin; Danimarka'da okulla ilgili konularda bu üç grup tarafından belirlenen ilkelere dayanılarak görevler yerine getirilmektedir (Sorensen, 1999: 129).

Türkiye'de dengelenmiş okul özerklik türünün olduğu söylenebilir. 1739 sayılı Kanun'un 16. Maddesi bu yönetim tarzının temelini oluşturmaktadır. 2004 yılında yapılan düzenleme ile okul aile birlikleri aracılığıyla velilerin okul yönetiminin karar alma süreçlerine dâhil olması sağlandı. Bunula birlikte okul özerklik düzeyleri

ülkeden ülkeye değişikli göstermektedir. Batı Avrupa ülkelerinde bu düzey yüksek iken, gelişmekte olan ülkelerde ise bu düzeyin düşük olduğunu söyleyebiliriz. Avrupa Birliği ülkeleri ise okullara üç başlık altında özerklik tanımaktadır Bu özerklik üç başlık altında toplanabilir (Freidman, 1999: 62-63). Bunlar:

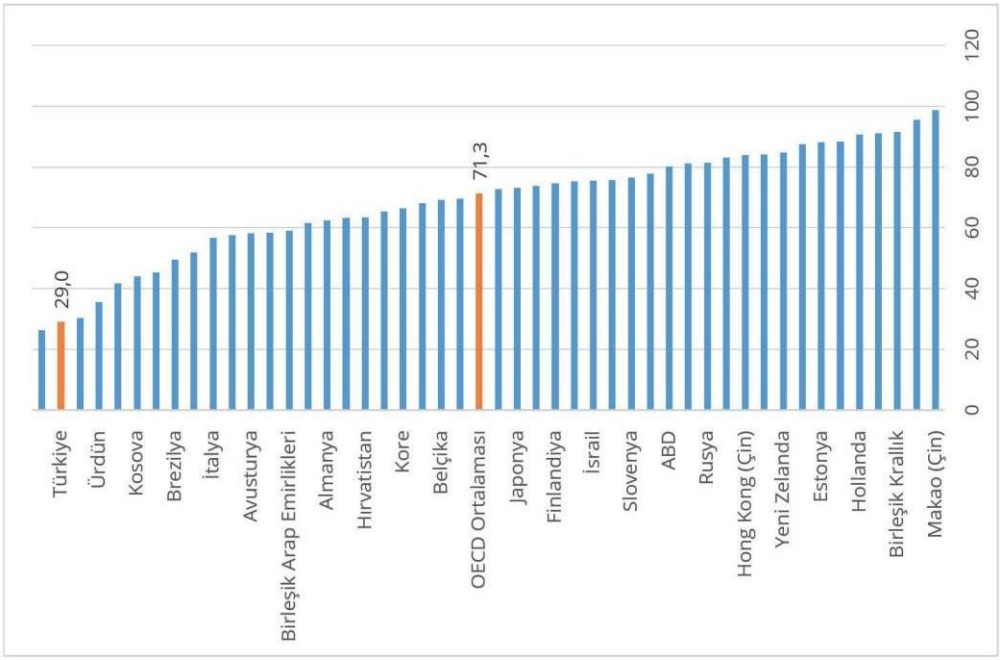
- Özerklik yokluğu: Kararlar merkez tarafından alınmasıdır. Okul yönetimi karar almada yetkili değildir.
- Sınırlı özerklik: Kararlar okul yöneticileri ve merkez işbirliğiyle alınmaktadır.
- Tam özerklik: Kararların belirlenmiş çerçeve dâhilinde tamamen okul yönetimi ve öğretmenler tarafından alınmasıdır.

Okul özerkliğinin sisteme getireceği faydalar şu şekilde sıralanabilir:

1) Okullarda demokratik bir yapının oluşmasına zemin hazırlayacaktır.
2) Hedefe daha uygun kararların alınmasında etkili olacaktır.
3) Bürokratik işleyiş azalacaktır.
4) Şeffaf bir yapıya sahip olarak hesap verilebilir bir işleyişin oluşmasını sağlayacaktır.
5) Okulların ihtiyaçlarını karşılamada kaynak çeşitliliği artacaktır.

Eğitim kurumları olan okulların özerk bir yapıda olması, günümüz eğitim anlayışını geliştirmek isteyen ülkelerde önemli bir olgudur. Okul özerkliği her okulun kendi gereksinimlerine uygun kararlar alınmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla karar alma yetkisinin devredildiği sorunlu okullar çevre koşullarını değerlendirerek öğrencileri için daha doğru kararlar alabilir, sorunların çözümünde daha etkili çözümler üretebilirler (Sergiovanni ve Moore, 1985). Birçok ülkede eğitim alanında yaşanan tıkanmalara çözüm arayan eğitim araştırmacıları okul özerkliği faktörünün önemli bir çözüm yolu olduğunu vurgulamaktadır. Kendi başına yeterliliğini sağlayabilen ve merkezi otoriteden gerekli finansman, alt yapı desteği alan okullar eğitim ve öğretim boyutuna yoğunlaşarak verilen eğitim kalitesinin artmasında büyük rol oynayacaktır. Eğitim kurumları arasında özerk bir yapıya üniversiteler daha çok sahip olmakla birlikte bu yapının diğer alt eğitim kademelerine uygulanmasında faydalar ortaya çıkacaktır.

Okul özerkliği aynı zamanda hesap verebilirlikle de ilgilidir. Özerk okullar yaptıkları uygulamalardan eğitim çalışanlarını, velileri ve okulun yakın çevresini haberdar etmek zorundadırlar. Dolayısıyla, okulların özerk olması durumunda okul yöneticileri ve öğretmenleri uygulamalarında daha açık ve şeffaf olmak



durumundadır.

Şekil 3 Okul Özerkliği İndeksi

Eğitimde başarılı olmak isteyen birçok ülke, okullara daha fazla sorumluluk veren ve yerel ihtiyaçlara daha duyarlı bir eğitim modeline yönelmektedir. Daha fazla özerkliğin desteklendiği sistemlerde okul liderleri ve öğretmenler; okul kaynakları, öğretim programları, ölçme ve değerlendirme, okul yönetimi ve disiplin konularına ilişkin kararlarda daha fazla rol ve sorumluluk almaktadır(Tedmem.org, 2016). Şekil 3'e göre Türkiye okul özerkliği indeksindeki sıralamada en düşük değere sahip ülke olarak yer almaktadır. Bunun yanında Çin, Hollanda, İngiltere, Estonya gibi ülkelerde ise okul özerkliği indeksindeki değerleri yüksek çıkmaktadır. Bu indekse bakıldığı zaman Türkiye'nin okul özerkliği konusu üzerinde daha çok durması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde okulların özerkliği yeterince sağlanması durumunda öğretmenler de özerk bir yapıya kavuşacaktır. Yani özerk okulların meydana gelmesi aha çok özerk öğretmenlerin görev yapmasına fırsat verecektir.

C. Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliği kavramı öğretmenlerin yönetimsel ve mesleki mesailerini icra ederken sahip oldukları özgürlük alanını tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Bu kavram eğitim yönetimi bilimi araştırmacıları tarafından öğretmenlerin yetki alanını genişletmek, yönetim içinde etkin olmalarını, karar alma süreçlerine daha fazla katılmalarını sağlamak, eğitim ve öğretimin kalitesini artırmak amacıyla kullanılmıştır.

Öğretmen özerkliği kavramı üzerine araştırıma yapan eğitim bilimcileri bu alanda birçok tanım yapmıştır. Friedman'a (1999) göre öğretmen özerkliği, öğretmenlerin eğitimi planlayabilmeleri, geliştirilebilmeleri, düzenleyebilmeleri ve eğitim yönetiminde söz sahibi olabilmeleridir. Ingersoll'a (2007) göre öğretmen özerkliği öğretimle ilgili konular dışında da öğretmenin söz hakkına sahip olması ve karar alma mekanizmalarının içinde yer almasıdır.

Pearson ve Moomav (2005) öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin çalışma ortamı ve kendilerini kontrol edebilme yetkisine sahip olmaları olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin karar alma yetkisinin öğrencilerin başarı düzeylerini etkilediği bilinmektedir. Öğretmen özerkliği öğretim programı, kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenci başarısını ve davranışını ölçme ve değerlendirme işlemleri, öğrenci disiplini, sınıf ortamı ve etkinlikler için harcanacak zamanın düzenlenmesi ve öğretmenin kendi mesleki gelişimi üzerinde doğrudan etkilidir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen özerkliğinin; kontrollü ve ölçülü olma, karar verme, bağımsız hareket etme ve uzman olma kavramları ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Öğretmen özerkliğini karar verme gücü ile doğrudan bağlantılı gören eğitim yönetimi bilimcileri de vardır.

McGrath (2000), öğretmen özerkliği kavramını iki boyutu üzerinde durmuş; birincisi öğretmenin eylem ve gelişimi, ikincisi ise kontrolü elinde tutmak olarak ifade etmiştir. Öğretmen özerkliği kavramının mesleki gelişimle ilişkisi, öğretmen

gelişimi açısından çok önemlidir. Kendini geliştirecek öğretmenler güncellenen müfredat programlarına göre öğrencilerin başarı düzeylerinin artmasında doğrudan rol oynayacaktır. Eğitimin geliştirilmesi için Türkiye'de 2004 yılında uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşımın gerçek anlamda uygulanabilmesi en başta öğretmenlere bağlıdır. Etkili sonuçların alınabilmesi için yeni yaklaşımın gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumların öğretmenlere kazandırılması gerekmektedir (Karabacak, 2014). Yapılandırmacı yaklaşıma göre müfredat öğrencinin bireysel gelişimine göre yapılandırılmakta, kullanılan teknik ve yöntemler öğrenci merkezli olmaktadır. Mariani'ye göre (1997) öğretmen özerk bir yapıda olurken aynı zamanda öğrencinin özgüveninin gelişimine de yardımcı olmalıdır.

Camilleri'ye göre (1997) her insan gibi öğretmenlerin de kendisini iyi tanıması öğretmen özerkliği kavramı açısından çok önemlidir. Öğretmenlerin öğrenme hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirebilmesi ve bu konudaki mesleki yeterliliğinin farkında olması son derece önemlidir. Özerk bir öğretmen yönetici vasfıyla sınıf yönetimi ve uygun öğrenme ortamı oluşturma kapasitesine sahip olmalıdır. Öğrencilere huzurlu bir öğrenme ortamı oluşturması, her öğrenciye uygun öğrenme yöntem ve tekniğini kullanması, zengin materyal kullanması, öğrencileri öğrenmeye güdülemesi özerk bir öğretmenden bulunması gereken davranışlardır.

Akçay Üzüm'e (2014) göre öğretmen özerkliği öğretmenlerin kendilerini ve iş çevrelerini kontrol edebilme hissine sahip olmasıdır. Öğretmen hem kendini hem de çevresinde olanları kontrol edebilecek güce sahip olmalıdır. Öğretmenlik mesleğinin en büyük amacı öğretmektir. Öğretmenler meslek olarak büyük kitlelerin karşısında kendisini rahatlıkla ifade edecek beceriye sahip olmalı; aynı zamanda öğrencilerde öğrenmeyi sağlayacak bir dil kullanırsa öğretmenlik mesleğinin en önemli amacına varılmasını sağlayacaktır. Öğretmen özerkliğini savunan araştırmacılar, öğretmenlerin özerkliğini savunmalarının en büyük nedeni yine daha iyi bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Bu açıdan bakıldığı zaman öğrenmeyi en iyi sağlayan öğretmen, öğretmen özerkliğinin bu amaca hizmet etmesini sağlamış olacaktır.

Çolak'a (2016) göre öğretmen özerkliği iki bakış açısıyla incelenebilir. Geleneksel yaklaşım bakış açısına sahip araştırmacılar öğretmen özerkliğini, öğretmenin herkesten bağımsız hareket etmesi, kararlarını tek başına alması ve bu süreçten sorumlu tutulmaması olarak görmüştür. Çağdaş yaklaşım bakış açışınsa

sahip araştırmacılar ise geleneksel yaklaşımcıların tek başına karar alma anlayışına temelden karşı çıkarak öğretmen özerkliğini kararları mesleki yeterlilikleri ölçüsünde paydaşlarıyla işbirliği yaparak alması ve muhtemel sonuçların sorumluluğunu üstlenmesi olarak tanımlamıştır.

Öğretmen özerkliği bir öğretmen için bilgi, beceri ve davranışta yeterlilik ve yasal olarak mesleğini icra edebilmesi için karar ve sorumluluk alma yetkisine sahip olması olarak tanımlanabilir. Sınıf ortamında öğrencilerine karşı olumlu tutum ve davranışlar sergileyen öğretmenlerin, aynı zamanda bu olumlu tutum ve davranışlarını etrafındaki tüm insanlara karşı geliştirecek bir eğitim anlayışında olması, öğrencilerini bu anlayışla eğitmesi beklenir. Bunun için öğretmenin özgürlük alanı mesleğini icra etmesi açısından yeterince genişletilmelidir. Öğretmen sahip olduğu bilgi ve beceriyi aktarmada kullanacağı materyali seçme ve kullanma özgürlüğüne sahip olmalıdır. Eğitim sistemlerinin bu çerçevede öğretmen yetiştirmesi son derece önemlidir.

D. Öğretmen Özerkliği Boyutları

Öğretmen özerkliği öğretmenlerin yetki bakımından güçlü olması, eğitimin ve öğretimin yapısının belirlenmesinde rol oynayan karar alma süreçlerinde aktif olarak yer edinmesini amaçlayan bir kavramdır. Literatür incelendiğinde öğretmen özerklik boyutlarının 4 grupta toplandığı görülmektedir.

1. Öğretimsel Özerklik

Öğretmenlerin okuldaki rolleri çok çeşitli olsa da, temel görevleri öğrenenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanması ve gerçekleştirilmesidir (Akçay Üzüm, 2014). Öğretmenlerin öğretimsel özerkliği sınıf içi öğretim uygulamaları ile ilgili aşamadır. Öğretmen öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında, eğitim programlarını seçme, etkinlikleri hazırlama, ortamı öğrenmeye uygun hale getirmesinde öğretmen özerkliğinin öğretimsel özerklik boyutu önemli rol oynar. Öğretimsel özerklik kapsamında öğretmen öğrencilere belirlenen hedefleri kazandırmakta, kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri seçebilmekte, öğrencilere öğrenmede rehberlik etmektedir.

Okulların kendi eğitimsel amaçlarını belirleyebilmesi ve eğitim programı ile ilgili konularda seçim ve esneklik hakkına sahip olması da öğretimsel özerklik

boyutunda değerlendirilebilir (Karabacak, 2014). Günümüzde eğitimde çok ileri noktalara ulaşan ülkelerde, öğretmenlere ders kitaplarını seçme özgürlüğü verilmiştir. Öğretmenler, merkezi bir denetim yapısı yerine hesap verebilirliğe dayalı bir öz değerlendirme sistemi ile yönetilmekte ve denetlenmektedir. Öğretmenlerin hareket alanını genişleten ülkelerin PISA ve TİMSS sınavlarında başarılı olduğu, bu başarıyı mevcut yönetimlerin öğretmenlerin özerklik ve özgürlük alanını genişleterek elde ettikleri görülmektedir.

Eğitim bilimi araştırmacıları sınıf ortamında eğitim kalitesinin artırılması için öğretmenlere tam yetki verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Öğretim için kullanılacak materyal ve yöntem seçiminde öğretmene özgürlük verilmesi gerektiği genel anlamda ortak bir görüş mevcuttur. Öğretmenler sınıf ortamında nasıl bir öğretim yapacağına karar verebilmelidir.

2. Yönetsel Özerklik

Verhoest ve vd. (2004: 106) göre yönetsel özerklik, öğretmenlerin mali, insan ve diğer kaynak kullanımında ve bu kaynakların yönetiminde karar verme yetkisine sahip olması, eğitimle ilgili önemli kararlar ve okul yönetimine katılabilmesi olarak tanımlanmıştır. Yönetsel özerkliği başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, öğretmenlerin okulla ilgili olan yönetimsel süreçlerin tümünde yer almasıdır. Bir başka ifadeyle yönetsel özerklik kavramı öğretmenlerin okuldaki eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi, hedeflerin belirlenmesi, kaynakların kullanımı ve karar alma gibi süreçlerin tümüne katılmasını ifade eder.

Yönetsel özerklik, öğretmenlerin karar alma süreci ile sınırlı değildir. Öğretmenlerin okul yöneticileri ile birlikte eğitimle ilgili süreçlerin hepsine dâhil olmasını, bu süreçlerde söz sahibi olmasını kapsamaktadır. Yönetsel özerklik en genel tanımıyla okul yöneticilerinin okulu öğretmenlerle birlikte yönetmesidir.

Akçay Üzüm'e (2014) göre özerklik sadece sınıf içi eğitim ve öğretim faaliyetleri ile sınırlı değildir. Öğretmen özerkliği okul ortamı ve çalışma şartlarının düzenlenmesiyle ilgili yetkilerin öğretmenlerle paylaşılması ve öğretmenlerin özgürlük alanının genişletilmesidir. Bir okul yöneticisinin okulu tek başına yönetmek yerine, okul çalışanları ile birlikte yönetmesidir. Günümüz çağdaş eğitim sistemlerinde katılımcı ve çoğulcu bir anlayışa dayalı okul yönetim şekli tercih

edilmektedir. Karaların tek kişinin iradesi yerine çoğunluk ve ortak görüşlere dayalı olması okul çalışanları memnun etmekte ve başarıyı sağlamaktadır.

3. Mali Özerklik

Mali özerklik, öğretmenlerin maddi ve insan kaynaklarının nasıl kullanılacağı ile ilgili planlama ve uygulama süreçlerine dâhil edilmesi ve söz sahibi olmasıdır. Mali özerklik okulların merkezi yönetimden bağımsız olarak kendi mali kaynaklarına sahip olması durumuyla ilişkilidir (Gürsoy, 2020). Ülkemizde son zamanlarda ön plana çıkan hususlardan birisi de okul bazlı bütçedir. Okulların çoğunda temel ihtiyaçlarını karşılayacak parasal kaynaklar bulunmamaktadır. İlköğretim okullarının ayrı bir bütçesinin olmayışı bu sorunu beraberinde getirmektedir. Lise düzeyinde okullarda olduğu ilköğretim okullarına da merkezi bütçeden kaynak tahsis edilmesi gerekmektedir. Çoğu ilkokul ve ortaokul yöneticisi okula doğrudan gelen bir kaynak olmaması sebebiyle okul ihtiyaçlarını karşılayamamakta, okullarda ihtiyaç duyulan konularda eksikliklerin devam etmesine neden olmaktadır.

Yerel yönetimlerde olduğu gibi okulların da ayrı bir bütçesi olması mali özerklik açısından büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda bu bütçe ile ilgili yapılacak harcama süreçlerine öğretmenlerin dâhil edilmesi gerekir. Öğretmenlerin sınıf ortamında yapacağı öğretimin ihtiyaçlarını karşılamak için kullanabileceği bir bütçe olması söz konusu öğretmen özerkliğine çok büyük katkı sunacaktır. Belli düzeyde okul yöneticilerinin öğretmen ve hizmetli istihdamı gibi alanlarda kullanabildiği bütçe gibi öğretmenlerin rahatça kullanabileceği bir bütçe muhakkak olmalıdır.

4. Kişisel ve Mesleki Özerklik

Kişisel ve mesleki özerklik öğretmenlerin, eğitim ve öğretim faaliyetlerini iyileştirmesi için gayret göstermeleri, güncel öğretim yöntemlerini takip etmeleri, yeni eğitim öğretim materyalleri geliştirmeleri ve mesleki bilgi ve becerilerini iyileştirmeleri olarak görülmektedir. Kişisel ve mesleki gelişim boyutu, öğretmenlerin gelişen teknoloji ve yenilikler karşısında sürekli olarak kendini yenilemesiyle ilgilidir (Gürsoy, 2020). Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve değerlerinin gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçleri içerir (Meb.gov.tr, 2006: 4). Kurallar ve uygulamaların öğretmenin yetki alanını genişletecek ve onun serbestçe

çalışmasını sağlayacak bir biçimde düzenlenmesi tek başına öğretmenlerin özerkliklerini kazanmaları için yeterli değildir (Akçay Üzüm, 2014). Aynı zamanda öğretmenler yeterli mesleki bilgi ve beceriye de sahip olmalıdır.

Öğretmenlerin gelişen teknoloji ve çağın şartlarına uyum sağlayabilmesi, mesleki bilgilerini güncelleyebilmesi ve ilgili gelişmeleri yakından takip etmesi kişisel ve mesleki özerklik açısından önemlidir. Bundan dolayı öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürmeleri, eksikliklerini tespit edip bunları giderme yoluna gitmeleri gerekmektedir. Lisans eğitiminden sonra kendi alanlarına yönelik lisansüstü eğitim almaları öğretmenlik mesleğinde daha faydalı ve başarılı olmalarını sağlayacaktır.

E. Öğretmen Özerkliği İşlevleri

Literatüre baktığımız zaman öğretmen özerkliğinin birçok farklı işlevinin olduğunu görmekteyiz. Öğretmenlerin eğitim ve öğretimin geliştirilmesi, yeni ve farklı öğretim yöntemlerini kullanmaları, alan ve meslek bilgilerini ve becerilerini artırmaları ve yeni eğitim materyalleri geliştirmeleri öğretmen özerkliğinin başlıca işlevleri arasında gelmektedir (Akçay Üzüm, 2014).

Eğitim kurumlarının en önemli faktörü olan öğretmenlerin kendilerine verilen görev ve sorumlulukları, yetkileri çerçevesinde yerine getirmeleri çok büyük önem arz etmektedir. Bulundukları ortamın imkân ve şartları dâhilinde eğitim faaliyetlerini sürdürmeleri beklenmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesi, yetki ve etki alanlarının genişletilmesi gerekir. Friedman'a (1999) göre bütün meslek alanlarında çalışanlara; yönetimde karar alma, uygulamada daha fazla yetki ve özgürlük verilmesi, çalışma ortamını ve mesleklerin alanlarına dönük üretimi olumlu etkilemektedir. Aynı zamanda bunlar öğretmenlik mesleğinde uygulanırsa eğitimde istenilen başarının sağlanacağı düşünülmektedir.

Çoğu gelişmiş ülkede ve Türkiye'de uygulanmakta olan yapılandırmacı eğitim sistemi öğrencilerin özgürce karar alabilecekleri, yeni bilgiler ve fikirler edinebilecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulmasına dayanmaktadır. Bu anlayışa göre öğretmen öğrenci ihtiyaçlarının farkındadır ve öğrenme ortamlarını buna göre hazırlamaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin güçlendirilmesi, eğitim ve öğretimin bu çerçevede yapılandırılması ve geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Öğretmenlere yeni modellere dayalı öğretim yapma imkânı sunulmalıdır. Böyle bir yetki ve sorumluluk öğretmenlere verilmelidir. Yetki ve etki bakımından güçlendirilmiş öğretmenlerin daha başarılı olduğu görülmektedir.

Pearson ve Moomaw (2005), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin diğer mesleklerde olduğu gibi yeterince özerkliğe sahip olmadığını ifade etmiştir. Bir doktor hastası ile ilgili bir konuda özgürce karar verebilirken; öğretmenler ve öğretmenlik mesleği için böyle bir durumun söz konusu olmadığı görülmekte ve birçok eğitim yönetimi bilimi araştırmacısı tarafından anlatılmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin bir üst eğitim kademesine yönlendirilmesinde yeterli etki ve yetkiye sahip değildir. Öğrencilerin geleceği ile ilgili kararlarda söz sahibi değildirler. Yıllarca eğitim verdikleri, kişilik yapılarını bildikleri, neleri başarabileceklerini tahmin ettikleri öğrencileri hakkında görüşlerinin alınmaması eğitim sistemlerinin büyük bir eksikliği olarak durmaktadır. Yapılan araştırmalar bize diğer meslek gruplarında var olduğu gibi bir özerkliğin öğretmenlik mesleğinde yeterli ve istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir.

Aynı zamanda öğretmenler kendileri ve çalışma ortamlarını yönetebilmelidir. Eğitim ortamını dilediği gibi düzenleyebilme özgürlüğüne sahip olmalıdır. Pearson ve Hall (1993) yaptıkları araştırmada, özerk bir çalışma ortamının olmaması, aşırı denetim ve kontrol gibi baskıcı tutumların öğretmenlerin mesleklerini terk etmesi gibi sonuçlar doğurduğunu iddia etmiştir.

Short (1994), özerkliğin asıl faktörünün öğretmenlerin kendilerini özgür hissetmeleri olarak ifade etmiştir. Özerkliğin aslında öğretmenin görev ve sorumluluğunu artırdığını iddia etmiştir. Görev ve sorumluluğu artan öğretmenin başarı için daha çok çaba harcayacağı, iyi bir öğretim için çok farklı yöntem ve teknik uygulayarak başarı elde edeceği görüşü ortaya atılmıştır. Bu açıdan öğretmen sınıf ortamında rahat bırakılmalı, sınıf içi kontrol tamamen öğretmene verilmelidir. Okulun genel kuralları dışında öğretmenin sınıf ortamında kurallarını oluşturmasına imkân tanınmalıdır. Öğretmenlerin, yaptığı işte kimsenin etkisi ve baskısı altında kalmadan özgürce yapabilmeleri için eğitim sistemleri yeniden yapılandırılmalıdır.

