T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



KAMU OKULLARINDA BÜROKRASİ İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (EDİRNE İLİ ÖRNEĞİ)

OLGU ERBEK

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. A. FARUK KILIÇ

EDİRNE 2023

Tezin Adı: Kamu Okullarında Bürokrasi ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Edirne İli Örneği)

Yazar: Olgu ERBEK

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Edirne ili merkez ve ilçelerindeki kamu okullarında görev yapan öğretmenlere göre kamu okullarının bürokratik özellikleri ile sergilenen öğretmen özerkliği davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenen bu araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Edirne il merkezi ile Enez, Havsa, İpsala, Keşan, Lalapaşa, Meriç, Süloğlu ve Uzunköprü ilçelerindeki resmî anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerden oluşan 268 okulda görev yapmakta olan 4106 kadrolu ve sözleşmeli öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini tabakalı örnekleme yöntemiyle görev yaptıkları okul kademelerine göre belirlenen 351 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Öztürk (2001) tarafından geliştirilen "Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği" ile Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" kullanılmış olup verilerin çözümlenmesinde bağımsız örneklemler t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey testi ve Pearson korelasyon testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenler kamu okullarının bürokratik özelliklerini ve öğretmen özerkliğini yüksek düzeyde algılamaktadır. Okulların bürokratik özelliklerinden otorite hiyerarşisi alt boyutu ile mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve öğretmen özerkliği arasında; kurallar/düzenlemeler alt boyutu ile mesleki gelişim özerkliği arasında; nesnellik alt boyutu ile mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve öğretmen özerkliği arasında; prosedürel özellikler alt boyutu ile mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve öğretmen özerkliği arasında; bürokratik özellikler ile mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve öğretmen özerkliği arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bürokrasi, Öğretmen Özerkliği, Kamu Okulları.

Title of The Thesis: The Investigation of The Relationship Between Bureaucracy and Teacher Autonomy in Public Schools (The Case of Edirne Province)

Author: Olgu ERBEK

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the relationship between the bureaucratic characteristics of public schools and teacher autonomy behaviors exhibited by teachers working in public schools in the central and districts of Edirne province. The population of this study, which was designed in the relational survey model, one of the quantitative research methods, consists of 4106 permanent and contracted teachers working in 268 schools consisting of official kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools in Edirne province center and Enez, Havsa, İpsala, Keşan, Lalapaşa, Meriç, Süloğlu and Uzunköprü districts in the 2022-2023 academic year. The sample of the study consisted of 351 teachers determined by stratified sampling method according to the school levels in which they work. The "Scale of Bureaucratic Characteristics of Schools" developed by Öztürk (2001) and the "Teacher Autonomy Scale" developed by Çolak and Altınkurt (2017) were used in the study, and independent samples t test, one-way analysis of variance (ANOVA), Tukey test and Pearson correlation tests were used to analyze the data. According to the results of the study, it was found that there was a low, positive and significant relationship between the authority hierarchy sub-dimension of bureaucratic characteristics of schools and professional development autonomy, professional communication autonomy and teacher autonomy; rules/regulations sub-dimension and professional development autonomy; objectivity sub-dimension and professional development autonomy, professional communication autonomy and teacher autonomy; between procedural features and professional development autonomy, professional communication autonomy and teacher autonomy; between bureaucratic features and professional development autonomy, professional communication autonomy and teacher autonomy.

Key Words: Bureaucracy, Teacher Autonomy, Public Schools.

ÖN SÖZ

Kamu okulları, bürokratik örgütlerin bütün özelliklerine sahip devlet kurumlarıdır. Peki ülkenin halkla en çok temas eden aydınları olarak öğretmenler okullarda bürokrasiden nasıl etkileniyor? Çalışmalarında özerkliklerini koruyabiliyorlar mı? Bu soruların yanıtını merak ederek çıkmış olduğum yolun sonunda öncelikle ülkemizde öğretim birliğini sağlayarak laik, bilimsel ve kamusal eğitimin temellerini atan Ulu Önder Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK'e, yetkinliği, ilgi ve tevazusuyla danışmanım olduğu için kendimi şanslı addettiğim değerli hocam Doç. Dr. A. Faruk KILIÇ'a, hayattaki en büyük destekçilerim muhterem annem ve sevgili eşim Bahar ERBEK'e, tez döneminde nitelikli sohbetiyle akademik motivasyonumu diri tutan kıymetli dostum Mustafa ÖZKARA'ya ve veri toplama sürecinde yardımcı olan ve katkı sağlayan tüm meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Olgu ERBEK

EDİRNE, 2023

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **I**

ABSTRACT ..... **II**

ÖN SÖZ ..... **III**

TABLOLAR DİZİNİ ..... **VII**

ŞEKİLLER DİZİNİ ..... **IX**

KISALTMALAR LİSTESİ ..... **X**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Amaç ve Alt Amaçlar 4

1.3. Araştırmanın Önemi 5

1.4. Varsayımlar 6

1.5. Sınırlılıklar 6

1.6. Tanımlar 6

BÖLÜM II **7**

İLGİLİ ALANYAZIN **7**

2.1. Bürokrasi Kavramı 7
2.1.1. Bürokrasinin Tarihsel Gelişimi 10
2.1.2. Bürokrasinin Özellikleri 11
2.1.3. Weberyen Bürokrasi 12
2.1.4. Weber'e Göre Meşru Otoritenin Üç Saf Türü 13
2.1.4.1. Geleneksel Otorite 13
2.1.4.2. Karizmatik Otorite 14
2.1.4.3. Ussal-Yasal Otorite 14
2.1.5. Weber'in İdeal Tip Bürokrasi Modeli 16
2.1.5.1. İş Bölümü ve Uzmanlaşma 17

2.1.5.2. Kurallar ve Düzenlemeler 17
2.1.5.3. Otorite Hiyerarşisi 18
2.1.5.4. Nesnellik 18
2.1.5.5. Kariyer Yönelimi 19

2.2. Weberyen Bürokrasiye Eleştiriler 19
2.2.1 Weber Modelinin İşlevsel ve İşlevsel Olmayan Yönleri 20

2.3. Okulda Bürokrasi 22

2.4. Öğretmen Özerkliği 27
2.4.1. Öğretme Süreci Özerkliği 28
2.4.2. Öğretim Programı Özerkliği 29
2.4.3. Mesleki Gelişim Özerkliği 30
2.4.4. Mesleki İletişim Özerkliği 31

2.5. Bürokrasi ile İlgili Araştırmalar 31
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 31
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 34

2.6. Öğretmen Özerkliği ile İlgili Araştırmalar 35
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 36
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 38

BÖLÜM III 41

YÖNTEM 41

3.1. Araştırma Modeli 41

3.2. Evren ve Örneklem 41

3.3. Veri Toplama Araçları 45
3.3.1. Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği 45
3.3.2. Öğretmen Özerkliği Ölçeği 49

3.4. Verilerin Analizi 51

BÖLÜM IV 54

BULGULAR VE YORUM 54

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 54

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 55

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 56

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 61

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 65

BÖLÜM V 68

SONUÇ VE ÖNERİLER 68

5.1. Kamu Okullarının Bürokratik Özellikleri Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma .68

5.2. Kamu Okullarında Öğretmen Özerkliği Davranışları Sergileme Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma 71

5.3. Kamu Okullarının Bürokratik Özellikleri ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuç ve Tartışma 73

5.4. Öneriler.....75

KAYNAKÇA.....77

EKLER.....91

EK 1. Etik Kurulu Kararı 91

EK 2. Araştırma İznine İlişkin Valilik Onayı.....94

EK 3. Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği ve Kullanım İzni 95

EK 4. Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Kullanım İzni 98

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Weber modelinin işlevsel ve işlevsel olmayan yönleri 20
Tablo 2. Bürokratik kuralların çift yönlü yapısı 22
Tablo 3. Edirne il geneli okul kademesine göre öğretmen sayıları 42
Tablo 4. Alt grupların belirlenmesi 43
Tablo 5. Öğretmenlerin okul kademelerine göre dağılımı 43
Tablo 6. Katılımcıların demografik özellikleri 44
Tablo 7. Okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık ve Mcdonald's Omega katsayıları 46
Tablo 8. Okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri 47
Tablo 9. Okulların bürokratik özellikleri ölçeğine ait faktör yükleri 47
Tablo 10. Öğretmen özerkliği ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık ve McDonald's Omega katsayıları 49
Tablo 11. Öğretmen özerkliği ölçeğinin DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri 50
Tablo 12. Öğretmen özerkliği ölçeğine ait faktör yükleri 51
Tablo 13. Ölçek düzeylerine ilişkin frekans ve normallik tablosu 52
Tablo 14. Okulların bürokratik özellikleri ölçeğine ait betimsel istatistikler 54
Tablo 15. Öğretmen özerkliği ölçeğine ait betimsel istatistikler 55
Tablo 16. Okulların bürokratikleşme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre analizi 56
Tablo 17. Okulların bürokratikleşme düzeylerinin yaş değişkenine göre analizi 57
Tablo 18. Okulların bürokratikleşme düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre analizi 58
Tablo 19. Okulların bürokratikleşme düzeylerinin okul kademesi değişkenine göre analizi 59
Tablo 20. Okulların bürokratikleşme düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre analizi 60
Tablo 21. Öğretmen özerkliği algılarının cinsiyet değişkenine göre analizi 61

Tablo 22. Öğretmen özerkliği algılarının yaş değişkenine göre analizi 62
Tablo 23. Öğretmen özerkliği algılarının mesleki kıdem değişkenine göre analizi ..63
Tablo 24. Öğretmen özerkliği algılarının okul kademesi değişkenine göre analizi ..64
Tablo 25. Öğretmen özerkliği algılarının öğrenim durumu değişkenine göre analizi 64
Tablo 26. Kamu okullarının bürokratik özellikleri ile sergilenen öğretmen özerkliği davranışları arasındaki ilişkiye ait Pearson momentler çarpımı korelasyonları sonuçları 66

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Weber'in Otorite Tipolojisi 13
Şekil 2. Okul Bürokrasisinin Bir Tipolojisi 24

KISALTMALAR LİSTESİ

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

OBÖÖ : Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği

ÖÖÖ : Öğretmen Özerkliği Ölçeği

TBMM : Türkiye Büyük Millet Meclisi

TDK : Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla problem durumu, amaç ve alt amaçlar, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yabani hayvanlara karşı birlikte avlanan ilk çağ insanlarından binlerce kişilik ordulara, çömlek yapımından insanın aya ayak basmasına kadar "örgütlü" her türlü insan eylemi ortak bir amaca hizmet eder (Mintzberg, 1979). Günümüz toplumları da örgütsel toplumlardır ancak örgütler yeni bir buluş değildir (Etzioni, 1964; Presthus, 1962). İçinde insanı barındırmayan bir örgüt yapısından ya da yönetim sürecinden bahsetmek mümkün değildir. Zira örgütler, insanların güçlerini aşan müşterek gayelerini gerçekleştirmeleri maksadıyla kurulurlar. Aralarındaki iş birliği marifetiyle bireyler ortak amaçlarına ulaşmış olur. Bu; tek başına kaldırılması mümkün olmayan cisimlerin aynı ereğe ulaşmaya çalışan birden fazla insan tarafından taşınması kadar basit olabileceği gibi modern çağda işletme örgütleri, eğitim örgütleri gibi daha sistematik ve karmaşık örgütler olarak da karşımıza çıkabilir. Nüfus artışıyla birlikte toplumda meydana gelen girift ilişkilerin ve yeni kuşaklara aktarılacak temel bilgilerin ve kültürel mirasın artmasıyla eğitimin kurumsallaşmaya başlaması; belirli bir okul ya da okul niteliği taşıyan kuruluşlarda ve ehil kişilerce örgütlü bir biçimde sürdürülmesi buna örnek teşkil etmektedir (Çallı, 2009).

Klasik kuramla birlikte oluşan mevcut örgütsel terminolojinin geçmişi 1800'lerin sonuna dayanmaktadır. Klasik örgüt kuramı ortaya çıktığı dönemde oldukça etkili olmuştur ve etkisi sürmektedir. Bu etki özellikle karmaşık örgütlerde görülmektedir (Aydın, 2018). Weber'e (2020) göre örgüt, süreğen ve kesintisiz bir amaca yönelik belirli eylemler dizgesidir. Aslında genel olarak tüm örgütler belirli ölçüde bürokratiktir ve Max Weber'in belirlediği standart bürokratik özellikleri

(otorite hiyerarşisi, iş bölümü, nesnellik, objektif standartlar, teknik yeterlik, kurallar ve düzenlemeler) gösterirler (Hoy ve Sweetland, 2000).

Uygarlık; siyasi, toplumsal, ekonomik ve kültürel alanlardaki çeşitli örgütler içinde devam etmektedir. Doğumundan itibaren insanların barınma, beslenme, korunma, can ve mal güvenliği, istihdam edilme ve geçim gibi bireysel ihtiyaçları ile birtakım toplumsal ihtiyaçları daima bürokratik örgütler vasıtasıyla karşılanırken toplumdaki bireyler, hemen her gün yurttaş veya müşteri sıfatıyla kamu ve özel sektör bürokrasileri tarafından üretilen mal ve hizmetlerden ziyadesiyle yararlanmaktadır (Eryılmaz, 2019). Etrafımızda güvenlik, sağlık, eğitim, haberleşme, seyahat gibi insanın temel hak ve özgürlüklerinin birçoğu dahi bürokratik örgütlerin sunduğu hizmetlerle temin edilmektedir. Dolayısıyla bürokrasinin toplumsal ve ekonomik işlevi göründüğünden çok daha büyük önem arz etmektedir (Karaman ve Akıl, 2005). Etzioni (1964) bu durumu şöyle açıklamaktadır:

"*Bizler örgütler içinde doğmakta, örgütler içinde eğitilmekte ve çoğumuz hayatımızın büyük bir kısmını örgütler için çalışarak geçirmekteyiz. Boş zamanlarımızın çoğunu örgütlere ödeme yaparak, onların içinde eğlenerek ve dua ederek geçirmekteyiz. Çoğumuz bir örgüt içinde ölmekte ve gömülme zamanı geldiğinde bütün bu örgütlerin en büyüğünün yani devletin resmî iznini almak zorundayız.*"

Fransız düşünür Andre Piettre'ye göre de toplumlar dinle doğar, bürokrasiyle ölürler (Kabaklı, 2017).

Bir örgütsel ve yönetsel model olarak bürokrasinin oluşumuna ilişkin yaygın görüş, bürokrasiyi doğuran etkenin karışıklığı ve kararsızlığı ortadan kaldırma gayesi olduğudur (Aydın, 2018). Toplumsal yaşamın aksamadan sürdürülebilmesi ve ihtiyaçların karşılanabilmesi mecburiyeti "bürokrasi" denilen yapının oluşmasını kaçınılmaz hale getirmiştir (Coşkun, 2005).

Örgütsel bir yapı olarak bürokrasi, kurumda işgörenlerin davranışlarını düzenleyerek şahsilikten kurtarır, işgörenler arasında eşgüdümlemeyi sağlar ve yetkilerin sınırlarını belirleyerek keyfiliğe dönüşmesine engel olur (Kalaycıoğlu,

1984). Yine karmaşayı ve kaosu engelleyerek nispeten istikrar sağlar, her şeyden önce rutin işlerin zamanında ve verimli bir şekilde yerine getirilmesinde etkin rol oynar (Özer, 2015). Özellikle kamu kurum ve kuruluşlarındaki iş yükü ve çeşitliliği ile kurumsal hizmetlerin kesintisiz sunulması mecburiyeti göz önüne alındığında bürokrasi, gerekli örgütlenmeleri asgari düzeyde yerine getirir (Aykaç, 1997). Gelişmiş bir bürokrasi, örgütün beklentilerini karşılayan, olası riskleri ya da beklenmeyen durumları ortadan kaldıran bir aygıttır. Belli ilke ve kurallara dayanan prosedürler, işlerin aksamasını önleyen ve denetim kolaylığı sağlayan bir kılavuz mahiyetindedir (Adler ve Borys, 1996).

Öte yandan bürokrasi, çalışanlar üzerinde sekter bir yönetim ve denetim anlayışına dayanır. Engelleyici bürokrasi yaklaşımına göre işgörenler edilgen ve kontrol edilmesi gereken varlıklardır (Hoy ve Miskel, 2020). Bu durumda çalışanlar söz konusu aşırı kuralcı ve denetçi bürokrasi anlayışından olumsuz etkilenmektedir.

Formal bir örgütlenme biçimiyle bürokrasinin örgüt üyelerini, doğal olarak kamu okullarında öğretmenleri çeşitli boyutlarda olumlu ve/veya olumsuz etkileyen bir unsur olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu boyutlardan biri olan öğretmen özerkliği kavramının okullarda bürokrasiden nasıl etkilendiği sorunsalı çalışmanın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin mesleki çalışmalarındaki eylem ve uygulamalarında kullanabildikleri örgütsel özgürlük alanını belirten kavram öğretmen özerkliğidir. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleki çalışmalarında inisiyatif kullanması, hareket serbestisi ve karar verme yetkisidir (Öztürk, 2011). Bürokraside yetki yasal güce dayanırken meslekte yetki uzmanlık gücüne dayanır (Bursalıoğlu, 2021). Bu otonominin sağlanmasıyla birlikte öğretmenlerin eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme, akıl ve mantık yürütme, problem çözme, karar verme, çözümleme, sentez yahut değerlendirme gibi kendi üst düzey zihinsel becerilerinden yararlanarak eğitimde niteliği artıracakları varsayılmaktadır.

Araştırma sonucunda okulların öğretmenler tarafından algılanan bürokratik özellikleri ile öğretmenlerin entelektüel yeteneklerini işe koşmalarını sağlayan

öğretmen özerkliği arasında anlamlı bir ilişki olması beklenmektedir. Bürokrasi ve öğretmen özerkliği arasında pozitif bir korelasyon olması halinde bürokrasinin öğretmen özerkliğini hangi boyutlarda olumlu etkilediğinin ortaya çıkarılması ve bürokrasinin bu boyutlardaki kolaylaştırıcı ve destekleyici etkilerinin eğitimin niteliğini artırmak amacıyla kullanılmasına; negatif bir korelasyon olması halinde ise bürokrasinin öğretmen özerkliğini hangi boyutlarda olumsuz etkilediğinin ortaya çıkarılması ve kamu okullarında bürokrasinin bu boyutlarda azaltılmasına ilişkin veri sağlamak hedeflenmiştir. Sonuç olarak bu araştırmada öğretmenlerin algılarına göre görev yaptıkları kamu okullarının bürokratik özellikleri ile sergiledikleri öğretmen özerkliği davranışları arasında nasıl bir ilişki (korelasyon) olduğunu incelemek amaçlanmıştır.

1.2. Amaç ve Alt Amaçlar

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin algılarına göre kamu okullarının bürokratik özellikleri ile sergiledikleri öğretmen özerkliği davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları kamu okullarının bürokratik özellikleri düzeyine ilişkin algıları nedir?

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları kamu okullarında öğretmen özerkliğine ilişkin algıları nedir?