Yapılan araştırmalar sonucu öğretmen özerkliğinin işlevleri şöyle sıralanmıştır:

1. Eğitim ve Öğretimin Geliştirilmesi

Akçay Üzüm (2014), eğitim ve öğretimin geliştirilmesini, öğretmenler tarafından yeni ve farklı öğretim yöntemlerini kullanmaları, alan ve mesleki bilgileri ve becerilerini artırmaları olarak ifade etmiştir. Friedman (1999), eğitim ve öğretimin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların merkezinde olan öğretmenin, görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için kendilerine sağlanan çalışma ortamlarının etkisinin büyük olduğunu söylemiştir. İyi bir eğitim ortamında çalışan öğretmenlerin başarılı bir öğretim yapabileceğini savunmaktadır.

Araştırmacılar eğitim ve öğretimin geliştirilmesinin en büyük unsurlarından birisi olarak öğretmen özerkliğini görmüşlerdir. Özerklik seviyesi yüksek olan öğretmenler, değişen ve gelişen durumlar karşısında kararlar alabilir, etkinlikleri planlayabilir ve çalışma süreçlerini düzenleyebilmektedirler (Friedman, 1999). Öğretmenlerin özerkliğinin geliştirilmesine paralel olarak eğitim ve öğretimin de gelişeceğini savunmuşlardır. Günümüz eğitim sistemlerinde öğrencilerin merkeze alınması öğretmenlerin daha çok özerk davranışlar sergilemesini zorunlu kılmaktadır.

2. Öğretmenliğin Uzmanlık Mesleği Olması

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin profesyonelleşmesinde etkili olan ana unsurlardan birisi de mesleki alanda özerkliklerin arttırılmasıdır. Gültaktı (2020), Ingersoll'dan (2007) aktardığına göre bir alanda uzman olmak, mesleki faaliyetlerde karar ve uygulama süreçlerinde söz sahibi olmayı ön görmektedir. Uzmanlık mesleği olan öğretmenlikte okul yönetimleri tarafından alınan kararlarda öğretmenler etkili olmalıdır. Pearson ve Moomaw (2005)'a göre uzmanlık gerektiren diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de öğrencilerle ilgili konularda öğretmenlerin karar vermesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen özerkliğinin en önemli işlevlerinden biri öğretmenlere uzmanlıkları gereği yetki ve özgürlük alanı sağlanması ve bu sayede eğitim öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesidir (Gürsoy, 2020). Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerde olduğu gibi bilgi ve beceri gerektiren bir meslektir. Öğretmenlerin alanında uzman olduğu bilinmeli ve aldığı kararlara saygı duyulmalıdır. Üzüm (2014), öğretmenliğin üst düzey bilgi ve beceri gerektiren, statüsü yüksek bir uzmanlık mesleği olduğunu ifade etmiştir.

3. Öğretmenlerin Mesleki ve Sosyal Tutumları

Öğretmen özerkliği değerler, alan ve meslek bilgisi, uygulama becerisi gibi öğretmenin mesleki varlığının bütün yönleriyle bağlantılı olduğu bir olgudur (Akçay Üzüm ve Karslı 2014). Bu açıdan öğretmenlerin mesleki ve sosyal tutumları, geçmişten gelen alışkanlıkları, örf ve adetleri öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlerdir.

Yapılan araştırmalara baktığımız zaman özerk öğretmenlerin sosyal çevrelerinde daha çok saygı gördüğü sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerinden, çalışma arkadaşlarından ve okul yönetiminden gerekli saygıyı ve değeri gören öğretmenin motivasyonu daha çok artmaktadır.

Özerklik kavramı aynı zamanda öğretmenin öğrencilerden ve çevrelerinden görmüş oldukları saygı ve değeri de etkileyen önemli bir husustur (Gültaktı, 2020). Aynı şekilde eğitim öğretim hizmetlerinde öğretmenlerin daha az söz sahibi olması öğretmenlerin öğrencileri tarafından daha az önemsenmesine, öğretmenlik mesleğinin güvenirlik ve itibarında düşüşe neden olacağını vurgulamaktadır (Gürsoy, 2020). Bu açıdan toplumsal olarak öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi için öğretmenlerin özlük hakları yeniden düzenlenmeli, çıkarılacak Öğretmenlik Meslek Kanunu ile öğretmenlere tam bir özerklik tanınmalıdır. Böylece öğretmenlik mesleği ülkemizde sağlam bir zemine oturtularak öğretmen özerkliği adına büyük bir adım atılmış olacaktır.

F. Öğretmen Özerkliğini Sınırlayan Unsurlar

Üzüm (2014), Hanson'dan (1992) aktardığına göre öğretmen özerkliğini kısıtlayan unsurları şöyle sıralanmıştır:

1) Genel yönetimlerin yaptığı kısıtlamalar. Müfredatın ve ders kitaplarının seçimi ile ilgili olan kısıtlamalar örnek verilebilir.
2) Ders konuları üzerindeki sıkı sıkıya kontroller.
3) Okul yönetimleri tarafından uygulanan tek tip eğitim stratejileri.
4) Çevrelerin şekillendirdiği rollere bürünen okul yöneticileri.

Benson (1995), çalışma koşulları ve denetim sisteminin öğretmenlerin karar alma yetkilerini kısıtlayan temel etkenler olduğunu, yabancı dil öğretimi konusunda öğretmen özerkliğini sınırlayan 4 unsurun var olduğunu, bunlardan ilk ikisinin tüm öğretmenleri kapsadığını belirtmiştir. Bunları;

1) Genel politikalar,
2) Kurumsal faktörler,
3) Öğrenilecek dile karşı önyargılar,
4) Yabancı dil öğretimi metotları akademik ve uzmanlık açısından öğretmen özerkliğini kısıtlayan unsurlar olarak sıralamıştır.

Öğretmen özerk şekilde çalışmalarını yürütemezse, öğrencilerin de özerk şekilde, kişisel yönetimlerini kullanarak öğrenme gerçekleştirmeleri mümkün olmamaktadır (Gültaktı, 2020). Öğretmenlerin bu unsurlardan arındırılması, gelişiminin önünde engel olarak duran etkenlerin kaldırılması öğretmen özerkliği gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin özerkliğini etkileyen en önemli unsur eğitim sistemleridir. Merkeziyetçi yapı ve sınavlar öğretmenlerin özerk hareket etmesini kısıtlayan unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Aşırı derecede yapılandırılmış ve tek tipleştirilmiş eğitim sistemlerinde öğretmenlerin mesleki anlamda yeterli olmadığı ve süreci yönetecek sorumluluğu taşıyamayacağı varsayımı bulunmaktadır (Gürsoy, 2020).

Eğitimde uygulanan eğitim sistemi ve öğretim yaklaşımı öğretmenlerin özerklik durumunu kısıtlayabilmektedir. Ülkemizde de öğretim programları merkezi olarak oluşturulmakta ve öğretmenlerin görüşleri pek dikkate alınmamaktadır (Gültaktı, 2020). Gelişmiş ülkelerde uygulanan serbestçi yaklaşımlar öğretmene daha rahat hareket etme alanı oluştururken, geri kalmış ülkelerde uygulanan klasik öğretmen merkezli ve okul yönetimi merkezli eğitim anlayışları öğretmen gelişimi ve özerkliği önündeki kısıtlayıcı unsurlar olarak durmaktadır. Bu açıdan bir ülkede uygulanan eğitim sistemi, öğretmen özerkliğini etkileyen ve sınırlayan unsur olarak sayılabilir.

Okullarda uygulanan bürokratik iş ve işlemler yine öğretmen özerkliğini sınırlayan unsurlar arasında yer alır. Merkezi birimler tarafından dayatılan projelere katılımın zorunlu tutulması, öğretmene öğretmenlik dışında başka işler yaptırılması öğretmen özerkliğini kısıtlayan unsurlardır. Merkezi yönetimlerin öğretmenleri asıl işinin dışındaki işlerde çalıştırması öğretmenler tarafından olumsuz karşılanmaktadır.

Eğitim denetçilerinin okulları 1-2 saatlik denetimlerinde, öğretmenlerin performansı hakkında değerlendirmeler yapmaları ve buna göre karar almaları yine

karşımıza üzerinde düşünülmesi gereken bir mevzu olarak çıkmaktadır. Bu ve buna benzer uygulamalar günümüzde öğretmen özerkliğinin önünde çok büyük engeller olarak durmaktadır.

Yine ülkemizde öğretmenlerin prestijini düşüren ve saygınlığını azaltan şikâyet hatlarının ne yazık ki yanlış uygulamaları yüzünden, yeni projeler geliştirmek isteyen öğretmenlerin şevkini kırıldığı görülmektedir. Bazı okul yöneticileri tarafından uygulanan mobingler öğretmenlerin zamanla meslekten soğumasına, düşük performans göstermesine neden olmaktadır. Bu gibi durumlarda doğru olduğu halde doğrusunu yapacak cesareti bulamayan öğretmen kitlesi ile karşılaşmaktayız. Bu ve buna benzer durumlar ülkemizde öğretmen özerkliğini kısıtlamaktadır.

G. Öğretmen Özerkliğinin Geliştirilmesi

Pearson ve Moomaw'a (2005) göre; öğretmenlerin diğer uzmanlık isteyen mesleklerde olduğu gibi kendi mesleklerinde eğitim öğretim faaliyetlerini planlama, karar verme ve alınan kararları uygulama süreçlerinde etkin olmalarının sağlanması ve buna uygun düzenlemelerin yapılması öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi açısından çok önemlidir. Öğretmenlere sağlanan özerklik ölçüsüz ve sorumsuz bir özgürlüğü ifade etmez. Öğretmen kendisine tanınan yetkiler ve sorumlulukları, öğrenci ve topluma karşı yararlı olacak şekilde kullanmak zorundadır.

Öğretmenlere sağlanan yetki ve serbestliğin farklı yönleri bulunmaktadır. Bunların birincisi ders konularının belirlenmesi ve kapsamının düzenlenmesi, ikincisi ise öğretim yöntemlerinin seçilmesi ve uygulanmasıdır. Yine de öğretmene sağlanan bu esneklik mutlak serbestlik anlamına gelmemektedir (Akçay Üzüm ve Karslı, 2013). Öğretmenlere sağlanacak özerkliğin sınırları mesleğini en iyi şekilde yapması için yeterli ve kapsamlı olmalıdır.

Akçay Üzüm (2014), öğretmenlere öğretimin içerik ve yöntemlerinin planlanmasında geniş bir özerklik alanının sağlanması, öğretmenlerin bunu gerçekleştirebilecek mesleki bilgi ve beceriye sahip olmalarının gerektiğini belirtmektedir. Öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi yetki alanını genişletmekle sınırlı değildir. Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılması, öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesine yardımcı olabilecek her türlü uygulama ve materyalin geliştirilmesi, öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi olarak görülmektedir.

Öğretmenlere verilecek yetki ve sorumluluklar ölçülü ve hesap verilebilir bir nitelik taşımalıdır. Öğretmenler eğitim kurumlarının yapısı içerisinde genel kurallara bağlı olmalı, bunun yanında öğretmenlere eğitim kalitesini artırmaları için gerekli yetki ve sorumluluk verilmelidir. Öğretmene verilecek özerklik denetlenebilir, değerlendirilebilir olmalıdır. Yapılan çalışmalar neticesine göre değerlendirilmeli, belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı ortaya çıkarılmalı, gerçekleşmeyen hedeflerin neden gerçekleşmediği sebepleriyle araştırılmalı ve çözüm yolları üretilmelidir.

Öğretmenleri tek tip haline getirecek aşırı kontrol ve düzenlemelerden kaçınılması öğretmen özerkliğinin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Burada önemli olan öğretmenin serbestçe hareket alanını genişletecek uygulamaların ortaya konulmasıdır. Eğitimde genel amaçlar ve hedefler üst yönetim tarafından belirlenirken, bu hedef ve amaçlara ulaşmak için kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi öğretmenlere bırakılmalıdır.

Akçay Üzüm (2014), Ingersoll'dan (2007) aktardığına göre öğretmen özerkliği sorumlulukla özerklik arasında bir dengede olmalıdır. Bunun yanında Ingersoll (2007) öğretmenlere uzmanlık gerektiren diğer mesleklere göre çok daha sınırlı bir özerklik verilmesini ve yöneticilerin emrinde çalışan bir grup olarak konumlandırılmasını eleştirmektedir.

Öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi ile ilgili araştırmacıların görüşlerine bakıldığı zaman, öğretmen özerkliği tam manasıyla bağımsız, denetimsiz ve hiyerarşinin olmadığı bir yapıyı ifade etmediği görülmektedir. Öğretmen özerkliğinin sınırları öğretmenlerin iyi bir eğitim öğretim yapmasına imkân verecek düzeyde olmalı ve bu sınırlar yasalarla, mevzuatla belirlenmelidir. Öğretmenlere ihtiyaç duyduğu kadar özgürlük verilmeli ve hesap verilebilirlik anlayışıyla öğretmenler süreç sonunda değerlendirmeye tabi tutulmalıdır.

H. Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Faktörler

Öğretmen özerkliğini, bir ülkedeki eğitim politikalarından mesleki yeterliliklere kadar birçok unsur etkilemektedir. Aslında öğretmen özerkliği, bir ülkenin sosyal, siyasal ve ekonomik faktörlerinin hepsinden etkilenmektedir. Gelişmiş demokratik ülkelerde öğretmenlere daha çok özerklik tanınırken, geri

kalmış baskıcı yönetimlerin olduğu ülkelerde ise öğretmen özerkliğinin çok alt düzeyde olduğu söylenebilir. Aşağıda öğretmen özerkliğini etkileyen faktörler sıralanmıştır.

1. Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilikleri

Çolak'a (2016) göre mesleki alanda sürekli kendini geliştiren öğretmenler daha çok özerk davranışlar sergilemektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterliliğe sahip olması, özerkliğe bakış açısının olumlu olması öğretmen özerkliğini etkileyen unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kendilerini sürekli geliştiren öğretmenlerin daha etkili ve daha verimli oldukları ifade edilmektedir (Gürsoy, 2020). Öğretmenlerin yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları ve meslek hayatında kendilerini geliştirmeleri eğitimde istenilen özerk öğretmen modelinin oluşumuna katkı sağlayacaktır.

Hizmetiçi eğitimler yoluyla öğretmenler mesleki olarak eksikliklerini gidermeli, ortaya çıkan yeni gelişmeleri takip edebilmelidir. Mesleki olarak yetersiz kalan öğretmenlerin öğrenci başarısızlığında doğrudan etkili olduğu görülmektedir. Bunun yanında kendini geliştiren ortaya çıkan yeni yöntem ve teknikleri öğrenen ve uygulayan öğretmenlerin daha başarılı olduğu görülmektedir.

2. Çalışma Ortamının Yapısı

Öğretmenlerin çalıştığı ortamda risk alabilmeleri öğretmen özerkliği açısından büyük önem taşır. Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışı sergilediği bir çalışma ortamı özerklik davranışının sergilenmesini de olumlu etkilemektedir (Gürsoy, 2020). Öğretmenler yapacağı iş veya yeni uygulayacağı bir metot veya uygulamada başarısız olması durumunda ceza veya kınama ile karşı karşıya kalmamalıdır. Okul yöneticileri bu gibi durumlarda öğretmenlere karşı daha olumlu tavırlar sergilemeli, çalışma ortamını bireysel nedenlerle çalışılmaz hale getirmemelidir.

Öğretmenler çalıştığı ortamda mesleki olarak tatmin olmalı ve yaptıkları işin ekonomik karşılığının yeterli olduğuna inanmalıdır. Aldıkları maaş geçim şartlarını sağlayacak standartlarda olmalıdır. Öğretmenler öğretmenlik mesleğini zenginleşmek için bir araç olarak görmemelidir. Öğretmenliğin kutsallığına inanmalı ve bu anlayışla mesleğini icra etmelidir. Ayrıca öğretmenler eğitimsel ihtiyaçları karşılandığında, mesleki alandaki gelişimlerine katkı sağlandığında ve yüksek iş

doyumuna ulaştıklarında yüksek özerklik davranışları göstermektedirler (Gültaktı, 2020).

3. Eğitim Politikaları

Merkezi öğretim programları ve merkezi olarak yapılan sınavlar öğretmen özerkliğini etkilemektedir. Ülkemizde de öğretim programları merkezi olarak oluşturulmakta ve öğretmenlerin görüşleri pek dikkate alınmamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bağlı oldukları eğitim kurumlarına sağlayacakları katkılar da sınırlandırılmaktadır (Gültaktı, 2020).

Öğretmenlerin görüşü alınmadan veya yerellik unsuru dikkate alınmadan hazırlanan programlar uygulamada sıkıntıların yaşanmasına neden olmaktadır. Bölgesel farklılıkların dikkate alınmadığı eğitim müfredatı tek tip öğrenci yetişmesine neden olmaktadır. Bu gibi konularda öğretmene tercih hakkı tanımalıdır. Eğitimde belli bir başarıya ulaşan ülkelere baktığımız zaman eğitim programları ile ilgili genel programları hazırlamakta olduklarını, okullarda uygulanacak müfredatın seçimini ise öğretmenlere bıraktıklarını görmekteyiz. Öğretmen uygulayacağı müfredatı belirlemekte, okutacağı ders kitabını kendisi seçebilmektedir. Bu gibi ülkeler öğretmenlere bu imkânları devlet olarak sunmuş ve hedeflerine öğretmenlere sağladıkları özerklikle ulaşmışlardır.

İ. Türkiye'de Öğretmen Özerkliğinin Yasal Dayanakları

Ülkemizde öğretmen özerkliği adına ayrıca yasal bir düzenleme mevcut değildir (Üzüm, 2014). Türkiye'de öğretmenlik meslek kanunu henüz mevcut olmadığı gibi öğretmen özerkliği ile ilgili de doğrudan herhangi bir yasal düzenleme yoktur. Öğretmenlik meslek kanunu ile ilgili taslak çalışmaların tamamlandığı ve yasalaşması için meclise gönderildiği haberleri basında yer almaktadır. Öğretmenlik meslek kanunun çıkarılması öğretmen özerkliği için büyük ve önemli bir gelişme olacaktır.

Dünya Değerler Araştırmasına göre ülkemizde toplumsal güven düzeyi düşüktür. İkili ilişkilerde birbirimize yeterince güvenmediğimiz ortaya çıkmıştır. Güven olmadığı durumda öğretmen öğrenciyi özerk kılmaz, okul müdürü öğretmeni özerk kılmaz, merkezi idare de okulu özerk kılmaz (Tedmem.org, 2016). Güven kültürünün oluşturulması okullarda özerklik sağlanması adına büyük önem arz

etmektedir. Toplum olarak birbirimize güven aşılamamız, öğretmenin öğrenciye, yöneticinin de öğretmene güvenmesi gerekmektedir.

Ülkemizde müfredat seçme hakkı öğretmene verilmediği gibi, yerellik de bu programlarda yeterince yer bulamamıştır. Merkeziyetçi eğitim anlayışı öğretmenlerin belirli sınırlarda hareket etmesini zorunlu kılmıştır. Öğretmenler sadece uygulamada rol alabilmektedir. Son yıllarda yapılan Ar-Ge çalışmaları ile alanda öğretmenlerin görüşleri alınarak müfredat, hizmet içi eğitimler gibi konularda çalışmalar yapılmaktadır. Öğretmenlerin beklentileri dikkate alınarak çalışmalar yapılmaktadır.

Ülkemizde çerçeve program uygulandığı söylenmesine rağmen katı bir program uygulandığı görülmektedir (Tedmem.org, 2016). Merkezi sınavlarda kazanımların kesin ve net bir şekilde belirlenmiş olması öğretmenlerin sıkı sıkıya programa bağlı kalmasını zorunlu kılmıştır. Öğretmenlere herhangi bir esneklik tanınmamıştır. Öğretmenler görevleri gereği merkezi olarak hazırlanan programı uygulamakla mükellef kalıyor. Bu nedenle Türkiye'deki öğretim programları katı ve öğretmene yeterince hareket alan bırakmayan programlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Avrupa Birliği ülkelerinde ise durum daha farklıdır. Avrupa Birliği Ülkelerinin hemen hepsinde öğretmenler ve okul yönetimi öğretim yöntemlerini kendileri belirleme hakkına sahiptir. Öğretmenler belli gruplara ayrılarak öğretim programları üzerinde çalışmalar yaparak katkı sunmaktadırlar. Çek Cumhuriyeti ve Estonya gibi ülkelerde program özerkliği bakımından tam özerklik mevcuttur. Ders müfredatlarını bu ülkelerde öğretmenler kendileri belirlediği gibi bu müfredatları geliştirme hakkına da sahiptirler. Eğitimde bu ülkelerin büyük bir başarı sağladığı PISA ve TİMMS sonuçlarına bakıldığı zaman görülmektedir. Finlandiya, Litvanya, Lihtenştayn, Danimarka gibi ülkelerde de özerklik mevcuttur. Bu ülkelerde zorunlu ve seçmeli dersleri belirlemede uygulamada farklılıklar vardır.

Türkiye'de önde gelen eğitim sendikalarının tüzüklerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin özerkliğine dolaylı olarak etki edecek düzenlemeler yapılmıştır (Üzüm, 2014). Bunun sebebi son yıllarda öğretmen özerklik kavramının giderek önem kazanması gösterilebilir. Sivil toplum örgütlerinin öğretmen özerkliğini destekledikleri yaptıkları basın açıklamalarından anlaşılmaktadır.

1982 Anayasası, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Yükseköğretim Kanununda öğretmen özerkliği kavramı yer edinmemiştir. Türkiye'de 1933 yılında yapılan Üniversite Reformu ile çağdaş üniversite öğretimine geçilmiş, 1946'da çıkarılan Üniversiteler Kanunu ile özerk üniversite anlayışı önem kazanmış ve anayasada yerini almıştır. Zaman içerisinde ülkemiz ve dünyada meydana gelen siyasal, toplumsal ve ekonomik gelişmelerden üniversitelerin özerklik düzeyi etkilenmiş, kimi zaman bu özerklik daraltılırken kimi zaman da artırılmıştır. 1982 yılında çıkarılan 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile üniversitelerimiz merkeziyetçi bir anlayış ile yönetilmeye başlamıştır.

1982 Anayasasının 27. maddesi ile herkese bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve araştırma hakkı verilmiştir. Anayasanın 30, 131 ve 132 maddeleri de yükseköğretimle ilgili doğrudan maddelerdir. Kanunla öğrenim ve öğretimin hürriyet ve teminatı içinde ve çağdaş bilim ve teknoloji gereklerine göre yürütülmesi hususunda düzenleme yapılmıştır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda Milli Eğitimin temel ilkelerine ve özel amaçlarına yer verilmiştir. Bu kanunda öğretmen özerkliği ile ilgili olarak yöneltme ilkesi ve bilimsellik ilkesi vardır. Akçay Üzüm (2014), yöneltme konusunda en fazla sorumluluğu öğrenen ile birebir ilişkide olan öğretmenlerin almasını yöneltme ilkesinin tam anlamıyla gerçekleştirilmesi açısından önemli görmektedir. Öğretmenler öğrencileri en iyi tanıyan kişiler olarak onların ilgi, yetenek ve kabiliyetleri doğrultusunda yönlendirilmesinde etkin rol almalıdır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak 43. Maddesinin 1. Fıkrasına göre ''Öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.'' ifadesi yer almıştır. Öğretmenlerin mesleklerini bu ilkeler doğrultusunda yapmaları esastır.

3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki kanuna göre Türkiye'de eğitim sistemi ile bütün kararlar merkez teşkilat tarafından alınmaktadır. Yerel yönetimlerin eğitim programları ile ilgili alınan kararlarda hiçbir yetkiye sahip olmadığı gibi, bir görüş sahibi de değildirler.

Dünyada 1980'li yıllardan sonra önem kazanmaya başlayan öğretmen özerkliği kavramı henüz Türkiye'de yasalarda doğrudan yer bulmamıştır. İlgili olduğu yasalarda dolaylı olarak yer bulsa da bunlar tam anlamıyla öğretmen özerkliği açısından yeterli görülmemektedir.

Türkiye'de öğretmen özerkliği ile ilgili çalışmaların bir an önce başlaması gerekmektedir. Türkiye'de bugüne kadar yapılan eğitim reformu çalışmalarında, öğretmen gelişimine, öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki söz haklarının, karar alma güçlerinin ve hareket alanlarının genişletilmesi ve güçlendirilmesi açısından pek bakılmamıştır (Öztürk, 2016). Atılacak kararlı ve doğru adımlarla öğretmen özerkliği ülkemizde eğitim seviyesi yüksek ülkelerde olduğu gibi geliştirilmelidir.