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları kamu okullarının bürokratik özellikleri düzeyine ilişkin algıları, öğretmenlerin

a) cinsiyetlerine,

b) yaşlarına,

c) kıdemlerine,

d) okul kademesine,

e) öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları kamu okullarında öğretmen özerkliğine ilişkin algıları, öğretmenlerin

a) cinsiyetlerine,

b) yaşlarına,

c) kıdemlerine,

d) okul kademesine,

e) öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

5. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre görev yaptıkları kamu okullarının bürokratik özellikleri ile sergilenen öğretmen özerkliği davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın;

1) Çalışma kapsamındaki kamu okullarının bürokratik özellikleri düzeyinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ortaya koyması,

2) Çalışma kapsamındaki kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliği davranışları gösterme düzeylerini ortaya çıkarması,

3) Çalışma kapsamındaki kamu okullarının bürokratik özelliklerinin öğretmen özerkliğine etkisi olup olmadığının, eğer etkisi var ise öğretmen özerkliğini etkileyen bürokratik faktörlerin anlaşılmasını sağlaması,

4) Sonuçlarının kamuda görev yapan öğretmenler ve yöneticiler ile araştırmacılara, eğitim alanında siyasa yapıcı ve uygulayıcılara farklı bir bakış açısı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar gerçeği yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Edirne il merkezi ve ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı kamu okullarında çalışan ve araştırma kapsamında kendilerinden veri toplanan öğretmenlerin yanıtlarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bürokrasi: Dar anlamda bürokrasi devletin idari mekanizmasıdır (Akçakaya, 2016b). Geniş anlamda ise bürokrasi, ussal ve belirli ilkelere dayanan bir yönetim ve örgütlenme biçimidir (Eryılmaz, 1993).

Öğretmen Özerkliği: Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda karar verme yetkisi, hareket serbestisidir (Öztürk, 2011).

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde alanyazında yer alan bürokrasi ve öğretmen özerkliği kavramları açıklanmaktadır. Ardından bu kavramlara ilişkin yurt içinde ve yurtdışında yapılan araştırmalardan bahsedilmektedir.

2.1. Bürokrasi Kavramı

İlk olarak 1745 yılında dönemin ticaret bakanı Fransız fizyokrat ve iktisatçı Vincent de Gournay tarafından kullanılan bir sözcük olarak bürokrasi kavramı, başlarda baskın büro egemenliğine karşı tepki göstermek amacıyla kullanılırken zamanla bu anlam evrilerek çeşitli değişikliklere uğramıştır (Abadan, 1959). Türk Dil Kurumu sözlüğünde bürokrasi "*devlet kurumlarında çalışan üst düzey yöneticiler topluluğu*" ile "*kırtasiye işlerini öne sürerek işlemleri zorlaştırma, kırtasiyecilik*" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2022). Bürokrasi sözcüğü, Latince *burra* ve Eski Yunanca *kratos* sözcüklerinin birleşiminden teşekkül etmiştir. *Burra* "masa örtüsü", *kratos* ise "iktidar, hükümranlık" anlamına gelmektedir. Buna göre bürokrasi "masaların ya da büroların hâkimiyeti" anlamındadır. Bürokrasi kavramının türetildiği devirde memurların masalarının üstü koyu ve kasvetli renklerde kumaşlarla örtülmekteydi (Abadan, 1959). Bu metaforik ifade ile vurgulanmak istenen, memurların halkın üzerindeki otoritesidir. Memurların bu yetkesi, kullandıkları masa gibi bir araçla ya da içinde bulundukları büro gibi fiziksel bir mekânla özdeşleşmiştir (Eryılmaz, 2013).

Bürokrasi, genellikle kamu kurum ve kuruluşlarında işleyişin önceden belirlenmiş standartlara ve prosedürlere bağlı olarak gerçekleştirilmesini sağlayan normatif bir yapıdır. Bu yapı kendi içinde birtakım kurallar, iş tanımı, görev dağılımı ve hiyerarşi barındırır.

Dar anlamda bürokrasi devletin idari mekanizması, kısaca "kamu yönetimi"dir. Kamu yönetiminde bürokrasi, kamu kurum ve kuruluşlarındaki yönetim

faaliyetleri ile devletin siyasi ve politik kararlarının hayata geçirilmesini sağlayan yapıdır (Akçakaya, 2016b). Bu anlamda bürokrasi, idari işleri ayrıntılandıran, siyasi talimatları yerine getiren maaşlı memurlardan müteşekkildir. Geniş anlamda ise bürokrasi; iş bölümü, hiyerarşik yapı ile rasyonel kurallara dayanan yönetim ve profesyonel görevlilerden oluşan bir örgütlenme tarzıdır (Balcı, 2020; Eryılmaz, 2013).

Alman Düşünür Max Weber tarafından en etkili yönetsel ve örgütsel biçim olarak tanımlanan bürokrasi kavramı, daha çok yine Weber gibi sosyologların dikkatini çekmiştir (Aydın, 2018). Tarihsel süreç içinde ortaya çıkmış farklı yaklaşımların bürokrasi görüşü devamlı değişkenlik göstermiştir. Marx'a göre bürokrasi, bürokratların temsil ettiği kişiler ile kendi çıkarlarını korumalarına yaramaktadır. Liberal yaklaşımda ise devlet kurumunun büyümesiyle birlikte yaşamın her alanını kaplayan bürokrasinin zaman içinde özgürlüklere karşı engel oluşturacağı düşünülmektedir (Akçakaya, 2016b).

Halkın nazarında ağır aksak, aşırı kuralcı, verimsiz ve üsttenci bir yönetim anlayışıyla bağdaştırılan bürokrasiye ilişkin devlet dairelerinde sıklıkla duyulan "Burası devlet dairesi", "Ben devlet memuruyum", "Kanunlar öyle emrediyor", "Bugün git, yarın gel" (Akçakaya, 2016b) minvalinde ifadeler ile halk arasında yaygın olarak kullanılan "memurun düğmesini koparmanın cezası 6 aydan başlar", "sırtını devlete yaslamak", "bürokrasiye veya bürokrasi engeline takılmak (encounter a bureaucratic obstacle), bürokrasiyi aşmak" gibi gündelik ifadeler mevcut tanımlara koşut niteliktedir. Bu bakımdan şekilcilik, gereksiz tahrirat (yazışma) ile yazılı muhabere, sorumluluk almaktan kaçınma, iş ve işlemlerin yürütülmesinde hantallık, halkın maruzatlarına karşı kayıtsızlık, yetki devrine direnen ve kendilerini vazgeçilmez zanneden memur sınıfına özgü lakayt davranışlar ile örgütün gerçekleştirmekle yükümlü olduğu amaçları ihmal etmesi gibi anlamlara gelen bürokrasinin bu 'patolojik' yansımaları siyasal bilimler literatüründe "bürokratizm" ya da "büropatoloji" ismiyle anılmaktadır (Abadan, 1959). "Bürokrasinin azaltılması" da kamu yönetiminde ve siyasi jargonda sıklıkla kullanılan bir tabirdir. Sanayi Devrimi'nin Avrupa'da yayılmaya başladığı ve modern bürokrasinin geliştiği ilk

yıllarda kaleme aldığı ve Türkçe'ye "Çalışanın Fizyolojisi" adıyla çevrilen eserinde Fransız Yazar Honoré de Balzac, bürokrasiyi ve memurlarını ironik bir dil ile eleştirmektedir. Balzac eserinde, yalnızca bürokratik sistemin hantallığına ve monotonluğuna değil, bununla birlikte memurların tembelliğine, mesai saatlerinde dedikodu, çekişme ve entrika için harcadıkları zamana da dikkat çekmektedir (Dağıstan, 2019).

Gündelik yaşamda bürokrasinin olumsuz çağrışımlarına ilişkin halk arasında görece fikir birliği var iken aynı durum bürokrasinin kavramsal tanımı için geçerli değildir. Alanyazın incelendiğinde bürokrasinin genel olarak üç farklı boyutta ele alındığı görülmektedir.

Kırtasiyecilik Bağlamında Bürokrasi: İşleri zora koşan, yavaşlatan, geciktiren, iş yükünü artıran, evrak külfeti yaratan bir angarya boyutuyla bürokrasi, toplum tarafından olumsuz olarak algılanan bir kavramdır ve bu anlamda Fransızca'da *paperasserie*, İngilizce'de *red tape* ve *paperwork* ifadelerinin karşılığıdır (Abadan, 1959; Baransel, 1979). Benzer biçimde alanyazında bürokrasi "kâğıt hamallığı" şeklinde de açıklanmaktadır.

Devlet (Amme) İdaresi Bağlamında Bürokrasi: Tıpkı demokrasi, otokrasi veya aristokrasi gibi siyasi bir dizge olarak bürokrasi; yönetsel erki elinde tutan üst düzey devlet memurlarını ve bu toplumsal tabakanın içinde bulunduğu hiyerarşik devlet düzenini ifade eder (Abadan, 1959; Kabaklı, 2017). Bürokrasi, kamu yönetiminde "devlet dairelerinin gücü" veya "devlet dairelerinin yönetimi" manasıyla değerlendirilmektedir (Leblebici, 2008).

Örgütsel Yapı Bağlamında Bürokrasi: Belirli ilke, standart ve ussal-yasal karar alma kurallarına ve iş bölümüne göre hiyerarşik bir yapıda tasarlanmış örgütlenme ve yönetim biçimidir (Eryılmaz, 1993). Sosyal ve beşerî bilimlerde bürokrasi kavramı, toplumların ortaya çıkardığı yasaları uygulayan bir idari yapıyı ifade eder. Bürokraside gözlenen üç temel özellik; rasyonellik, rutinleşme ve kişisellikten kurtulmadır (Tortop, 1993).

Örgüt ve yönetim iç içe geçmiş iki kavram olsa da örgüt yapıyı, yönetim ise süreci ifade etmektedir. Her zaman ve her durumda geçerli olan bir örgüt ve yönetim yaklaşımı olmadığı gibi bürokrasi adı verilen örgütsel yapı ve yönetim biçiminin de işlevsel ve işlevsel olmayan yönleri bulunmaktadır. Yine alanyazında engelleyici ve kolaylaştırıcı bürokrasi yaklaşımlarına dair çalışmalar yer almaktadır.

2.1.1. Bürokrasinin Tarihsel Gelişimi

İlkel toplumlara bakıldığında toplumun soy birliğine dayanan klan ve kabileler biçiminde örgütlendiği ancak kamusal kuruluşların olmadığı görülür. Bu tip örgütlenmeler yöneten-yönetilen ayrılığına dayalı yönetsel biçimler değildirler (Ergun ve Polatoğlu, 1992). Sosyal bir varlık olarak insanın birlikte yaşamak, birlikte yaşarken de mal/hizmet almak ve dolayısıyla üretmek ihtiyacı örgütsel yapıları ortaya çıkarmıştır.

Bürokratik olsun ya da olmasın, klasik kuramın belli unsurlarını içeren örgütlerin ortaya çıkışı binlerce yıl öncesine dayanmaktadır. En güçlü örgüt ve yönetim kuramı olarak kabul edilen bürokrasi, patriyarkal (ataerkil) kültürle ortaya çıkmış ve modern bürokrasinin oluşumuna kadar aynı isimle nitelendiriliyor olmasa da tarih boyunca örgütlerde farklı biçimlerde kendisini göstermiştir (Aydın, 2010; Dursun, 1992). Günümüz manasıyla kamu yönetimi ilk kez M.Ö. 5000'lerde Mezopotamya'da görülmüştür (Ergun ve Polatoğlu, 1992). Örneğin, çok gelişmiş bürokratik örgütlerin eski Mısır'da, Çin'de ve Roma İmparatorluğu'nda var olduğu öğrenilmiştir (Gerth ve Mills, 2001). Weber (1987) tarafından bu çok gelişmiş ve niceliksel olarak büyük bürokrasilere verilen tarihsel örnekler şunlardır:

- Yeni imparatorluk döneminde Mısır,
- Son dönem Roma Prensliği, Diocletion Monarşisi ve ondan türeyen Bizans İmparatorluğu,
- Özellikle 13. Yüzyıldan bu yana Roma Katolik Kilisesi,
- Shi Hwangti'den bu yana Çin.

Yeni Mısır İmparatorluğu, bir yandan kendisinden sonra ortaya çıkan tüm bürokrasilerin arketipi iken bir yandan da kendi kendine yeten örgütlü geçim ekonomisinin de en ihtişamlı tarihsel örneklerindendir (Weber, 1987). Ancak çağdaş manada bürokratik örgütlenme ulus-devlet ile birlikte gelişmiştir (Başaran, 1984). 18. yüzyılın sonunda Avrupa'da devletin merkezi fonksiyonu olarak düzenli yönetimin hem kuramsal hem de uygulamalı yönüne dönük belirli bir tecessüs ortaya çıkmıştır. Bu gelişmede Sanayi Devrimi, bilimsel merakın artması ve Aydınlanma Dönemi mütefekkirlerinin de etkisi vardır. Bürokrasinin bu süreçteki gelişiminde, devletin ekonomik hayatta bir müteşebbis ve biçimlendirici rol üstlenmesinin önemli katkıları olmuştur (Doğan, 2013). Günümüz bürokrasilerinin var oluşundaki en önemli etken sanayi toplumunun ortaya çıkışıyla birlikte gelen teknolojik gelişmelerdir (Şaylan, 1986). Sanayi devrimiyle birlikte toplumsal yaşamda birtakım değişmeler gündeme gelmiş, yaşamın bürokratikleşmesi ve rutinleşmesi yönünde bir eğilim gelişmiştir (Şişman, 2007). 19. yüzyıldan bu yana devletle birlikte siyasi partiler, dini kurumlar, hatta yargı ve sanayi de bürokratikleşmiştir. Böylece toplum, yaşamın hemen her alanında etkin olan çeşitli bürokratik örgütlerle şekillenmeye başlamıştır (Eryılmaz, 2019).

2.1.2. Bürokrasinin Özellikleri

Weber'e (1987) göre modern bürokrasinin somut yöntemi şudur:

I- Ekseriyetle kurallar, yasa ve yönetmeliklerce belirlenmiş resmî yetki alanları mevcuttur.

II- Mevki hiyerarşisi ve aşamalı yetki düzeylerine göre, ast görevlilerin üst görevlilerce denetlenmesine dayanan belirgin bir ast-üst ilişkisi vardır.

III- Çağdaş bürokratik örgütlerde yönetim, asıl ya da suret biçimlerinde saklanan yazılı belgelere (evrak kayıt) dayanır. Bu belgeler ihtiyaç duyulduğunda ortaya çıkarılmak üzere dosyalanır (arşiv). Yine belgelerin yazılması ve saklanması için işgörenler istihdam edilir. Bu görevleri ifa eden memur kadrosuna, yönetimin maddi araçları ve dosyalarıyla birlikte "daire", özel sektörde ise "büro" denir.

IV- Daire ya da büro yönetimi, devlet memurları için de özel işletmelerin üst düzey yöneticileri ve işgörenleri için de geçerli olan nitelikli bir uzmanlık eğitimini gerektirir.

V- Daire ya da büro koşulları sağlandıktan sonra iş ya da görev, işgörenin mesai mefhumu olsa dahi tam kapasite ile çalışmasını gerektirir.

VI- İşyeri yönetimi, belirli bir düzen ve kapsam dahilindeki öğrenilebilir genel kurallara bağlıdır. Bu kurallar, yöneticilerin sahip olması gereken hukuk, kamu yönetimi ve işletme yönetimi gibi alanlardaki teknik yeterliklere dahildir.

2.1.3. Weberyen Bürokrasi

Max Weber; "*iş bölümü ve uzmanlaşma temeli üzerinde yükselen otoritenin merkezileştiği hiyerarşik yönetim yapısını ifade eden bir kavram olarak ortaya çıkan ve tarihsel süreçte özellikle kamu kuruluşlarının örgütlenmesinde belirleyici tek araç olan bürokrasiyi belli bir yönetsel yapı olarak betimleyen ve bu konuda kuramlaştıran ilk toplumbilimci*" olmuştur (Özer ve Çiftçi, 2022).

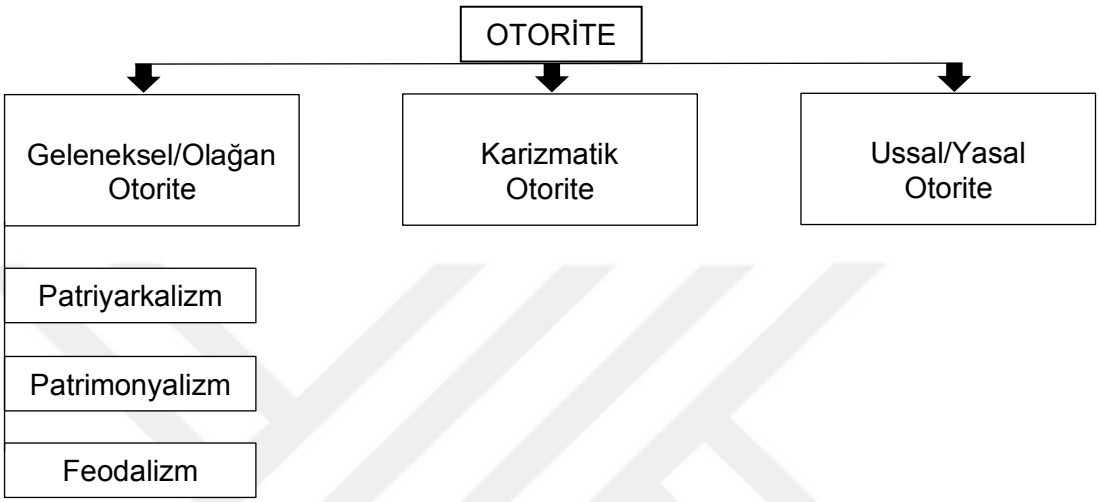
Weber, otorite ile güç kavramlarını meşruluk ekseninde birbirinden ayırmaktadır. Weber'e göre güç zora dayalı bir ilişkiyi ifade ederken otorite, gücün meşru bir versiyonudur. Otoritenin meşruluğu, inanç ve değer temeline dayanarak amire itaat ve emre riayet demektir (Albrow, 1970). Weber, ataerkil örgüt görüşü yerine rasyonel örgüt ilkesini getirmiştir ve bürokratik otoriteyi, örgütte rasyonel normları en üst düzeye çıkaran ideal bir tip olarak tanımlamıştır (Aypay, 2021).

Weber modelinin özellikleri (Bolman ve Deal, 2013):

1. Sabit bir iş bölümü,
2. Hiyerarşik görevler,
3. Performansı tanımlayan standartlar,
4. Kişisel hak ve mülkiyet ile resmî hak ve mülkiyetin ayrılması,
5. Personel seçiminde ölçüt olarak aile veya akrabalık bağları yerine teknik becerilerin kullanılması,

6. Tek bir göreve dönük istihdam edilme ve uzun dönemli bir kariyer perspektifi sağlanması.

2.1.4. Weber'e Göre Meşru Otoritenin Üç Saf Türü



Şekil 1. Weber'in Otorite Tipolojisi

Kaynak: Weber (2020)'ye dayanarak hazırlanmıştır.

Weber, örgütsel tahlillerini meşruiyet olgusu temeline dayandırır (Bursalıoğlu, 2019). Weber'in otorite tipolojisine göre otoriteye itaat edilmesinin nedenleri ve otoritenin meşruluğuna olan inançlar, otorite tiplerine göre çeşitlilik göstermektedir (Dursun, 1992). Weber'e (2020) göre meşru otoritenin üç saf türü vardır: Geleneksel otorite, karizmatik otorite ve ussal-yasal otorite.

2.1.4.1. Geleneksel Otorite

Geleneksel otorite, geçmişten günümüze değin var olan geleneklerin kutsiyetine ve bu kutsiyete dayanarak iktidar sahiplerinin meşruluğuna dair toplumda yerleşmiş olan inanca dayanır (Weber, 2020). Geleneksel yetki, mutlak itaat bekleyen bir dikta anlayışı içerir (Griffiths, 1956). Geleneksel otoritenin bir biçimi olarak patriyarkal otorite, bir hane (aile) reisinin, diğer hane mensupları üstündeki gücü ve yetkisidir (Kalaycıoğlu, 1984). Patriyarkal otoritenin gelişmiş şekli olan patrimonyalizmde ise hükümdar, tüm siyasi yönetimi kendi himayesinde görür (Göktürk, 2020). Geleneksel otoritenin üçüncü tipi feodalizmde ise otorite hem araziye

hem de üzerinde yaşayan insanlara hükmeden tımar sahiplerindedir ve iktidar bu feodal beyler arasında paylaşılmıştır (Dursun, 1992). Geleneksel otorite anlayışıyla yönetilen bir toplumda, kamusal hizmet alanları ayrılmadığı için büyük ve gelişmiş bir bürokrasinin yapılanması olanaksızdır (Ergun, 2004).

2.1.4.2. Karizmatik Otorite

"Karizma" (Kutsal Hediye) kavramı erken Hristiyanlık devrine ait bir terimdir. Karizmatik otorite, bir bireyin istisnai özelliklerine ya da onun belirlediği normların ve verdiği buyrukların kutsiyetine olan inanca dayalıdır (Weber, 2020). Karizmatik otoritede rasyonel-bilimsel kuralların yeri yoktur. Karizmatik yetki, büyük liderlerin çekimsel ve yalnızca kendilerine has özgül ağırlığından ileri gelir. Karizmatik yetkinin bu niteliği, tarifi zor bir büyüleyicilik ya da otorite sahibi kaynaklı bir rivayet de olabilir (Akçakaya, 2016a; Griffiths, 1956). Karizmatik liderin maiyetindeki kitle, onun yeterliklerinden ziyade kişisel özelliklerinden dolayı kendisine itaat eder. Bu nedenle karizmatik otorite ile liderin kitle üzerindeki tesiri arasında olumlu bir ilişki söz konusudur. Dolayısıyla lider, bu tesiri oluşturma konusunda kendisine bahşedilen kişisel özelliklerini yitirmediği sürece hakimiyetini devam ettirir (Gürüz ve Gürel, 2006).

2.1.4.3. Ussal-Yasal Otorite

Ussal-yasal otorite, iktidar konumundakilerin norm düzenine ve buna bağlı olarak meşrulaşmış kurallara dayanan emir verme hakkı olduğu inancına dayanır (Weber, 2020). İktidar sahipleri rasyonel ve yasalara uygun davrandığı müddetçe meşru sayılır (Arslan, 2005). Yasalar, bireyi kendi normları kapsamında değerlendirir. Birey yasalara, yalnızca emrin yasal çerçevede ve de yasal yetkiyle donatılmış yöneticiler tarafından verilmesi şartıyla riayet etme mecburiyetindedir. Yetkili de yetkisini sadece yasaların elverdiği sınır ve ölçüde kullanır (Oktay, 1997). Rasyonel yetki öncelikle akla, ilkelere ve amaç-araç uzlaşısına dayanır (Griffiths, 1956). Ussal-yasal yetki türünün en karakteristik (özgül) örneğini ideal bürokrasi oluşturur (Oktay, 1997). Bu nedenle bürokratik otorite adıyla da anılan ussal-yasal otorite, bürokratik örgütler için en elverişli yetki türüdür (Baransel, 1979).

Weber'e (2020) göre yasal otoritenin en yalın uygulaması şu şekildedir:

1. İşgörenler şahsi olarak özgürdür ancak gayrişahsi olarak görevleri nedeniyle otoriteye karşı sorumludurlar.
2. Bariz bir şekilde yapılandırılmış hiyerarşik bir dizgede organize edilmiştir.
3. Daireler, yasa ve yönetmeliklerce açıkça tanımlanmış bir yetki alanına sahiptir.
4. Daireye (memuriyete) giriş, bir sözleşme ile tescillenir.
5. Adaylar teknik yeterlik ölçütüne göre seçilirler. Bu yeterlik sınavla ölçülür veya adayın gereken teknik yeterliğe sahip olduğuna dair bir diploma ile belgelendirilir ya da her iki şartı da sağlaması beklenir. Yani memurlar seçilmez, atanırlar ve yaşam boyu iş garantisini (ömür boyu memuriyet) elde ederler.
6. Memurlara düzenli bir nakdi ücret ödenir ve çalışma yaşamları sonunda emeklilik hakkına sahip olurlar. Sadece işverenin belli koşullarda işten çıkarma hakkı varken, özellikle özel işletmelerde beyaz yakalılar işten ayrılmakta dahi hürdür. Maaşlar, hiyerarşik yapıya göre derecelendirilir ancak görevin sorumluluğu ve statüsüne göre değişkenlik gösterebilir.
7. Görev, işgörenin tek ve asli sorumluluğudur, ikincil bir görev ya da işe müsaade edilmez.
8. Görev, aynı zamanda bir kariyer basamağıdır. Kıdemi (hizmet süresini) ya da performansı ya da her ikisini baz alarak tasarlanmış bir "terfi" sistemi mevcuttur. Terfi, amirlerin takdirine bağlıdır.
9. Memur, yürütme araçlarına sahip değildir ve görevlerine ilişkin olarak bu araçlar üzerinde hak iddia edemez, hiçbir şekilde mülkiyet talebinde bulunamaz.
10. Görevler, yerine getirilişi yönünden disiplinli ve düzenli bir denetime tabi tutulur.

2.1.5. Weber'in İdeal Tip Bürokrasi Modeli

Weber, ideal tip kavramını "Bilim Kuramı Üzerine Denemeler" başlıklı eserinde şöyle açıklamaktadır:

"*İdeal tip, türdeş bir düşünce tablosu oluşturmak için, bir ya da birçok görüşü tek yanlı olarak vurgulamak ve bazen çok, bazen az bulunan kimi zaman da hiç bulunmayan, tek yanlı olarak seçilmiş; daha önceki görüşlere göre düzenlenen münferit, dağınık ve ayrı ayrı birçok olguyu birbirine bağlamak suretiyle elde edilir*" (Gülmez, 1975).

İdeal tip bürokrasi, gerçeği yansıtmakla birlikte aslında hiçbir zaman var olmamış bir ütopyadır (Akçakaya, 2016a). Weber'in ideal tip bürokrasi kavramı, pratikte görece ütopik görünmesine rağmen gerçek örgütün temel yönelimlerini gösterir. Max Weber, ideal tip modeliyle modern bürokrasinin örgüt ve yönetimde ulaşmayı amaçladığı bir ütopyadan ziyade saf haliyle kusursuz bir örnek şablonu, bir şemayı vurgulamak istemiştir (Çevik, 2010). Burada "ideal kavramı", bir nevi "üstünlük" anlamına gelmemektedir (San, 1971). İdeal tip, analitik amaçlar için kullanılabilecek bir model veya paradigmadır ve yol göstericidir (Eryılmaz, 2019; Hoy ve Miskel, 2020). Örgütler, bu ideal tipe ne kadar yaklaşırlarsa o derecede bürokratikleşirler (Abadan, 1959).

İdeal tip bürokraside memurun konumu şu şekildedir (Weber, 1987):

- Memuriyet bir meslektir. Memur, memuriyetin özü gereği birtakım görevleri yerine getirmek üzere konumlandırılmıştır.
- Memur, toplumda bir sosyal statü kazanmak ister ve genellikle buna haizdir.
- Üst düzey yöneticiler tarafından atanma yoluyla işe alınırlar.
- Memurlar düzenli maddi gelir, yaşam boyu çalışma garantisi ve emeklilik güvencesine sahiptir.
- Hiyerarşik düzen, memura kendi içinde bir terfi ve kariyer imkânı sağlar.

Bürokratik örgütlerde memurun konumu hangi kurum veya kuruluşta (askeri, siyasi, dinî vb.) olursa olsun yukarıda belirtilen bürokratik göstergeler çerçevesinde tasarlanır. Bu bürokratik göstergeler farklı yazarlar tarafından çeşitli başlıklar altında ele alınmıştır ancak alanyazında genel olarak üzerinde uzlaşı sağlanmış bürokratik özellikler iş bölümü ve uzmanlaşma, kurallar ve düzenlemeler, otorite hiyerarşisi, nesnellik ve kariyer yönelimi şeklindedir (Bolman ve Deal, 2013; Hoy ve Miskel, 2015; Mintzberg, 1979; Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu özellikler, okulların da içinde bulunduğu neredeyse tüm örgütlerde bulunur (Hoy ve Miskel, 2020). Söz konusu bürokratik özelliklerin miktarı örgütten örgüte değişkenlik gösterir. Bu bağlamda her örgüt, bürokratik açıdan "biricik" olma özelliği taşır.

2.1.5.1. İş Bölümü ve Uzmanlaşma

Weber'e göre iş bölümü ve uzmanlaşma; bürokratik yapının amaçlarına ulaşması için gereken düzenli faaliyetlerin resmî görevler olarak dağıtılmasıdır (Gerth ve Mills, 2001). Örneğin; MEB'in merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı olarak birim ve alt birimlere ayrılması, bu birimlere sorumlu kişilerin atanması ve yine birimlerin kendi içindeki görev dağılımı verimliliği sağlamak içindir. İş bölümü, uzmanlaşmayı gerekli kılar; önceden belirlenmiş görev tanımlarıyla çalışanların ilgili alanda uzmanlaşmalarını sağlar (Hoy ve Miskel, 2020).

2.1.5.2. Kurallar ve Düzenlemeler

Weber'e (1987) göre bütün bürokrasiler, kasıtlı olarak koyulmuş, soyut ve kendi içinde çelişmeyecek tutarlı kurallar-düzenlemeler dizisine sahiptir. Bu normatif dizge, tüm pozisyonlar için ayrı hak ve sorumlulukları kapsar, hiyerarşik organizasyonu kontrol etmek için kullanılır (Hoy ve Miskel, 2020). Böylece işgören davranışlarının emsal nitelikte istikrarlı olması ve kişilerden bağımsız olarak işlerin sürekliliği sağlanır. İşleyişteki standartlar ile bürokratik örgüt, kişiler değişse dahi mal veya hizmet üretmeye aynı şekilde devam eder (Eryılmaz, 2013).

2.1.5.3. Otorite Hiyerarşisi

Hiyerarşi, ast-üst ilişkilerinin meydana getirdiği bir roller sistemidir (Bursalıoğlu, 2021). Otorite hiyerarşisi, çağcıl örgütlerin en belirgin özelliklerinden biridir. Daireler ya da bürolar, hiyerarşik bir yapılanmayla örgütlenir. Bürokraside mevkiler, dikey olarak konumlandırılır. Dolayısıyla "ast birimler üst birimlerin hakimiyetinde ve denetiminde" (Weber, 2014) görev yapar ve böylece yetke hiyerarşisi kurulmuş olur (Hoy ve Miskel, 2020). Bürokratik hiyerarşi genelde piramit biçimini alır. Bu piramitsel yapıda konumlanan görevli, üstlerine karşı kendi karar ve eylemlerinden sorumlu olduğu gibi astlarının karar ve eylemlerinden de sorumludur (Aydın, 2018).

2.1.5.4. Nesnellik

Weber'e (2014) göre resmîyete bağlı gayrişahsilik her bürokratik eylemin temelidir ve yöneticiler astlarıyla informal ilişki kurmaktan kaçınmalıdır. Astları ile arasındaki bu sosyal mesafe, yöneticinin kararlarında nesnellikten uzaklaşıp yan tutmasını ya da ön yargıyla hareket etmesini engelleyerek rasyonel düşünceyi egemen kılar. Hanson'a (1995) göre kişisel tutum ve davranışlar ile duygusal tepki ve kararlar, örgütü amaçlarından uzaklaştırmaktadır. Dolayısıyla çalışanların, örgüt içindeki diğer işgörenlerle ve örgütün etkileşimde bulunduğu dış paydaşlarla ilişkilerinde objektif bir tutum sergilemesi gerekir. Böylece bürokrasinin duygusallıktan bağımsız olarak çalışma atmosferinde formal nesnelliği sağlaması beklenir (Weber, 2014). Bürokraside yöneticinin verdiği kararların duygulara değil, olgulara dayanıyor olması umulur. Tarafsız bir tutum, görevin yürütülmesinde ussal bir yargıya varılmasında ölçüttür. Amaç, şahsilikten, duygusallıktan ve önyargılardan arınmış bir örgütsel davranış sağlamaktır (Aydın, 2018). Bu şartlarda verilen kararlar ve yapılan uygulamalar öznelliği engellemekte, yansızlığı, eşitliği ve dolayısıyla örgütsel adaleti tesis ederek ussallığa katkı sağlamaktadır (Yılmaz, 2018).

2.1.5.5. Kariyer Yönelimi

Bürokraside işe alımlar, teknik yeterliklere dayandığından işgörenler işlerini aynı zamanda bir kariyer aracı olarak da değerlendirirler (Hoy ve Miskel, 2020). Weber'e (2014) göre iş, bu beklentiyi karşılamalıdır. İşgörenler için kıdem, başarı veya her ikisinin birlikte üstler tarafından değerlendirildiği bir terfi sistemi gereklidir. Örgütün istihdam edeceği personel, ilgili konuda uzmanlık bilgisini ve yeteneğini ölçmek üzere yapılan sınavlar aracılığıyla belirlenecek, bu ölçütle terfi alabilecek, yeterliğini koruduğu sürece görevine devam edecek ve tüm bunlara dış etkenlerden bağımsız olarak karar verilecektir (Şimşek, 1996).

2.2. Weberyen Bürokrasiye Eleştiriler

Weberyen bürokrasi modeli çeşitli yönlerden eleştirilmiştir. Bürokrasinin genel olarak kurumsal işleyişi düzenleyen bir örgütsel yapısı olmasına rağmen aynı zamanda örgüt için bazı komplikasyonları da mevcuttur. Hoy ve Miskel'a (2020) göre bunların ilki, bürokrasinin işlevsel olmayan özelliklerinin dikkate alınmamasıdır. İkinci olarak diğer klasik yönetim kuramları gibi informal örgütün, yani insanın sosyal yönünün göz ardı edilmesi gelmektedir. Üçüncü eleştiri, modelin unsurları arasındaki muhtemel çelişkilere ve uyuşmazlığa dairdir. Son olarak feminist perspektife göre, bürokratik yapılar erkek egemen sistemin sürmesini sağlar. Feminist kuramcılar, eşitsizlik nedeniyle kadınların dezavantajlı konumda olduğu yönünde bir bakış açısıyla bürokratik örgütleri eleştirirler.

Aslında Weber dahi insanlığın yarattığı en etkili örgütlenme biçimi olarak öne sürdüğü bürokrasiyi aynı zamanda uygar dünyada demokratikleşme ve bireysel özgürlükler önünde bir tehdit anlamında "demir kafes" metaforuyla ifade etmektedir (Mouzelis, 2001). O, bürokrasiyi, aynı zamanda bazı insani sorunların temel kaynağı olarak görmekle birlikte çağın ortaya çıkardığı bir örgütlenme ve yönetim biçimi olarak açıklamıştır (Şişman, 2007). Weber, bir yandan bürokrasinin rasyonel ve gelişmiş bir örgüt yapısı olduğunu belirtirken, diğer yandan aşırı rasyonalitenin bireyi mekanikleştirdiğini ve davranışsal olarak tektipleştirdiğini kabul eder (Tükel, 2012). Weber'e göre rasyonelleşme, insanı insan yapan unsurları yok sayan bir süreç olarak

özel yaşam mahremiyetini ihlal eder ve zamanla yaşamını tümüyle ele geçirerek insanı "demir bir kafes"e mahkûm eder (Suğur, 2000; Weber, 1997). Weber, "demir kafes" metaforunu bireysel inisiyatife, yaratıcılığa ve girişimciliğe ket vuran katı kurallar ve düzenlemelere hapsolmuş, amirlerinin talimatlarına itaat etme mecburiyetinde olan hissiz uzmanlar ortaya çıkaran bir hiyerarşik düzeni ifade etmek için kullanır. Weber gelecekteki toplumu, tıpkı bürokrasiler gibi hissiz ve inancını kaybetmiş bir toplum olarak tasvir etmektedir (Slattery, 2020). Böylelikle bürokrasi, değişime karşı direnci ve mevcut müesses nizamı muhafazayı (statüko) ortaya çıkaracak, özgünlüğü ve üretkenliği sınırlandıracaktır (Kabaklı, 2017).

2.2.1 Weber Modelinin İşlevsel ve İşlevsel Olmayan Yönleri

Bürokrasi kavramının bazı olumsuz yönlerini kabul etmekle birlikte Weber, yine de bürokrasiyi olumlu bir biçimde betimlemiştir. Weber modelinde yer alan her bir bürokratik özelliğe ilişkin işlevsel ve işlevsel olmayan yönler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Weber modelinin işlevsel ve işlevsel olmayan yönleri

Bürokratik Özellikler	**İşlevsel Yönler**	**İşlevsel Olmayan Yönler**
İş bölümü	Uzmanlık	Monotonluk
Nesnellik	Rasyonellik	Moral eksikliği
Yetkinin kademeleştirilmesi	Disiplinli uyum ve koordinasyon	İletişim engelleri
Kurallar ve düzenlemeler	Süreklilik ve bir örneklik	Katılık ve amaç değişmesi
Kariyer yönelimi	Teşvik	Başarı ile kıdem arasındaki çatışma

Kaynak: Hoy, W. K. Ve Miskel, C. G. (2020). Okullarda yapı (Çev: M. Şişman). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama [Educational Administration: Theory, Research and Practice]* (Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık. ss. 82-125.

Weber modeline göre iş bölümü uzmanlaşmayı, uzmanlaşma da verimliliği artırır. Ancak bu, bir süre sonra tekdüzeliğe ve can sıkıntısına yol açarak sanılanın aksine verimliliği düşürür. Lunenburg ve Ornstein'a (2013) göre yüksek düzeyde iş

bölümü zamanla işin orijinal ve değişen doğasını azaltarak işi rutinleştirir ve monotonlaştırır. Bunun sonucu olarak performans düşer ve işe devamsızlık artar, hatta iş gücü kaybı ortaya çıkabilir. Bu nedenle keskin sınırlarla ayrılmış iş bölümünden olumsuz etkilenmiş olan örgütler, tekdüzeliği önlemek amacıyla çalışanlar için "iş genişletme" yoluna gitmektedirler (Hoy ve Miskel, 2020). İş genişletme, aynı işte aşırı uzmanlaşmaktan kaynaklanan monotonluğu ve sıkıcılığı azaltmayı amaçlayan bir yöntem ve uygulamadır (Aydın, 1973).

Nesnellik, rasyonel karar vermeyi sağlayabilir; ancak aynı zamanda insani duygulardan ari bu denli profesyonel bir ortam, işgörenlerin moral ve motivasyonunu, düşük moral ve motivasyon da örgütsel verimliliği olumsuz etkiler. Çünkü Weber'e (1987) göre bürokrasi "insaniyetten uzaklaştığı" derecede mükemmele yaklaşır, asıl niteliğine o nispette ulaşır.

Yetkinin kademeleştirilmesi ya da diğer adıyla otorite hiyerarşisi, örgütte uyum ve disiplini sağlayarak eşgüdümü artırır; ancak bu durum iletişim engellerine sebep olur. Otorite hiyerarşisinin yarattığı iletişim çarpıklığı, bürokratik modelin işlevsel olmayan yönlerinden biridir. Hiyerarşinin hemen hemen her kademesinde iletişim sorunları söz konusudur. Çünkü astlar; üstleri için olumsuz kabul edilebilecek her türlü enformasyonu saklama eğiliminde olup onlarla yalnızca duymak isteyecekleri bilgileri paylaşmayı tercih ederler (Blau ve Scott, 2003).