J. Öğretmen Özerkliği ve Öğrenen Özerkliği

Öğretmen özerkliği ve öğrenen arasında dinamik ilişkiyi anlamak büyük bir öneme sahiptir (Akçay Üzüm, 2014). Eğitim kurumlarının en önemli iki unsuru olan öğretmen ve öğrenci arasında etkileşim öğretmen ve öğrenen özerkliğinin sınırlarını belirlemektedir. Yöneticilerin sağladığı özgürlük kadar öğretmenler özerk olabilirken; öğretmenlerin öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için oluşturduğu ortam kadar öğrenciler özerk olmaktadır. Öğretmenler çeşitli faaliyetlerle öğrencilerde öğrenmeleri sağlamalı, onları anlamaya çalışmalı, özerk bir birey olarak sergileyeceği davranışlarda sorumluluk duygusunun gelişmesine katkıda bulunmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin özerk olabilmesi için öğretim süreçlerinde aktif olmalarını sağlayacak faaliyetlerle öğretim yapmalıdır.

Little (1995), öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliği arasındaki ilişkiyi birbirine paralel görmüş, öğrenen özerkliğinin gelişimini öğretmen özerkliğinin gelişimine bağlamıştır. Öğrencinin özerk olması için öğretmenin özerk bir yapıda olması gerektiğini vurgulamış, özerk öğrenenlerin özerk öğretmenler tarafından yetiştirilebileceğini savunmuştur.

Günümüz öğretim süreçlerinde öğrenen merkezli öğretim süreçlerinin önem kazanmasıyla birlikte doğrudan bilgi aktarma öğretim yaklaşımları önemini kaybetmiştir. Bu sayede eğitim biliminde ''öğrenen özerkliği'' kavramı ortaya çıkmıştır. Batılı ülkelerde ortaya atılan bu kavram diğer ülkelerin eğitim dünyasında

da yer bulmaya başlamıştır. Öğrenen özerkliği kavramı öğretim sürecinde (planlama, uygulama ve düzenleme) öğrenenin sorumluluğu alması olarak tanımlanmıştır. Benson'a (1995) göre öğrenen özerkliği, öğrenenin; öğrenmenin içeriğini belirleyebilmesi, amaçlarına karar verebilmesi, süreçte kullanılacak kendine uygun yöntemi seçebilmesi, öğrenenin kendi öğrenme sürecini değerlendirebilmesi olarak tanımlanmıştır.

Günümüz eğitim sistemlerinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasıyla birlikte öğrenci öğrenmede aktif kişidir. Öğrenmeyi kendisi sağlamaktadır. Öğretmenin rolü öğrenciye bilgiye ulaşmada rehberlik etmektir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenen, öğrenmeyi gerçekleştirirken süreci kontrol edebileceği gibi bu sürecin sorumluluğunu da üzerine alabilecektir (Gültaktı, 2020). Bu yaklaşıma göre öğretmen yok sayılmamış, öğretmene öğrenme sürecinde yol gösterici rolü verilmiştir.

Üzüm (2014), öğretmenlerin öğrencilerin özerkliği konusunda bilinçli olması, onların farklı ve özgün ihtiyaçlarına göre eğitim ortamını düzenleyebilmesi, eğitim içerik ve yöntemlerini seçebilmesi için öncelikle kendisinin yeterli bir mesleki özerkliğe sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenen eğitiminden sorumlu olan öğretmenlerin özerk olması durumunda öğrenen özerkliğine dayalı bir eğitimin yapılması sağlanacaktır.

K. Öğretmenlerin Özerkliği ve Profesyonellik

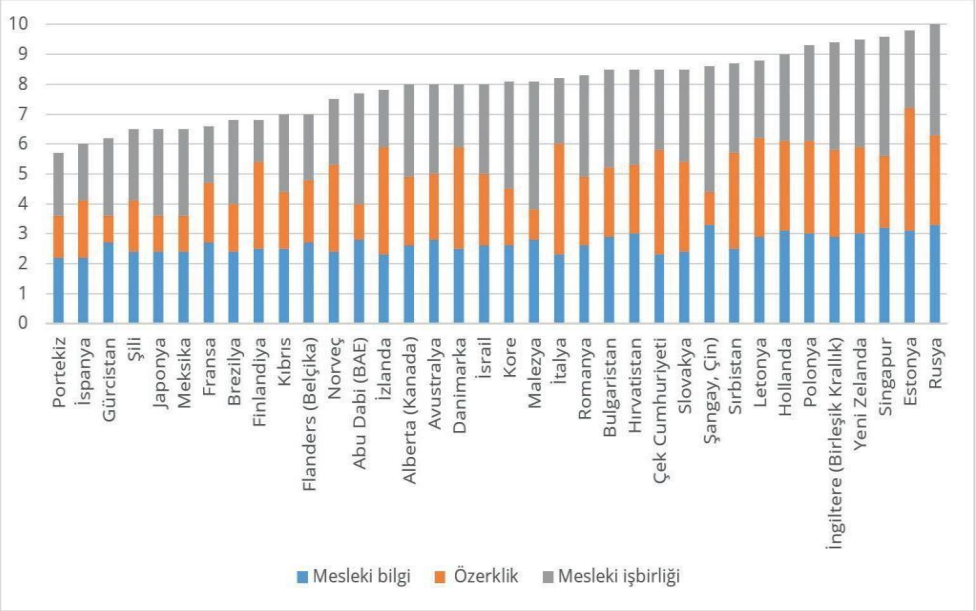
Profesyonellik, birinin yüksek standartları gerçekleştirmek ve hizmetin niteliğini iyileştirmek için çalışma davranışları ve tutumlarını kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak yorumlanabilir (Akçay Üzüm, 2014). Öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceriye yeterince sahip olması, aynı zamanda öğrencilere bilgi aktarma yetisinin istenilen düzeyde olması öğretmen profesyonelliği açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesinde öğrencilere bilgiyi aktarma yolu ve yöntemlerine hâkim olmak ve uygun bir şekilde kullanmak etkilidir.

Öğretmen özerkliği sayesinde öğretmenlik profesyonel bir meslek haline gelecektir. Öğretmenlerin karar alma ve yönetim süreçlerinde yer alması, öğretim süreçlerini diledikleri gibi planlayabilmeleri öğretmen özerkliğinin düzeyin de artış sağlayacağı, öğretmen özerkliğinin düzeyinde artış olmasına paralel olarak

öğretmenlerin profesyonelleşmesinde de artış meydana getireceği belirtilmektedir. Öğretmenlerin profesyonelleşmesinin temel bileşenleri; öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleki bilgisi ve mesleki iş birliği olarak tanımlanmıştır (OECD, 2016).

Öğrenci başarısını etkileyen en önemli unsur olarak görülen öğretmenlerin profesyonelleşmesi faktörü 21. yüzyılda öncelik haline gelmiş, eğitimde reform hedefleri olan ülkelerde öğretmen niteliğinin artırılması en önemli gündem maddesi haline gelmiştir. Öğretmen profesyonelliğinin sağlanması için ekonomik olarak gelişen ülkeler birçok çalışma yapmaktadır.

Şekil 4'te görüldüğü gibi öğretmen profesyonelliği ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Bunun temel sebebi ulusların sosyo-kültürel yapısı ve ekonomik gelişmişlik düzeylerinin farklı olmasıdır. Buna bağlı olarak öğretmen özerklik düzeyleri de farklılık göstermektedir. Eğitim sistemlerinde öğretmenlere ve okul liderlerine sağlanan özerklik düzeyine yönelik bu farklılıklar, özerkliğin etkisinin bağlamına göre değiştiğini göstermektedir (Tedmem.org, 2019). Bu şekle göre öğretmen yetiştirme sisteminin bağımsız ve iyi hazırlanması öğretmen özerkliğinin gelişimi için büyük taşımaktadır.



Şekil 4 Öğretmen Profesyonelliği İndeksi

Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS; The Teaching and Learning International Survey) 2013 yılında öğretmenlere birçok ülkede uygulanmış ve sonuçları analiz edilmiştir. Analiz sonuçları *Öğretmenlerin Profesyonelleşmesinin*

Desteklenmesi Raporu (2016) yayınlanmıştır. Raporda ön plana çıkan hususlardan birisi öğretmen niteliğinin artırılmasının profesyonelleşme açısından taşıdığı önemdir. Öğretmenlerin profesyonelleşmesi için farklı yollar izlenebileceği vurgulanmış, eğitimde yaşanılan sorunlara farklı model ve yaklaşımlar izlenerek çözümler üretilebileceği vurgulanmıştır. Raporda öğretmenlerin profesyonelleşmesi sürecinde şu etmenler karşılaştırılmıştır:

- Öğretmen özerkliği,
- Öğretmenlerin mesleki bilgisi ve
- Mesleki işbirliği.

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin karar alma süreçlerinde yer almasından dolayı öğretmenlik mesleğinin güçlendirilmesi ile yakından ilişkili olarak görülmüştür. Öğretmen özerkliği algısının geliştirilmesi sayesinde öğretmenlerin mesleki fikir ve yargılarının da gelişeceği hususları üzerinde durulmuştur. TALIS (2013) raporunda öğretmen özerkliğinin ölçümlenmesi beş alt kategori halinde verilmiştir. Bunlar:

- Öğretim programı,
- Dersin amaç ve hedefleri,
- Disiplin uygulamaları,
- Öğrenci değerlendirmesi,
- Ders materyalleri.

Öğretmenler arasında meslektaş işbirliğinin artması öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesinin sağlanması adına çok önemlidir. Öğretmenler kendi aralarında ilişki ağını güçlendirmelidir. Böylece dışardan yapılacak müdahaleler ve denetimlerden kurtulacaklardır. Dışardan yapılan müdahale ve denetimler yerine iç hesap verilebilirlik modeline dayalı bir sistem kurabilirler. Öğretmenlerin mesleki işbirliğinin arttırılması için şu etmenler sıralanmıştır:

- Okulda koçluk uygulamasına katılım,
- Öğretmenler arası ilişki ağlarına katılım (mesleki öğrenme toplulukları),
- Doğrudan gözlemler sonucu meslektaşlarından geribildirim alma,
- Kişiselleştirilmiş mesleki gelişim planları yapma.

Öğretmenlik mesleğinin niteliği açısından mesleki bilgi, en önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir. Öğretmenlerin belirli bir alanda

uzmanlaşması, yeterli bilgi ve beceriye sahip olması, pedagoji ve sınıf yönetimi eğitim almış olması, mesleki gelişim açısından hizmet içi eğitimlere katılması profesyonel öğretmenlik açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bilgi ve beceri durumları şu kriterlere göre belirlenmektedir.

Öğretmenlik eğitimi açısından;

• Öğretmenlik eğitimine katılım durumu,
• Öğretmenlik eğitiminin öğretim içeriğinin kapsayıcılığı.

Mesleki gelişim açısından;

• Hizmet içi eğitimlerin desteklenmesi,
• Mesleki gelişimin desteklenme biçimleri (çalışma saati içinde ve dışında, parasal, parasal olmayan),
• Uzun süre mesleki gelişim süreçlerinin içinde yer alması.

Uygulamaya dönük araştırma;

• Uygulamalı araştırmalara destek verilmesi,
• Sınıf içi etkinlik araştırması ve uygulamalı çalışmalara katılım durumu olarak sıralanmaktadır.

Öğretmenlerin profesyonelliğinin geliştirilmesi amacıyla öğretmen eğitiminde öğretmenlik alan bilgisi derslerinin yanında uygulamalı, tasarlanmış, beceriye dayalı dersler de yer almalıdır. Öğretmenlik mesleğine yeni başlayanlar için oryantasyon eğitimine önem verilmeli, koçluk programları geliştirilmelidir. Öğretmenlerin işbirliğine dayalı araştırmalara ve proje çalışmalarına katılımı teşvik edilmelidir.

Öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi için öğretmenler arasında iyi bir iletişim ağı kurulmalıdır. Aynı zamanda mesleğe yeni başlayan öğretmenlere hizmet içi eğitimler yoluyla mesleki gelişimlerini devam ettirebilmeleri için gerekli finansal yardımlar sağlanmalı, eğitim programları düzenlenmelidir. Öğretmenlerin profesyonelleşmesi açısından ülke içindeki bölgesel farklılıklar ortadan kaldırılmalı, ülkenin her tarafında yer alan öğretmenlere eşit koşullarda çalışma ve mesleki gelişim imkânı sağlanmalıdır.

Türkiye'de aday öğretmenlerin yetiştirilmesi konusu üzerinde son yıllarda çok durulmaktadır. Yeni göreve başlayan öğretmenlerin yetiştirilmesi için birçok eğitim programı hazırlanmakta, öğretmenler birçok hizmet içi eğitim kursunu aldıktan sora

kadro alabilmektedir. Ülkemizde eğitim fakültelerinde uygulanan öğretim programlarında güncellemeler yapılmakta, profesyonel öğretmen yetiştirilmesi adına önemli yatırımlar yapılmaktadır.

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki örgütlenmesinin özellikle öğretmenlik mesleğinin etik kodlarının geliştirilmesi, mesleğe giriş standartlarının oluşturulması ve mesleki gelişim fırsatlarının oluşturulması hususlarındaki eksikliklerin giderilmesi için birçok çalışma yapılmaktadır. Hizmetiçi eğitim kursları ile öğretmenlere eğitimler verilmektedir. Pandemi süreciyle birlikte hayatımıza giren uzaktan eğitim modeli öğretmenlere çok çeşitli alanlarda eğitim almasına imkan sağlamaktadır.

L. Öğretmen Özerkliği İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Öğretmen özerkliği ile ilgili yapılan araştırmalar yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki grupta incelenmiştir.

1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Üzüm, (2014) tarafından yapılan ''Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Yapısal ve Bireysel Boyutları Açısından Değerlendirilmesi (İzmir İli Örneği)'' adlı doktora çalışmasında. Öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde daha çok özerklik tanınması gerektiği, mesleki özerklik sayesinde öğretmenlerin kendi ihtiyaç ve gerekliliklerine göre eğitim ortamını düzenlemesi gerektiği belirtilmiştir. İzmir İlindeki beş ilçe merkezinde yapılan araştırmada ''Öğretmen Özerklik Ölçeği'' kullanılarak veriler toplanmıştır. Betimsel nitelikte tarama modelindeki tipik durum örneklem seçilmiştir. Elde edilen verilerin analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin teknik ve psikolojik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yüksek, politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin özerklik boyutlarının farkındalıklılarının artırılması öğretmen özerkliği açısından önem taşıdığı ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerine sağlanan özerkliğin artırılmasının eğitim kalitesinde artış sağlayacağı ifade edilmiştir.

Karabacak (2014) tarafından yapılan ''Ankara İli Genel Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algıları İle Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki'' adlı yüksek lisans tezi çalışmasında, öğretmenlerin özerklik ve özyeterlik algıları ve

bu algıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ankara genelindeki liselerde yapılan bu araştırmada 356 öğretmen örneklemde yer almıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeline göre veriler toplanmıştır. Araştırmada ‘’Öğretmen Özerkliği Ölçeği’’ ve ‘’Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği’’ kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen özerkliğinin ve öğretmen öz yeterliğinin cinsiyet ve eğitim durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Kişisel ve mesleki özerklikteki artışın öğretim stratejilerindeki özerklikte de artış sağladığı gözlemlenmiştir. Öğretimsel özerklik, yönetsel v özerklik ve kişisel ve mesleki gelişimin artmasıyla birlikte sınıf yönetiminde öz yeterlik duygusunun arttığı gözlemlenmiştir. Öğretim programlarının bakanlıkça belirlenmesi gerektiğini vurgulayan Karabacak, programların uygulama biçimi ve zamanına öğretmenlerin karar vermesi gerektiğini belirtmiştir.

Gültaktı (2020) tarafından yapılan ‘’Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki’’ adlı çalışmada, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” ve “Güç Türleri Ölçeği” ölçekleri kullanılmıştır. SPSS programında, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklemler t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), pearson korelasyon katsayısı, basit regresyon ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre özerklik düzeyleri cinsiyet, medeni durum, branş, görev ve yapılan öğretim kademesi değişkenleri açısından incelenmiş ve bu değişkenlerle öğretmen özerklik düzeyleri arasında nlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Akyol ve Yazıcı (2017) tarafından yapılan ‘’Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki’’ adlı çalışmada, okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. ‘’Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği’’ ile ‘’Öğretmen Özerklik Ölçeği’’ kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada t-testi, ANOVA, korelasyon ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre okul müdürleri daha çok dönüşümcü liderlik davranışları, sonra sürdürümcü ve en sonda da serbest bırakıcı liderlik davranışları sergilemektedir.

Kürkçü (2019) tarafından yapılan ‘’ Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları Akademik İyimserlik Düzeyleri Ve Öğretmen Liderliği Algıları

Arasındaki İlişki'' adlı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin, öğretmen özerkliği davranışları ile akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği rolleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Nicel yöntem kullanılarak yapılan araştırmada, Çolak (2016) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği", Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından geliştirilen "Okul Akademik İyimserlik Ölçeği" ve Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği" kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS programında yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışlarının, akademik iyimserlik düzeylerinin ve öğretmen liderliği algılarının genel toplamları ve alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu araştırma sonucunda elde edilen bulgulardır.

Bayraktar (2019) tarafından yapılan '' Öğretmenlerin Özerklik Algıları İle Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki'' adlı Yüksek Lisansı tezi çalışması öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul ili Bağcılar İlçesinde ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Rastgele örneklem tekniği seçilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programında T-test, anova ve korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve genel olarak öğretmen özerkliğinin yüksek düzeyde olduğu bulguları elde edilmiştir. Öğretmenlerin özerkliğinin artması ile örgütsel bağlılık uyumlarının azaldığı sonucuna varılmıştır.

Gürsoy (2020) tarafından yapılan ''Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Algı Düzeyleri'' adlı çalışmada, kamu ortaokulları ile özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeylerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemine dayalıdır. Araştırmanın evrenini İzmir il merkezindeki devlet okulları ile özel ortaokullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, olasılıklı örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın verileri İzmir ili merkez ilçelerinde yer alan 20 kamu ortaokulu ile 13 özel ortaokulda görev yapan toplamda 504 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akçay Üzüm (2014) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hem özel hem de kamu ortaokullarında çalışan

öğretmenlerin genel özerklik algısı yüksek düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Kamu ve özel okullarda teknik ve psikolojik özerklik boyutlarında öğretmenlerin algısı yüksek düzeyde çıkarken politik özerklik boyutunda orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Çelik (2016) tarafından yapılan ‘’Resmi Liselerde Dağıtılmış Liderlik Ve Öğretmen Özerkliği İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Elazığ İli Örneği)’’ adlı araştırmada, resmi ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmen görüşlerine göre okullarda liderliğin dağıtılması ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada Hulpia ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen ve Özdemir (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Dağıtılmış Liderlik Envanteri” kullanılmıştır. Öğretmen özerkliğini incelemek amacıyla Karabacak (2014) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların okullarda orta düzeyde dağıtılmış liderlik algısına sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir. Yapılan analizlerde dağıtılmış liderlik ve özerklik arasında istatiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre katılımcıların okullarda orta düzeyde dağıtılmış liderlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet, eğitim durumu, yaş, meslekteki hizmet yılı ve kurumdaki hizmet yılı değişkenlerine göre incelendiğinde dağıtılmış liderliğe yönelik görüşlerin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği; yaş, mesleki kıdem yılı ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır.

2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Shalbeg (2015) tarafından yapılan ‘’Finlandiya’daki öğretmenler daha mı özerk? (Do teachers in Finland have more autonomy?” çalışmada, Finlandiya başta olmak üzere birçok ülkede öğretmen özerkliği üzerine değerlendirmelerde bulunulmuştur. Yapılan değerlendirmelere göre Finlandiya’da öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine ve iyi hissetmelerine yardımcı olmak için Amerika’ya kıyasla çok daha fazla mesleki “**özerkliğe**” sahiptir. Çalışmalarını OECD tarafından hazırlanan Teaching and Learning International Survey (TALIS, 2013) raporuna dayandıran Shalberg, Finlandiya eğitim sistemini diğer ülkelerin eğitim sistemleri ile karşılaştırarak değerlendirmelerde bulunmuştur.

Little (1995) tarafından yapılan "Diyalog Olarak Öğrenme: Öğrenci Özerkliğinin Öğretmen Özerkliğine Bağlılığı" araştırmada öğrenme ile ilgili birçok nokta üzerinde durarak öğretmenin rolü hakkında bilgiler vermiştir. Little, çalışmasında kullanılan eğitim yöntem ve tekniklerin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkili olduğunu, bunun yanında öğretmenin rolü ve pedagojik diyalogun öğrenme özerkliğinin doğasında yer aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerdeki özerklik gelişimi öğrencilerin zerklik gelişimi üzerinde etkili olduğunu örneklerle açıklamaya çalışmıştır.

Friedman (1999) tarafından yapılan "Öğretmenin Algılanan Çalışma Özerkliği: Kavram ve Özellikleri" adlı araştırmada öğretmenlerin özerkliği ile ilgili yapılan araştırmalara yer vermiştir. Öğretmen özerkliğ ile ilgili araştırmaların öncülerinden sayılan Friedman, araştırmalarını iki kategoriye ayırmış, birinci kategoride öğretmen algılarından elde edilen veriler ışığında öğretmen özerkliğini kavramsallaştırma yoluna gitmiştir. İkinci kategorideki araştırmalarında ise okul ve okul çalışanlarının potansiyel özerklik göstergelerine yer vermiştir. Friedman dört boyuttan ve 31 maddeden oluşan bir ölçek kullanarak verileri toplamıştır. Ölçeğin boyutlarını sınıf öğretimi, okulun işleyişi, çalışanların gelişimi ve müfredat geliştirme oluşturmaktadır. Daha sonraki yıllarda ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik çalışmalarını yapmıştır.

Anderson (1987) tarafından yapılan "Öğretmen Özerkliğinin Azalması: Gözyaşları Mı Yoksa Şerefe Mi? (he Decline of Teacher Autonomy: Tears or Cheers? International Review of)" adlı çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde son yıllarda öğretmen özerkliğinin giderek azaldığını vurgulanmıştır. Öğretmen özerkliği alanında araştırma yapan eğitim bilimcilerin aksine öğretmen özerkliğinin azalmasının olumsuz sonuçları olduğu gibi olumlu sonuçları da olabileceğini savunmuştur. Anderson, öğretmen özerkliğinin azalması durumunda eğitim paydaşları arasında ortak bir dil geliştirilerek eğitim alanında yaşanılan sorunlara ortak çözümler üretileceğini savunmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin mesleki statüye ulaşma olasılığının artacağını dile getirmiştir. Ayrıca öğretmen yetiştirme süreçlerine ve eğitimdeki rolüne daha çok yer verilmesi gerektiğini savunmuştur.

Webb (2002) tarafından yapılan "Öğretmen Gücü: Sıkı Hesap Verebilirlik Çağında Profesyonel Özerklik Tatbikatı" adlı çalışmada Amerika Birleşik Devletlerindeki Washington eyaletinde bir devlet okulunda öğretmenlerin

özerklikleri incelenmiştir. Yapılandırmış görüşme ölçeği kullanarak topladığı verileri analiz etmiş, araştırma sonucuna göre öğretmenlerin başarıyı artırmak için neler yaptıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin öğrencilerin başarısının artması için müfredat ve değerlendirme stratejilerinde duruma göre değişikliklerde bulunduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin müfredat seçmede ve öğretim sonucunda yapılan ölçmelerin değerlendirilmesinde özerk oldukları sonucuna varmıştır.

Pearson ve Moomaw (2005) tarafından yapılan "Öğretmen Özerkliği ve Stres Arasındaki İlişki, İş Memnuniyeti, Güçlendirme ve Profesyonellik" adlı çalışmada öğretmen özerkliği ile iş stresi, iş doyumu ve profesyonellik arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Öğretmen özerkliği ile iş stresi, iş doyumu ve profesyonellik kavramları arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmak amacıyla belirlenen örnekleme "Öğretmen Özerkliği Ölçeği'' uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Öğretmenlerin okullarda uyguladığı öğretim programlarının öğretmenler tarafından belirlenmesinin önemine vurgu yapılmış, müfredat özerkliğinin iş yerinde yaşanan stresi azalttığı, müfredat özerkliği ile iş doyumu arasında zayıf bir ilişki olduğu bulguları elde edilmiştir. Öğretmen özerkliğinin fazla olması durumunda ise mesleki profesyonellikte artışın olmasını sağaldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul kademelerine göre öğretmen özerkliğinde bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

M. Yönetim Tarzı ve Öğretmen Özerkliği

Okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasında doğrudan bir ilişki vardır. Öğretmenlerin bürokratik yapıya ilişkin algılarının, görev yaptıkları okul müdürlerinin sergilediği yönetim tarzına ilişkin algıları ile ilişkili olduğu ve bu ilişkinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019). Demokratik/işbirlikli bir yönetim tarzı sergileyen okul yöneticisi ile otoriter bir yönetim tarzı sergileyen okul yöneticisi arasında çok farklılıklar olduğu gibi; bu yönetim tarzlarına bağlı olarak mesleklerini icra eden öğretmenlerin özerklik dereceleri de farklılık göstermektedir. Bunun temel sebebi öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılma ve yönetimde söz sahibi durumlarının farklı olmasıdır. Aslında öğretmenlerin ne kadar özerk olduğu okul yönetimi ve karar alma süreçlerine katılma durumları ile alakalıdır. Demokratik/İşbirlikli yönetim tarzını sergileyen okul yöneticileri, öğretmenlerin yönetimde söz sahibi olmalarını sağlayarak öğretmen

özerkliğini geliştirmekte, otoriter yönetim tarzı sergileyen okul yöneticileri ise öğretmenlerin baskı altında tutarak öğretmenlerin yetki ve sorumluluklarını sınırlandırmaktadır. Okul yöneticileri tarafından sergilenecek olumlu davranışlar, nitelikli yönetim, çalışanlara destek sağlama ve örgütsel bağlılığı etkilemektedir (Bayraktar, 2019). Yöneticilerin sergiledikleri yönetim tarzları öğretmenlerin özerklik boyutlarını etkilemekte, öğretmenlerin karar alma ve uygulama yetkilerinin sınırlarını belirlemektedir.

Çağlayan'a (2014) göre, okul iklimini olumlu olması için okul yöneticileri okul ortamını kapsamlı ve sistematik olarak incelemeli, düzenleme ve iyileştirme gerektiren alanları belirlemeli, öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarını artırabilecek etmenleri teşhis etmelidirler. Öğretmenlerin özerk, okul ikliminin olumlu ve çalışılabilir olmasını sağlayan en önemli etken okul yöneticilerinin sergilemiş olduğu yönetim tarzlarıdır. Okul yöneticileri öğretmenlere karşı yaklaşımlarında yapıcı ve pozitif olursa okulun tüm şartlarını olumlu ve eğitime hazır hale getirebilir, öğretmenlerle işbirliği yaparak okul yönetiminde karşılaştığı birçok sorunu çözebilir.

Okul yöneticilerinin yapılan işlerde işbirliği yönetim tarzını sergilemesi, okullarda öğretmen özerkliğinin hayat bulması açısından son derece önemlidir. Okul yöneticileri sergilediği yönetim tarzında kişilik özellikleri, doğduğu ve büyüdüğü çevrenin sosyo kültürel özelliklerin etkilerinden arınmalıdır. Kişisel eğilimlerini yönetim süreçlerinde bir kenara bırakmalıdır. Böylece gerçek anlamda bir yönetim tarzı sergilemiş olacaktır. Okul yöneticilerinin herkese karşı adaletli, hoşgörülü davranması öğretmenler açısından son derece önemlidir.

Başarılı ve etkili bir okul yöneticisinin izleyeceği yol; karar verme süreçlerine okul içinde bulunan öğretmenleri de dâhil etmesi ile gerçekleşir (Can, 1994). Demokratik/İşbirlikli bir yönetim yapısına sahip yöneticiler istişareye önem vermekte, karar alma süreçlerine öğretmenleri dâhil ederek sorumluluğu diğer çalışanlarla paylaşmaktadır. Öğretmenlerin fikrini almak, yapılacak işlerde görüşlerine başvurmak onlara kendilerinin değerli olduğunu hissettirecektir. Böylece öğretmenler yöneticilerine güvenecek, bu güven duygusu ile mesleklerini daha kolay icra edebileceklerdir. Bu durum neticede öğretmenlerin daha özgür, daha özerk bir ortamda çalışmalarına olanak sağlayacaktır.

Sadece okul yöneticisinde alınan direktifler doğrultusunda öğretmenler tarafından yapılacak bir öğretim ne yazık ki başarı sağlamayacaktır. Öğretmen özerkliğinin öğretimsel anlamda sağlanması için okul yöneticileri öğretmenlere sınıf yönetiminde istedikleri gibi karar alma ve aldığı kararları uygulayabilme yetkisi vermelidir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlere yaklaşımlarında emretme ve zorlama gibi davranışlar sergilemeleri öğretmenlerde özerkliği kısıtlamaya sebep olabilir (Gültaktı, 2019).

Otoriter yönetim tarzına sahip bir okul yöneticisi öğretmenlerde motivasyon kaybına neden olduğu gibi, çalışma isteği ve azminin azalmasına, zamanla yok olmasına neden olabilir. Bu tür yöneticilerin tüm karar alma süreçlerini tek başına yürütmeleri ve sadece yapılacak işi çalışanlara bildirmesi zamanla büyük sorunlara neden olabilmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin bir okulu, iş yeri sahibi gibi yönetmesi beklenemez. Öğretme boyutunun en önemli aktörü olan öğretmenler karar alam süreçlerine dâhil edilmeli, görüşleri alınmalıdır. Otoriter yönetim tarzına sahip okul yöneticileri bu yönetim tarzından vazgeçerek kendilerini geliştirmeli ve öğretmenleri bütün süreçlere dâhil etmelidir.

Öğretmen özerkliği ve okul yöneticilerinin yönetim tarzları ülkelerin gelişmişlik düzeyi ve yasalardaki düzenlemelere göre farklılık göstermektedir. Öğretmen özerkliği sosyo-ekonomik olarak gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkelerde tamamen okul yöneticilerinin tutumuna bağlı olarak şekillenmektedir. Böylesi ülkelerde yöneticiler otoriter olduğu için öğretmenler de sınıf ortamında öğretmen merkezli bir sınıf yönetimi tarzı sergilemektedir. Öğretmenler kendilerini yeterince ifade etme hakkına sahip olmadığı gibi, okul yönetimi ve karar alma süreçlerinde de etkili olmamaktadırlar.

Gelişmiş ülkelerde ise durum daha farklıdır. Finlandiya ve eğitimde belli bir çıtayı aşmış ülkelerde ise öğretmen özerkliği hem yasalarla tarif edilmiş, hem de meslek olarak öğretmenlik saygı duyulan bir meslek grubuna girmektedir. Böylesi toplumlarda öğretmenler hak ettikleri itibarı ve değeri görmekte, işlerini de hakkıyla yapmaktadırlar. Eğitimde başarı olduğu için öğretmenler manevi olarak ödüllendirilmektedir. Tabi böylesi ülkelerde başarıyı getiren temel etken öğretmenlere yeterince özerklik tanınması, hareket alanlarının geniş olması, birçok konuda karar alma yetkisine sahip olmalarıdır. Aslında başarıyı getiren süreçler de öğretmenlere bu kadar güvenilmesi ve özgür bırakılmasıdır. Bu gibi ülkelerde okul

yöneticilerinin fonksiyonu öğretim aşamasında teknik ve alt yapı konularında öğretmenlere yardımcı olmaktır.

Okul yöneticileri, okulların genelinde sorumludur. Bundan dolayı okulun fiziki, sosyal ve ekonomik şartlarına göre okulu yönetmelidir. Sorumluluğu tek başına üstlenmek yerine öğretmenleri yönetim süreçlerine katarak ortaya çıkacak başarı veya başarısızlık durumunu diğer çalışanlarla paylaşmalıdır. Öğretmenlere yaklaşımı bu çerçevede olmalıdır.

Her okul yöneticisinin çalıştığı okulu belirli bir başarıya ulaştırma hedefi vardır. Okul yöneticileri başarılı olmak için doğru hamleler yapmalı, elindeki malzemeyi iyi kullanmalıdır. Kararında ve kıvamında kullanılacak malzeme istenilen sonucu verecektir. Okul yöneticileri öğretmenler için tüm şartları uygun hale getirmeli, süreç boyunca işlerini özgürce yapmalarına fırsat tanımalı, süreç sonucunda yapılacak toplantılarda başarı ve başarısızlığı sebepleriyle birlikte değerlendirmelidir. Öz değerlendirmeler yoluyla kurumun eksi ve artıları belirlenmelidir. Bu şekilde yönetilen bir okulda öğretmenler daha özerk olacak, eğitimin ana hedeflerine ulaşmak daha mümkün olacaktır.

IV. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

A. Araştırma Modeli

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedefleyen bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi, pozitif bilim anlayışını temel alır ve realist felsefeye dayanır (Sönmez ve Alacapınar,2018). Nicel araştırma yöntemi bilimsel araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki araştırma yönteminden biridir. Bu yöntem gözlem ve ölçmeye dayalı, tekrarlanabilen, objektif araştırma yaklaşımıdır (Kurt, 2013). Nicel araştırmada sonuçlar daha net ve kesindir. Sonuçlara yorumların katılması söz konusu değildir.

Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel (tarama, survey) araştırma desenine göre araştırma yapılmıştır. Betimsel (survey) araştırma deseni çok sayıdaki katılımcının görüş veya özelliklerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır. Bir konu veya olay hakkında katılımcıların görüş, ilgi, beceri ve tutumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Sönmez ve Alacapınar'a (2018) göre, betimsel araştırmalarda ortama yeni bir değişkenin sokulması söz konusu değildir, olgu neyse, nasıl işliyorsa öyle alınıp incelenir.

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bahtiyar ve Can (2016), ilişkisel tarama modelini iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama modeli olarak tanımlamıştır. Araştırma verileri ''Öğretmen Özerkliği Ölçeği'' (Akçay Üzüm ve Durdu, 2013) ve ''Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'' (Üstüner, 2016) kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve kullanıma uygun hale getirilerek veriler toplanmıştır.

Araştırma için oluşturulan model aracılığıyla öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada oluşturulan desen Çizelge 4'te olduğu gibi gösterilmiştir.

Çizelge 4 Araştırma Modeli

Sosyo Demografik Özellikler	Öğretmen Özerklik Ölçeği Boyutları	Yönetim Tarzı Ölçeği Boyutları
Cinsiyet Yaş Yöneticilik Deneyimi Mesleki Kıdem Eğitim Durumu Branş Okul Türü	-Öğretim sürecinde özerklik -Eğitim sisteminde özerklik -Hak ve sorumluluk düzeyleri -Öğretmen özerkliği Uygulamaları	-İşbirlikli Yönetim Tarzı -Otoriter Yönetim Tarzı -İlgisiz Yönetim Tarzı -Karşı Koyucu Yönetim Tarzı

B. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Adıyaman İli, Kâhta İlçesindeki görevli sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, Adıyaman İli, Kâhta İlçesinde yer alan devlet ilkokullarında görevli 367 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Örneklem seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, derinlemesine araştırma yapmak amacıyla bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Amaçlı çalışma grupları, tipik durum, kritik durum, homojen grup, aykırı durum, uygun durum ve kartopu gruplaması olarak işe koşulabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Amaçlı örneklem yöntemlerinde örneklem büyüklüğü, veri toplama esnasında araştırmacının karşılaştığı durumlar ve araştırmaya yönelik ilk düzey bilgilendirici değerlendirmelerle belirlenir (Baltacı, 2018). Araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan amaçlı örnekleme, belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir (Başaran, 2017).

Her bir örnekleme birimine eşit seçilme ihtimalinin verilmesiyle (seçilen birimin yerine konulmasıyla) seçilen birimlerin örnekleme alındığı türe basit tesadüfî örnekleme adı verilmektedir (Başaran, 2017). Basit tesadüfî örneklemede, önemli olan evrenin çok büyük ve karmaşık olmamasıdır. Bu durumda seçim süreci zor olmamaktadır.

Araştırma, Adıyaman İli Kâhta İlçesinde yer alan 12384 öğrencinin okuduğu 91 ilkokulda (birleştirilmiş sınıflar dâhil) görev yapan 625 sınıf öğretmeninden 412'sine ulaşılarak yapılmıştır. 367 katılımcıdan yanıt alınmıştır. Aşağıda Çizelge 5'te örneklem grubuna ait sosyo demografik verilere yer verilmiştir.

Çizelge 5 Araştırmaya Katılan Örneklem Grubu

Değişkenler	Gruplar	F	%
Cinsiyet	Kadın	146	39,78
	Erkek	221	60,21
	Toplam	367	100
Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı	20-29	80	21,79
	30-39	158	43,05
	40-49	96	26,15
	50 ve Üstü	33	8,99
	Toplam	367	100
Eğitim Durumu	Lisans	356	97
	Yüksek Lisans	11	2,99
	Doktora	0	0
	Toplam	367	100
Yöneticilik Deneyimi	Yok	186	50,68
	1-5 yıl	108	29,42
	6-10 yıl	47	12,80
	11-16 yıl	19	5,17
	16-20 yıl	7	1,90
	Toplam	367	100
Öğretmenlerin Meslek Kıdemine Göre Dağılımı	5 yıl ve daha az	71	19,34
	6-10 yıl	89	24,25
	11-16 yıl	94	25,61
	16-21 yıl	55	14,98
	21 ve üzeri	58	15,80
	Toplam	367	100
Branş	Sınıf Öğretmeni	367	100
	Toplam	367	100
Okul Türü	Devlet okulu	367	100
	Toplam	367	100

Çizelge 5'teki bulgulara göre; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet dağılımına bakıldığında %60,21'si (221 kişi) erkek, %39,78'i (146 kişi) kadındır. Öğretmenlerin yaş dağılımına bakıldığı zaman %21,79'u (80 kişi) 20-29, %43,05'i (158 kişi) 30-39, %26,15'i (96 kişi) 40-49, %8,99'u (33 kişi) 50 ve üstü yaş aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumu dağılımına bakıldığı zaman %97 (356 kişi) lisans, %2,99'unun (11 kişi) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yöneticilik deneyimine göre dağılımı şu şekildedir: %50,68'i (186 kişi) yok, %29,42'si (108 kişi)1-5, %12,80'i (47 kişi) 6-

10, %5,17'si (19 kişi) 11-16, %1,90'ı (7 kişi) 16-20 yıl aralığındadır. Çizelge 5'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin meslek kıdemi %19,34'ü (71 kişi) 5 yıl ve daha az, %24,25'i (89 kişi) 6-10 yıl, %25,61'i (94 kişi) 11-16 yıl, %14,98'i (55 kişi) 16-21 yıl, %15,80'i (58 kişi) 21 ve üzeri yıl olarak dağılmaktadır. Çizelge 5'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin branş dağılımının %100'ü (367 kişi) sınıf öğretmeni olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %100'ü (367 kişi) devlet okullarında çalışmaktadır.

C. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından veri toplama aracı olarak sınıf öğretmenlerine okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi ölçmeye yönelik iki ölçek uygulanmıştır. ''Öğretmen Özerkliği Ölçeği '' ve ''Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'' araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin detaylı bilgiler aşağıda alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

1. Sosyo-Demografik Bilgi Formu

Katılımcılara araştırmacı tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen ve sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, yöneticilik deneyimi, meslek kıdemi, branş ve okul türüne ilişkin bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan form uygulanmıştır. Araştırma anketinde sosyo-demografik bilgileri elde etmek amacıyla kapalı uçlu 7 soru hazırlanmıştır. Katılımcılara bu sorulara cevap verip vermeme konusunda serbestlik tanınmıştır.

2. Öğretmen Özerklik Ölçeği

Okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla Akçay Üzüm ve Durdu (2013) tarafından geliştirilen, faktör, geçerlilik ve güvenirlik analizi yapılan ''Öğretmen Özerkliği Ölçeği'' ilgili izinler alınarak kullanılmıştır. Akçay tarafından geliştirilen ölçek, 4 boyut ve 43 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters maddelere yer verilmemiştir. Ölçeğin birinci boyutunu ''Öğretim Sürecinde Özerklik'' oluşturmaktadır. Bu boyut öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçlerinde özerkliğe sahip olabileceği hususlardan (Madde 1, 2, 3, 4, 5, 6,

7, 8, 9, 10, 11) oluşmaktadır. İkinci boyutu ‘’Eğitim Sisteminde Özerklik’’, öğretmenlerin eğitim sisteminin genelinde özerkliğe sahip olabileceği hususlarla (Madde 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22) ilgili maddelerden oluşmaktadır. Üçüncü boyutu ‘’Hak Ve Sorumluluklar Düzeyi’’, öğretmenlerin hak ve sorumluluklar sahibi olduğu konularla (Madde 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34) ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Dördüncü boyutu ise ‘’Öğretmen Özerklik Uygulamaları’’, öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin ifadelerden (35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44) oluşmaktadır. Ölçek ‘’(1) Hiç, (2) Az, (3) Orta, (4) Çok, (5) Tamamen’’ şeklinde ifade edilerek 5’li likert şekline göre kodlanmıştır.

‘’Öğretmen Özerkliği Ölçeği’’nin güvenirliği ile ilgili çalışmalar Akçay Üzüm ve Durdu (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçek yapılan çalışmalar sonucu 55 madde olarak hazırlanmıştır. Ölçek modüler bir yapıdadır. Her bir alt test ayrıca uygulanabilir özelliktedir. Alt testler içi ayrıca açıklayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Her alt test faktör analizi sonrasında değer olarak 0.40’ınaltında olan maddeler değerlendirmeye alınmamıştır. Ölçek analizler sonucunda 43 madde ile sınırlandırılmıştır. Yapılan güvenirlik çalışmasında A bölümünün tutarlılık katsayısı 0.930, B bölümünün tutarlılık katsayısı 0.932, C bölümünün tutarlılık katsayısı 0.957, D bölümünün tutarlılık katsayısı 0.756, E bölümünün tutarlılık katsayısı 0.671, F bölümünün tutarlılık katsayısı 0.786 olarak çıkmıştır.

Akçay Üzüm ve Durdu (2013) tarafından geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak için Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında görevli beş uzmandan görüş alınmış, üç sınıf öğretmeninden yardım alınarak ölçeğin dil yönünden geçerliliği sağlanmıştır. Faktör analizleri için örneklem büyüklük açısından yeterli görülmüş ve ortaya çıkan verilerin faktör analizine uygunluğu belirlendikten sonra ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması için varimax döndürme tekniği ile temel bileşenler analiz yöntemi kullanılmış; ölçeğin modüler bir özelliğe sahip olması nedeniyle her bölüm için ayrı Açıklayıcı Faktör Analizleri (AFA) yapılmıştır. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO 0.908, Bartlett testi 25829,407 (df=1485, p=.000) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin uygun olduğu görülmüştür.

43 maddeden oluşan ‘’Öğretmen Özerkliği Ölçeği’’ ile yapılan çalışmada Alpha Cronbach’s güvenirlik katsayısı 0,936 olarak hesaplanmıştır. Ölçek güvenirlik

katsayısı hesaplama sonucunda oldukça yüksek çıkmıştır. Elde edilen bu değerler, ölçeğin "Öğretmen Özerkliğinin Farkındalık Düzeyi"ni ölçmek konusunda güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Akçay Üzüm ve Durdu, 2013). Araştırmacılar yaptıkları analizlerde (alpha) katsayısı değerlerini ''Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliği'' olarak adlandırılan A bölümünün tutarlılık katsayısını .930, ''Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliği'' olarak adlandırılan B bölümünün tutarlılık katsayısını .932, ''Sınıf İçinde Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliği'' olarak adlandırılan B bölümünün birinci faktörünün tutarlılık katsayısını .884 olarak bulmuşlardır.

3. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği

Üstüner (2016) tarafından hazırlanan ''Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'' okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Bu ölçeğin faktör, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin algılarını ölçmek üzere geliştirilen ''Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği''nin (A-MYTÖ) geliştirilmesi sürecinde öncelikle ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır (Üstüner, 2014). Üstüner (2016) tarafından geliştirilen bu ölçek 5 boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters maddelere yer verilmiştir. Ölçeğin 19 maddesi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 22, 24) olumlu soru kökünden oluşmaktadır. Ölçeğin 6 maddesi ise (17, 19, 20, 21, 23, 25,) ters maddelerden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmış, sıralama her zaman'dan (5) hiçbir zaman'a (1) doğru yapılmıştır. Ölçeklerin aralık değerleri n-1/n formülüyle hesaplanmış olup (4/5= .80) 4.21-5.00 = her zaman, 3.41-4.20 = çoğu zaman, 2.61-3.40 = bazen, 1.81-2.60 = nadiren, 1.00-1.80 = hiçbir zaman şeklinde olmuştur.

''Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'' okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri davranışları ölçmeye yönelik soru köklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk on sorusu (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) okul yöneticilerinin olumlu davranışları karşısında öğretmenlerin görüşlerini almaya yöneliktir. Diğer sorular ise okul yöneticilerinden genelde beklenmeyen davranışları ölçmeye yöneliktir. Ölçeğin, KMO değeri =0.945 ve Bartlett Küresellik testi = 3922.758 (df=300, p=.000) olarak

hesaplanmış, toplam varyansın %67'sini açıklamaktadır. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçekten çıkarılmasına karar verilen maddelerin analiz dışı tutulması sonucunda bu veriler ortaya çıkmıştır. Analizler sonucunda A-MYTÖ'nün alt boyutları için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları; işbirlikli yönetim tarzı boyutu için α = .929, otoriter yönetim tarzı boyutu için α = .895, ilgisiz yönetim tarzı boyutu için α = .864 ve karşı koyucu yönetim tarzı boyutu için α = .850 olarak hesaplanmıştır. A-MYTÖ'nün üç hafta ara ile 48 öğretmene uygulanması sonucu elde edilen veriler üzerinde hesaplanan kararlılık katsayına ilişkin korelasyonlar işbirlikli yönetim tarzı boyutu için "r = .884", otoriter yönetim tarzı boyutu için "r = .856", ilgisiz yönetim tarzı boyutu için "r = .484", karşı koyucu yönetim tarzı boyutu için "r = .832" ve ölçeğin tümü için "r = .735" olarak hesaplanmıştır (Üstüner, 2016: 446).

D. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak 'Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'' ve ''Öğretmen Özerklik Ölçeği'' değişkenlerle birlikte yaşanan Covid-19 salgını nedeniyle dijital ortama aktarılmış, google.formlar menüsü (https://docs.google.com/forms/d/12P96-7EblwLtlGb3LWOjLDGlu2kge0xKpqxrmqK5Q3c/edit) uzantılı web adresinde ölçek maddeleri kullanıma hazır hale getirilmiştir. Katılımcıların 15.12.2020-21.01.2021 tarihleri arasında ölçek maddelerini yanıtlamaları istenmiştir. Hazırlanan soru formunun web adresi Adıyaman İli Kâhta İlçesi sınırları içerisinde ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine mail ve çeşitli uygulamalar yoluyla doğrudan gönderilmiştir. Çeşitli iletişim (telefon, mobil uygulamaları) yolları ile katılımcılara bilgi verilmiştir. Katılımcıların gönüllük durumu esas alınmış, gönüllü katılımcıların soru formunu doldurmaları sağlanmıştır. Hazırlanan soru formu bu yolla 412 öğretmene ulaştırılmış, bu öğretmenlerden 367'sinin soru formunu yanıtladıkları görülmüştür.

Ölçekler docs.google.com web adresinde yer alan formlar menüsüne aslına uygun aktarılmıştır. Her bir ölçekte yer alan soru maddesine göre sıralama yapılmış, yanıtlara verilecek cevap değerlerinin ne anlam ifade ettiği açıklanmıştır. Başlangıç kısmında katılımcıların dikkat edeceği hususlar açıklanmış, uygun gördükleri yanıtları vermeleri istenmiştir. Soru formu; açıklamalar, sosyo-demografik bilgiler ve ölçekler olmak üzere üç ayrı bölümden oluşturulmuştur. Her bir ölçek de kendi içinde alt boyutlara ayrılmış, her boyuttan sonra ilgili maddelere yanıtlar verilmesi

istenmiştir. Soru formuna verilen yanıtlar web erişim adresinden indirilmiş, (https://docs.google.com/forms/d/1KVwsHjnAZc8vyw1yV9vxvrLPFBVCL6qyLDVjh0kg/edit), Excel formatına aktarılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizlere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

E. Verilerin Analizi ve Yorumu

Araştırmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin özerkliği arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla öğretmenlerden toplanan verilerin analizi SPSS 25 istatistiki analiz programında yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Cronbach's Alpha katsayısı; ölçekte yer alan k maddenin varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır (Karakoç ve Dönmez, 2014). Ercan ve Kan'a (2004) göre Cronbach's Alpha katsayısı referans değerleri, 0,00-0,40 güvenilir değil, 0,40-0,60 düşük güvenirlikte, 0,60-0,80 oldukça güvenilir, 0,80-1,00 yüksek derecede güvenilir olarak ifade edilmiştir.

Üstüner'in (2016) çalışmasında hesaplanan ''Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'' Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları, "İşbirlikli Yönetim Tarzı" alt ölçeği için 0.92, "Otoriter Yönetim Tarzı" alt ölçeği için 0.89, "İlgisiz Yönetim Tarzı" alt ölçeği için 0.86 ve "Karşı Koyucu Yönetim Tarzı" alt ölçeği için 0.85 şeklindedir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.893 olarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışmada ise iç tutarlılık katsayısı "İşbirlikli Yönetim Tarzı'' için 0.959, "Otoriter Yönetim Tarzı" için 0.895, ''İlgisiz Yönetim Tarzı'' için 0.927 ve "Karşı Koyucu Yönetim Tarzı" için ise 0.921 olarak hesaplanmıştır. ''Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'' Alpha Cronbach's güvenirlik katsayısı ise 0,885 olarak hesaplanmıştır.

Akçay Üzüm ve Durdu'nun (2013) yaptığı çalışmada hesaplanan ''Öğretmen Özerklik Ölçeği'' Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları, ''Öğretim Sürecinde Özerklik'' için 0.930, ''Eğitim Sisteminde Özerklik'' için 0.932, Hak ve Sorumluluklar Düzeyi'' için 0.957 ve ''Öğretmen Özerklik Uygulamaları'' için 0.756 olarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışmada ise iç tutarlılık katsayısı ''Öğretim Sürecinde Özerklik'' için 0.909, ''Eğitim Sisteminde Özerklik'' için 0.882, Hak ve

Sorumluluklar Düzeyi'' için 0.962 ve ''Öğretmen Özerklik Uygulamaları'' için 0.853 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen özerkliği ölçeği Alpha Cronbach's güvenirlik katsayısı ise 0,936 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen özerklik ölçeği ve algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği ana boyut ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha değerleri ile güvenirlik düzeyleri Çizelge 6'da gösterilmiştir.