Weber'in bürokratik modeline yönelik eleştirilerden biri de modelin öğelerinde bazı içsel çelişki ve tutarsızlıklar olduğu yönündedir (Yılmaz, 2018). Kurallar ve düzenlemeler, bir yandan standardizasyon ile sürekliliği temin ederken bir taraftan da örgütsel katılığa ve amaçların yer değiştirmesine sebep olmaktadır. Kurallar; açıklar, korur, meşrulaştırır ve inisiyatif alınmasını sağlayabilir ancak kurallara aşırı bağlılık bir yandan eşitliği ve sürekliliği sağlarken diğer yandan formalleşmeye, durağanlığa, kayıtsızlığa ve katılığa yol açar. Kurallar, örgütün amaçlarına ulaşmakta kullanılan bir araç iken süreç içinde çalışanlar tarafından amaç olarak algılanmaya başlar (Aypay, 2021; Merton, 1957). Öte yandan kurallar, kabul edilebilir asgari performans seviyesini açıklayarak kayıtsızlığı güçlendirir. Çalışanlar, iş güvencesi şartlarında en düşük performans seviyesini bildikleri için kayıtsızlaşırlar.

Kayıtsızlık düşmanlıkla (örgütsel sinizm) birleştiğinde, kurallara harfiyen uyulması kuralın asıl amacını yok ederek "örgütsel sabotaj" halini alır (Gouldner, 1954). Kuralların işlevsel ve işlevsel olmayan yönleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Bürokratik kuralların çift yönlü yapısı

İşlevsel Yönleri	**İşlevsel olmayan yönleri**
Açıklama ◄——►	Kayıtsızlığın pekiştirilmesi
Koruma ◄——►	Amaç değişmesi
Ceza-meşrulaştırma ◄——►	Aşırı yasallaşma
İnisiyatif ◄——►	Müsamaha

Kaynak: Hoy, W. K. Ve Miskel, C. G. (2020). Okullarda yapı (Çev: M. Şişman). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama [Educational Administration: Theory, Research and Practice]* (Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık. ss. 82-125.

Kariyer yönelimi, çalışanlarda örgütsel bağlılığı artırdığı ve güdülenmeyi sağlayarak işgören performansını yukarıya taşıdığı takdirde işlevseldir. Ancak terfi sistemi, birbirinden bağımsız olarak kıdem ve başarı ölçütlerine bağlıdır. Bu durumda yüksek performans gösteren işgörenin erken terfii, görece daha az performans gösteren ancak örgütsel bağlılığı yüksek ve deneyimli işgörenlerde hoşnutsuzluğa sebep olur (Hoy ve Miskel, 2020). Teknik yeterliğe ve performansa dayalı kariyer yönelimi; işe alımlarda ve terfi sisteminde keyfi karar vermeyi, subjektif ve taraflı değerlendirmeyi engellemeyi amaçlamaktadır. Fakat çoğu meslek alanında performans ölçümü ve değerlendirmesi basit ve tek boyutlu bir süreç olmadığından çalışanların terfi etmesinde, liyakate değil sadakate dayalı kriterler ön plana çıkar (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu durum, örgütlerde nepotist (kayırmacı) uygulamalara ve dolayısıyla kurumlarda etik çöküşe yol açar.

2.3. Okulda Bürokrasi

Mal veya hizmet üreten diğer örgütler gibi okul örgütleri de eğitim hizmetinin sağlayıcısıdır. Bürokratik özellikler, eğitim örgütlerini geçmişten günümüze etkilemiştir (Bursalıoğlu, 2019). Abadan (1959) "*devlet personeline mensup olmakla beraber özel bir durum işgal eden öğretmenler topluluğu ile öğretim işlerinin*

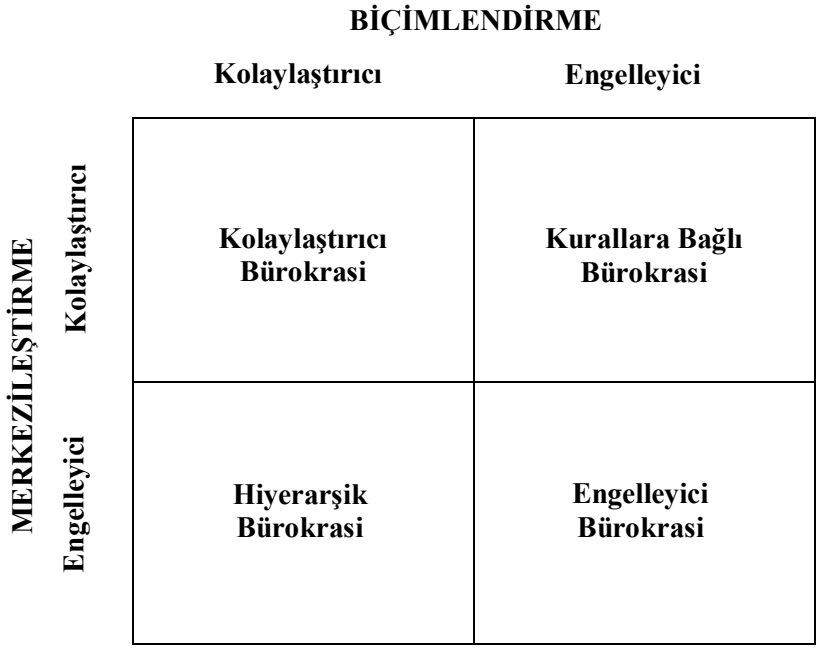
başarılmasını sağlayan müesseseler" ifadesiyle eğitim kurumlarını da bürokrasinin kapladığı alanlardan biri olarak tanımlamıştır. Okullar, diğer bürokratik örgütler ile benzer birçok özelliği bünyesinde barındıran formal örgütlerdir (Hoy ve Miskel, 2020). Bürokratik yapılanma, birçok ülkenin eğitim sisteminde kullanılan bir örgütlenme biçimidir (Buluç, 2009). Hoy (2003) bu durumu okulların Weber tarafından tanımlanmış hiyerarşik düzen, iş bölümü, kişiselliğin aksine nesnel standartlar, yansızlık, teknik yeterlik, kurallar ve düzenlemeler gibi bürokratik özellikleri taşımalarına bağlamaktadır. Günümüzde örgütler bürokrasinin en saf haliyle yapılanmış değildir ancak hemen hemen tüm örgütlerde farklı bürokratik belirtilerin görülmesi olasıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Adler ve Borys (1996) tarafından yapılan "İki Tür Bürokrasi: Kolaylaştırıcı ve Zorlayıcı" adlı araştırma bürokrasinin işgörenler üzerinde olumlu ve olumsuz olarak iki yönlü etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Olumsuz yaklaşım; bürokrasinin işgörenleri yabancılaştırdığını, hoşnutsuzluğu artırırken motivasyonu azalttığını ve girişimciliğe engel teşkil ettiğini savunurken olumlu yaklaşım; kılavuzluk gereksinimini karşıladığını, çalışanların yükümlülüklerini açıkladığını ve görevlerine ilişkin rol belirsizliğini azaltarak iş doyumunu artırdığını öne sürmüştür (Adler ve Borys, 1996).

Bürokrasi, rutin ve standart işlerin nizami bir biçimde ve zamanında yapılmasını sağlayan en uygun yapılanmadır fakat işlerin devamlı olarak belirli usûl ve esaslar dahilinde yapılması yaratıcılığı engeller, işgörenlerde yabancılaşmaya, gönülsüz katılıma ve yılgınlığa sebep olur. Aşırı bürokrasi, işgörenlerin motivasyonunu düşürür, değişime ve yeniliğe kapalıdır. Bu çelişkiden bürokrasinin iki farklı şekilde işleyebildiği anlaşılmaktadır (Adler, 1999). Adler ve Borys'in (1996) engelleyici (coercive) ve kolaylaştırıcı (enabling) bürokrasi şeklinde tanımladığı iki paradoksal bürokrasi görüşü daha sonra Hoy ve Sweetland (2000, 2001) tarafından okullara uyarlanarak biçimlendirme ve merkezileştirme perspektifinden ele alınmıştır. Sinden, Hoy ve Sweetland (2004), bürokrasi kavramının engelleyici veya kolaylaştırıcı fonksiyonlarını bürokrasinin iki temel boyutu biçimlendirme ve merkezileştirme ile açıklar. Biçimlendirme örgütte işlerin görülmesinde ilke ve

yöntemlerin ne derecede kullanıldığıyla ilgili iken merkezileştirme örgütteki hiyerarşik yapı ile yetki ve karar mekanizmalarının nasıl kullanıldığı ile ilgilidir. Hoy ve Sweetland (2001) bu kavramsallaştırmayı şu şekilde açıklamaktadır:

"*Eğer biçimlendirme ve merkezileştirme birbirinden bağımsız boyutlar ise o zaman bunlara birincisi kolaylaştırıcı biçimlendirme ile engelleyici merkezileştirmeden oluşan, diğeri ise engelleyici biçimlendirmeye ve kolaylaştırıcı merkezileştirmeye sahip iki yapı daha eklemek mümkün. Biz birincisine* ***hiyerarşik bürokrasi*** *diyoruz çünkü burada odak noktası hiyerarşidir. Bu tür örgütlerde bizler, kolaylaştırıcı kurallar da dahil olmak üzere yöneticilerin her şeyin üzerinde tahakküm kurmasını bekleriz. Aslında kurallara az da olsa ihtiyaç duyulabilir çünkü aksi halde tüm kararları yalnızca yönetim verir ve kurallar gereksiz olurdu. Tanımladığımız ikinci model ise kurallar ve düzenlemelere uyulması konusunda asla taviz vermeyen yapısından dolayı* ***kurallara bağlı bürokrasi****dir. Bu durumda, bürokratlar disiplin ve riayeti sağlamak için kuralları uygulayan katı bürokratlardır. Kural kuraldır. Böylece dört bürokrasi tipi ortaya çıkar: kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi, hiyerarşik bürokrasi ve kurallara bağlı bürokrasi.*"



Şekil 2. Okul Bürokrasisinin Bir Tipolojisi

Kaynak: Hoy, W. K. ve Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, *37*(3), 296-321.

Kolaylaştırıcı ve engelleyici okul bürokrasinin merkezileştirme ve biçimlendirme boyutlarıyla geliştirilen bu dört farklı yapı türü Şekil 2'de verilmiştir.

Kolaylaştırıcı biçimlendirme: Çalışanların karşılaştıkları problemleri çözmeyi önceleyen, destekleyici yönetsel kurallar ve işleyiş.

Engelleyici biçimlendirme: Kurallara uymayan çalışanların cezaya tabi olduğu sınırlandırıcı işleyiş.

Kolaylaştırıcı merkezileşme: Çalışanların karara katıldıkları, işbirlikçi ve etkileşimci bir bürokratik yaklaşım.

Engelleyici merkezileşme: Yönetsel hiyerarşinin etkin ve çalışanların edilgen konumda bulunduğu bürokratik yaklaşım.

Merkezileşme ve biçimlendirmenin engelleyici ya da zorlayıcı nitelik taşıdığı yapıya engelleyici bürokrasi adı verilir (Hoy ve Sweetland, 2000; 2001). Prosedür, işgörenlerin harfiyen riayet etmesi gereken kurallar ve düzenlemelerden oluşur. Engelleyici kurallar ve prosedürler, üretken ve yaratıcı uygulamaları teşvik etmek ve örgütsel bütünleşmeyi desteklemek yerine sınırlayıcı ve cezalandırıcıdır ve çalışanların örgütsel gelişimini sağlamanın aksine yalnızca astları hegemonya altına almak üzere dizayn edilmiştir (Hoy, Sweetland, 2000). Dolayısıyla engelleyici bürokrasilerde işgörenlerin takdir yetkisi ve özerkliği oldukça sınırlıdır. Sonuç olarak bürokrasi insanlar üzerinde kontrole dayalı katı, otokratik ve despot yapılar oluşturur ve bu dikta yapı, insanların zamanla yabancılaşmasına yol açar (Aypay, 2021). Bu tür okullarda bürokrasi, tüm gücün yöneticide toplanmasına, öğretmenlerin ise etkisiz ve edilgen kılınmasına yaramaktadır. Öğretmen özerkliğinin kısıtlandığı, kontrol odaklı kural ve denetimlerin yoğunlaştığı, yargı ve kararların merkezileştiği, dayatma, değersizleştirme, korku ve çatışmanın yer aldığı bu bürokrasi türünde (Hoy ve Sweetland, 2001) öğretmenlerin, yöneticiler tarafından belirlenen davranış kalıplarına uymaları, koyulan kurallara koşulsuz itaat etmeleri esastır (Hoy, 2003). Bu yapı, sorumluluklarını yerine getirmeyen öğretmenlerin, yöneticilerin tasvip ettiği şekilde davranmalarını sağlamak amacıyla kullanılır. Engelleyici bürokrasi, zorlayıcı kurallar

ve düzenlemeleri içeren hiyerarşik bir yapıdır ve temel amacı disiplin yoluyla öğretmenlerin örgütsel uyumunu sağlamaktır. (Hoy ve Miskel, 2020).

Merkezileşme ve biçimlendirmenin kolaylaştırıcı nitelik taşıdığı yapıya kolaylaştırıcı bürokrasi adı verilir (Hoy ve Sweetland, 2000; 2001). İş görenleri problem çözme konusunda destekler; çoğulcu, katılımcı ve işbirlikçidir. Bir okulun bürokratik yapısının öğretmenlerin tutum ve davranışlarının biçimlenmesinde önemli rol oynadığı ve okulun işleyişini, etkililiğini ve verimliliğini doğrudan etkilediği kabul edilmektedir (Cerit, 2013). Otorite hiyerarşisi, kurallar ve düzenlemelerin esnek olduğu, öğrenme-öğretme süreçlerine katkı sağladığı; demokratik-katılımcı karar verme, çift yönlü iletişim, iş birliği ve koordinasyonun yer aldığı bu yetkilendirici okul yapısı ceza ve korku kültürü yerine problem çözümüne yönelik rehberlik anlayışını benimseyen yol gösterici ve kapsayıcı prosedürler dizgesidir. Bu okullarda yetki hiyerarşisi ve prosedürler, müdürün gücünü artırmakta kullanılan bir araç değil; öğretmenleri destekleyen ve güçlendiren mekanizmalardır ve hem öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayan hem de mesleki rollerinde güçlerini kullanabildikleri bir otorite yapısını tanımlamaktadır (Hoy ve Miskel, 2020; Hoy ve Sweetland, 2001). Öğretmenlerin uzmanlık alanlarına saygı gösterildiği, onların güçlendirildiği, değişim ve gelişimin iş birliği yoluyla gerçekleştirildiği, işlevsiz çatışmaların azaltıldığı, sorunların bir fırsat olarak görüldüğü destekleyici bir okul yapısında öğretmenlerin eğitsel ve öğretimsel faaliyetlerini daha etkili ve verimli gerçekleştirebilecekleri varsayılmaktadır (Bozkurt, Karacabey ve Özdere, 2019). Çağcıl görüşler, yirmi birinci yüzyılda örgütlerde bürokrasinin azaltılarak okul yöneticilerinin zamanlarını çalışanları denetlemek yerine okulu amaçlarına ulaştırmakla, evraklarla uğraşmak ve raporlar yazmak yerine yeterliklerini işe koşmakla geçireceğini öngörmektedir (Glickman, 2006). Kolaylaştırıcı okul yapısının inşa edildiği okullarda olumlu bir okul ikliminin varlığından söz edilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen, mesleki doyumlarını, moral ve motivasyonlarını artıran bir okul yapısının kurulması okulun amaçlarına ulaşması açısından büyük önem arz etmektedir.

2.4. Öğretmen Özerkliği

Sözlükteki birinci manasıyla özerklik "*bir topluluğun, bir kuruluşun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı, muhtariyet, otonomi, otonomluk*" anlamına gelmektedir (TDK, 2023). Özerkliğin İngilizce karşılığı olan "autonomy", etimolojik olarak Latince "kendi, öz" anlamına gelen *auto* sözcüğü ile "yasa, kural" anlamına gelen *nomos* sözcüğünün birleşiminde oluşmuştur (Bayramoğlu Alada, 2008). Balcı'ya (2010) göre çeşitli manaları içeren bir kavram olarak özerklik, bireyin harici otoritelerden gelecek müdahalelerden bağımsız olarak kendi hayatını idame etmesidir. Kurumsal manada özerklik ise bir kurumun hiyerarşik olarak bağlı bulunduğu merkezi kurumlar karşısındaki göreli bağımsızlığıdır (Yayla, 2003). Kavramsal olarak özerkliğin karşısındaki tabir ise "yad erklik"tir. Yad erklik (*heteronomy*), özerkliğin zıttıdır ve harici emirlere koşulsuz itaat ve bütün talimatları yerine getirme ya da bu biçim eylemlerde bulunma manasında kullanılır (Ruggie, 1986).

Öğretmen özerkliği kavramına ilişkin alanyazında genel olarak kabul görmüş bir tanımlama bulunmazken kısaca öğretmenin eğitsel uygulamalarıyla ilgili bilinçli karar verme arzusu ve olanağı şeklinde ifade edilebilecek öğretmen özerkliği; öğretmenin pedagojik görevlerini daha geniş bir alana yaymasını, eleştiri hakkını kullanabilmesini ve eğitimin kültürel, sosyal ve politik işlevlerini yerine getirirken inisiyatif alabileceğinin farkında olmasını içermektedir (Sprenger, 2008). İlk kez 1990 yılında Kaliforniya Üniversitesi'nden Judith Warren Little tarafından "*öğretmenlerin öz yönelimli öğretime girme kapasitesi*" olarak tanımlanan öğretmen özerkliği, öğretmenlerin profesyonel eylem veya gelişimi üzerinde başkaları tarafından kontrol edilmeme özgürlüğü olarak da tanımlanır (Smith, 2003). Little'a (1990) göre öğretmen özerkliği, denetimden nispeten muafiyet ve büyük ölçüde kişisel tercihleri sansürsüz kullanma hakkını dayanır; öğretmenler diğer meslektaşlarının bireysel tercihlerini ve tarzlarını kabul eder ve hoş görür. Bağımsız deneme ve yanılma, yetkinliğe giden başlıca yol olarak hizmet eder. Diğer bir özgün ifade ile öğretmen özerkliği, bir öğretmenin eğitsel hedeflerine yönelik olarak yararlandığı bilgi, inanç, değer, eğilim,

yeterlik ve deneyimleri içeren kişisel bir pedagoji oluşturma özgürlüğüdür (Jackson, 2017).

Alanyazında öğretmen özerkliğinin genel olarak geleneksel ve çağcıl perspektiften ele alındığı görülmektedir. Geleneksel perspektife göre özerklik, öğretmenin bireysel hareket serbestisi, tek başına karar alabilmesi ve aldığı kararların sonuçlarından başkalarına karşı sorumlu olmamasıdır (Anderson, 1987). Çağcıl perspektife göre ise özerklik yalnızca bireysel davranabilmekle ilgili değildir. Bu yaklaşımda öğretmen özerkliği, öğretmenlerin okulun iç paydaşlarıyla -diğer meslektaşları, yöneticileri ve öğrencileri-iş birliği içinde ve yeterliğine göre karar vermesine dayanır ve öğretmenler bu kararların sonuçlarından birinci derecede sorumludurlar (Ramos, 2006).

Alanyazında öğretmen özerkliği farklı yazarlar tarafından çeşitli boyutlarıyla sınıflandırılmıştır ancak bu boyutlar konusunda bir fikir birliği mevcut değildir. Bu nedenle bu bölümde öğretmen özerkliği Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen ve bu araştırmada kullanılan Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin boyutlarıyla ele alınmıştır ve şu şekildedir:

- Öğretme Süreci Özerkliği
- Öğretim Programı Özerkliği
- Mesleki Gelişim Özerkliği
- Mesleki İletişim Özerkliği

2.4.1. Öğretme Süreci Özerkliği

Öğretmen özerkliğinin parametrelerinden ilki öğretmenliğe esas teşkil eden öğrenme yaşantılarını içeren öğretme sürecindeki özerkliktir. Özden'e (2005) göre; okulun temel varlık nedeni öğrenciler, dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecidir. Bir eğitim programının en işlevsel öğesi öğrenme-öğretme sürecidir. Bu doğrudan uygulama süreci, içeriğin nasıl öğretileceği ile ilgilidir (Demirel, 2011). Öğretme süreci, öğrenmenin gerçekleşmesi için yapılan tüm etkinlikleri kapsar. Bu etkinlikler sınıf yönetimi, öğretim kuramları, öğretim ilke, yöntem ve teknikleri, öğretim araç ve

gereçleri gibi konuları içermektedir (Kemertaş, 2001). Öğretme sürecindeki özerklik ise derslerde kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretmenin kendisi tarafından seçilmesi, öğretim yaklaşımında yaratıcı olabilme, öğrencilerin öğrenme etkinliklerinin seçimi, sınıftaki davranış standartlarının öncelikle öğretmen tarafından belirlenmesi, öğretim süreçlerinde öğretmenin kendi yönergelerini ve prosedürlerini uygulaması, ders zamanı planlaması, öğretmenlerin kendi seçtiği amaç ve hedeflere odaklanması, sınıf alanının nasıl kullanıldığı konusunda karar vermesi, sınıfta kullanılan malzemelerin seçimi, öğretilen içerik ve becerilerin seçimi noktalarında özgür olmayı içermektedir (Özbey Demir, 2022). Öğretme süreci özerkliğine dahil edilen bir başka husus da öğretmenin ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki özerkliğidir. Değerlendirme, ölçülen nitelik hakkında hedeflerin ne düzeyde gerçekleştiğini gösteren bir yargıya veya karara varılmasıdır (İşman, 2003). Ölçme ve değerlendirme özerkliği, öğretmenin kullanacağı ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine kendisinin karar vermesi anlamına gelmektedir. Ancak öğretmenler her ne kadar ölçme değerlendirme yöntemlerinde özerkliği arzulasalar da merkezi sınavlar öğretmenin bu alandaki özerkliğini kısıtlamaktadır (Juntunen, 2015). MEB tarafından 9 Eylül 2023 tarihinde yayımlanarak yürürlüğe giren Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nde (2023) yer alan "tarihleri merkezi olarak belirlenmiş sınav takvimleri" ile "hangi sınıf düzeyinde ve hangi derslerde yapılacağına İlçe Millî Eğitim Müdürleri Kurulu tarafından karar verilen ortak yazılı sınavlar" da öğretmen özerkliğini kısıtlayıcı uygulamalardandır.

Yapılan araştırmalar planlama, sınıf içi etkinliklere ilişkin zaman yönetimi, öğretim yöntemleri, materyal seçimi, sınıf yönetimi teknikleri, ölçme ve değerlendirme gibi öğretimsel konularda gerekli özgürlüğe sahip olan öğretmenlerin daha etkin olduğunu göstermektedir (Moomaw, 2005).

2.4.2. Öğretim Programı Özerkliği

Öğretmenlerin özerklik alanlarından biri de öğretim programı özerkliğidir. Öğretim, bireylerin belli bir disipline veya alana ait öğrenme kazanımlarını edinmeleri süreci veya bir eğitim kurumunda önceden belirlenmiş bir öğretim programı kapsamında planlı, kasıtlı ve sistematik olarak gerçekleştirilen uygulama ve

etkinliklerdir (Güneş, 2014). Öğretim programı, eğitim programının (yetişek) hedefleri dahilinde öğrenciye kazandırılması veya onda geliştirilmesi amaçlanan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel tüm davranışların ders kümeleri biçimde sistemli olarak düzenlenmesidir. Okullarda uygulanması zorunlu çerçeve öğretim programlarının merkezi olarak tasarlanması ya da söz konusu programların okullarda hazırlandığı eğitim sistemlerinde dahi yetkinin çoğunlukla okul yöneticilerinde olması nedeniyle öğretmenlere müfredata ilişkin yeterince inisiyatif verilmemektedir (Eurydice, 2008). Ülkemizde öğretmenler genellikle eğitim-öğretim sürecinin planlanmasında kendilerinin göz ardı edildiğini ve öğretmenlerin dahil edildiği planlama faaliyetlerinin formaliteden ibaret olduğunu düşünmektedirler (Boyacı, 2009). Öğretim programı özerkliği, öğretmenlerin öğretim programını konu, kazanım, içerik, ders kitabı, materyal ve kaynak seçimi bakımından öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleyebilmesini ifade etmektedir (Karabacak, 2014). Müfredata dair bu özerklik, öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçları ile öğretmenlerin kendi yetkinlik alanları doğrultusunda daha uygun seçimler yapmalarını sağlayarak öğretimin niteliğini artırmaktadır (Çolak ve Altınkurt, 2017). Bunun yanında öğretmenlerin öğretimi geliştirmeye yönelik çabasını, motivasyonunu ve üretkenliğini de artırmaktadır. Ayrıca, program geliştirme faaliyetleri öğretmenlerin yeni yöntem ve yaklaşımlara ilişkin kuramsal/kavramsal bilgi ve becerilerini geliştirmektedir (White, 1992).

Elliot'a (1991) göre, öğretmen gelişimi olmadan müfredat gelişiminin gerçekleşmesi zordur ve bu nedenle öğretmen araştırmalarını desteklemek müfredat reformunun devamlılığını sağlamak açısından çok önemlidir.

2.4.3. Mesleki Gelişim Özerkliği

Mesleki gelişim, öğretmenin niteliğini artırmak amacıyla gereksinim duyduğu bilgi ve becerileri edinebilmesidir. Bu edinim süreçlerinin öğretmenin kendisi tarafından yönetilmesi ise mesleki gelişim özerkliği ile ilgilidir. Araştırmalar nitelikli eğitime erişimde mesleki gelişimin önemini göstermektedir (Eurydice, 2012). Öğretmenlerin ihtiyaç hissettiği hizmet içi eğitimlere başvurabilmesi, bu eğitimleri alacağı yeri ve zamanı kendisinin belirleyebilmesi, eğitimin içeriğini ve eğiticiyi kendisinin seçebilmesi, uzmanlık alanına ilişkin bilimsel birleşimlere dahil olabilmesi

ve tüm bu süreçlerde karşılaştığı zorlukların üstesinden gelebilmesi öğretmen özerkliğinin mesleki gelişim boyutunda yer alır (Çolak ve Altınkurt, 2017; Wilches, 2007). Bilhassa hizmet öncesi eğitimin niteliği, öğretmen özerkliğinin sağlanmasında oldukça etkili bir unsurdur (Castle, 2004).

2.4.4. Mesleki İletişim Özerkliği

Mesleki iletişim özerkliği, öğretmenlerin meslektaşları, yöneticiler ve veliler ile iletişiminde kendilerini endişe hissetmeden açıkça ifade edebilmesiyle ilgilidir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Öğretmenin iletişimsel özgürlüğü moral ve motivasyonu da beraberinde getirir. Yolcu ve Selvitopu'nun (2022) "Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri ile Öğretmen Özerklik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmalarına göre mesleki iletişim özerkliği ile örgütsel sessizlik düzeyi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki söz konusudur. Mesleki iletişim özerkliğinin, öğretmenlerin kendi arasındaki ve eğitim örgütü içindeki diğer ilişkileri olumlu yönde etkilemesinden dolayı örgütsel sessizlik düzeyinin azaldığı düşünülmektedir (Çınar ve Koçak, 2017). Öğretmenler, örgüt içinde kendilerini özerk hissettikleri takdirde okullarında yaratılan veya yaratılacak değişime direnmez, fikirlerini paylaşarak meslektaşları ile iş birliği içinde çalışırlar (Eurydice, 2008). Ancak öğretmenler, yöneticilerinin ne zaman nasıl davranacağını kestiremez ve yöneticilerinin nasıl tepki vereceği konusunda endişe duyarlarsa düşüncelerini yaratıcı dahi olsa gizleyerek (örgütsel sessizlik) okulun gelişimine katkı sağlamaz, zarara uğramasına neden olurlar (Dönmez, 2016).

2.5. Bürokrasi ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eğitim örgütlerinde bürokrasi ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Toprak, Saylık ve Kaya Törün (2022), "Türkiye'deki Kamu Okullarında Bürokrasi: Mevcut Ampirik Çalışmaların Tematik Bir Analizi" adlı çalışmalarında Türkiye'deki okulların bürokratik yapısına ilişkin olarak 2004-2020 yılları arasında

yapılan 28 araştırmanın tematik bir analizini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, Türkiye'de okulların bürokratik yapısının engelleyici olduğu kadar kolaylaştırıcı bir unsur olarak da görüldüğü anlaşılmıştır.

Çokyiğit ve Güçlü (2022), "Bürokratik Yapı, Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Arasındaki İlişki" adlı çalışmalarında ortaokullarda bürokratik yapı, örgütsel güven ve örgütsel destek arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 2018-2019 öğretim-yılında Ankara ilindeki kamu ortaokullarında çalışan 692 öğretmenden katılmıştır. Araştırma neticesinde; bürokratik yapı ile örgütsel güven ve örgütsel destek arasında orta düzeyde, örgütsel güven ve örgütsel destek arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmada yer alan yapısal eşitlik modelinde makul düzeyde uyum değerlerine erişilmiş; etkili bürokratik yapının örgütsel güven ve örgütsel destek algılarını doğrudan olumlu etkilediği; bürokratik yapının etkililiği ile örgütsel destek arasında örgütsel güvenin aracılık görevi gördüğü saptanmıştır.

Yalçın, Aypay ve Boyacı (2020), "Okul Müdürlerinin Bürokrasi ile İmtihanı" adlı çalışmalarında okul müdürlerinin kendilerini bürokrasi içinde nereye yerleştirdiklerini ortaya koymayı ve kamu eğitim sistemindeki bürokrasi anlayışlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın nitel verileri Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden 11 ildeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 19 okul müdüründen, nicel verileri TÜİK 2. Bölge sınıflamasına göre 445 okul müdüründen edinilmiştir. Araştırmayla birlikte okul müdürlerinin Weberyen bürokrasinin işlevsel olmayan yönlerinden mustarip oldukları ortaya çıkmıştır. Okul müdürleri bürokrasiyi genel olarak engelleyici ve şekilci olarak nitelendirmiştir. Araştırmada bunun yanında, okul müdürlerinin bürokratik misyonuna da değinilmiştir.

Fidan ve Beyhan (2020), "Okulların Bürokratik Yapısının Öğretmen Profesyonelliğine Etkisi: Lise Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışmalarında lise öğretmenlerinin okulların bürokratik yapısına ilişkin algılarının öğretmen profesyonelliği algılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Ankara İli Yenimahalle İlçesinde çalışan 341 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okullarda bürokrasiyi yüksek oranda kolaylaştırıcı bir unsur

olarak değerlendirdiklerini ve profesyonelliğin en çok önemsedikleri alt boyutunun mesleki duyarlılık olarak görüldüğünü ortaya çıkarmıştır.

Alanoğlu ve Demirtaş (2020), "Bürokratik Okul Yapısı ile Müdür Yönetim Tarzları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" adlı çalışmalarında öğretmen algılarına göre okulun bürokratik yapısı ile okul müdürü yönetim tarzı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Mersin il merkezinde yer alan liselerde çalışan 286 öğretmen katılmıştır. Araştırmada okulların bürokratik yapısı çoğunlukla kolaylaştırıcı, bazı durumlarda engelleyici olarak nitelendirilmiştir.

Yılmaz ve Beycioğlu (2017), "Okullardaki Bürokratik Yapıya İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmalarında öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bolu İl merkezindeki kamu okullarında çalışan 26 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu okullarda bürokrasiyi destekleyici bir unsur olarak nitelendirmiş, bürokratik yapılanmada demokratik-katılımcı yönetim tarzının, iş bölümü, inisiyatif ve yönetim yaklaşımlarının önemine vurgu yapmışlardır. Bürokrasiyi okullarda engelleyici bir unsur olarak anlamlandıran katılımcılar ise hiyerarşik yapıdan ve de yönetsel anlayışlardan yakınmışlardır. Sonuç olarak okulların bürokratik yapısının öğretmenlere göre olumlu ve olumsuz olarak değerlendirebilecek çeşitli etkilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Cerit (2012), "Okulun Bürokratik Yapısı ile Sınıf Öğretmenlerinin Profesyonel Davranışları Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında okulların bürokratik yapıları ile öğretmenlerin profesyonel davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Bolu ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan 260 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma neticesinde; etkili bürokratik okul yapısı ile öğretmen profesyonelizmi arasında anlamlı ve olumlu ilişki olduğu ve etkili bürokratik okul yapısının öğretmen profesyonelizminin önemli bir açıklayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Buluç (2009), "İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarında bürokratik okul yapısının işleyişi ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Ankara'da yer alan 12 ilköğretim okulunda görev yapan 250 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda; yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarını genellikle sergiledikleri, etkili bürokratik okul yapısıyla dönüşümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Karaman, Yücel ve Dönder (2008), "Öğretmen Görüşlerine Göre, Okullardaki Bürokrasi ile Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki" adlı çalışmalarında ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretim okullarında örgütsel vatandaşlık davranışları ile okulun örgüt yapısındaki bürokratikleşme düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 2005–2006 öğretim yılında Uşak ili merkezi, merkeze bağlı köyleri ve ilçe merkezlerinde yer alan 26 okuldan 538 öğretmen katılmıştır. Araştırma neticesinde; bürokrasinin örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkilediği, otokratik yönetim anlayışının okulda örgüt iklimini sağlıksızlaştırdığı ve öğretmenlerin görüşlerine göre hiyerarşi ve dikey iletişimin örgüt içi ilişkilerin biçimselleşmesine sebebiyet verdiği tespit edilmiştir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Watts (2009), "Kolaylaştırıcı Okul Yapısı, Farkındalık ve Öğretmen Güçlendirme: Bir Teorinin Testi" adlı çalışmasında kolaylaştırıcı okul bürokrasisi, örgütsel farkındalık ve öğretmen güçlendirme arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 2008-2009 eğitim-öğretim yılında 23 okuldan 1100 öğretmen katılmıştır. Araştırma neticesinde; kolaylaştırıcı okul yapısı ve farkındalık ilişkilidir. Hem kolaylaştırıcı okul yapısı hem de farkındalığın, öğretmen güçlendirme ölçeğinin alt boyutlarıyla ilişkisi olmasına rağmen, ölçeğin bütünüyle anlamlı bir ilişki bulunamamış ve kolaylaştırıcı okul bürokrasisi ile öğretmen güçlendirme arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Sinden (2002), "Okullarda Kolaylaştırıcı Bürokratik Davranışlar ve Yapılar" adlı çalışmasında eğitim bürokrasilerindeki kolaylaştırıcı yapı ve davranışları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma neticesinde; yöneticilerin öğretmenleri teşvik etmesi, bir yandan okulda etkili bir liderlik sergilerken öte yandan hoşgörü ve anlayış gösterebilmesi, etkili iletişim kurması, elverişli eğitim koşullarını sağlaması ve okulda birtakım yapısal unsurların da korunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bohte (2001), "Yerel Düzeyde Okul Bürokrasisi ve Öğrenci Performansı" adlı çalışmasında Teksas kamu okullarından bölge düzeyinde veriler kullanarak okul bürokrasisinin öğrenci performansına olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; bürokrasi (merkezi ve yerel düzeyde) ile öğrenci performansı arasında birkaç farklı sınıf düzeyinde negatif ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırma neticesinde; okul müdürlerinin uygulamalarıyla okullardaki bürokrasiyi artırdığı ve bu durumun öğrenci performansını düşürdüğü ortaya çıkmıştır.

Anderson (1970), "Bürokratikleşme ve Yabancılaşma: Ortaöğretimde Deneysel Bir Çalışma" adlı araştırmasında okulların bürokratik yapısı ile öğrencilerin okula yabancılaşması arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 860 öğretmen ve 3790 öğrenci katılmıştır. Araştırma neticesinde; öğrencilerin okulu öğretmenlere nazaran daha bürokratik algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özet olarak alanyazında bürokrasinin tek yönlü bir kavram olmadığı görülmektedir. Okulların bürokratik yapısı gerek okul iklimini gerekse öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel davranışlarını olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir. Bürokrasinin olumsuz etkilerinin daha çok otorite hiyerarşisi ve biçimselliğe dayandığı, olumlu etkilerinin ise işleyişi düzenleyen ve rehberlik eden kolaylaştırıcı yapısından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin dahil edildiği çalışmalarda ise okulların bürokratik yapısının engelleyici bir unsur olduğu kanaatine varılmaktadır.

2.6. Öğretmen Özerkliği ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmen özerkliği ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bayat ve Akbaba (2022) yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Van ili Edremit, Saray, Özalp kamu ortaöğretim okullarında çalışan 215 öğretmen katılmıştır. Araştırma neticesinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen özerkliğini yüksek düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin "okul türü, görev yapılan ilçenin statüsü" değişkenlerine ilişkin öğretmen özerkliği algıları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin etik liderlik ile öğretmen özerkliğine ilişkin algıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş; etik liderlik ile öğretmen özerkliği arasında ise pozitif ve doğrusal bir ilişki saptanmıştır.

Çolak, Yorulmaz ve Altınkurt (2022), "Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi Algıları ile Özerklik Davranışları Arasındaki İlişkide Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Aracı Rolü" adlı çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Menteşe ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 322 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve özerklik davranışları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin özerklik davranışları ile gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırma neticesinde; örgütsel güç mesafesinin boyutlarından gücü meşrulaştırma ve güce razı olma ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğiliminin tam aracı rolünde olduğu görülmüştür.

Akçay ve Sevinç (2021), "Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzları ve Öğretmenlerin Özerkliği Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışmalarında okul yöneticilerinin sergilemiş olduğu yönetim tarzlarının öğretmen özerkliği ve alt boyutları ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ili Kahta ilçesindeki ilkokullarda görev yapmakta olan 367 öğretmen katılmıştır. Araştırma neticesinde; öğretmenlerin sınıf içindeki özerklik

düzeylerinde, öğretim sürecinde öğretmenin özerkliği ile işbirlikli yönetim tarzı arasında pozitif ve düşük düzeyde çift yönlü, anlamlı ilişki bir saptanmıştır.