Çizelge 6 Araştırma Verilerinden Elde Edilen Cronbach's Alpha Katsayıları

Ölçek	Boyut	İfade Sayısı	Katsayı	Güvenirlik
Öğretmen Özerklik Ölçeği		43	0,936	Yüksek
	Öğretim Sürecinde	11	0,909	Yüksek
	Eğitim Sisteminde	11	0,882	Yüksek
	Hak ve Sorumluluklar	12	0,962	Yüksek
	Özerklik Uygulamaları	9	0,853	Yüksek
Yönetim Tarzı Ölçeği		25	0,885	Yüksek
	İşbirlikli Yönetim	7	0,959	Yüksek
	Otoriter Yönetim	7	0,895	Yüksek
	İlgisiz Yönetim	7	0,927	Yüksek
	Karşı Koyucu Yönetim	4	0,921	Yüksek

Çizelge 6'da Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin genelinde ve tüm alt boyutlarında yapılan Cronbach's Alpha güvenirlik test değerlerinin çok yüksek olduğu görülmektedir. Yine Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin genelinde ve dördüncü boyut hariç bütün alt boyutlarında yapılan Cronbach's Alpha güvenirlik test değerlerinin çok yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Dördüncü boyutun Cronbach's Alpha güvenirlik test değerlerinin de yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

''Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'' ve ''Öğretmen Özerklik Ölçeği''nin Skewness ve Kurtosis değerleri Çizelge 7'de gösterilmiştir.

Çizelge 7 Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Skewness ve Kurtosis Değerleri

Ölçek	Skewness	Kurtosis
Yönetim Tarzı Ölçeği	1,262	1,612
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	-,375	-,390

Verilerin normal dağılımının kontrolü için, basıklık ve çarpıklık değerleri esas alınmıştır (Kline, 2011:60). Çizelge 7'de görüldüğü üzere, öğretmen özerkliği ölçeği kullanılarak elde edilen verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri ±1.5 arasındadır. Bu değerler Tabachnick ve Fidel'in (2013) belirttiği sınırlar dâhilindedir. Algılanan yönetim tarzı ölçeği kullanılarak elde edilen verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri

±2.0 arasındadır. Bu değerler Kunan'ın (1998: 313) belirttiği sınırlar dâhilindedir. Bu durumda, dağılımın normallik gösterdiği kabul edilerek ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzları ve öğretmen özerkliği düzeylerini belirlemek amacıyla puan aralıkları hesaplanmıştır. Puan aralığı hesaplaması [(En yüksek puan –En düşük puan)/En yüksek puan] formülü kullanılmıştır. Özellikle puan aralığının geniş olduğu durumlarda (Çalışmada puan aralığı madde bazında 0-10 iken test bazında 0- 100'dür.) toplam puanlar için uyuşma yüzdeleri pek fazla kullanılmamaktadır (Goodwin ve Goodwin, 1991). Buna göre; her iki ölçek için kullanılacak puan aralığı [(5 –1)/5] 0,80 olarak belirlenmiştir. Çizelge 8'de puan ortalamalarını değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıklarına ilişkin değerler gösterilmektedir.

Çizelge 8 Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği Puan Aralıkları

Yönetim Tarzı Ölçeği		Öğretmen Özerklik Ölçeği	
Puan Aralığı	Düzey	Puan Aralığı	Düzey
1,00-1,79	Çok düşük	1,00-1,79	Çok düşük
1,80-2,59	Düşük	1,80-2,59	Düşük
2,60-3,39	Orta	2,60-3,39	Orta
3,40-4,19	Yüksek	3,40-4,19	Yüksek
4,20-5,00	Çok yüksek	4,20-5,00	Çok yüksek

Araştırmanın betimleyici istatistik bulgularının yorumlanmasında Çizelge 8'de belirtilen algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği ve öğretmen özerkliği ölçeği puan aralıkları esas alınmıştır. Araştırmada kullanılacak her iki ölçeğe ilişkin veriler normal dağılım gösterdiği için, betimleyici istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınmış, verilerin analizinde ise iki grubu bulunan değişkenlere Bağımsız T Testi, üç ya da daha fazla gruplu değişkenlere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016). Bu araştırmada örneklemin evreni temsil düzeyi için çalışma evreninde yer alan tüm okulların tüm sınıf düzeylerinde çalışan öğretmenlerden oluşan evreni yansıtacak oranda veriler toplanmıştır. Bu kapsamda öncelikle bu istatistiğin ön koşulları olan normallik ve varyans homojenliği araştırılmıştır.

V. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzları ve öğretmen özerkliği düzeylerine ilişkin istatistiksel analizlerin bulguları bu başlık altında ele alınmıştır. Yapılan analizler soncunda bulgular, araştırma problemleri dikkate alınarak başlıklandırılmıştır.

A. Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzları ve Öğretmenlerin Özerklik Düzeylerinin İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzları ve özerklik düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçları Çizelge 9'da gösterilmiştir.

Çizelge 9 Algılanan Müdür Yönetim Tarzlarına ve Öğretmen Özerklik Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçekler ve Boyutları	n	Minimum	Maksimum	x̄	SS
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	367	2,51	5,00	4,2336	,50643
Öğretim sürecinde özerklik	367	3,00	5,00	4,5869	,46952
Eğitim sisteminde özerklik	367	2,82	5,00	4,5966	,45532
Hak ve sorumluluk düzeyleri	367	1,00	5,00	4,0537	,94873
Öğretmen özerkliği uygulamaları	367	1,22	5,00	3,6973	,89041
Yönetim Tarzı Ölçeği	367	1,75	5,00	2,7475	,66628
İşbirlikli Yönetim	367	1,00	5,00	4,1580	,92938
Otoriter Yönetim	367	1,00	5,00	2,7696	1,05940
İlgisiz Yönetim	367	1,00	5,00	2,0051	1,03325
Karşı Koyucu Yönetim	367	1,00	5,00	2,0572	1,14678

Çizelge 9'daki okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları ölçeğinin puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının işbirlikli yönetim tarzına ($\bar{x}$ = 4,1580) ve en düşük puan ortalamasının ise ilgisiz yönetim tarzına ($\bar{x}$ = 2,0051) ilişkin olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin işbirlikli yönetim tarzı sergilemeleri durumunda öğretmenlerin kendilerini daha rahat ve özerk hissettikleri söylenebilir.

Araştırmada kullanılan öğretmen özerkliği ölçeği modüler düzeyde geliştirilmiş olduğu için genel puan ortalamasının değil boyutların teker teker ortalamalarının dikkate alınması araştırmanın amacında daha çok hizmet etmektedir.

Çizelge 10'da öğretmen özerkliği ölçeğinin maddelerine ilişkin betimsel analiz sonuçları verilmektedir.

Çizelge 10 Öğretmen Özerkliği Ölçeği Maddelerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Öğretmen Özerkliği Ölçeği Maddeleri (n=367)	Min.	Maks.	x̄	SS
Öğretim sürecinde özerklik				
1.Öğretimin amaç ve hedeflerini belirleme	1,0	5,0	4,534	,7154
2.Sınıfta öğretimin içeriğini belirleme	1,0	5,0	4,591	,6417
3.Öğretim yöntem ve stratejilerini belirleme	2,0	5,0	4,627	,6269
4.Öğretim yaklaşımlarında yaratıcı değişiklikler yapma	1,0	5,0	4,568	,6355
5.Öğretim etkinliklerinde farklı yöntemler kullanma	3,0	5,0	4,673	,5551
6.Öğretim materyallerinin seçme	1,0	5,0	4,645	,6047
7.Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçme	1,0	5,0	4,583	,6255
8.Sınıftaki fiziksel alanın kullanıma	3,0	5,0	4,665	,5673
9.Sınıftaki öğretim zamanlarını belirleme	1,0	5,0	4,449	,7535
10.Sınıftaki davranış kurallarını belirleme	1,0	5,0	4,579	,6637
11.Öğrenci özerkliğini destekleme	2,0	5,0	4,545	,6905
Eğitim sisteminde özerklik				
12.Sınıfta öğretim sürecini istediğim şekilde yönetmek	1,0	5,0	4,573	,7039
13.Öğretim sürecinde istediğim değişiklikleri yapabilmek	1,0	5,0	4,511	,7270
14.Ölçme değerlendirme yöntemlerini değiştirebilmek	1,0	5,0	4,592	,6521
15.Sınıf içi öğretim zamanlarında değişiklikler yapabilmek	1,0	5,0	4,563	,6846
16.Mesleki yeterliliğimi geliştirmek	2,0	5,0	4,729	,5072
17.Öğretim sorunlarının çözümüne katılmak	2,0	5,0	4,683	,5446
18.Öğretmenlik mesleği ile ilgili kararlara katılabilmek	1,0	5,0	4,668	,6023
19.Mesleki geleceğim ile ilgili kararlar alabilmek	1,0	5,0	4,721	,5668
20.Okulda yönetim süreçlerine katılmak	1,0	5,0	4,355	,8929
21.Mesleğimle ilgili istediğim konularda araştırma yapmak	1,0	5,0	4,742	,5274
22.Topluma liderlik yapmak	2,0	5,0	4,434	,7857
Öğretmenlerin hak ve sorumluluk düzeyleri				
23.Öğretim sorunlarının çözümünde	1,0	5,0	4,041	1,1528
24.Eğitim programlarının geliştirilmesinde	1,0	5,0	3,805	1,3194
25.Öğretmenlik mesleği ile ilgili kararların alınmasında	1,0	5,0	3,819	1,3987
26.Geleceğimle ilgili mesleki karalar alabilmede	1,0	5,0	4,074	1,1931
27.Eğitimin okul düzeyindeki kararların alınmasında	1,0	5,0	4,008	1,1296
28.Okulda yönetim süreçlerine katılmada	1,0	5,0	3,948	1,1260
29.Çalışma ortamının düzeni ile ilgili kararların alınmasında	1,0	5,0	4,112	1,0692
30.Mesleki konularsa bilimsel araştırma yapmada	1,0	5,0	4,098	1,1020
31.Diğer çeşitli konularda araştırma yapmada	1,0	5,0	4,060	1,0721
32.Meslektaşlarımla iletişim halinde olmada	1,0	5,0	4,422	,8182
33.Meslektaşlarımla bağlılık ilişkisi kurmada	1,0	5,0	4,343	,8685
34.Topluma liderlik yapmada	1,0	5,0	3,964	1,1046
Öğretmen özerkliğinin uygulamaları				
35. Öğretmenlerin özerklik düzeyini okul yönetimi belirlemelidir	1,0	5,0	3,147	1,5096
36. Öğretmenlerin özerklik düzeyi toplum tarafından belirlemelidir	1,0	5,0	2,992	1,5846
37. Öğretmenlerin özerklik düzeyini merkezi yönetimin belirlemelidir	1,0	5,0	3,141	1,5039
38. Öğretmenlerin özerklik düzeyi öğretmenin eğitim düzeyine göre belirlenmelidir	1,0	5,0	3,877	1,2028
39. Öğretmenlerin özerklik düzeyini öğretmenin mesleki deneyimine göre belirlemelidir	1,0	5,0	4,077	1,0888
40.Öğretmenler mesleklerinde sorumlulukları oranında yetkiye sahip değildirler	1,0	5,0	3,967	1,2075
41.Öğretmenler öğrenciler üzerinde sahip oldukları önem oranında yetkiye sahip değildirler	1,0	5,0	3,950	1,1886

42.Öğretmenler toplum üzerinde sorumlulukları oranında yetkiye sahip değildirler	1,0	5,0	3,964	1,1971
43.Katı merkezi yönetim öğretmen özerkliğine engel olmaktadır	1,0	5,0	4,098	1,1241

Çizelge 10'a göre, öğretmenlerin sınıf içindeki özerklik düzeylerinde öğretim sürecinde farklı yöntemler kullanma hususunda en yüksek düzeyde ($\bar{x}$ = 4,673) özerk olmaları gerektiğini düşündüğünü görmekteyiz. Bunun yanında öğretmenlerin eğitim sisteminin genelinde özerklik düzeylerinde en yüksek düzeyde ($\bar{x}$ = 4,742) mesleki gelecekleri ile ilgili istediği konularda araştırmalar yapabilmenin geldiği görülmüştür.

Öğretmenlerin hak ve sorumluluk sahibi olduğunu düşündüğü konuların arasında en yüksek puan ortalaması, meslektaşlarıyla bağlılık geliştirme ($\bar{x}$ = 4,343) hususudur. Bunun yanında öğretmenlerin hak ve sorumluluk sahibi olduğunu düşündüğü konuların arasında en düşük puan ortalaması ise eğitim programlarının geliştirilmesine ($\bar{x}$ = 3,805) aittir.

Öğretmenler mesleklerinde sorumlulukları oranında yetkiye sahip olmadıklarını yüksek düzeyde ($\bar{x}$ = 3,967), öğrencilerinin üzerinde sahip oldukları önem oranında yetkiye sahip olmadıklarını yüksek düzeyde ($\bar{x}$ = 3,950) ve toplum üzerinde sorumlulukları oranında yetkiye sahip olmadıklarını da yüksek düzeyde ($\bar{x}$ = 3,964) ifade etmişlerdir.

Öğretmen özerkliği uygulamalarına ilişkin puanlar incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin özerklik düzeyinin öğretmenlerin mesleki deneyimine göre belirlenmesi gerektiğine ilişkin ifadenin en yüksek değere sahip olduğunu görmekteyiz ($\bar{x}$ = 4,077). Buna karşın öğretmen özerkliğinin düzeyinin belirlenmesine ilişkin en düşük değer, öğretmen özerkliğinin toplum tarafından belirlenmesine ilişkin ifadeye aittir ($\bar{x}$ = 2,992). Ayrıca öğretmenler, katı merkezi yönetimin öğretmen özerkliğine engel olduğuna ilişkin yüksek düzeyde ($\bar{x}$ = 4,098) görüş bildirmişlerdir.

B. Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzlarının Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu bölümde okul yöneticilerinin algılana yönetim tarzlarının cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem ve yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre yapılan analizlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

1. Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için, veriler normal dağıldığı ve bağımsız değişkenin iki düzeyi olduğu için bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Çizelge 11'de cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzlarına ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 11 Cinsiyete Göre Algılanan Yönetim Tarzlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	x̄	df	t	p
Kadın	146	2,7723	365	,580	,562
Erkek	221	2,7311			
	367				

Çizelge 11'e göre okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p<0,05$). Bu durum okul yöneticilerinin yönetim tarzları üzerinde cinsiyet değişkenin etkili olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

2. Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 12'de cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzlarına ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 12. Eğitim Durumuna Göre Algılanan Yönetim Tarzlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	n	x̄	df	t	p
Lisan	356	2,7482	365	,112	,911
Yüksek Lisans	11	2,7254			
Toplam	367				

Çizelge 12'deki bulgulara göre; öğretmenlerin eğitim durumuna göre okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu durum öğretmen görüşlerine göre öğrenim düzeyinin artması yönetim tarzları üzerinde etkili olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Eğitim durumu değişkeninin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarını belirlemede ayırt etmede belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

3. Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzlarının öğretmenlerin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için, veriler normal dağıldığı ve bağımsız değişkenin grup sayısı ikiden fazla olduğu için ANOVA testi kullanılmıştır. Çizelge 13'te yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 13 Yaşa Göre Algılanan Yönetim Tarzlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Yaş	n	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
20-29	80	G. Arası	,245	2	,123	,275	,759
30-39	158	G. İçi	162,232	364	,446		
40veüst	129	Toplam	162,477	366			
Toplam	367						

Çizelge 13'teki bulgulara göre; öğretmenlerin yaşlarına göre okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>0,05). Bu duruma göre yaş değişkeninin yönetim tarzları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

4. Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) normal dağılımlı bir seride üç ve daha fazla bağımsız ortalama arasındaki farkın manidarlığının hesaplanmasında kullanılır. ANOVA tek başına üç veya daha fazla grubun aritmetik ortalamalarını kümülatif olarak karşılaştırır; bu karşılaştırmalardan en az birisi anlamlı olduğunda ANOVA sonucu da anlamlı bulunur. Çizelge 14'teki kıdem değişkenine göre okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 14 Kıdeme Göre Algılanan Yönetim Tarzlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Kıdem	n	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
10 ve az	160	G. Arası	2,275	2	1,138	2,585	,077
11-20yıl	149	G. İçi	160,202	364	,440		
21 üstü	58	Toplam	162,477	366			
Toplam	367						

Çizelge 14'teki bulgulara göre, öğretmenlerin kıdemine göre okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>0,05). Bu sonuç bize öğretmenlerin kıdem değişkenin okul yöneticilerinin yönetim tarzları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Kıdem değişkeni

öğretmen görülerine göre okul yönetim tarzını belirlemede etkili olmadığı söylenebilir.

5. Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarının Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 15'te yöneticilik deneyimi değişkenine göre okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 15 Yöneticilik Deneyimine Göre Algılanan Yönetim Tarzlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Yöneticilik Deneyimi	n	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Yok	186	G. Arası	3,258	2	1,629	3,725	,025	,040*
10 yıl ve az	108	G. İçi	159,219	364	,437			(Deneyimi yok-
11 yıl üstü	47	Toplam	162,477	366				10 yıl ve altı
Toplam	367							deneyimli)

Çizelge 15'teki bulgulara göre, öğretmenlerin yöneticilik deneyimi okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzlarında anlamlı farklılık meydana getirmektedir ($p<0,05$).

ANOVA testi sırasında varyansların homojenliğini belirleyerek uygulanacak Post Hoc testlerini belirlemek amacıyla Levene testi (Mendeş, 2003, s.144) yapılmıştır. ANOVA testiyle aralarında anlamlı farklılık bulunan, dağılımı homojen olmayan gruplara Post Hoc testlerinden Games-Howell Test uygulanmıştır (Gündoğdu, 2014). Çizelge 15'te görüldüğü üzere yöneticilik deneyimi olmayanlar ile 10 yıl ve daha kısa süreli yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler arasında algılanan yönetim tarzında anlamlı farklılık oluşmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlik mesleki hayatı boyunca belirli bir dönem yöneticilik yaptıktan sonra, öğretmenlik görevine tekrar dönen öğretmenlerin daha çok özerk davranışlar sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

C. Öğretmenlerin Özerklik Düzeylerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin özerklik düzeylerinin değişkenlere göre yapılan analizlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bütün değişkenler ayrı ayrı analiz edilmiş, yapılan analizler sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

1. Öğretmenlerin Özerkliği Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin özerklik düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için, veriler normal dağıldığı ve bağımsız değişkenin iki düzeyi olduğu için bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Çizelge 16'da cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin özerklik düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 16 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Özerkliği Ölçeği t-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	n	x̄	t	df	p
Öğretim sürecinde özerklik	Kadın	146	4,7161	4,546	344,200	,000*
	Erkek	221	4,5016			
	Toplam	367				
Eğitim sisteminde özerklik	Kadın	146	4,6648	2,481	357,891	,014*
	Erkek	221	4,5515			
	Toplam	367				
Hak ve sorumluluk düzeyleri	Kadın	146	4,1560	1,683	365	,093
	Erkek	221	3,9862			
	Toplam	367				
Öğretmen Özerkliği Uygulamaları	Kadın	146	3,8593	2,800	287,138	,005*
	Erkek	221	3,5903			
	Toplam	367				

Çizelge 16'ya göre öğretmenlerin özerklik düzeyleri, öğretim sürecinde sınıf içinde, eğitim sisteminin genelinde ve özerkliğin uygulama aşamalarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Grup ortalamaları dikkate alındığında kadınların bu üç alt boyutta özerklik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları haklar ve sorumluluk düzeyleri alt boyutunda ise cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır ($p>0,05$).

2. Öğretmenlerin Özerkliği Ölçeğinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 17'de cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin özerklik düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 17 Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Özerklik Ölçeği t-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Eğitim Durumu	n	x̄	t	df	p
Öğretim sürecinde özerklik	Lisan	356	4,5836	-,769	365	,442

	Yüksek Lisans	11	4,6942			
	Toplam	367				
Eğitim sisteminde özerklik	Lisan	356	4,5946	-,477	365	,633
	Yüksek Lisans	11	4,6612			
	Toplam	367				
Hak ve sorumluluk düzeyleri	Lisan	356	4,0401	-1,567	365	,118
	Yüksek Lisans	11	4,4944			
	Toplam	367				
Öğretmen Özerkliği Uygulamaları	Lisan	356	3,6949	-,294	365	,769
	Yüksek Lisans	11	3,7753			
	Toplam	367				

Çizelge17'deki bulgulara göre; eğitim durumuna göre öğretmenlerin özerklik düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>0,05). Cinsiyet değişkeni öğretmenlerin özerklik düzeylerinin üzerinde belirleyici bir unsur olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmen özerkliği cinsiyete bağlı ortaya çıkan ve gelişen bir olgu olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

3. Öğretmenlerin Özerkliği Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin özerklik düzeylerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için, veriler normal dağıldığı ve bağımsız değişkenin grup sayısı ikiden fazla olduğu için ANOVA testi kullanılmıştır. Çizelge 18'de yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 18 Yaşa Göre Öğretmenlerin Özerkliği Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Yaş	n	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p/Anlamlı Farklılık
Öğretim sürecinde özerklik	20-29	80	G. Arası	1,880	2	,940	4,343	,014* (20-29 ve 40 ve üstü ,002*)
	30-39	158	G. İçi	78,804	364	,216		
	40-üstü	129	Toplam	80,684	366			
	Toplam	367						
Eğitim sisteminde özerklik	20-29	80	G. Arası	,401	2	,201	,968	,381
	30-39	158	G. İçi	75,477	364	,207		
	40-üstü	129	Toplam	75,878	366			
	Toplam	367						
Hak ve sorumluluk düzeyleri	20-29	80	G. Arası	,154	2	,077	,085	,918
	30-39	158	G. İçi	329,276	364	,905		
	40-üstü	129	Toplam	329,430	366			
	Toplam	367						
Öğretmen Özerkliği Uygulamaları	20-29	80	G. Arası	,044	2	,022	,028	,973
	30-39	158	G. İçi	290,128	364	,797		
	40-üstü	129	Toplam	290,173	366			
	Toplam	367						

Çizelge 18'deki bulgulara göre, yaşa göre öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçlerinde özerklik düzeylerinde anlamlı farklılık görülmektedir (p<0,05). Diğer boyutlarda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p>0,05).

ANOVA testi sırasında varyansların homojenliğini belirleyerek uygulanacak Post Hoc testlerini belirlemek amacıyla Levene testi (Mendeş, 2003, s.144) yapılmıştır. ANOVA testiyle aralarında anlamlı farklılık bulunan, dağılımı homojen olmayan gruplara Post Hoc testlerinden Games-Howell Test uygulanmıştır (Gündoğdu, 2014). Çizelge 18'de görüldüğü üzere 20-29 yaş grubu öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçlerinde, 40 yaş ve üstü öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde özerk olmak istedikleri görülmektedir (p<0,05). Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin, mesleklerini icra ederken daha çok özerk davranışlar sergilemek stedikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

4. Öğretmenlerin Özerkliği Ölçeğinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 19'da kıdem değişkenine göre okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 19 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Özerkliği Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Kıdem	n	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p/Anlamlı Farklılık
Öğretim sürecinde özerklik	10 ve az	160	G. Arası	1,326	2	,663	3,042	,049* (10 ve altı/ 11-20 yıl ,037*)
	11-20yıl	149	G. İçi	79,358	364	,218		
	21 üstü	58	Toplam	80,684	366			
	Toplam	367						
Eğitim sisteminde özerklik	10 ve az	160	G. Arası	,417	2	,208	1,005	,367
	11-20yıl	149	G. İçi	75,461	364	,207		
	21 üstü	58	Toplam	75,878	366			
	Toplam	367						
Hak ve sorumluluk düzeyleri	10 ve az	160	G. Arası	1,139	2	,570	,632	,532
	11-20yıl	149	G. İçi	328,290	364	,902		
	21 üstü	58	Toplam	329,430	366			
	Toplam	367						
Öğretmen Özerkliği Uygulamaları	10 ve az	160	G. Arası	,853	2	,426	,536	,585
	11-20yıl	149	G. İçi	289,320	364	,795		
	21 üstü	58	Toplam	290,173	366			
	Toplam	367						

Çizelge 19'daki bulgulara göre, kıdeme göre öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçlerinde özerklik düzeylerinde anlamlı farklılık görülmektedir (p<0,05). Diğer boyutlarda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p>0,05).

ANOVA testi sırasında varyansların homojenliğini belirleyerek uygulanacak Post Hoc testlerini belirlemek amacıyla Levene testi (Mendeş, 2003, s.144)

yapılmıştır. ANOVA testiyle aralarında anlamlı farklılık bulunan, dağılımı homojen olmayan gruplara Post Hoc testlerinden Tukey Test uygulanmıştır (Gündoğdu, 2014). Çizelge 19'da görüldüğü üzere 10 yıl ve daha az süreli kıdeme sahip öğretmenler, 11 ve 20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere oranla sınıfiçinde daha fazla özerkliğe sahip olmak istemektedirler.