Ertürk (2020), "Öğretmen Özerkliği: Kavramsal Bir İnceleme" adlı çalışmasında öğretmen özerkliğini alanyazın çerçevesinde tanım, kapsam, eğitim-öğretim sürecindeki yeri ve önemi ile özerkliğin öğretmenlere sağladığı yararlar bağlamında kavramsal olarak incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma neticesinde; öğretmen özerkliğinin kısıtlanmasının öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmasının önünde bir engel teşkil ettiği, özerklik alanı sağlamanın öğretmenlerin motivasyonlarını artırdığı; ancak bu özerklik alanının öğretmenin yetki ve sorumluluğuyla dengeli olması ve denetlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şentürken ve Aytunga (2020), "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki" adlı çalışmalarında öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Balıkesir il merkezi ve ilçelerinde kamu ortaöğretim kurumlarında çalışan 354 öğretmen katılmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin genel olarak özerklik davranışlarının orta düzeyin üstünde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin özerklik davranışlarını en yüksek düzeyde gösterdikleri alt boyutlar sırasıyla mesleki iletişim özerkliği, öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliğidir. Öğretmenlerin özerklik davranışları; cinsiyet, eğitim durumu, branş, kıdem, yaş ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre belirli alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken; haftalık ders yükü ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve öğretme süreci özerkliği ile iş doyumu arasında pozitif ve orta düzeyde; öğretim programı özerkliği ile iş doyumu arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Araştırma neticesinde; mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliğinin öğretmenlerin iş doyumlarının anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınç, Bozkurt ve İlhan (2018), "Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" adlı çalışmalarında, öğretmen özerkliğine ilişkin

öğretmenlerin görüşlerinin incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desenindeki araştırmaya Karabük ilinde bulunan ve kamu okullarında çalışan toplam 9 öğretmen katılmıştır. Araştırma neticesinde; katılımcıların öğretmen özerkliğinin anlamına ilişkin görüşlerinin öğretim süreçleri, öğretmenin özgür hissetmesi ve okul iklimi şeklinde gruplandırılan üç tema altında birleştiği kanısına varılmıştır. Ayrıca öğretmen özerkliğinin; okulda öğrenci merkezli öğretimi, öğretimin ve öğretmenin niteliğini etkilediği ortaya çıkmıştır. Bunun yanında araştırmanın sonuçları; örgütsel destek, öğretmen uzmanlığı, meslektaş iş birliği ve okul çevresinin öğretmen özerkliğini etkileyen faktörler olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öztürk (2011), "Öğretmen Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir İnceleme" adlı çalışmasında öğretmen özerkliğinin kapsamına, öğretmen özerkliğinin boyutlarına ve öğretimdeki fonksiyonlarına değinmiştir. Araştırma neticesinde; öğretmen özerkliği, eğitimde niteliğin artırılmasında temel kavramlardan biri ve o dönemde yurt içi alanyazında hakkında fazla araştırma yapılmamış bir konu olarak değerlendirilmiş, çalışmanın gelecek araştırmalara ışık tutması beklenmiştir.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Haapaniemia, Venäläinenb, Malinaand ve Palojoki (2021), "Bütünleştirici Öğretimin Parçası Olarak Öğretmen Özerkliği ve İş birliği-Finlandiya'daki Müfredat Yaklaşımı Üzerine Düşünceler" adlı çalışmalarında Finlandiya'daki son müfredat reformuna ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu veriye dayalı vaka çalışması, üç Fin okulundan beş öğretmenle yapılan görüşmeleri incelemek için nitel içerik analizi kullanılmıştır. Sonuçlar, Finlandiya'da bütünleştirici öğretimin çoklu uygulamalarının bir sonucu olarak artan çeşitliliğe rağmen öğretim faaliyetlerinde öğretmen özerkliğinin korunduğunu ve mesleki gelişim için olanakların sağlandığını ancak öğretmenlerin değişen öğretmen özerkliği algılarını takip etmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur.

Kengatharan (2020), "Öğretmen Özerkliği, Öğrenci Davranışı ve Öğrenci Katılımının Öğretmen İş Doyumu Üzerindeki Etkileri" adlı çalışmasında öz belirtim teorisi, iş talepleri-kaynak modeli ve öğrenci katılımı teorisini entegre ederek

öğretmen özerkliği, öğrenci davranışı, öğrenci katılımı ve öğretmen iş tatmini arasındaki bağı kurmayı amaçlamıştır. Araştırmaya kamu okullarında çalışan 703 öğretmen katılmıştır. Araştırma neticesinde; öğretmen özerkliği ve öğrenci davranışı ile öğretmen iş doyumu arasında pozitif yönlü ilişki bulunduğu ve öğretmen özerkliğinin artmasının öğrenci davranışları ve öğretmen iş tatmini arasındaki pozitif ilişkiyi güçlendirdiği ortaya çıkmıştır.

Salokangas, Wermke ve Harvey (2020), "Öğretmenlerin Özerkliği Yapısal Analizi: İrlandalı ve Finlandiyalı Öğretmenlerin Karar Verme ve Kontrol Algıları" adlı çalışmalarında İrlandalı ve Finlandiyalı öğretmenlerin mesleki özerklik algılarına ortaya koymayı amaçlamıştır. Bulgular, her iki ülkedeki öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında ve genel olarak eğitimle ilgili kararlarında kendilerini oldukça özerk gördüklerini ortaya koymuştur. Ancak Finlandiya'daki okullarda eğitimsel, sosyal ve gelişimsel konularla ilgili okul düzeyinde karar alma süreçlerinin büyük bir kısmı öğretmenlerin elindeyken (mesleki ya da bireysel olarak), İrlanda'daki okullarda üst yönetimin, özellikle de müdürün, bu sürece daha fazla dahil olduğu belirtilmiştir. Öğretmen özerkliğinin önünde bir engel olarak Finlandiyalı öğretmenler toplumdan gelen bir kontrol baskısını ifade ederken İrlandalı öğretmenler veli baskılarının ve kurumsal baskıların fazlalığını belirtmiştir.

Pearson ve Moomaw (2005), "Öğretmen Özerkliği ile Stres Arasındaki İlişki, İş Memnuniyeti, Yetkilendirme ve Profesyonellik'' adlı çalışmalarında öğretmen özerkliği ile örgütlerde stres, iş doyumu ve profesyonellik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma neticesinde; öğretim programı özerkliği ile stres düzeyi arasında negatif yönlü, öğretim programı özerkliği ile iş doyumu düzeyi arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarında ise okul kademesine (ilkokul, ortaokul, lise) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Öğretmen özerkliği ile ilgili ilk araştırmacılardan Friedman (1999), "Öğretmenin Algılanan Çalışma Özerkliği: Kavram ve Özellikleri" adlı çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen özerkliğini kavramsallaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin özerklik düzeyini ölçmek

amacıyla sınıf içi öğretim, okul prosedürü, mesleki gelişim ve program geliştirme olmak üzere dört alt boyuttan oluşan bir ölçek geliştirmiştir.

Little (1995), "Diyalog Olarak Öğrenme: Öğrenen Özerkliğinin Öğretmen Özerkliğine Bağımlılığı" adlı çalışmasında öğretmen özerkliğinin öğrenen özerkliğinin ön koşulu olduğunu vurgulamıştır.

Özet olarak alanyazında öğretmen özerkliğinin en temelde öğretmenlerin iş doyumuyla doğrudan ilişkisi olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin özerklik davranışları arttıkça iş doyumları artmaktadır. Ayrıca öğretmen özerkliğinin öğrenme-öğretme sürecini de olumlu etkilediği ve eğitimin niteliğini artıran bir kavram olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları kamu okullarının bürokratik özellikleri algıları ve öğretmen özerkliği davranışı gösterme düzeyleri ile bu iki değişken arasındaki ilişkinin olduğu gibi incelenmesi amacıyla genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışma olarak desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasında ilişkinin detaylı olarak betimlenmesine ve ayrıntılı çözümlemelere imkân sağlayan araştırma modelidir. İki ya da daha fazla sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya düzeyini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 2020). İlişkisel tarama tipindeki araştırmalarda belirlenen ilişki, değişkenlerden birinde gözlenen değişimin (hesaplanabilen) bir bölümünün diğer değişkenden kaynaklanabileceğini gösterir ancak değişkenler arasındaki bu ilişki nedensellik üzerinden değerlendirilemez (Köklü ve Büyüköztürk, 2000).

3.2. Evren ve Örneklem

Evren, araştırma sonuçlarının genellenebileceği elemanların tümüyle sınırlı anakütledir. Çalışma evreni, ulaşılabilen evrendir (Karasar, 2020). Bu araştırmanın evrenini Edirne il merkezi ile Enez, Havsa, İpsala, Keşan, Lalapaşa, Meriç, Süloğlu ve Uzunköprü ilçelerindeki resmî anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerden oluşan 268 okulda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Birimi tarafından yayınlanan istatistiksel verilere göre 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Edirne il merkezi ve ilçelerinde 268 okulda görev yapmakta olan 4106 kadrolu ve sözleşmeli öğretmen bulunmaktadır (MEB, 2023).

Araştırma evreninde yer alan okullarda çalışan öğretmenlerin okul kademelerine göre dağılımına ilişkin sayısal veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Edirne il geneli okul kademesine göre öğretmen sayıları

Okul Kademesi	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Anaokulu-İlkokul	120	1219
Ortaokul	88	1282
Lise	60	1605
Toplam	**268**	**4106**

Kaynak: https://edirne.meb.gov.tr/www/2022-2023-edirne-il-milli-egitim-mudurlugu-istatistiki-bilgileri/icerik/4694

Bir gruba "örneklem" diyebilmek için alındığı evreni temsil yeterliğinin varsayılabilmesi gerekir (Karasar,2020). Bu çalışmada, evrenin bir ya da birden fazla ölçüte göre tabakalara ayrıldığı ve evrendeki alt grupların örneklemde temsil edilme oranlarının daha yüksek olduğu tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış olup örneklemenin temel kuralı "yansızlık" ilkesine uyulmuştur. Bu örnekleme tekniğinde çalışma evreni araştırma için daha fazla öneme sahip değişken ya da değişkenlere göre kendi içinde benzer alt gruplara ayrılır. Böylece, alınan örneklemin tüm alt grupları temsil etmesi güvence altına alınmış olur (Balcı, 2010; Karasar, 2020).

Evreni oluşturan 4106 öğretmen için örneklem büyüklüğünün en az 351 olduğu hesaplanmıştır. 376 form araştırmacıya ulaşmıştır. Örüntü içerdiği tespit edilen 3 ölçme aracı ile alt grupların eleman sayılarına göre fazla olan 22 ölçme aracı değerlendirmeye alınmamıştır. Kullanılan formül şu şekildedir (Özdamar, 2003):

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1) + t^2pq}$$

N : Evren büyüklüğü

n : Örneklem büyüklüğü

d : Tolerans düzeyi (.05)

t : Güven düzeyi (%95 için 1.96)

pq : Gerçekleşme olasılığı x Gerçekleşmeme Olasılığı (.50) x (.50)

$$n = \frac{4106\ 1.96^2\ 0.5^2}{0.05^2(4106-1) + 1.96^2\ 0.5^2} = 351$$

Öğretmenlerin, görev yaptıkları kamu okullarının bürokratik özellikleri düzeyine ve öğretmen özerkliğine ilişkin algıları yordanırken evren, araştırma bulgularında kayda değer değişikliklere yol açabileceği düşünülen okul kademesi bağımsız değişkenine göre 3 alt gruba ayrılmıştır. Örneklemi oluştururken her gruptaki öğretmen sayısının toplam öğretmen sayısına oranı yüzdesinde seçim yapılmıştır.

Tablo 4. Alt grupların belirlenmesi

Okul Kademesi	**Okul Sayısı**	**N**	**%**
Anaokulu-İlkokul	120	1219	29,5
Ortaokul	88	1282	31,5
Lise	60	1605	39,0
Toplam	**268**	**4106**	**100,0**

Tablo 4'te 268 okulda çalışan ve evreni oluşturan 4106 öğretmenin; %29,5'inin (n=1219) anaokulu ve ilkokulda, %31,5'inin (n=1282) ortaokulda, %39'unun (n=1605) lisede görev yaptığı görülmektedir. Buna göre örneklemde yer alan öğretmenlerin okul kademelerine göre dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin okul kademelerine göre dağılımı

Okul Kademesi	**n**	**%**
Anaokulu-İlkokul	104	29,5
Ortaokul	110	31,5
Lise	137	39,0
Toplam	**351**	**100,0**

Tablo 5'te evreni temsil edecek örneklemi oluşturan 351 öğretmenin; %29,5'inin (n=104) anaokulu ve ilkokul, %31,5'inin (n=110) ortaokul, %39'unun (n=137) lise kademesinden seçildiği görülmektedir.

Araştırmada yine evreni temsil yeterliğinin yüksek olması amacıyla okul sayısı daha az olan ilçelerden başlayarak her kademede (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) en az bir okuldan öğretmenler örnekleme dahil edilmiş, müstakil anaokulu bulunmayan Lalapaşa ve Enez ilçelerinde ise anaokulu kademesinde katılım sağlanamamıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 351 öğretmenin; demografik değişkenlerden cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların demografik özellikleri

Cinsiyet	**f**	**%**
Kadın	210	59,8
Erkek	141	40,2
Toplam	*351*	*100*
Yaş		
40 ve altı	156	44,4
41 ve üzeri	195	55,6
Toplam	*351*	*100*
Kıdem (Yıl)		
1-10 yıl	76	21,6
11-21 yıl	126	35,9
21 yıl ve üzeri	149	42,5
Toplam	*351*	*100*
Öğrenim Durumu		
Ön lisans	15	4,3
Lisans	278	79,2
Lisansüstü	58	16,5
Toplam	*351*	*100*

Tablo 6 incelendiğinde örneklemin %59,8'ini (n=210) kadın öğretmenlerin, %40,2'sini (n=141) erkek öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların %44,4'ü (n=156) 40 ve altı yaş grubunda, %55,6'sı (n=195) 41 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin %21,6'sı (n=76) 1-10 yıl, %35,9'u (n=126) 11-20 yıl ve %42,5'i (n=149) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme

sahiptir ve öğretmenlerin %4,3'ünün (n=15) ön lisans, %79,2'sinin (n=278) lisans, %16,5'inin (n=58) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak "Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği (OBÖÖ)" ve "Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ)" kullanılmıştır (Ek-3, Ek-4). Bu ölçekler, Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu kararı (Ek-1) ve MEB Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile yapılan resmî yazışmalar neticesinde alınan Valilik Onayı (Ek-2) ile uygulanmıştır. Uygulamadaki formda öncelikle demografik bilgiler daha sonra ölçeklere ilişkin maddelere yer verilmiştir. Uygulama çevrim içi form olarak gerçekleştirilmiştir.

3.3.1. Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla Öztürk (2001) tarafından geliştirilen "Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği" (OBÖÖ) kullanılmıştır (Bkz. Ek-2). Başlangıçta 61 madde olan ölçek taslağı, öğretim elemanlarından oluşan uzman grubun görüşü neticesinde 50 maddeye indirilmiş ve 1998-1999 eğitim-öğretim yılında İzmir Buca Eğitim Fakültesi yöneticilik kursundaki 120 katılımcıya uygulanmıştır. Yapılan analizler neticesinde işlemeyen 8 madde ölçekten çıkarılmış ve ölçek araştırmada kullanılan 42 maddelik son halini almıştır. Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen katılıyorum (5) seçeneklerinden oluşan 5'li likert tipi derecelendirme ölçeği; Otorite Hiyerarşisi (madde 23, 29, 30, 33), Kurallar/Düzenlemeler (madde 1, 2, 3, 4, 5, 10, 27), Nesnellik (madde 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 25, 28, 34, 35, 36, 37, 38, 39) ve Prosedürel Özellikler (madde 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 31, 32, 40, 41, 42) olmak üzere dört alt boyuttan meydan gelmektedir. Ölçekte ters puanlanan 16 madde (7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 23, 25, 28, 30, 33, 35, 37, 39) yer almaktadır.

Ölçeklerin güvenirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alfa ve Mcdonald's Omega güvenirlik katsayıları kullanılmıştır. Güvenirlik katsayısı $0{,}00 \leq \alpha < 0{,}40$

(güvenilir değil); 0,40 ≤ α < 0,60 (düşük derecede güvenilir); 0,60 ≤ α < 0,80 (oldukça güvenilir) ve 0,80 ≤ α < 1,00 (yüksek derecede güvenilir) olarak kabul edilmiştir (Kalaycı, 2008). Cronbach Alfa (α) güvenirliği, maddelerin üç veya üzeri yanıt seçeneğine sahip olduğu testlerde kullanılır (Büyüköztürk, 2010). Tablo 7'de Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğinin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa ve Mcdonald's Omega güvenirlik katsayıları sunulmuştur.

Tablo 7. Okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık ve Mcdonald's Omega katsayıları

Boyutlar	**Maddeler**	α	ω
Otorite Hiyerarşisi	23, 29, 30, 33	0,830	0,853
Kurallar/Düzenlemeler	1, 2, 3, 4, 5, 10, 27	0,878	0,880
Nesnellik	6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 25, 28, 34, 35, 36, 37, 38, 39	0,941	0,942
Prosedürel Özellikler	16, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 31, 32, 40, 41, 42	0,872	0,917
Tüm Ölçek		**0,961**	**0,961**

Tablo 7 incelendiğinde otorite hiyerarşisi alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısının 0,830, Mcdonald's Omega katsayısının 0,853; kurallar/düzenlemeler alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısının 0,878, Mcdonald's Omega katsayısının 0,880; nesnellik alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısının 0,941, Mcdonald's Omega katsayısının 0,942 ve prosedürel özellikler alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısının 0,872, Mcdonald's Omega katsayısının 0,917 olduğu görülmektedir. Tüm ölçek için elde edilen Cronbach Alfa ve Mcdonald's Omega katsayıları ise 0,961'dir. Ölçek çok boyutlu olduğu için Tabakalı Alfa güvenirlik katsayısı da hesaplanmış olup 0,958 olarak elde edilmiştir. Buna göre hem tüm ölçekten hem de her bir boyuttan elde edilen iç tutarlık anlamındaki güvenirlik katsayıları, verilerin yüksek derecede güvenirliğe sahip olduğuna işaret etmektedir.

Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği'nin yapı geçerliğine yönelik kanıt sunmak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri

Ölçek	RMSEA	χ 2 /sd	CFI	TLI	SRMR
Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği	0,094 %90 güven aralığı [0,090 – 0,097]	4,07	0,821	0,810	0,087

Tablo 8 incelendiğinde RMSEA'nın 0,094 olduğu görülmektedir. RMSEA'nın 0,07'ye yakın olması istense de (Steiger, 2007) 0,10'dan küçük olması kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Browne ve Cudeck, 1993). Diğer taraftan χ^2/sd değerinin 5'ten küçük olması kabul edilebilir uyum olarak ele alınmaktadır (Anderson ve Gerbing, 1984). SRMR'nin ise 0,08'e yakın olması iyi uyuma işaret ettiğinden (Hu ve Bentler, 1999) bu indekslere göre model-veri uyumunun kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Diğer taraftan CFI ve TLI'nın ise 0,90'ın üzerinde olması model-veri uyumunun kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2013). Tablo 8'e göre CFI ve TLI haricindeki uyum indeksleri kabul edilebilir uyuma işaret ettiğinden OBÖÖ'den elde edilen verilerin yapı geçerliğinin yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Tablo 9'da dört alt boyuttan oluşan Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği'ne ait faktör yükleri sunulmuştur.

Tablo 9. Okulların bürokratik özellikleri ölçeğine ait faktör yükleri

Alt Boyut	Maddeler	Faktör Yükleri
Otorite Hiyerarşisi	M23	0,800
	M29	0,780
	M30	0,711
	M33	0,428
Kurallar/Düzenlemeler	M1	0,831
	M2	0,910
	M3	0,814
	M4	0,739
	M5	0,761
	M10	0,595
	M27	0,813
Nesnellik	M6	0,818

	M7	0,890
	M8	0,727
	M9	0,582
	M11	0,770
	M12	0,771
	M13	0,772
	M14	0,714
	M15	0,728
	M17	0,729
	M25	0,706
	M28	0,771
	M34	0,761
	M35	0,648
	M36	0,713
	M37	0,668
	M38	0,856
	M39	0,746
Prosedürel Özellikler	M16	0,738
	M18	0,843
	M19	0,716
	M20	0,699
	M21	0,844
	M22	0,758
	M24	0,814
	M26	0,686
	M31	0,900
	M32	0,834
	M40	0,680
	M41	0,701
	M42	0,653

Tablo 9 incelendiğinde ölçek maddelerinin faktör yüklerinin 0,428 ile 0,910 aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu değerler 0,30'un üzerinde olduğundan maddelerin ölçülmek istenen özelliğe uygun olduğu kabul edilebilir.

Bu araştırmada OBÖÖ, 59 maddeden oluşan anket formunun I. bölümünü oluşturmaktadır.

3.3.2. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin özerklik davranışlarını ölçmek amacıyla Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" (ÖÖÖ) kullanılmıştır (Bkz. Ek-3). Başlangıçta 50 maddelik bir soru havuzundaki maddelerin kapsam geçerliği için 16 öğretim elemanından oluşan uzman grubun (8'i eğitim yönetimi, 7'si eğitim programları ve öğretim, 1'i ölçme değerlendirme) görüşüne başvurulmuş ve ön deneme için 31 maddelik ölçek hazırlanmış ve Muğla ili Milas ilçesinde ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 257 öğretmene uygulanmıştır. Yapılan analizler ile yüksek faktör yükü gösteren ve diğer maddelerle uyumsuz 14 madde ölçekten çıkarılmış ve ölçek araştırmada kullanılan 42 maddelik son halini almıştır. Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Sık sık (4), Her zaman (5) seçeneklerinden oluşan 5'li likert tipi derecelendirme ölçeği; Öğretme Süreci Özerkliği (madde 1, 3, 4, 9, 10, 11), Öğretim Programı Özerkliği (madde 2, 5, 6, 7, 8), Mesleki Gelişim Özerkliği (madde 12, 13, 14) ve Mesleki İletişim Özerkliği (madde 15, 16, 17) olmak üzere dört alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde yer almamaktadır. Tablo 10'da Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa ve Mcdonald's Omega güvenirlik katsayıları sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmen özerkliği ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık ve McDonald's Omega katsayıları

Boyutlar	**Maddeler**	α	ω
Öğretme Süreci Özerkliği	1, 3, 4, 9, 10, 11	0,874	0,870
Öğretim Programı Özerkliği	2, 5, 6, 7, 8	0,844	0,851
Mesleki Gelişim Özerkliği	12, 13, 14	0,869	0,882
Mesleki İletişim Özerkliği	15, 16, 17	0,825	0,873
Tüm Ölçek		**0,927**	**0,925**

Tablo 10 incelendiğinde öğretme süreci özerkliği alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısının 0,874, Mcdonald's Omega katsayısının 0,870; öğretim programı özerkliği alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısının 0,844, Mcdonald's Omega katsayısının 0,851; mesleki gelişim özerkliği alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısının 0,869, Mcdonald's Omega katsayısının 0,882 ve mesleki iletişim

özerkliği alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısının 0,825, Mcdonald's Omega katsayısının 0,873 olduğu görülmektedir. Tüm ölçek için elde edilen Cronbach Alfa ve Mcdonald's Omega katsayıları ise sırasıyla 0,927 ve 0,925'tir. Ölçek çok boyutlu olduğu için Tabakalı Alfa güvenirlik katsayısı da hesaplanmış olup 0,946 olarak elde edilmiştir. Buna göre hem tüm ölçekten hem de her bir boyuttan elde edilen iç tutarlık anlamındaki güvenirlik katsayıları, verilerin yüksek derecede güvenirliğe sahip olduğuna işaret etmektedir.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği'nin yapı geçerliğine yönelik kanıt sunmak amacıyla DFA yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmen özerkliği ölçeğinin DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri

Ölçek	RMSEA	χ 2 /sd	CFI	TLI	SRMR
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	0,082 %90 güven aralığı [0,073-0,091]	3,38	0,949	0,939	0,047

Tablo 11 incelendiğinde RMSEA'nın 0,082 olduğu görülmektedir. RMSEA'nın 0,07'ye yakın olması istense de (Steiger, 2007) 0,10'dan küçük olması kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Browne ve Cudeck, 1993). Diğer taraftan χ^2/sd değerinin 5'ten küçük olması kabul edilebilir uyum olarak ele alınmaktadır (Anderson ve Gerbing, 1984). SRMR'nin ise 0,08'e yakın olması iyi uyuma işaret ettiğinden (Hu ve Bentler, 1999) bu indekslere göre model-veri uyumunun sağlandığı söylenebilir. Benzer şekilde CFI ve TLI'nın 0,90'ın üzerinde olması model-veri uyumunun kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2013). Buna göre Tablo 11'de sunulan tüm uyum indekslerinin model-veri uyumunu desteklediği söylenebilir. Bu nedenle ÖÖÖ'den elde edilen verilerin yapı geçerliğinin yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 12'de dört alt boyuttan oluşan Öğretmen Özerkliği Ölçeği'ne ait faktör yükleri sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmen özerkliği ölçeğine ait faktör yükleri

Alt Boyut	Maddeler	Faktör Yükleri
Öğretme Programı Özerkliği	M1	0,789
	M3	0,885
	M4	0,888
	M9	0,719
	M10	0,590
	M11	0,816
Öğretim Süreci Özerkliği	M2	0,880
	M5	0,894
	M6	0,833
	M7	0,671
	M8	0,603
Mesleki Gelişim Özerkliği	M12	0,818
	M13	0,890
	M14	0,887
Mesleki İletişim Özerkliği	M15	0,860
	M16	0,692
	M17	0,630

Tablo 12 incelendiğinde ölçek maddelerinin faktör yüklerinin 0,590 ile 0,894 aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu değerler 0,30'un üzerinde olduğundan maddelerin ölçülmek istenen özelliğe uygun olduğu kabul edilebilir.

Bu araştırmada ÖÖÖ, 59 maddeden oluşan anket formunun II. bölümünü oluşturmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler SPSS 26 lisanslı paket programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle kayıp veri analizi yapılarak eksik verinin olmadığı tespit edilmiştir. Ölçekten elde edilen puanların normalliğini incelemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılmıştır ve Tablo 13'te sunulmuştur. Çarpıklık ve basıklık katsayısının -1,5 ile +1,5 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 13 incelendiğinde okulların bürokratik özellikleri ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanlar ile öğretmen özerkliği ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu

nedenle istatistiksel karşılaştırma, ilişki ve fark testlerinde parametrik istatistiksel teknikler tercih edilmiştir.

Tablo 13. Ölçek düzeylerine ilişkin frekans ve normallik tablosu

	Ort.	Min.	Max	SS	Çarpıklık	Basıklık
Bürokratik Özellikler Ölçeği	141,72	45,00	185,00	25,93	-0,486	0,105
Otorite Hiyerarşisi	14,47	4,00	20,00	3,58	-0,310	-0,309
Kurallar / Düzenlemeler	27,38	7,00	35,00	5,58	-0,660	0,112
Nesnellik	62,86	17,00	85,00	14,65	-0,455	-0,404
Prosedürel Özellikler	37,01	16,00	45,00	6,26	-0,733	0,241
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	64,35	17,00	85,00	14,42	-1,045	1,177
Öğretme Süreci Özerkliği	23,74	6,00	30,00	5,42	-1,374	1,403
Öğretim Programı Özerkliği	18,49	5,00	25,00	4,89	-0,624	-0,103
Mesleki Gelişim Özerkliği	10,53	3,00	15,00	3,55	-0,545	-0,692
Mesleki İletişim Özerkliği	11,59	3,00	15,00	3,47	-0,862	-0,335

Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılım göstermeleri nedeniyle Bağımsız Örneklemler t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi kullanılmıştır. ANOVA sonucunda incelenen değişkenin kategorileri arasında farklılık bulunduğundan varyansların homojenliği varsayımı sağlandığı durumda Tukey Testi ile farklılığın hangi kategoriler arasında olduğu incelenmiştir.

Etki büyüklüğü değeri hesaplamasında iki grup ortalaması arasındaki farkın hesaplandığı Bağımsız Örneklemler t Testi için etki büyüklüğü hesaplanmasında Cohen's d formülü, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi için Cohen's f formülü kullanılmıştır.

Değişkenler normal dağılım gösterdiği için sürekli değişkenler arasındaki ilişki incelenirken Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılır Basit korelasyon analizinde, korelasyon katsayısı -1,00 ile 1,00 arasında değerler alır. Korelasyon katsayısının 1,00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi, -1,00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi, 0,00 olması da ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının 0,71–0,99 arasında olması, yüksek; 0,30–0,70

arasında olması, orta; 0,01–0,29 olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2010).

Çalışma boyunca istatistiksel anlamlılık için 0,05 düzeyi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçekler aracılığıyla toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmadaki öğretmenlerin görev yaptıkları kamu okullarının bürokratik özellikleri düzeyinin belirlenmesi amacıyla "Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği" aracılığıyla toplanan veriler kullanılarak ölçeğin alt boyutlarına ait betimsel istatistikler ortaya konmuştur. Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 14'te sunulmuştur. 1,00 ile 5,00 arasında yer alan ortalama puanlar 3 eşit aralığa bölünerek 2,33 ve altında kalan puanlar "düşük", 2,34-3,66 arasında kalan puanlar "orta", 3,67 ve üzerinde yer alan puanlar "yüksek" kabul edilmiştir.

Tablo 14. Okulların bürokratik özellikleri ölçeğine ait betimsel istatistikler

	Bürokratik Özellikler	Otorite Hiyerarşisi	Kurallar/ Düzenlemeler	Nesnellik	Prosedürel Özellikler
$\bar{X}$	3,84	3,61	3,91	3,69	4,11
SS	0,69	0,89	0,79	0,86	0,69
Min.	1,00	1,00	1,19	1,00	1,78
Max.	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Tablo 14'te yer alan betimsel istatistikler incelendiğinde, Otorite Hiyerarşisi alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları en düşük puan 1,00 ve en yüksek puan 5,00'tir. Bu boyuttan edinilen puan ortalaması yaklaşık 3,61 (orta) olarak saptanmıştır. Kurallar/Düzenlemeler alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları en düşük puan 1,19 ve en yüksek puan 5,00'tir. Bu boyuttan edinilen puan ortalaması yaklaşık 3,91 (yüksek)

olarak saptanmıştır ve en yüksek ikinci aritmetik ortalama değeridir. Nesnellik alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları en düşük puan 1,00 ve en yüksek puan 5,00'tir. Bu boyuttan edinilen puan ortalaması yaklaşık 3,69 (yüksek) olarak saptanmıştır. Prosedürel Özellikler alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları en düşük puan 1,78 ve en düşük puan 5,00'tir. Bu boyuttan edinilen puan ortalaması yaklaşık 4,11 (yüksek) olarak saptanmıştır ve en yüksek aritmetik ortalama değeridir. Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği'nden öğretmenlerin aldıkları en düşük puan 1,00 ve en yüksek puan 5,00'tir. Ölçeğin tümünden edinilen puan ortalaması yaklaşık 3,84 (yüksek) olarak saptanmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmadaki öğretmenlerin görev yaptıkları kamu okullarında öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" aracılığıyla toplanan veriler kullanılarak ölçeğin alt boyutlarına ait betimsel istatistikler ortaya konmuştur. Öğretmen Özerkliği Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 15'te sunulmuştur. 1,00 ile 5,00 arasında yer alan ortalama puanlar 3 eşit aralığa bölünerek 2,33 ve altında kalan puanlar "düşük", 2,34-3,66 arasında kalan puanlar "orta", 3,67 ve üzerinde yer alan puanlar "yüksek" kabul edilmiştir.

Tablo 15. Öğretmen özerkliği ölçeğine ait betimsel istatistikler

	Öğretmen Özerkliği	Öğretme Süreci	Öğretim Programı	Mesleki Gelişim	Mesleki İletişim
$\bar{X}$	3,79	3,33	3,96	2,97	2,80
SS	0,85	0,90	0,55	0,70	0,71
Min.	1,00	1,00	1,80	1,00	1,00
Max.	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Tablo 15'te yer alan betimsel istatistikler incelendiğinde, Öğretme Süreci Özerkliği alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları en düşük puan 1,00 ve en yüksek puan 5,00'tir. Bu boyuttan edinilen puan ortalaması yaklaşık 3,33 (orta) olarak

saptanmıştır. Öğretim Programı Özerkliği alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları en düşük puan 1,80 ve en yüksek puan 5,00'tir. Bu boyuttan edinilen puan ortalaması yaklaşık 3,96 (yüksek) olarak saptanmıştır ve en yüksek aritmetik ortalama değeridir. Mesleki Gelişim Özerkliği alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları en düşük puan 1,00 ve en yüksek puan 5,00'tir. Bu boyuttan edinilen puan ortalaması yaklaşık 2,97 (orta) olarak saptanmıştır. Mesleki İletişim Özerkliği alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları en düşük puan 1,00 ve en yüksek puan 5,00'tir. Bu boyuttan edinilen puan ortalaması yaklaşık 2,80 (orta) olarak tespit edilmiştir. Öğretmen Özerkliği Ölçeği'nden öğretmenlerin aldıkları en düşük puan 1,00 ve en yüksek puan 5,00'tir. Ölçeğin tümünden edinilen puan ortalaması yaklaşık 3,79 (yüksek) olarak saptanmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmadaki öğretmenlerin görev yaptıkları kamu okullarının bürokratik özellikleri düzeyine ilişkin algılarının öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için yapılan test sonuçları sunulmuştur.

Öncelikle öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre analiz edilmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiği için cinsiyet değişkenine göre Bağımsız Örneklemler t Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Okulların bürokratikleşme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre analizi

				t Testi		
	Cinsiyet	**Ort.**	**SS**	**t**	**p**	**Cohen's d**
Otorite Hiyerarşisi	Erkek	13,99	3,50	-2,086	**0,038***	**0,02**
	Kadın	14,80	3,60			
Kurallar / Düzenlemeler	Erkek	26,98	5,62	-1,11	0,268	
	Kadın	27,65	5,54			
Nesnellik	Erkek	62,19	14,04	-0,703	0,482	
	Kadın	63,31	15,07			
Prosedürel Özellikler	Erkek	36,68	6,32	-0,796	0,427	
	Kadın	37,22	6,23			
Bürokratik Özellikler	Erkek	139,84	24,36	-1,116	0,265	
	Kadın	142,99	26,91			

*$p<0,05$

Tablo 16'da öğretmenlerin okulların bürokratik özelliklerinden otorite hiyerarşisi alt boyutuna ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Kadın öğretmenlerin otorite hiyerarşisi algı düzeyleri erkek öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir. Bu farka ilişkin etki büyüklüğü 0,02 değerindedir ve küçük düzeydedir (Cohen, 1988). Buna göre kadın öğretmenlerin kamu okullarındaki hiyerarşik organizasyonu ve buna bağlı ast-üst ayrımını erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla idrak ettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler alt boyutları ile bürokratik özelliklere ilişkin algılarında ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

İkinci olarak öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları yaş değişkenine göre analiz edilmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiği için yaş değişkenine göre Bağımsız Örneklemler t Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Okulların bürokratikleşme düzeylerinin yaş değişkenine göre analizi

				t Testi	
	Yaş	**Ort.**	**SS**	**t**	**p**
Otorite Hiyerarşisi	40- (1)	14,63	3,80	0,739	0,460
	41+ (2)	14,35	3,40		
Kurallar / Düzenlemeler	40- (1)	27,50	5,84	0,336	0,737
	41+ (2)	27,30	5,37		
Nesnellik	40- (1)	63,82	14,98	1,095	0,274
	41+ (2)	62,10	14,38		
Prosedürel Özellikler	40- (1)	37,10	6,35	0,242	0,809
	41+ (2)	36,93	6,21		
Bürokratik Özellikler	40- (1)	143,04	27,55	0,851	0,395
	41+ (2)	140,67	24,58		

Tablo 17'de öğretmenlerin otorite hiyerarşisi, kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler alt boyutları ile bürokratik özelliklere ilişkin algılarında yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Bu durum yaş grubu değişkeninin öğretmenlerin kamu okullarına ilişkin bürokratik algıları açısından ayırt edici bir etken olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü olarak öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları kıdem değişkenine göre analiz edilmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiği için kıdem değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Okulların bürokratikleşme düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre analizi

				ANOVA		
	Hizmet Yılı	**Ort.**	**SS**	**F**	**p**	**Fark**
Otorite Hiyerarşisi	1-10 (1)	14,61	3,73	0,205	0,815	-
	11-20 (2)	14,56	3,70			
	21+ (3)	14,33	3,42			
Kurallar / Düzenlemeler	1-10 (1)	28,36	5,01	1,622	0,199	-
	11-20 (2)	26,92	6,07			
	21+ (3)	27,28	5,39			
Nesnellik	1-10 (1)	66,39	13,47	2,863	0,058	-
	11-20 (2)	62,06	15,61			
	21+ (3)	61,74	14,20			
Prosedürel Özellikler	1-10 (1)	37,84	5,87	0,866	0,422	-
	11-20 (2)	36,79	6,38			
	21+ (3)	36,76	6,36			
Bürokratik Özellikler	1-10 (1)	147,20	24,07	2,181	0,114	-
	11-20 (2)	140,33	28,18			
	21+ (3)	140,11	24,61			

Tablo 18'de öğretmenlerin otorite hiyerarşisi, kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler alt boyutları ile bürokratik özelliklere ilişkin algılarında mesleki kıdemlerine (hizmet yılı) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Buna göre mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin kamu okullarına ilişkin bürokratik algıları açısından belirleyici bir unsur olmadığı ifade edilebilir.

Dördüncü olarak öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları okul kademesi değişkenine göre analiz edilmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiği için okul kademesi değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19'da öğretmenlerin okulların bürokratik özelliklerinden otorite hiyerarşisi ve prosedürel özellikler alt boyutlarına ilişkin algılarında okul kademesi

değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>0,05).

Tablo 19. Okulların bürokratikleşme düzeylerinin okul kademesi değişkenine göre analizi

				ANOVA			
	Okul Kademesi	**Ort**	**SS**	**F**	**p**	**Cohen's f**	**Fark****
Otorite Hiyerarşisi	Ana-İlkokul (1)	14,75	3,73	0,494	0,611		-
	Ortaokul (2)	14,42	3,43				
	Lise (3)	14,29	3,59				
Kurallar / Düzenlemeler	Ana-İlkokul (1)	29,89	4,80	15,464	**0,000***	**0,30**	3<1
	Ortaokul (2)	27,52	5,41				3<2
	Lise (3)	25,65	5,70				
Nesnellik	Ana-İlkokul (1)	64,15	14,64	3,189	**0,042***	**0,16**	3<1
	Ortaokul (2)	64,68	13,91				
	Lise (3)	60,42	15,01				
Prosedürel Özellikler	Ana-İlkokul (1)	38,00	6,14	2,439	0,089		-
	Ortaokul (2)	37,04	6,40				
	Lise (3)	36,22	6,17				
Bürokratik Özellikler	Ana-İlkokul (1)	146,43	24,91	4,818	**0,008***	**0,18**	3<1
	Ortaokul (2)	143,66	25,12				
	Lise (3)	136,58	26,59				

p<0,05;Tukey Testi*

Öğretmenlerin kurallar/düzenlemeler ve nesnellik alt boyutları ile okulların bürokratik özelliklerine ilişkin algılarının ise okul kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (p<0,05). ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farklılıklar varyansların homojenliği varsayımı sağlandığından Tukey Testi ile hesaplanmıştır. Bu farka ilişkin etki büyüklüğü kurallar/düzenlemeler boyutu için 0,30 değerinde ve orta düzeyde, nesnellik boyutu için 0,16 ve bürokratik özelliklerin geneli için 0,18 değerlerinde ve küçük düzeydedir (Cohen, 1988). Etki büyüklüğü sınıflandırılmasında Cohen's f değeri 0,10 ile küçük; 0,25 ile orta ve 0,40 ile büyük etki büyüklüğü olarak değerlendirilmektedir. (Cohen, 1988). Liselerde çalışan öğretmenlerin kurallar/düzenlemeler alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri anaokulu-ilkokul ve ortaokul kademelerinde çalışan öğretmenlere nazaran anlamlı derecede düşüktür. Başka bir ifadeyle lise kademesinde çalışan öğretmenlerin, diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre görev yaptıkları okullardaki bürokratik

kurallar ve düzenlemeleri daha toleranslı ve esnek algıladıkları kabul edilebilir. Bunun yanında liselerde çalışan öğretmenlerin nesnellik alt boyutu ile okulların bürokratik özelliklerine ilişkin algı düzeyleri anaokulu-ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlere nazaran anlamlı derecede düşüktür. Buna göre lise kademesinde çalışan öğretmenlerin anaokulu-ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlere göre görev yaptıkları okulları daha informal algıladıkları ve buna bağlı olarak bürokrasiyi daha az hissettikleri kanaatine varılabilir.