5. Öğretmenlerin Özerklik Düzeylerinin Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 20'de yöneticilik deneyimi değişkenine göre öğretmenlerin özerklik düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 20 Yöneticilik Deneyimine Göre Öğretmen Özerkliği Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Yöneticilik Deneyimi	n	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p/Anlamlı Farklılık
Öğretim sürecinde özerklik	Yok	186	G. Arası	,211	2	,105	,476	,621
	10 yıl ve az	108	G. İçi	80,473	364	,221		
	11 yıl üstü	47	Toplam	80,684	366			
	Toplam	367						
Eğitim sisteminde özerklik	Yok	186	G. Arası	,554	2	,277	1,339	,263
	10 yıl ve az	108	G. İçi	75,324	364	,207		
	11 yıl üstü	47	Toplam	75,878	366			
	Toplam	367						
Hak ve sorumluluk düzeyleri	Yok	186	G. Arası	,907	2	,453	,502	,606
	10 yıl ve az	108	G. İçi	328,523	364	,903		
	11 yıl üstü	47	Toplam	329,430	366			
	Toplam	367						
Öğretmen Özerkliği Uygulamaları	Yok	186	G. Arası	6,923	2	3,462	4,448	,012* (yok-11 ve üst ,012*)
	10 yıl ve az	108	G. İçi	283,250	364	,778		
	11 yıl üstü	47	Toplam	290,173	366			
	Toplam	367						

Çizelge 20'de belirtildiği üzere yöneticilik deneyimine göre öğretmenlerin, öğretmen özerkliğinin uygulanmasına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Diğer boyutlarda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

ANOVA testi sırasında varyansların homojenliğini belirleyerek uygulanacak Post Hoc testlerini belirlemek amacıyla Levene testi (Mendeş, 2003, s.144) yapılmıştır. ANOVA testiyle aralarında anlamlı farklılık bulunan, varyansları homojen olan gruplara Post Hoc testlerinden Tukey Testi uygulanmıştır (Gündoğdu, 2014). Tukey testinin sonucuna göre yöneticilik deneyimine sahip olmayan öğretmenler ile 11 yıl ve daha fazla yöneticilik deneyimine sahip öğretmenlerin,

öğretmen özerkliğinin uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık oluşmaktadır ($p<0,05$).

D. Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzları ve Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları ve öğretmenlerin özerklikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenler birlikte azalıp çoğalan değer alıyorsa ilişki artı yönde; biri azalırken öteki çoğalan, biri çoğalırken öteki azalan değer alıyorsa ilişki eksi yönde çıkar (Karasar, 2012). Korelasyon analizi ortaya çıkan katsayı iki değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirler. İlişki düzeyi, (-1) ile (+1) arasında bir değer alır. (-1) mükemmel negatif ilişkiyi, (+1) pozitif mükemmel ilişkiyi gösterir. Sıfır korelasyon ise değişkenler arasında bir ilişki olmadığını gösterir. Korelasyon katsayı değerleri yorumlanırken; 0,01-0,29 düşük, 0,30-0,69 orta, 0,70-1,00 yüksek düzey ilişki anlamını taşır (Büyüköztürk, 2012). Çizelge 21'de okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları ve öğretmenlerin özerklikleri arasındaki ilişkinin korelasyon değerleri gösterilmiştir.

Çizelge 21 Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzları ve Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Değerleri

Boyutlar		Öğretim Sürecinde Ö.Özerkliği	Eğitim sisteminde Ö.Özerkliği	Hak ve sorumluluk düzeyleri	Öğretmen özerkliği uygulamaları	İşbirlikli Yönetim	Otoriter Yönetim	İlgisiz Yönetim	Karşı Koyucu Yönetim
Öğretim Sürecinde Ö.Özerkliği	r	1	,622**	,358**	,296**	,205**	-,007	,060	-,011
	p		,000	,000	,000	,000	,899	,255	,838
	n	367	367	367	367	367	367	367	367
Eğitim sisteminde Ö.Özerkliği	r	,622**	1	,298**	,269**	,096	-,001	,006	,005
	p	,000		,000	,000	,066	,990	,916	,921
	n	367	367	367	367	367	367	367	367
Hak ve sorumluluk düzeyleri	r	,358**	,298**	1	,399**	,274**	,046	,128*	,003
	p	,000	,000		,000	,000	,383	,014	,947
	n	367	367	367	367	367	367	367	367
Öğretmen özerkliği uygulamaları	r	,296**	,269**	,399**	1	,120*	,273**	,231**	,139**
	p	,000	,000	,000		,021	,000	,000	,008
	n	367	367	367	367	367	367	367	367
İşbirlikli Yönetim Tarzı	r	,205**	,096	,274**	,120*	1	-,305**	-,310**	-,458**
	p	,000	,066	,000	,021		,000	,000	,000
	n	367	367	367	367	367	367	367	367
Otoriter	r	-,007	-,001	,046	,273**	-,305**	1	,621**	,660**

Yönetim	p	,899	,990	,383	,000	,000		,000	,000
	n	367	367	367	367	367	367	367	367
İlgisiz Yönetim	r	,060	,006	,128*	,231**	-,310**	,621**	1	,820**
	p	,255	,916	,014	,000	,000	,000		,000
	n	367	367	367	367	367	367	367	367
Karşı Koyucu Yönetim	r	-,011	,005	,003	,139**	-,458**	,660**	,820**	1
	p	,838	,921	,947	,008	,000	,000	,000	
	n	367	367	367	367	367	367	367	367

** p< 0,01 düzeyinde çift yönlü ilişki
* p< 0,05 düzeyinde çift yönlü ilişki

Çizelge 21'de görüldüğü üzere, öğretim sürecinde sınıf içinde öğretmenin özerkliği ile işbirlikli yönetim tarzı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde (r=,205) çift yönlü ve anlamlı bir ilişki (p≤0,01) bulunmuştur.

Öğretmenlerin sahip oldukları hak ve sorumluluk düzeyleri ile yönetim tarzları arasındaki en yüksek ilişkisi olan yönetim tarzı, işbirlikli yönetim tarzı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde (r=,274) çift yönlü ve anlamlı bir ilişki (p≤0,01) bulunmuştur.

Öğretmen özerkliğinin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri ile yönetim tarzları arasındaki en yüksek ilişkisi olan yönetim tarzı, otoriter yönetim tarzı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde (r=,273) çift yönlü ve anlamlı bir ilişki (p≤0,01) bulunmuştur.

VI. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ve öneriler üzerinde durulmuştur.

A. Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzlarına İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları ölçeğinin puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının işbirlikli yönetim tarzına ve en düşük puan ortalamasının ise ilgisiz yönetim tarzına ilişkin olduğu görülmektedir. Günümüz modern dünyasında tercih edilen okullar çalışanlar arasında işbirliği ve demokrasinin olduğu okullardır. Okul yöneticilerinin işbirliğine açık olması, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılması anlamına gelecektir. Araştırma sonuçlarına bu açıdan bakıldığında öğretmenler tarafından en yüksek puan ortalamasının okul yöneticilerinin yönetim tarzlarından işbirlikli yönetim tarzı lehine çıkması öğretmenlerin yönetim ve karar alma süreçlerine katılmak istediği anlamına gelmektedir. Çolak (2016) yaptığı araştırmada işbirlikçi öğretmen davranışı ile özerklik arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulmuştur. Bu araştırmada yaptığımız araştırma ile çelişen sonuçlar ortaya çıkmıştır. Akçay (2020) tarafından yapılan araştırmada katılımcıların çoğunun işbirlikli yönetim tarzını benimsedikleri görülmüştür. Akçay (2020) tarafından yapılan araştırma bu yönüyle yaptığımız araştırma ile benzerlik göstermektedir. Bu doğrultuda işbirlikli yönetim tarzının katılımcılar tarafından daha çok olumlu algılanması, okul yöneticilerinin işbirlikli yönetim tarzıyla okulu yönetmesi gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

İlgisiz yönetim tarzında, işbirlikli yönetim tarzının aksine yöneticiler örgütte meydana gelen durumlara dahil olmamakta, problemlere karışmamakta, çalışanları problemlerle karşı karşıya bırakmaktadır. Benzer şekilde, Üstüner ve Abdürezzak (2019) yaptıkları araştırmada, okul yöneticilerinin algılanan en yüksek düzey yönetim tarzının işbirlikli yönetim tarzı olduğu ve otoriter müdür yönetim tarzı algı

düzeyinin düşük, ilgisiz ve karşı koyucu tarzı algı düzeyinin oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu yönüyle bu araştırma yaptığımız araştırma ile benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde Alanoğlu (2019), tarafından yapılan araştırmada katılımcı öğretmenlerin, okul yöneticilerinin en çok işbirlikli yönetim tarzı sergilediği ve işbirlikli yönetim tarzını sırası ile otoriter, karşı koyucu ve ilgisiz yönetim tarzları takip ettiği görülmektedir. Sarı, Yıldız ve Canoğulları (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okul müdürünün yönetim tarzına ilişkin algı puanları incelendiğinde en yüksek ortalamanın işbirlikli/demokratik yönetim tarzına ait olduğu görülmektedir. Alanoğlu ve Demirtaş (2019), okul müdürlerinin çoğu zaman işbirlikli, bazen otoriter, nadiren de ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Yağ (2019) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli yönetim tarzının öğretmenler tarafından algılanan en yüksek yönetim tarzı olduğu sonucuna varılmıştır. Literatüre bakıldığında çoğu araştırmacının benzer sonuçlara ulaştığı, katılımcılar tarafından tercih edilen yönetim tarzının işbirlikli yönetim tarzı olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise, okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzlarının öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, eğitim durumuna ve kıdemine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamasıdır. Saltürk (2006) yaptığı araştırmada yaş değişkeni ile işletme başarısı ve liderlik tarzı arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Bu araştırma yaptığımız araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ağırdaş (2014), yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik davranışı ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Çelik (2016) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin liderlik davranışı ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalara baktığımız zaman yaş değişkeninin okul yöneticilerinin yönetim tarzını belirlemede ayırt edici bir unsur olup olmadığı hakkında genelleme yapmanın mümkün olmadığını ortaya koymaktadır.

Argon ve Dilekçi (2014) tarafından yapılan araştırmada yöneticilerin cinsiyet değişkeni ile yönetim tarzları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Karataş (2020) yaptığı araştırmada cinsiyet değişkenine göre algılanan okul müdür yönetim tarzlarında farklılık olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Bu iki araştırma yaptığımız araştırma ile benzerlik göstermektedir. Sarı, Yıldız ve Canoğulları (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına ilişkin algıları incelendiğinde erkek öğretmenlerin okul müdürlerini anlamlı şekilde daha

işbirlikli/demokratik; kadın öğretmenlerin ise daha karşı koyucu oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma cinsiyet değişkenine göre yaptığımız araştırma ile benzerlik göstermemektedir. Akçay (2020) tarafından yapılan araştırmada erkeklerin kadınlara göre yöneticilerini daha fazla karşı koyucu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyet değişkenine göre karşı koyucu yönetim tarzında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan araştırmalara baktığımız zaman cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzlarının anlamlı düzeyde farklılığa ilişkin sonuçları değişiklik göstermektedir. Bundan dolayı cinsiyet değişkeninin yönetim tarzını belirlemede ayırt ediciliği ile ilgili genelleme yapmanın mümkün olmadığı söylenebilir.

Saltürk (2006, eğitim durumu değişkeni ile işletme başarısı ve liderlik tarzı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma bu yönüyle yaptığımız araştırma ile benzerlik göstermektedir. Akçay (2020), yaptığı araştırmada işbirlikli yönetim tarzı dikkate alındığında, yüksekokul mezunu öğretmenlerin diğer gruplardaki öğretmenlerden daha yüksek oranda yöneticilerini işbirlikli yönetim tarzında anlamlı farkındalık algıladıklarını ifade etmiştir. Çelik (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin liderlik ekibi arasındaki uyuma ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir. Karataş (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin liderlik ekibi arasındaki uyuma ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalar yaptığımız araştırma ile benzerlik göstermektedir. Yapılan araştırmalara baktığımız zaman eğitim durumu değişkeni ile yönetim tarzları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, eğitim durumu değişkeninin yönetim tarzlarını belirlemede ayırt edici bir unsur olmadığı söylenebilir.

Ağırdaş'ın (2014) yaptığı araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişkin görüşlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır. Üstüner ve Abdürezzak (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin algılanan işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu müdür yönetim tarzı ile içsel motivasyonu ve örgütsel bağlılıkları algı düzeyinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Çelik (2016) yaptığı araştırmada benzer sonuca ulaşmış, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişkin görüşlerinde anlamlı

farklılık göstermediği bulgusunu elde etmiştir. Bu yönüyle bu araştırmalar yaptığımız araştırmayla benzerlik göstermektedir. Yapılan araştırmalara baktığımız zaman mesleki kıdem değişkeni okul yöneticilerinin yönetim tarzlarını belirlemede ayırt edici bir unsur olmadığını göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzlarında anlamlı farklılık meydana getiren tek değişken öğretmenlerin yöneticilik deneyimi değişkenidir. Yöneticilik deneyimi olmayanlar ile 10 yıl ve daha kısa süreli yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler arasında algılanan yönetim tarzında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yılmaz (2016) yaptığı araştırmada evli ve ilkokulda yöneticilik yapan kadınların işbirlikli, lisans mezunu olan kadın okul yöneticilerinin ise otokratik yönetim anlayışını yeğledikleri bulgusuna ulaşmıştır. Bu araştırma yaptığımız araştırma ile benzerlik göstermektedir. Yöneticilik deneyimi değişkenine göre mevcut araştırmadan farklı olarak Akçay (2020), araştırmasında okul yöneticilerinin yönetim tarzına ilişkin öğretmen algılarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Saltürk (2006) yaptığı araştırmada yöneticilerin yönetici olarak görev süreleri değişkeni ile işletme başarısı ve yönetim tarzı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bir kişinin başkalarını yönetebilmesi için, yönettiği kişilerden daha bilgili, yetenekli ve deneyimli olması, yani üstün olması, gerek astlar gerekse daha üst yönetim tarafından arzu edilen bir durumdur (Saltürk, 2006). Bu açıdan yöneticilik deneyimi sahibi öğretmenlerin hem yöneticileri hem de diğer öğretmenlerin davranışlarını daha iyi anlamlandırdıklarını söyleyebiliriz. İki tecrübeyi edinen öğretmenler, yönetici ve öğretmenlere karşı nasıl bir yaklaşım tarzı sergilemeleri gerektiğini deneyimsiz öğretmenlere göre daha iyi bilmektedir. Yapılan araştırmaların çoğuna göre yöneticilik deneyimi değişkeninin yönetim tarzlarını belirlemede ayırt edici bir unsur olduğu söylenebilir.

B. Öğretmen Özerkliğine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler sınıf içinde öğretim süreçlerinde farklı yöntemler kullanma hususunda en yüksek düzeyde özerk olmaları gerektiğini düşündüğünü görmekteyiz. Üzüm (2014) yaptığı araştırmada öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi, öğretmenlerin eğitim ve öğretim eylemleriyle ilgili planlama, karar alma ve gerçekleştirme süreçlerinde gerçek anlamda söz sahibi olmaları gerektiğini belirtmiştir. Karabacak (2014) tarafından yapılan araştırmada genel lise

öğretmenlerinin en fazla öğretimsel özerkliği benimsedikleri görülmektedir. Bu yönüyle bu araştırmada elde edilen bulgular yaptığımız araştırma ile örtüşmektedir. Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017) tarafından yapılan araştırmada özerklik boyutları arasında öğretmenlerin özerk davranışları en çok öğretim sürecinde sergilediği görülmektedir. Öğretim sürecinde öğretmenlerin daha özgür davranabilmeleri bu sonucu ortaya çıkarmaktadır. Kürkçü (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğretim süreci ve öğretim programı özerklik boyutları, öğretmenlerin yüksek düzeyde özerklik sergileyebileceği alanlar olarak belirlenmiştir. Yapılan araştırmalara baktığımız zaman öğretmenlerin öğretim sürecinde özerklik düzeyinin yüksek olması gerektiği düşüncesi hâkimdir.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin eğitim sisteminin genelinde en yüksek düzeyde mesleği ile ilgili istediği konularda araştırmalar yapabilme konusunda özerk olmaları gerektiğini düşündüğünü görmekteyiz. Öğretmenlere mesleki gelişim bağlamında araştırma yapma olanağı tanınması büyük önem taşımaktadır. Öğretmen eğitimi, öğretmenlerin bağımsız çalışabilmeleri için gerekli mesleki gelişimi sağlamalarının en temel yollarından birisidir (Akçay Üzüm ve Durdu, 2013). Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sergiledikleri özerklik davranışları arasında en az orana ise mesleki gelişim özerklik boyutuna ait olduğu bulgusu elde edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim özerklik alanlarında diğer özerklik alanlarına göre daha az söz sahibi oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Gültaktı (2020) yaptığı araştırmada mesleki gelişim özerkliği konusunda öğretmenlerin kendilerini daha az özerk hissettiği sonucuna ulaşmıştır. Çolak (2016) yaptığı araştırmada öğretmenler en fazla öğretim sürecinde özerk, en az mesleki gelişim alanında özerk davranışlar sergilediği bulgusuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmaların çoğu bu yönüyle yaptığımız araştırma ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlere mesleki gelişim konusunda daha çok fırsat sunulmalı, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları alanlarda hizmet içi eğitim kursları açılmalı, mesleki gelişimlerine destek olunmalıdır.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde ve eğitim sistemi içinde özerk kılacak hak ve sorumluluklara sahip olmalarına ilişkin puan ortalaması yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin hak ve sorumluluk sahibi olduğunu düşündüğü konuların arasında en yüksek puan ortalaması, meslektaşlarıyla bağlılık geliştirme hususudur. Bunun yanında öğretmenlerin hak ve sorumluluk sahibi olduğunu düşündüğü konuların

arasında en düşük puan ortalaması ise eğitim programlarının geliştirilmesine aittir. Akçay ve Durdu (2013) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin ifadelerde kendini orta düzeyde hak ve sorumluluğa sahip olduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Gürsoy (2020) yaptığı araştırmada öğretmenlerin eğitim sorunlarının çözümü, eğitim programı geliştirme, geleceğiyle ilgili mesleki kararlar alabilme gibi alanlarda daha düşük düzeyde hak ve sorumluluğa sahip oldukları bulgularına ulaşmıştır. Çolak ve Altınkurt (2017), öğretmenlerin öğretme sürecinden sonra ikinci olarak mesleki iletişim özerkliği davranışları sergilediği bulgusuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla bağlılık geliştirmeleri için daha çok imkân oluşturulmalı, yapılan bölge zümre toplantılarının yanı sıra öğretmenler arasında güçlü bağları geliştirecek faaliyetler düzenlenmesi öğretmen özerkliğinin geliştirilmesine büyük katkı sunacaktır.

Araştırmada öğretmenlerin özerklik düzeyinin öğretmenlerin mesleki deneyimine göre belirlenmesi gerektiğine ilişkin ifadenin en yüksek değere sahip olduğunu görmekteyiz. Üzüm (2014) yaptığı araştırmada mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin genç öğretmenlere göre öğretmen özerkliğinin politik anlamda daha fazla farkındalık gösterdiğini belirtmiştir. Deneyimli öğretmenlerin hizmette geçen yıllar boyunca gelişmeleri daha fazla takip ettikleri varsayılırsa daha farklı yöntem kullanma konusunda daha fazla özerklik talep ettikleri düşünülebilir (Karabacak, 2014). Öğretmenlerin mesleki kıdemi öğretmenlerin özerklik düzeyinin belirlenmesinde en önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Buna karşın öğretmen özerklik düzeyinin belirlenmesine ilişkin en düşük değer, öğretmen özerkliğinin toplum tarafından belirlenmesine ilişkin ifadeye aittir. Ayrıca öğretmenler, katı merkezi yönetimin öğretmen özerkliğine engel olduğuna ilişkin yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Gürsoy (2020) yaptığı araştırmada öğretmen özerkliğinin uygulama şekilleri konusunda öğretmenlerin kararsız kaldıkları sonucuna ulaşmış ve öğretmen özerkliği konusunda okul yönetimi, toplum ve merkezi yönetim gibi baskı gruplarından hangisinin daha baskın olduğu hususunda kesin bir görüş olmadığını belirtmiştir. Öğretmen özerklik düzeyinin belirlenmesi toplumsal baskı gruplarına bırakılmamalı, yasalarla güvence altına alınmalıdır. Katı merkeziyetçi yapının şekil değiştirerek eğitim kurumlarının daha özerk hale getirilmesinin eğitim sisteminin çıktılarının niteliğini ve niceliğini olumlu anlamda etkileyeceği düşünülmektedir (Üzüm, 2014). Bu açıdan yapılacak

düzenlemeler yoluyla öğretmenlere geniş hareket alanları oluşturulmalı, kendi alanlarında yetki ve sorumluluk almaları sağlanmalıdır.

Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin özerklik düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Üzüm (2014) yaptığı araştırmada eğitim durumu değişkenine göre eğitim enstitüleri ve eğitim fakülteleri arasında anlamlı farklılık sonucuna ulaşmıştır. Gültaktı (2020) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklik davranışlarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Gürsoy (2020) yaptığı araştırmada öğretmenlerin eğitim durumuna göre, ölçeğin psikolojik boyutunda öğretmenlerin özerklik algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çolak ve Altınkurt (2017) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin özerklik davranışlarının eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Karabacak (2014), öğretmenlerin özerklik ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada eğitim durumu değişkeni ile öğretmen özerkliği arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Eğitim durumu değişkeni öğretmen özerklik düzeyinin belirlenmesinde ayırt edici bir unsur olmadığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, öğretmenlerin özerklik düzeylerinin, öğretim sürecinde sınıf içinde, eğitim sisteminin genelinde ve özerkliğin uygulama aşamalarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğuna ilişkindir. Grup ortalamaları dikkate alındığında kadınların bu üç alt boyutta özerklik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları haklar ve sorumluluk düzeyleri alt boyutunda ise cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Özerklikle ilgili yapılan bazı çalışmalarda da cinsiyet değişkeni açısından farklılıklar tespit edilmiştir. Üzüm (2014) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin özerklikle ilgili farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında düşük düzeyde ilişkiler saptamıştır. Kürkçü (2019), sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu ve bu farkın kadın öğretmenler yönünde olduğunu belirtmiştir. Araştırma, bu yönüyle yaptığımız araştırma ile benzerlik göstermektedir. Çelik (2016) ise yaptığı araştırmada özerklikle cinsiyet değişkeni arasındaki farkın erkek öğretmenler lehine çıktığını

ifade etmiştir. Gültaktı (2020) yaptığı araştırmada öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklik davranışlarının cinsiyete göre mesleki iletişim özerkliğinde erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu bulgularına ulaşmıştır. Karabacak'ın (2014) araştırmasında öğretmenlerin özerklik algılarının cinsiyete göre değişkenlik göstermediği bulgularını elde etmiştir. Literatüre baktığımız zaman yapılan araştırmaların çoğunda cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin özerklik düzeylerinin tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçlerindeki özerklik düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı farklılık görülmektedir. Diğer boyutlarda ise yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. 20-29 yaş grubu öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçlerinde, 40 yaş ve üstü öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde özerk olmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik mesleğinde yaş faktörü öğretmen özerklik algısı üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmenlerin yaşa bağlı olarak mesleğe ve hayata dair algılar değiştikçe özerklik algısı da değişmektedir. 40 yaş ve üzeri grubu öğretmenlerin geçmişten gelen birikimle mesleğinin icra ettiği, genç yaştaki öğretmen grubunun ise yeniliklere açık, yeni deneyimler kazanma davranışları sergilediği için yaş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin özerklik algılarında farklılık oluştuğu söylenebilir. Üzüm (2014) yaptığı araştırmada öğretmen özerkliği ile yaş değişkeni arasında farklılık olduğunu, genç yaş grubundaki öğretmenlerin ileri yaş grubundaki öğretmenlere göre farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kürkçü ve Köstereliođlu (2018) tarafından yapılan çalışmada yaş değişkenine bağlı olarak göreve yeni başlayan öğretmenlerin daha özerk davranışlar sergileme eğiliminde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Akçay Üzüm ve Karslı (2013) yaptığı çalışmada yaş değişkenine bağlı olarak öğretmen özerkliği arasında düşük düzeyde ilişkilere ait bulgular elde etmiştir. Şakar (2013) yaptığı araştırmada yaş ve öğretmenlik deneyimi değişkenleri öğretmenlerin özerklik algısı üzerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Şentürken (2018) araştırmasında, yaşı küçük olan öğretmen grubunun özerklik puanlarının daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Çelik (2016) tarafından yapılan araştırmada özerklik ve yaş değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmadığı bulgusunu elde etmiştir. Yaşa bağlı olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yenilikçi fikirler doğrultusunda daha

özerk davranmaya meyilli olduğu, meslek hayatında yaş ilerledikçe özerk davranma eğiliminin azaldığı söylenebilir. Yapılan araştırmaların genelinde yaş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçlerindeki özerklik düzeylerinde anlamlı farklılık oluştuğu söylenebilir.

Kıdeme göre öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçlerinde özerklik düzeylerinde anlamlı farklılık görülmektedir. Diğer boyutlarda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. 10 yıl ve daha az süreli kıdeme sahip öğretmenler, 11 ve 20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere oranla sınıf içinde daha fazla özerkliğe sahip olmak istemektedirler. Üzüm (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmen özerkliği ile kıdem arasında düşük düzeyde ilişkiler olduğu bulguları elde edilmiştir. Üzüm (2014), kıdem değişkeninin teknik ve psikolojik anlamda öğretmen özerkliği boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği ama politik anlamda öğretmen özerkliği boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Şentürken (2018) yaptığı araştırmada mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin özerklik puanlarının daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Gürsoy (2020) araştırmasında ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre özerklik algıları anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalara bakıldığı zaman öğretim süreçlerinde mesleki kıdem değişkeninin ayırt edici bir unsur olduğu söylenebilir.

Yöneticilik deneyimine göre öğretmenlerin, öğretmen özerkliğinin uygulanma şekillerine ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Yöneticilik deneyimine sahip olmayan öğretmenler ile 11 yıl ve daha fazla yöneticilik deneyimine sahip öğretmenlerin, öğretmen özerkliğinin uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık oluşmaktadır. Gül (2016) yaptığı araştırmada elde ettiği bulgula göre; katılımcılar yöneticilik deneyimlerini göz önünde bulundurarak öğretmen takımları içerisindeki rollerini, idareci, denetleyici, koordinatör, destekleyici, yönlendirici, takım kurucusu, rehber, lider ve katılımcı olarak ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmada katılımıcılar, yöneticilik deneyimine sahip öğretmenlerin bağımsız ve kendine özgü çalışmalar yapabildiklerini belirtmiştir. Gürler (2019) Türkçe öğretmenlerinin "Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği"nin geneli ve alt faktörlerine ilişkin algı ile yöneticilik tecrübesi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmada öğretmen özerklik düzeyinin çoğu zaman kendi öğrenme deneyimleriyle ilgili olduğu belirtilmiştir. Corvin (1975), yaptığı araştırmada okuldaki yenilikçilik ile iyi eğitim

almış ve deneyimli öğretmen-yönetici sayısı ile pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Anderson (1987), öğretmenlere verilen özerklik düzeyinin öğretmenin tecrübe ve yeterliklerine göre de farklılık gösterebileceğini belirtmiştir. Yöneticilik deneyimi değişkeninin öğretmen özerklik algılarında ayırt edici bir unsur olduğu söylenebilir. Yöneticilik yapmış olmak, yani öğretmen özerkliğinin yapısal boyutuna ilişkin tecrübe sahibi olmak, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinde farklılık yaratabiliyor.

C. Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzları ve Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Sınıf içi öğretim sürecinde öğretmenin özerklik düzeyi ile işbirlikli yönetim tarzı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde çift yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu da yöneticilerinin işbirlikli yönetim tarzında eylemlerinin artması ile öğretmenlerin sınıf içindeki özerk davranış düzeylerinin arttığı anlamına gelmektedir. Demokratik bir tavır sergileyen okul yöneticileri öğretmenlerle işbirliği yaparak okulu yönetmeleri öğretmen özerkliğinin uygulanabilirliğine ve geliştirilmesine büyük katkı sunacağı anlaşılmaktadır. Gültaktı (2020) yaptığı araştırmada yöneticilerin büyük oranda öğretmenler ile işbirliği içinde okulu yönettiği sonucuna ulaşmıştır. İşbirliği ile yönetilen okullarda çalışan öğretmenlerde büyük oranda memnuniyet oluştuğunu dile getirmiştir. Okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları sergilemesi, öğretmene işbirlikli ortamlar sağlaması, mesleki gelişim imkânları sunması öğretmenin özerklik düzeyini arttırmaktadır (Akt. Garvin, 2007).

Öğretmenlerin sahip oldukları hak ve sorumluluk düzeyleri ile yönetim tarzları arasındaki en yüksek ilişkisi olan yönetim tarzı, işbirlikli yönetim tarzı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde çift yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin işbirlikli yönetim tarzında eylemlerinin artması ile sahip oldukları hak ve sorumluluklarının oranı da artmaktadır. Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını gerektiği gibi yerine getirebilmelerinin temel koşullarından birisi olarak mesleki faaliyetlerde yeterli yetkinin ve serbestlik alanının sağlanmasıdır (Üzüm, 2013). Okul yöneticileri işbirlikli yönetim tarzını sergileyerek yönetim ve karar alma süreçlerine öğretmenleri katmaktadırlar. Böylece öğretmenlere hem yetkiler verilmekte hem de eğitim süreci sonucunda meydana gelecek başarı veya

başarısızlık gibi durumların sorumluluğu öğretmenlerle paylaşılmaktadır. Bir uzmanlık mesleği olan öğretmenlikte meslekleri ile ilgili her konuda söz hakkına sahip, kararlar alabilen, düzenlemeler ve planlamalar yapabilen öğretmenlerin var olması gerekmektedir (Karabacak, 2014).

Sınıf içi öğretim sürecinde öğretmen özerkliği, eğitim sisteminde öğretmen özerkliği, öğretmenlerin hak ve sorumluluk düzeyleri ve öğretmen özerkliğinin uygulama şekilleri değişkenleri birlikte, okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzlarını orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Bu durum okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının öğretmen özerkliğinin tüm alt boyutları üzerinde düşük oranda da olsa etkili olduğunu göstermektedir. Okul yöneticilerinin işbirliğine dayalı yönetim sergilemeleri öğretmen özerklik düzeyini artırırken, otoriter bir yönetim sergilemeleri ise öğretmen özerlik düzeyini azaltmaktadır. Özetle, öğretmenlerin çeşitli boyutlarda özerklik düzeylerini etkileyen değişkenlerden biri de yöneticilerin yönetim tarzıdır.

Sonuç olarak, okul yöneticilerinin sergilediği yönetim tarzının uygun, olumlu ve işbirliğine dayalı olması durumunda öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi ve korunmasına katkı sağladığı, olumsuz olması durumunda ise öğretmenlerin görev ve sorumluluk alanını daralmasına neden olduğu görülmektedir. Öğretmen özerkliğinin sağlanması adına okul yöneticilerinin yönetim tarzlarını iyi bilmesi ve ona göre okulları yönetmeleri gerekmektedir. Okul yöneticilerinin sergileyeceği tavırlar çözüm odaklı, katılımcı ve işbirliğine dayalı olmalıdır. Akçay Üzüm ve Karslı (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları, özerkliğin önünde duran önemli bir engel olarak algıladıkları, ancak bu konuda yüksek farkındalığa sahip olmanın hususta umut verici olabileceğini belirtmiştir. Okul yöneticileri öğretmenleri yönetim ve karar alma süreçlerine katmalı, onlarla yetki ve sorumluluklarını paylaşmalı, öğretmenlere gerçek anlamda özerklik sağlamalıdır. Akçay Üzüm ve Karslı (2013) yaptığı araştırmada değindiği öğretmen özerkliğinin yapısal boyutunda öğretmenlerin yönetsel süreçlere katılım konusunu ele almıştır. Öğretmen özerkliğinin sadece sınıf yönetimi sürecinden ibaret olmadığı bilinmelidir. Bu açıdan öğretmenlerin talep ve ilgileri doğrultusunda kendilerini geliştirebilecekleri platformların çoğaltılması ve çeşitlendirilmesi faydalı olacaktır. Okul yöneticileri sergileyecekleri yönetim tarzları ile öğretmenlere bu alanları açmalı, gelişimlerine ve özerkliklerine katkı sağlamalıdır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunmak mümkündür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1) Öğretmen özerklik düzeyinin, hak ve sorumluluklar ve öğretmen özerklik uygulamaları boyutunda artırılması için okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitimler verilmelidir. Bu eğitimlerde okul yöneticilerinin okullarında sergiledikleri yönetim tarzları anlatılmalıdır. Yapılan araştırmalarda en çok tercih edilen yönetim tarzı (işbirlikli) hakkında bilgi verilmeli, diğer yönetim tarzları ile karşılaştırılması yapılmalıdır. Okul yöneticilerine öğretmen özerklik kavramı ve öğretmenlerin okul yönetim süreçlerine katılması durumunda öğretmenlik mesleğine katacağı zenginlikler anlatılmalıdır.
2) Öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi açısından derslerin çerçeve öğretim programları oluşturulmalı ve öğretmenlere bu öğretim programlarını kendi okul ve okulun bulunduğu çevrenin şartlarına uyarlama yetkisi ve sorumluluğu verilmelidir. Eğitimde yerellik ve bölgesellik ilkesinin uygulanmasına zemin hazırlanmalıdır.
3) Türkiye'de Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılmalıdır. Çıkarılacak kanunla öğretmen özerkliği daha sağlam ve tanımlanabilir bir temele oturtulmalıdır.
4) Ülkemizde öğretmenlere öğretmenlik görevinin dışında birçok ikincil görev verilmektedir. Öğretmenlere mesleği dışında verilen görevler Öğretmenlik Meslek Kanunu ile sınırlandırılmalıdır. Böylece öğretmenler kendisine yük olan birçok görevden kurtulmuş olacak ve mesleğine daha çok yoğunlaşma imkânı bulacaktır. Öğretmenler lisansüstü çalışmaları yapmaları için desteklenmeli, mesleki gelişime yönelik Bakanlık tarafından faaliyetler çeşitlendirilmeli ve zenginleştirilmelidir.
5) Okul yöneticileri tarafından öğretmenlere okul yönetimine katılma hakkı ve sorumluluğu verilmelidir. Öğretmenler yapılacak iş ve işlemlere dâhil edilmeli, bu işlerde sorumluluk öğretmenlerle paylaşılmalıdır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1) Literatürde bilgi birikiminin oluşması ve toplumda öğretmen özerklik algısının oluşması için araştırmacılara okul yöneticileri ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların farklı il ve branşlarda yapılması önerilmektedir.
2) Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Farklı örneklem grubu ve farklı yöntemlerle yapılacak araştırmaların yoluyla öğretmen özerkliği ve öğretmen özerklik kavramının geliştirilmesine katkı sağlayacağı önerilmektedir.

VII. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

AÇIKALIN, A. (1997). **Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**, Ankara, Pegem Yayın.

BAHAR, E. (2011). **İşletme Yönetimi**, İstanbul, Beta Yayınları.

BALAY, R.(2000). **''Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık''**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

BASS, M. B. (1990). **The Bass Handbook of Leadership, Theory, Research, and Managerial Applications**, New York, The Free Press.

BAŞARAN, İ. E. (2004). **Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetsel Davranış**, Ankara, Nobel

BAŞARAN, İ. E. (2000). **Yönetim,** İstanbul, Umut Yayım Dağıtım, 3. Baskı.

BENSON, P. (1995). **Self-Access and Collaborative Learning**, Whitstable, Special Interests İn ELT.

BURSALIOĞLU, Z. (1999). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış,** Ankara, Pegem A Yayıncılık, 11. Baskı.

BURSALIOĞLU, Z. (2003). **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama,** Ankara, Pegem A Yayıncılık, 7. Baskı.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Pegem Akademi A Yayıncılık, Geliştirilmiş 13. Baskı.

CAN, H. (1994). **Organizasyon Ve Yönetim**, Ankara, Siyasal Kitabevi.

ÇELİK, V. (2012). **Okul Kültürü ve Yönetimi**, Ankara, Pegem Yayınevi.

DİNÇER, Ö. ve FİDAN, Y. (1999). **İşletme Yönetimine Giriş**, İstanbul, Beta Basım Yayın.

EKİCİ, K. M. (2006). **Vizyoner Liderlik,** Ankara, Turhan Kitabevi Yayınları.

EREN, E. (2011). **Yönetim ve Organizasyon**, İstanbul, Beta Basım Yayım.

ERDOĞAN, İ. (2003). **Okul Yönetimi Öğretim Liderliği,** İstanbul, Sistem Yayıncılık.

ERYILMAZ, B. (2012). **Kamu Yönetimi Düşünceler-Yapılar-Fonksiyonlar-Politikalar**, Kocaeli, Umuttepe Yayınları.

HANSON, E. M. (1992). **Educational Administration And Organizational Behaviour** (3rd Edition), Boston, Ally And Bacon.

KABAALİOĞLU, H. ve YILDIRIM, T. (1995). **Türkiye'nin İdari Teşkilatı**, İstanbul, Kazancı Yayınları

KARASAR, N. (2012). **Bilimsel araştırma yöntemi,** Ankara, Nobel.

KARİP, E. (2004). **Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı** (Editör: Yüksel Özden), Ankara, Pegem A Yayıncılık.

KATZENMEYER, M. ve MOLLER, G. (2013). **Uyuyan Devi Uyandırmak**: **Öğretmen Liderler Yetiştirmek** (S. Özdemir, Çev.), Ankara, Nobel Yayınları.

KLİNE, R. B.(2011), **Principles And Practice Of Structural Equation Modeling** (Third Edition), New York, The Gouilford Press.

KURT, A. (2013). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri,** 1. Baskı Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.

LAMB, T. E. (2000). **Finding A Voice: Learner Autonomy And Teacher Education İn An Urban Context. In B. Sinclair Et Al. (Eds.), Learner Autonomy: Future Directions,** (pp.118-127).Amsterdam, Harlow Pearson Longman

LİTTLE, D. (1991). **Learning Autonomy: Definitions, Issues and Problems,** Dublin, Authentik.

LUNENBURG, F. C. ve ORNSTEİN, A. C. (2013). **Eğitim Yönetimi** (G. Arastaman, Çev.), Ankara, Nobel Yayınları.

MCGRATH, I. (2000). **Teacher Autonomy**, London, Longman.

OGUZKAN, A. F. (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara, Emel Matbaacılık.

ÖZDOĞAN, B. (1997). **Çocuk ve Oyun,** Ankara, Anı Yayıncılık, 2. Basım.

ROBBİNS, S. P., DECENZO, D. A. ve COULTER, M. (2013). **Yönetimin esasları: Temel kavramlar ve uygulamalar**, Çev. Ed. A. Öğüt, Ankara, Nobel.

ROBBİNS, S. JUDGE ve TİMOTHY A.(2013). **Örgütsel Davranış** (İ. Erdem, Çev.), New Jersey, Prentice Hall, 14. Baskı.

SERGİOVANNİ, T.J. ve MOORE, J. H. (1985). **Yarın İçin Okul**. New York, Allyn ve Bacon.

SHAW, M. E. (1981). **Group Dynamics: The Psychology Of Small Group Behavior**, New York, McGraw Hill.

SHORT, F.T. (1992). **The Ecology Of The Great Bay Estuary, New Hampshire And Maine: An Estuarine Profile And Bibliography.Noaacoastal Ocean Program Publication**, Washington, NOAA.

SMİTH, R. C. (2000). **Starting with Ourselves: Teacher-Learner Autonomy In Language Learning. B. Sinclair, I. McGrath and T. E. Lamb (Eds.), Learner AutonomyTeacher Autonomy: Future Directions -99,** London, Longman.

SORENSEN, E. (1999). "**Emprowering the Parents: User Influence in the Danish Primary",** Participation Beyond the Ballot Box: European Case Studies in State Citizen Political Dialogue (Edit: U. Khan), London, UCL Pres.

SÖKMEN, A. (2010). **Yönetim ve Organizasyon**, Ankara, Detay Yayıncılık

SÖNMEZ. V. ve ALACAPINAR, F. (2018). **Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri,** Ankara, Anı Yayınları, 6. Baskı.

ŞİŞMAN, M. (2002). **Örgütler Ve Kültürler,** Ankara, Pegem A Yayıncılık.

TABACHNİCK, B. G. ve FİDELL, L. S. (2013). **Using Multivariate Statistics**, Boston, Allyn and Bacon.

WEBER, M. (1968). **Economy and Society,** University of California, Berkeley.

YAZICIOĞLU, Y. ve ERDOĞAN, S. (2004). **SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri,** Ankara, Detay Yayıncılık.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2011). S**osyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,** Ankara, Seçkin.

MAKALELER

AKÇAY, R. C. ve ÇORUK, A. (2012). ‘’Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması’’, **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 33, ss. 81-90.

AKÇAY, P. (2020). ‘’Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzlarının Değerler Çerçevesinde İncelenmesi’’, **Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 3, Sayı 2, ss. 19 – 32.

AKÇAY ÜZÜM, P. ve KARSLI, M.D. (2013). ‘’Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeyleri’’, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** Cilt 14, Sayı 3, ss.79-94.

AKYOL, B. ve YAZICI, A. Ş. (2017). ‘’Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki’’, **Uluslararası Eğitim Bilim Dergisi,** Sayı 10, ss189 – 208.

ALANOĞLU, M ve DEMİRTAŞ, Z. (2019). ’’ Bürokratik Okul Yapısı İle Müdür Yönetim Tarzları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi’’, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 48, ss. 199-213.

ANAMERİÇ, H. (2005). ‘’Yönetim Bilgi Sistemlerinin Yönetim Fonksiyonları Üzerine Etkisi’’, **Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi**, Cilt 45, Sayı 2, ss. 25-43

ANDERSON, L. W. (1987). ‘’The Decline Of Teacher Autonomy: Tears Or Cheers?’’ **International Review Of Education**, Cilt 33, Sayı 3, ss. 357-373.

ASLAN, H. ve KARİP, E. (2014). ‘’Okul Müdürlerinin Liderlik Standartlarının Geliştirilmesi’’, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi** [Educational Administration: Theory and Practice], Cilt 20, Sayı 3, ss. 255- 279.

AYRAL, M., ÖZDEMİR, N., TÜREDİ, A., YILMAZ FINDIK, L., BÜYÜKGÖZE, H., DEMİREZEN, S. ve TAHİRBEGİ, Y. (2014). ‘’Öğretmen Özerkliği ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA Örneği’’, **Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi**, Cilt 4, Sayı1, ss. 207-218.

AYTAÇ, T. (1999). ‘’Okul Merkezli Yönetim’’, **Eğitim ve Bilim,** Cilt 23, Sayı 111, ss. 69-75.

BAHTİYAR, A. ve CAN, B. (2016). ‘’Fen Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri İle Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi’’, **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,** Sayı 42, ss 47-58.

BAKAN, İ. ve BÜYÜKBEŞE, T. (2010). ‘’Liderlik Türleri ve Güç Kaynaklarına İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması’’, **Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi.** Cilt 2010, Sayı 2, ss. 73-84.

BALTACI, A. (2018). ‘’Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme’’, **Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt 7, Sayı 1, Sayfalar 231-274.

BAŞARAN, Y. K. (2017). ‘’Sosyal Bilimlerde Örnekleme Kuramı’’, **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Yıl 5, Sayı 47, s. 480-495.

BENSON, P.(2010). ‘’Teacher Education And Teacher Autonomy: Creating Spaces For Experimentati On İn Secondary School English Language Teaching’’ **Language Teaching Research,** Cilt 14, Sayı 3, 259-275.

BOKE, C., NYAKUNDİ, E. REV. ve NYAMWAKA, E. (2017). ‘’Implication Of Leadership Styles Used By Principals On Performance Of Secondary Schools İn Kuria West Sub County, Kenya. **IOSR Journal Of Humanities And Social Science** (IOSR-JHSS).

CEMALOĞLU, N. ve ÇOBAN, Ö. (2018). ‘’Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Psikolojik İyi Olma Durumları Arasındaki İlişki’’, **Millî Eğitim**, Cilt 48, Sayı 221, (73-90)

CEMALOĞLU, N. (2007). ‘’Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi’’, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,** Cilt 5, Sayı 1,ss. 73-112.

CORVİN, R. G. (1975). ‘’Innovation in Organizations: The Case Of Schools’’, **Sociology Of Education**, Cilt 48, Sayı 1, ss. 1-37.

ÇOLAK, İ., ALTINKURT, Y. ve YILMAZ, K.(2017). ‘Öğretmenlerin Özerklik Davranışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki’’, **Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt 9, Sayı 2, ss. 189-208.

ÇOLAK, İ. ve ALTINKURT, Y. (2017). ‘’Okul İklimi İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki’’, **Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,** Cilt 23, Sayı 1, ss. 33-71.

DEMİR, E., SAATÇİOĞLU, Ö ve İMROL, F. (2016). Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi, **Current Research in Education,** Cilt 2, Sayı 3, ss. 130-148.

DİLEKÇİ, Ü. ve ARGON, T. (2014). ‘’Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları Ve Kurumsal İtibara Yönelik Algıları Arasındaki İlişki’’. **Turkish Studies,** Cilt 9, Sayı 2, ss. 161-181.

DURSUN, Y. ve KOCAGÖZ, E. (2010). ‘’Yapısal Eşitlik Modellemesi Ve Regresyon: Karşılaştırmalı Bir Analiz’’, **Erciyes Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Sayı: 35, ss.1-17.

ERCAN, İ. ve KAN, İ. (2004). ‘’ Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik’’, **Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi,** Cilt 30, Sayı 3, ss. 211-216.

ERDOĞAN, İ. (1996). ‘’Okul Merkezli Yönetim’’, **Eğitim ve Bilim Dergisi,** Sayı 49, ss. 69-72.

FRİEDMAN, I. A. (1999). ‘’Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept And İts Measurement’’, **Educational and Psychological Measurement**, Cilt 59, Sayı 1, ss. 58-76.

GEDİK, A. ve ÜSTÜNER, M. (2019). ‘’"Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerine Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzının Etkisi", **Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı 37, ss. 53-68.

GOODWİN, L. D. ve GOODWİN, W. L. (1991). ‘’Using Generalizability Theory İn Early Childhood Special Education’’, **Journal of Early Intervention**, Cilt 15, Sayı 2, ss.193-204.

GÜNDOĞDU, S. (2014). ‘’Su Ürünlerinde Çoğunlukla Uygulanan Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Testleri’’, **Journal of Fisheries Sciences**, Cilt 8, Sayı 4, ss. 310-316.

GÜVENÇ, H. (2011). ‘’Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri Ve Mesleki Özyeterlik Algıları’’, **Kuram Ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi**, Cilt 17, Sayı 1, ss. 99-116.

GROLNİCK, W. S. (2003). The Psychology Of Parental Control: How Well-Meant Parenting Back". L. **Erlbaum Associates**.

HAŞILOĞLU, S. B., BARAN, T. ve AYDIN, O. (2015). ‘’Pazarlama Araştırmalarındaki Potansiyel Problemlere Yönelik Bir Araştırma: Kolayda Örnekleme ve Sıklık İfadeli Ölçek Maddeleri’’, **Pamukkale İşletme ve Bilişim Yönetimi Dergisi,** Cilt2, Sayı1, ss. 19-28.

HU, S. L. Y. ve LEUNG, L. (2003). ‘’Effects Of Expectancy-Value, Attitudes, And Use Of The İnternet On Psychological Empowerment Experienced By Chinese Women At The Workplace’’, **Telematics and Informatics**. Cilt 20, Sayı 4, ss. 365-382.

INGERSOLL, R. M. (2007). ‘’Short On Power Long On Responsibility’’, **Educational Leadership,** Cilt 65, Sayı 1, ss. 20-25.

INGERSOL, R. M. (2007). ‘’The Status of Teaching As a Profession’’, **Pine Forge Press,** Cilt 12, ss. 106-118.

IBRAHİM, ALİ S. ve AL-TANEİJİ, S. (2013). ‘’Principal Leadership Style, School Performance, And Principal Effectiveness İn Dubai Schools’’, United Arab Emirates University, **UAE. DOI**: 10.5861/ijrse.2012.86.

KARAKOÇ, Y. ve DÖNMEZ, L. (2014). ‘’ Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler’’, **Tıp Eğitimi Dünyası**, Cilt 13, Sayı 40, ss. 39-49.

KOCAYÖRÜK, E. (2012). ‘’Öz-Belirleme Kuramı Açısından Ergenlerin Anne Baba Algısı İle Duyuşsal İyi Oluşları Arasındaki İlişki’’, **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,** Cilt 4, Sayı 37, ss. 24-37.

KOWAL, J. ve FORTİER, M. S. (1999). ‘’Motivational Determinants Of Flow: Contributions From Self-Determination Theory’’, **The Journal Of Social Psychology**, Cilt 139, Sayı 3, ss. 355- 368.

KUNAN, J. A.(1998). ‘’An Introduction to Structural Equation Modelling for Language Assessment Research’’, **Language Testing**, Cilt 15, Sayı 3, ss. 295-332.

LAİ-NGOK, J, W. (2004). ‘’School Autonomy in China: A Comparison Between Government and Private Schools Within the Context of Decentralization’’, **International Studies of Educational Administration**. Cilt 32. Sayı 3. Ss. 54-73.

LİTTLE, D. (1995). ‘’Learning As Dialogue: The Dependence Of Learner Autonomy On Teacher Autonomy’’, **System**, Cilt 23, Sayı 2, ss. 175-181.

MARİANİ, L. (1997). ‘’Teacher Support and Teacher Challenge in promoting Learner Autonomy’’, **Perspective**. Cilt 23, Sayı 2, ss. 223-240.

MENDEŞ M. (2003). ‘’Levene, Bartlett, Neyman Pearson ve Bartlett 2 Testlerinin 1.Tip Hata Olasılıkları Bakımından Karşılaştırılması’’, **Ankara Üniverstesi Ziraat Fakültesi Tarım Bilimler Dergisi**, Cilt 2, ss. 143-146.

NİKNEZHAD, M., RAZAVİ, H.M.S. ve GHEZELSEFLOO, H. (2016). ‘’Relationship between Effective Style’s Management with Employee’s Efficiency and Turnover in Sport Organization’’, **Research Journal of Sport Sciences**, Cilt 4, Sayı 3, ss. 86-91.

OKUTAN, M. (2000). ‘’Okul Müdürlerinin Yönetimsel Davranışlarının Değerlendirilmesi’’, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** Cilt 7, Sayı 7, ss. 162 – 167.

ÖZGÜR, B. (2011). ‘’Yönetim Tarzları ve Etkileri’’, **Maliye Dergisi**, Sayı 161, ss. 215-230.

ÖZTÜRK, İ. H. (2011). ‘’Öğretmen Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir İnceleme’’, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt 10, Sayı 35, ss. 82-99.

PEARSON, L. C. ve HALL, B. W. (1993). ‘’Initial Construct Validation Of The Teaching Autonomy Scale’’, **The Journal Of Educational Research**, Cilt 86, Sayı 3, ss. 172-178.

PEARSON, L. C. ve MOOMAW, W. (2005). ‘’The Relationship Between Teacher Autonomy Andstress, Worksatisfaction, Empowerment And Professionalism’’, **Educational Research Quarterly**. Cilt 29, Sayı 1, ss. 37-53.

RALPH, W. ve LİPPET R. (1961). ‘’Autocracy And Democracy, Harper And Row’’, New York, **Harper ve Brothers**, Cilt 335, Sayı 1, ss. 230-231.

REEVE, J. & ASSOR, A. (2011). ‘’Do Social İnstitutions Necessarily Suppress İndividuals’ Need For Autonomy?’’, **Human Autonomy in Cross-Cultural Context,** Cross-Cultural 111 Advancements in Positive Psychology 1, DOI 10.1007/978-90-481-9667-8_6,

RECEPOĞLU, E. ve KILINÇ, A. Ç. (2014). ‘’Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi Ve Yetiştirilmesi, Mevcut Sorunlar Ve Çözüm Önerileri’’, **International Periodical For The Languages**, Cilt 9, Sayı 2, ss. 1817-1845.

RYAN, R. M. ve DECİ, E. L. (2000). ‘’Self-Determination Theoryand The Facilitation Of İntrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being’’, **American Psychologist**, Cilt 55, Sayı 1, ss. 68-76.

ROSNARİZAH, A. H., AMİN, S. ve ABDUL, R. M. (2016). ‘’Innovation in Educational Management and Leadership: High Impact Competency for Malaysian School Leaders’’, **Institute Aminuddin Baki Ministry of Education**, Malaysia.

SARI, M., YILDIZ, E. ve CANOĞULLARI, E. (2018). ‘’ Öğretmenlerin Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzı ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki’’, **Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi,** Cilt 5, Sayı10, ss. 188-208.

SHALBERG, P. (2007). ‘’Education Policies For Raising Student Learning: The Finnishapproach’’, **Journal Of Education Policy**, Cilt 22, Sayı 2, ss. 147-171.

SHORT, P. M. (1994). ‘’Defining Teacher Empowerment’’, **Education**, Cilt 114, Sayı 4, ss. 488-493.

SMİTH, R. C. ve BARFİELD A. (2001). ‘’Interconnections: Learner Autonomy’’, Teacher Autonomy (İn 2 Parts). **Language Learning.** Cilt 7, Sayı, Ss. 5-6.

SUGİMURA, K. ve SHİMİZU, N. (2010). ‘’The Role Of Peers As Agents Of İdentity Formation İn Japanese First-Year University Students’’, **Identity: An International Journal Of Theory And Research,** 10, 106–121.

ŞAHİNLER, S. (2000). ‘’En Küçük Kareler Yöntemi ile Doğrusal Regresyon Modeli Oluşturmanın Temel Prensipleri’’, **MKÜ Ziraat Fakültesi Dergisi**. Cilt 5, Sayı 1-2, ss. 57-73.

ŞENGÜL, R. (2007). "Henri Fayol'un Yönetim Düşüncesi Üzerine Notlar", **Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi,** Cilt 14, Sayı 2, ss. 257-273.

ŞEN, E ve BOLAT, M. (2015). ''İşletmelerde Demokratik Yönetim Anlayışının İnovasyon Ve Firma Performansı Üzerine Etkisi: İstanbul Avrupa Yakası Lojistik İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama'', **İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi. Cilt 1**4, Sayı 27, ss. 149-172.

TERZİ, A. R. ve KURT, T. (2005). ''İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi'', **Milli Eğitim Dergisi**, Cilt 33, Sayı 166, ss. 98-112.

ÜSTÜNER, M. Ve ABDURREZZAK, S. (2020). ''Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ve İçsel Motivasyonun Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi'', **Trakya Eğitim Dergisi**, Cilt 10, Sayı 1, ss. 151-168.

ÜSTÜNER, M. (2016). ''Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması'', **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Cilt 22, Sayı 3, ss. 429-457.

VERHOEST, K., PETERS, B.G., BOUCKAERT, G. ve VERSCHUERE, B. (2004). ''The Study Of Organisational Autonomy: A Conceptual Review'', **Public Administration and Development,** Cilt 24, Sayı 2, ss. 101-118.

WEBB, P. T. (2002). ''Teacherpower: Theexercise Of Professional Autonomy İn An Era Of Strictaccountability'', **Teacher Development**, Cilt 6, Sayı 1, ss. 47-62.

WİNKLER, D. R. ve GERSBERG, A. I. (2000). ''Education in Latin America: The Effects on the Quality of Schooling''**, The World Bank Latin America and the Caribbean Regional Office**, Cilt 59, ss. 21494-21510

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

ARSETH, A. K., KROGER, J., MARTİNUSSEN, M., ve MARCİA, J. E. (2009). ''Meta-Analytic Studies Of İdentity Status And The Relational İssues Of Attachment And İntimacy'', Identity, 9(1), 1–32. https://doi.org/10.1080/15283480802579532, (Erişim Tarihi: 15 Ocak 2021)

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). "Örnekleme Yöntemleri", http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf, (Erişim Tarihi: 15 Aralık 2020)

CAMİLLERİ, G. (1997). ‘’Learner Autonomy: The Teachers’ Views’’, www.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.p, (Erişim Tarihi: 20.Aralık.2020)

DEMİR, E., SAATÇİOĞLU, Ö. ve İMROL, F. (2016). ‘’Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi’’, https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/286815, (Erişim Tarihi: 05.01.2020)

GUNNARSSON, V., ORAZEM, P. F., SANCHEZ, M. ve VERDİSCO, A. (2004). “Does School Decentralization Raise Student Outcomes?: Theory and Evidence on the Roles of School Autonomy and Community Participation”. http://www.econ.iastate.edu/faculty/orazem/School%20Autonomy%20final.pdf, (Erişim Tarihi: 20.12.2020)

KARİP, E. ve ÇELİKDEMİR, K. (2020). ‘’Okulları Yeniden Açmak: Ne Zaman, Kim İçin ve Nasıl?’’ https://tedmem.org/download/okullari-yeniden-acmak-ne-zaman-kim-icin-nasil?wpdmdl=3342&refresh=602541c29fba61613054402, (Erişim Tarihi:10.01.2021)

KOESTNER, R., LEKES, N., POWERS, T. A., ve CHİCOİNE, E. (2002). ‘’Attaining Personal Goals: Self-Concordance Plus İmplementation İntentions Equals Success’’, Journal Of Personality And Social Psychology, 83(1), 231. https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.1.231. (Erişim Tarihi:10.Ocak.2021)

MEB. (2006). ‘’Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Yeterlikleri. 2590 Sayılı Tebliğler Dergisi’’, http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/70-2006/212-2590-kas-m-2006, (Erişim Tarihi: 15.12.2020)

OECD. (2016). ‘’Öğretmen Profesyonelliğini Desteklemek’’, Yayın Tarihi 12 Şubat 2016, https://www.oecd.org/publications/supporting-teacher-professionalism-9789264248601-en.htm, (Erişim Tarihi: 30 Aralık 2019)

ÖZTÜRK, İ. H. (2011). ‘’Öğretmen Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir İnceleme’’, https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70243, (Erişim Tarihi: 12.Aralık.2019)

SCHWARTZ, S. J., ZAMBOANGA, B. L., WEİSSKİRCH, R. S., ve RODRİGUEZ, L. (2009). ‘’The Relationships Of Personal And Ethnic İdentity Exploration To İndices Of Adaptive And Maladaptive Psychosocial Functioning’’ International Journal of Behavioral Development, 33(2), 131–144. https://doi.org/10. 1177/0165025408098018, (Erişim Tarihi:10 Ocak 2021)

TEDMEM (2019). ‘’Dünya Standartlarında 21. Yüzyıl Okul Sistemi Nasıl İnşa Edilmeli?’’, https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/dunya-standartlarinda-21-yuzyil-okul-sistemi-nasil-insa-edilmeli, (Erişim Tarihi 11.01.2020)

TEDMEM (2016). ‘’Doç. Dr. Mustafa Yavuz ile Eğitimde Özerklik Üzerine’’, https://tedmem.org/soylesi/doc-dr-mustafa-yavuz-ile-egitimde-ozerklik-uzerine, (Erişim Tarihi: 14.01.2020)

TEDMEM (2016). ‘’Öğretmenlerin Profesyonelleşmesinin Desteklenmesi’’, https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmenlerin-profesyonellesmesinin-desteklenmesi, (Erişim Tarihi: 10.01.2020)

TEDMEM (2015). ‘’Öğretmen Özerkliği ve Okul Özerkliği Üzerine’’. https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine, (Erişim Tarihi: 21 Aralık 2020)

TERZİ, Y. (2019). "SPSS İli İstatistiksel Veri Analizi", Ondokuz Mayıs Üniversitesi, https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/yukselt/64430/SOS5.pdf, (Erişim Tarihi: 18 Aralık 2020)

TDK. (2020). "Özerklik", https://sozluk.gov.tr, (Erişim Tarihi: 28.01.2021)

TEZLER

AÇIKALIN, A. (2000). ‘’İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri İle Empati Becerileri Arasındaki İlişki’’, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

AĞIRDAŞ, Y. (2014). ‘’Resmi Liselerde Dağıtımcı Liderlik İle İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi’’, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Okan Üniversitesi.

AKÇAY, A. (2000). ‘’Orta Öğretim Kurumu Müdürlerinin Gösterdikleri Etkileme Davranışlarına İlişkin Müdür Ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi’’, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ALANOĞLU, M. (2019). ‘’Algılanan Okul Müdürü Yönetim Tarzları İle Öğretmenlerin Karara Katılma, Örgütsel Adalet, İş Doyumu Ve Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi’’, (Yayımlanmamış doktora tezi), Fırat Üniversitesi.

AL-SAFRAN, E., BROWN, D. ve WİSEMAN, A. (2016). ‘’The Effect Of Principal’s Leadership Style On School Environment And Outcome’’, Kuwait University, **The University of Tulsa**, Lehigh University.

BAYRAKTAR, E. (2019). ‘’ Öğretmenlerin Özerklik Algıları İle Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki’’, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BÜLBÜL, M. (2011). ‘’Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik’’, (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

CANBOLAT, S. G. (2016). ‘’Yöneticilerin Liderlik Tarzlarına İlişkin Çalışan Algıları, Çedaş Grup Şirketleri Örneği (Çorumgaz, Sürmeligaz, Kargaz)’’, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÇAĞLAYAN, E. (2014). ‘’Okul Binaları Ve Örgüt İklimi’’, (Yayımlanmamış doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÇOLAK, İ. (2016). ‘’Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki’’, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÇELİK, S. (2016). ‘’Resmi Liselerde Dağıtılmış Liderlik Ve Öğretmen Özerkliği İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Elazığ İli Örneği)’’, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

GARVİN, N. M. (2007). ‘’Teacher Autonomy: Distinguishing Perceptions By School Cultural Characteristics’’, (Doctoral dissertation), Universty of Pennsylvania.

GÜL, F. Ö. (2016). ‘’Eğitimsel Liderlik Uygulamaları Bağlamında Öğretmen Özerkliğinin İncelenmesi’’, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

GÜLTAKTI, Z. A (2020). ‘’Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki’’, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

GÜRLER, A. (2019). ‘’Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarının İncelenmesi’’, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

GÜRSOY, F. (2020). ‘’Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Algı Düzeyleri’’, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

GÜVEN, E. (2012). ‘’Sınıf Öğretmeni Adaylarının Farklılıklara Saygı Düzeyleri İle Özerklik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KARABACAK, M. (2014). ‘’Ankara İli Genel Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algıları ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki’’, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KARATAŞ, H. (2020). ‘’Okul Müdürü Yönetim Tarzları İle Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

KÜRKÇÜ, M. (2019). ‘’Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları Akademik İyimserlik Düzeyleri Ve Öğretmen Liderliği Algıları Arasındaki İlişki’’, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

LİLEKA, M. (2017). ‘’An İnvestigation Of The Effects Of School Leadership On Learners’’ Achievements İn The Oshikoto Region: Education Directorate. (Master's Thesis).

MOOMAW, W. E. (2005). ‘’Teacher Perceived Autonomy: A Conduct Validation Of The Teacher Autonomy Scale. Dissertation Abstracts Internaional’’, B.S. Southern Illinois University.

ÖZTURAN, M. (2018). ‘’Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin, Yönetim Tarzları Ve Örgütsel Yabancılaşma Duyguları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi’’, (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul Ticaret Üniversitesi.

SALTÜRK, M. (2006). ‘’İşletme Yönetiminde Yöneticinin Kişilik Özellikleri İle Algılanan Yönetim Başarısı Arasındaki İlişki Ve Bir Araştırma’’, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ŞAKAR, S. A. (2013). ‘’Ortaokul Ve Liselerde Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine Dair Algıları: Sakarya İli Örneği’’, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ŞENTÜRKEN, C. (2018). ‘’Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki’’, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TURHAN, M. (2007). ‘’Genel Ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi’’, (Yayımlanmamış doktora tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

ÜZÜM, P. (2014). ‘’Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Yapısal ve Bireysel Boyutları Açısından Değerlendirilmesi (İzmir İli Örneği)’’, (Yayımlanmamış doktora tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ULUKAN, H. (2017). ‘’Yönetim Tarzlarının Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokullarındaki İnformal İletişim Kanallarına Etkisi’’, (Yayımlanmamış doktora tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

YAĞ, T. (2019). ‘’Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları İle Hesap Verebilirlik Yönelimleri Arasındaki İlişki’’, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

Ek 1: Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Değerli Katılımcı,

Aşağıda öğretmen özerkliğine ilişkin ifadeler yer almaktadır.

Demografik bilgilerinizi doğru olarak işaretledikten sonra lütfen soruları dikkatlice okuyunuz ve size en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU					
Cinsiyet	Kadın ( )	Erkek ( )			
Yaş	20-29 ( )	30-39 ( )	40-49 ( )	50 ve üstü ( )	
Eğitim Durumu	Lisans ( )	Yüksek Lis. ( )	Doktora ( )		
Yöneticilik Deneyimi	Yok ( )	1-5 yıl ( )	6-10 yıl (2)	11-16 yıl ( )	16-21 yıl ( )
Mesleki Kıdem	5 yıl ve daha az (1)	6 - 10 Yıl ( )	11-16 yıl ( )	16-21 yıl ( )	21 ve üzeri ( )
Branş					
Okul Türü	**Devlet ( ) Özel ( )**				

Öğretmenler aşağıda belirtilen hususlarda <u>ne düzeyde söz sahibi olmalıdır</u>?		**Hiç (1)**	**Az (2)**	**Orta (3)**	**Çok (4)**	**Tamamen (5)**
1	Öğretimin amaç ve hedeflerini belirlemede					
2	Sınıfta öğretimin içeriğini belirlemede					
3	Öğretim yöntem ve stratejilerini belirlemede					

4	Öğretim yaklaşımlarında yaratıcı değişiklikler yapmada					
5	Öğretim etkinliklerinde farklı yöntemler kullanma					
6	Öğretim materyallerinin seçiminde					
7	Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçiminde					
8	Sınıftaki fiziksel alanın kullanımında					
9	Sınıftaki öğretim zamanlarını belirlemede					
10	Sınıftaki davranış kurallarını belirlemede					
11	Öğrenci özerkliğini desteklemede					
Aşağıda belirtilen hususlarda söz sahibi olmak sizi ne derecede memnun eder?		**Hiç**	**Az**	**Orta**	**Çok**	**Tamamen**
12	Sınıfta öğretim sürecini istediğim şekilde yönetmek					
13	Öğretim sürecinde istediğim değişiklikleri yapabilmek					
14	Uygun gördüğüm ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanabilmek					
15	Sınıf içi öğretim zamanlarında istediğim değişiklikleri yapabilmek					
16	Mesleki yeterliliğimi geliştirmek					
17	Öğretim sorunlarının çözümüne katılmak					
18	Öğretmenlik mesleği ile ilgili kararlara katılabilmek					
19	Mesleki geleceğim ile ilgili kararlar alabilmek					
20	Okulda yönetim süreçlerine katılmak					
21	Mesleğimle ilgili istediğim konularda araştırma yapabilmek					
22	Topluma liderlik yapmak					
Aşağıda belirtilen hususlarda ne düzeyde hak ve sorumluluğa sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?		**Hiç**	**Az**	**Orta**	**Çok**	**Tamamen**
23	Öğretim sorunlarının çözümünde					

24	Eğitim programlarının geliştirilmesinde					
25	Öğretmenlik mesleği ile ilgili kararların alınmasında					
26	Geleceğimle ilgili mesleki karalar alabilmede					
27	Eğitimin okul düzeyindeki kararların alınmasında					
28	Okulda yönetim süreçlerine katılmada					
29	Çalışma ortamının düzenlenmesi ile ilgili kararların alınmasında					
30	Mesleki konularsa bilimsel araştırma yapmada					
31	Diğer çeşitli konularda araştırma yapmada					
32	Meslektaşlarımla iletişim halinde olmada					
33	Meslektaşlarımla bağlılık ilişkisi kurmada					
34	Topluma liderlik yapmada					
Aşağıda öğretmen özerkliğine ilişkin ifadelere ne düzeyde katılıyorsunuz?		**Hiç**	**Az**	**Orta**	**Çok**	**Tamamen**
35	Öğretmen özerkliğinin düzeyini okul yönetimi belirlemelidir					
36	Öğretmen özerkliğinin düzeyini toplum belirlemelidir					
37	Öğretmen özerkliğinin düzeyini merkezi yönetimin belirlemelidir					
38	Öğretmenlerin özerklik düzeyini öğretmenin eğitim düzeyi belirler					
39	Öğretmenlerin özerklik düzeyini öğretmenin mesleki deneyimi belirler					
40	Öğretmenler mesleklerinde sorumlulukları oranında yetkiye sahip değillerdir.					
41	Öğretmenler öğrenciler üzerinde sahip oldukları önem oranında yetkiye sahip değillerdir.					
42	Öğretmenler toplum üzerinde sahip oldukları sorumluluk oranında yetkiye sahip değillerdir.					
43	Katı merkezi yönetim öğretmenin özerkliğine engel olmaktadır.					

Ek 2: Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği

	Lütfen, aşağıdaki ifadelere ilişkin olarak sizin durumunuzu yansıtan seçeneği işaretleyiniz	**Hiç Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Orta Düzeyde Katılıyorum**	**Çoğunlukla Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
Y.1	1.Müdürümüz okul yönetiminde öğretmenlerle birlikte hareket etmeye çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.2	2.Müdürümüz, sorunlar karşısında çözümü öğretmenlerle birlikte üretmeye çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.3	3.Müdürümüz, bizlere rehberlik ederken güvenilir bir ilişki kurar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.4	4.Müdürümüz, yeri geldiğinde öğretmenleri takdir eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.5	5.Müdürümüz, başarıların sadece birkaç öğretmenin değil bütün öğretmenlerin olduğuna inanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.6	6.Müdürümüz, herhangi bir konu hakkında karar verirken bizlerin görüşlerini dikkate alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.7	7.Müdürümüz, problemler karşısında kendi çözüm yollarımızı bulmamıza yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.8	8.Müdürümüz, öğretmenlerle ilişkilerinde, hatalara hoşgörü göstermeyeceğini hissettirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.9	9.Müdürümüz, öğretmenlerle iletişimlerinde ast-üst ilişkisine önem verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.10	10.Müdürümüz, öğretmenlerle ilişkilerinde başat olamaya(baskın) çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.11	11.Müdürümüz öğretmenlerle ilişkilerinde katıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.12	12.Müdürümüz, bulunduğu konumdan dolayı öğretmenlerin kendisine itaat etmesini bekler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.13	13.Müdürümüz, istemlerinde emir verici bir tarz kullanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.14	14.Müdürümüz, karşılıklı konuşmalarda yüksek sesle konuşur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Y.15	15.Müdürümüz, sorunları çözmeyi erteler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.16	16.Müdürümüz, sorunları görmezden gelir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.17	17.Müdürümüz, eğitim öğretime ilişkin karşılaşılan sorunlar hakkında kendi görüş ve düşüncelerini belirtmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.18	18.Müdürümüz, her öğretmene şirin gözükmeye çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.19	19.Müdürümüz, okulun başarı düzeyinin ne olduğunu merak etmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.20	20.Müdürümüz, okulun eksiklerinin farkında değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.21	21.Müdürümüz, “Çalışan”- “Çalışmayan” ayrımı yapmaz	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.22	22.Müdürümüz, yeni bir faaliyetin yapılmasına karşı çıkar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.23	23.Müdürümüz, rutinin dışına çıkmayı istemez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.24	24.Müdürümüz, sanki her girişimin sonunda sorun çıkacakmış gibi davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.25	25.Müdürümüz, kendi kurduğu bir düzenin bozulmasından hoşlanmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 3: Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği İzin Maili

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.03.2021-7798

Windows'u Etkin

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-7798
Konu : Etik Onayı Hk.

Sayın Halid Hamza SEVİNÇ

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 03.03.2021 tarihli ve 2021/02 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BENN31646 Pin Kodu : 37961 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL
Telefon : 444 1 428
Web : http://www.aydin.edu.tr/
Kep Adresi : iau.yazisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Tuğba SÜNNETCİ
Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı
Tel No : 31002

Ek 4: Etik Onay

Ek 5: Uygulama İzni Oluru

T.C.
ADIYAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-67610468-774.99-24053499 12.04.2021
Konu : Halid Hamza SEVİNÇ'in Uygulama İzin İsteği

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Halid Hamza SEVİNÇ'in 31.03.2021 tarihli dilekçesi.
b) İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Değerlendirme Komisyonunun 05.04.2021 tarihli kararı.

İlgi (a) talep dilekçesi doğrultusunda; İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Yönetimi Alanı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Halid Hamza SEVİNÇ'in tez çalışması kapsamında, Dr. Öğr. Üyesi Püren AKÇAY Danışmanlığında İlimiz Kahta İlçesindeki tüm ilkokullarda görev yapan Sınıf Öğretmenlerine yönelik olarak "Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki" konulu anket ve araştırma uygulamasını yapması talep edilmektedir.

Bu bağlamda; İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Yönetimi Alanı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Halid Hamza SEVİNÇ'in tez çalışması kapsamında, Dr. Öğr. Üyesi Püren AKÇAY Danışmanlığında **İlimiz Kahta İlçesindeki tüm ilkokullarda görev yapan Sınıf Öğretmenlerine yönelik olarak "Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki" konulu anket ve araştırma uygulamasını** okul idaresinin sorumluluğu ve gözetiminde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) komisyon kararı doğrultusunda yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Abdurrahman ÇELİK
Müdür a.
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
12.04.2021

Ahmet ALAGÖZ
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek: 1 Dilekçe, Ölçek ve Değerlendirme Formu

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
: Alitaş Mah. Atatürk Bulvarı No:144/2 Valilik Hizmet Binası
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Birimi
ın No : 0 (416) 216 10 21
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
ta: hizmetici02@meb.gov.tr
İnternet Adresi: http://adiyaman.meb.gov.tr Faks:4162164570
ıdresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 3d3e-9a28-363e-b108-fb71 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	Halid Hamza SEVİNÇ

Eğitim Derecesi	**Okul/Program**	**Mezuniyet Yılı**
Lise	Malatya Lisesi/Sözel Bölüm	2001
Üniversite	Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilgiler Öğretmenliği A.B.D Anadolu Üniversitesi/ Açıköğretim Fakültesi/ İlahiyat	2005 2021
Yüksek Lisans	Adıyaman Üniversitesi/ Eğitim Yönetimi/ Tezsiz Yüksek Lisans İstanbul Aydın Üniversitesi/ Eğitim Yönetimi/ Tezli Yüksek Lisans	2020 2021

İş Deneyimi, Yıl	**Çalıştığı Yer**	**Görev**
Öğretmen, 8 yıl	Adıyaman	Öğretmen
Okul Müdür Yardımcısı, 7 Yıl	Adıyaman	Müdür Yardımcısı
Okul Müdürü, 2 Yıl	Adıyaman	Okul Müdürü

Yabancı Dil	İngilizce

Yayınlar 1. 1Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu 2. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	 Yönetim Tarzları ve Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzları ve Öğretmenlerin Özerkliği Üzerine Bir Araştırma