Beşinci olarak öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları öğrenim durumu değişkenine göre analiz edilmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiği için öğrenim durumu değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Okulların bürokratikleşme düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre analizi

				ANOVA		
	Öğrenim Durumu	**Ort.**	**SS**	**F**	**p**	**Fark**
Otorite Hiyerarşisi	Ön Lisans (1)	13,80	3,91	0,39	0,677	-
	Lisans (2)	14,46	3,61			
	Lisansüstü (3)	14,71	3,38			
Kurallar / Düzenlemeler	Ön Lisans (1)	29,73	5,23	1,52	0,22	-
	Lisans (2)	27,35	5,67			
	Lisansüstü (3)	26,95	5,11			
Nesnellik	Ön Lisans (1)	67,67	17,41	1,039	0,355	-
	Lisans (2)	62,88	14,70			
	Lisansüstü (3)	61,55	13,64			
Prosedürel Özellikler	Ön Lisans (1)	37,53	7,20	0,161	0,851	-
	Lisans (2)	36,91	6,44			
	Lisansüstü (3)	37,33	5,13			
Bürokratik Özellikler	Ön Lisans (1)	148,73	30,62	0,612	0,543	-
	Lisans (2)	141,59	26,34			
	Lisansüstü (3)	140,53	22,63			

Tablo 20'de öğretmenlerin otorite hiyerarşisi, kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler alt boyutları ile bürokratik özelliklere ilişkin algılarında öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmadaki öğretmenlerin görev yaptıkları kamu okullarında öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan test sonuçları sunulmuştur.

İlk olarak öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre analiz edilmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiği için cinsiyet değişkenine göre Bağımsız Örneklemler t Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmen özerkliği algılarının cinsiyet değişkenine göre analizi

				t Testi		
	Cinsiyet	**Ort.**	**SS**	**t**	**p**	**Cohen's d**
Öğretme Süreci Özerkliği	Erkek	23,13	5,92	-1,726	0,085	
	Kadın	24,14	5,02			
Öğretim Programı Özerkliği	Erkek	17,72	4,73	-2,435	**0,015***	**0,02**
	Kadın	19,01	4,93			
Mesleki Gelişim Özerkliği	Erkek	10,33	3,42	-0,868	0,386	
	Kadın	10,66	3,63			
Mesleki İletişim Özerkliği	Erkek	11,40	3,59	-0,832	0,406	
	Kadın	11,72	3,39			
Öğretmen Özerkliği	Erkek	62,58	14,70	-1,888	0,06	
	Kadın	65,53	14,14			

*$p<0,05$

Tablo 21'de öğretmenlerin öğretim programı özerkliği alt boyutuna ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Kadın öğretmenlerin öğretim programı özerkliği algıları erkek öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir. Bu farka ilişkin etki büyüklüğü 0,02 değerindedir ve küçük düzeydedir. Etki büyüklüğü sınıflandırılmasında Cohen's d değeri 0,20 ile küçük; 0,50 ile orta ve 0,80 ile büyük etki büyüklüğü olarak değerlendirilmektedir. (Cohen, 1988). Diğer bir ifadeyle kadın öğretmenlerin öğretim programını düzenleme konusunda kendilerini erkek öğretmenlere nazaran daha özerk hissettikleri kabul edilebilir.

Öğretmenlerin öğretme süreci, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutları ile öğretmen özerkliğine ilişkin algılarında ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>0,05).

İkinci olarak öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algıları yaş değişkenine göre analiz edilmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiği için yaş değişkenine göre Bağımsız Örneklemler t Testi Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmen özerkliği algılarının yaş değişkenine göre analizi

				t Testi	
	Yaş	**Ort.**	**SS**	**t**	**p**
Öğretme Süreci Özerkliği	40- (1)	24,30	5,37	1,777	0,076
	41+ (2)	23,27	5,42		
Öğretim Programı Özerkliği	40- (1)	18,96	5,04	1,633	0,103
	41+ (2)	18,11	4,72		
Mesleki Gelişim Özerkliği	40- (1)	10,39	3,60	-0,642	0,521
	41+ (2)	10,63	3,51		
Mesleki İletişim Özerkliği	40- (1)	11,85	3,38	1,287	0,199
	41+ (2)	11,37	3,53		
Öğretmen Özerkliği	40- (1)	65,52	14,74	1,371	0,171
	41+ (2)	63,40	14,11		

Tablo 22'de öğretmenlerin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutları ile öğretmen özerkliğine ilişkin algılarında yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>0,05). Buna göre yaş grubunun öğretmenlerin özerkliğe ilişkin algılarında belirleyici bir unsur olmadığını söylemek mümkündür.

Üçüncü olarak öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algıları kıdem değişkenine göre analiz edilmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiği için kıdem değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmen özerkliği algılarının mesleki kıdem değişkenine göre analizi

				ANOVA		
	Hizmet Yılı	**Ort.**	**SS**	**F**	**p**	**Fark**
Öğretme Süreci Özerkliği	1-10 (1)	24,24	4,81	0,689	0,503	-
	11-20 (2)	23,33	6,28			
	21+ (3)	23,82	4,90			
Öğretim Programı Özerkliği	1-10 (1)	19,46	4,78	1,921	0,148	-
	11-20 (2)	18,18	5,34			
	21+ (3)	18,26	4,50			
Mesleki Gelişim Özerkliği	1-10 (1)	10,80	3,53	2,251	0,107	-
	11-20 (2)	9,99	3,73			
	21+ (3)	10,84	3,37			
Mesleki İletişim Özerkliği	1-10 (1)	12,13	2,99	1,757	0,174	-
	11-20 (2)	11,20	3,79			
	21+ (3)	11,65	3,40			
Öğretmen Özerkliği	1-10 (1)	66,63	13,10	1,796	0,167	-
	11-20 (2)	62,71	16,86			
	21+ (3)	64,57	12,63			

Tablo 23'te öğretmenlerin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutları ile öğretmen özerkliğine ilişkin algılarında mesleki kıdemlerine (hizmet yılı) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Bir başka ifade ile öğretmenlerin hizmet sürelerinin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarını önemli derecede etkilemediği dile getirilebilir.

Dördüncü olarak öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algıları okul kademesi değişkenine göre analiz edilmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiği için okul kademesi değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24'te öğretmenlerin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutları ile öğretmen özerkliğine ilişkin algılarında görev yaptıkları okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Öğretmenlerin hangi kademede görev yaptığının öğretmen özerkliği algıları açısından dikkate alınacak derecede bir öneme sahip olmadığı yorumu yapılabilir.

Tablo 24. Öğretmen özerkliği algılarının okul kademesi değişkenine göre analizi

				ANOVA		
	Okul Kademesi	**Ort**	**SS**	**F**	**p**	**Fark**
Öğretme Süreci Özerkliği	Ana-İlkokul (1)	23,75	5,81	0,310	0,734	-
	Ortaokul (2)	24,02	5,72			
	Lise (3)	23,48	4,84			
Öğretim Programı Özerkliği	Ana-İlkokul (1)	19,07	5,16	1,058	0,348	-
	Ortaokul (2)	18,22	5,14			
	Lise (3)	18,26	4,42			
Mesleki Gelişim Özerkliği	Ana-İlkokul (1)	10,40	3,58	0,741	0,477	-
	Ortaokul (2)	10,29	3,70			
	Lise (3)	10,81	3,40			
Mesleki İletişim Özerkliği	Ana-İlkokul (1)	11,40	3,53	0,218	0,804	-
	Ortaokul (2)	11,68	3,64			
	Lise (3)	11,66	3,29			
Öğretmen Özerkliği	Ana-İlkokul (1)	64,64	15,42	0,031	0,969	-
	Ortaokul (2)	64,22	15,52			
	Lise (3)	64,21	12,70			

Beşinci olarak öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algıları kıdem değişkenine göre analiz edilmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiği için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi yapılmış, sonuçlar Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Öğretmen özerkliği algılarının öğrenim durumu değişkenine göre analizi

				ANOVA		
	Öğrenim Durumu	**Ort.**	**ss**	**F**	**p**	**Fark**
Öğretme Süreci Özerkliği	Ön Lisans (1)	22,87	6,76	0,94	0,453	-
	Lisans (2)	23,92	5,25			
	Lisansüstü (3)	23,07	5,85			
Öğretim Programı Özerkliği	Ön Lisans (1)	18,73	5,34	1,489	0,227	-
	Lisans (2)	18,69	4,79			
	Lisansüstü (3)	17,48	5,17			
Mesleki Gelişim Özerkliği	Ön Lisans (1)	10,73	2,79	0,093	0,911	-
	Lisans (2)	10,55	3,61			
	Lisansüstü (3)	10,36	3,46			
Mesleki İletişim Özerkliği	Ön Lisans (1)	12,53	3,50	2,939	0,054	-
	Lisans (2)	11,74	3,38			
	Lisansüstü (3)	10,66	3,79			
Öğretmen Özerkliği	Ön Lisans (1)	64,87	15,64	1,293	0,276	-
	Lisans (2)	64,90	14,03			
	Lisansüstü (3)	61,57	15,80			

Tablo 25'te öğretmenlerin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutları ile öğretmen özerkliğine ilişkin algılarında öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>0,05).

Buna göre öğretmenlerin öğrenim durumlarının özerklik algılarında kayda değer bir değişikliğe neden olmadığı söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmadaki öğretmenlerin görev yaptıkları kamu okullarının bürokratik özellikleri ile sergilenen öğretmen özerkliği davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan test sonuçları sunulmuştur.

Okulların bürokratik özellikleri ile öğretmen özerkliği sürekli değişkenleri (eşit aralık ölçeği düzeyinde) arasındaki ilişki değişken dizilerinin normallik koşullarını sağlaması nedeniyle Pearson momentler çarpımı korelasyonu (basit doğrusal korelasyon) ile çözümlenmiştir ve Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26'ya göre otorite hiyerarşisi ile mesleki gelişim özerkliği arasındaki ilişki (r=0,221;p<0,05), otorite hiyerarşisi ile mesleki iletişim özerkliği arasındaki ilişki (r=0,124;p<0,05) ve otorite hiyerarşisi ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki (r=0,133;p<0,05) düşük düzeyde, pozitif ve anlamlıdır. Otorite hiyerarşisi düzeyi arttıkça mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve öğretmen özerkliği düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Benzer şekilde kurallar/düzenlemeler ile mesleki gelişim özerkliği arasındaki ilişki (r=0,187;p<0,05) düşük düzeyde, pozitif ve anlamlıdır. Kurallar/düzenlemeler düzeyi arttıkça mesleki gelişim özerkliği düzeyinin arttığı söylenebilir.

Nesnellik ile mesleki gelişim özerkliği arasındaki ilişki (r=0,242;p<0,05), nesnellik ile mesleki iletişim özerkliği arasındaki ilişki (r=0,169;p<0,05) ve nesnellik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki (r=0,146;p<0,05) düşük düzeyde, pozitif ve anlamlıdır. Nesnellik düzeyi arttıkça mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve öğretmen özerkliği düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 26. Kamu okullarının bürokratik özellikleri ile sergilenen öğretmen özerkliği davranışları arasındaki ilişkiye ait Pearson momentler çarpımı korelasyonları sonuçları

		Öğretme Süreci Özerkliği	Öğretim Programı Özerkliği	Mesleki Gelişim Özerkliği	Mesleki İletişim Özerkliği	**Öğretmen Özerkliği**
Otorite Hiyerarşisi	r	0,079	0,057	,221**	,124**	,133**
	p	0,140	0,287	**0,000***	**0,020***	**0,012***
Kurallar / Düzenlemeler	r	-0,053	0,038	,187**	0,028	0,046
	p	0,321	0,474	**0,000***	0,607	0,392
Nesnellik	r	0,043	0,089	,242**	,169**	,146**
	p	0,426	0,097	**0,000***	**0,002***	**0,006***
Prosedürel Özellikler	r	0,023	0,092	,205**	,125**	,120**
	p	0,665	0,087	**0,000***	**0,019***	**0,024***
Bürokratik Özellikler	r	0,029	0,088	,257**	,149**	,140**
	p	0,586	0,098	**0,000***	**0,005***	**0,009***

p<0,05;Korelasyon Katsayısı*

Prosedürel özellikler ile mesleki gelişim özerkliği arasındaki ilişki (r=0,205;p<0,05), prosedürel özellikler ile mesleki iletişim özerkliği arasındaki ilişki (r=0,125;p<0,05) ve prosedürel özellikler ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki (r=0,120;p<0,05) düşük düzeyde, pozitif ve anlamlıdır. Prosedürel özellikler düzeyi arttıkça mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve öğretmen özerkliği düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Bürokratik özellikler ile mesleki gelişim özerkliği arasındaki ilişki (r=0,257;p<0,05), bürokratik özellikler ile mesleki iletişim özerkliği arasındaki ilişki (r=0,149;p<0,05) ve bürokratik özellikler ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki (r=0,140;p<0,05) düşük düzeyde, pozitif ve anlamlıdır. Bürokratik özellikler düzeyi arttıkça mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve öğretmen özerkliği düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Elde edilen bulgular, tüm alt boyutlarıyla birlikte okulların bürokratik özelliklerinin genelinin öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği için destekleyici bir öğe olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alt boyut bazında ise okulların kurallar/düzenlemeler alt boyutu dışındaki bürokratik özelliklerinin mesleki iletişim özerkliği ve öğretmen özerkliğini olumlu etkilediği ifade edilebilir. Bununla beraber

öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliğinin ise okulların bürokratik özelliklerinden olumlu veya olumsuz olarak kayda değer bir oranda etkilenmediğini söylemek mümkündür.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayanarak sonuç, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Kamu Okullarının Bürokratik Özellikleri Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

"Araştırmadaki öğretmenlerin görev yaptıkları kamu okullarının bürokratik özellikleri düzeyine ilişkin algıları nedir?" şeklinde belirtilen alt probleme ilişkin bulgulara göre öğretmenler kamu okullarını 3,84 puan ortalaması ile yüksek düzeyde bürokratik algılamaktadır. Okulların bürokratik özelliklerinin dört alt boyutu (otorite hiyerarşisi, kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler) göz önüne alındığında öğretmenlerin kamu okullarının bürokratik özelliklerini en yüksek 4,11 puan ortalaması ile prosedürel özellikler ve işleyiş boyutuyla, ardından 3,79 puan ortalaması ile bürokratik kurallar ve düzenlemeler boyutuyla algıladıkları ifade edilebilir. Buradan hareketle katılımcıların algılarına göre kamu okullarında iş ve işlemler yürütülürken prosedürlerin izlendiği ve mevzuat hükümlerine uygun davranıldığını, kurallar ve düzenlemeler yönünden ise önceden belirlenmiş normlar, görev tanımları, yetki ve sorumluluklar dahilinde belirli bir standardın sağlandığını söylemek mümkündür.

Okulların bürokratik özelliklerinden otorite hiyerarşisi alt boyutuna ilişkin kadın öğretmenlerin algı düzeyleri erkek öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir. Başka bir deyişle ast-üst ilişkisi ve dikey örgütlenme bakımından kamu okulları kadın öğretmenlerin algılarına göre daha bürokratiktir. Millî Eğitim Bakanlığı Bilgi Sistemi (MEBBİS) 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı verilerine göre Edirne'de kamu okullarında kadın yöneticilerin oranı %22 iken erkek yöneticilerin oranı %78'dir ve kadın öğretmenlerin bürokrasi algısının daha yüksek olmasında bu oran ve orana bağlı olarak kamu okullarında kadın öğretmenlerle daha formal iletişim kurulması etken

olabilir. Öğretmenlerin kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler alt boyutları ile bürokratik özelliklere ilişkin algılarında ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuçlardan farklı olarak Çakan'ın (2019) bu araştırmada da kullanılan "Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği" aracılığıyla yaptığı "Okullardaki Bürokrasi ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Arnavutköy İlçesi Örneği)" adlı çalışmasında kurallar/düzenlemeler alt boyutuna ilişkin erkek öğretmenlerin algı düzeylerinin kadın öğretmenlerin algı düzeylerinden daha yüksek olduğu; otorite hiyerarşisi, nesnellik ve prosedürel özellikler alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğri'nin (2015) "Okulların Bürokratikleşme Düzeyi ile Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyi Arasındaki İlişki (Ankara İli Yenimahalle İlçesi Örneği)" adlı çalışmasında ise cinsiyetin, öğretmenlerin okulların bürokratik özelliklerine ilişkin algılarında belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin otorite hiyerarşisi, kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler alt boyutları ile bürokratik özelliklere ilişkin algılarında yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre yaş grubu değişkeninin öğretmenlerin özerklik algılarında önemli bir farklılaşmaya neden olmadığı çıkarımı yapılabilir. Karaoğlan'ın (2019) "Okulların Bürokratik Yapısı, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında da okul bürokratik yapısına ilişkin öğretmen algılarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin otorite hiyerarşisi, kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler alt boyutları ile bürokratik özelliklere ilişkin algılarında mesleki kıdemlerine (hizmet yılı) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Belirli hizmet yılını dolduran öğretmenlerin nöbet görevinden muaf tutulması gibi (MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2019) yönetmelik hükümlerince belirlenmiş küçük istisnalar dışında kamu okullarında mesleki kıdemin öğretmenler arasında bürokratik açıdan herhangi bir farklılık yaratmadığı ve hizmet yılına bakılmaksızın öğretmenlerin kamu okullarında eşit bürokratik koşullar altında görev yaptıkları kabul edilebilir. Ömeroğlu'nun (2006)

"Okul Yönetiminde Bürokrasi ile Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında da öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki bürokratik sürece ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Liselerde çalışan öğretmenlerin okulların bürokratik özelliklerinden kurallar/düzenlemeler alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri diğer kademelerde (anaokulu-ilkokul ve ortaokul) çalışan öğretmenlere nazaran anlamlı derecede düşüktür. Bu bulguya dayanarak lisede çalışan öğretmenlerin kurallara riayet etme ve normlara bağlılık konusunda anaokulu-ilkokul ve ortaokul kademelerinde çalışan öğretmenlere nazaran daha liberal ve esnek davrandıkları çıkarımı yapılabilir. Liselerde çalışan öğretmenlerin okulların bürokratik özelliklerinden nesnellik alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri anaokulu-ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlere nazaran anlamlı derecede düşüktür. Bu bağlamda lisede çalışan öğretmenlerin kamu okullarında formalite ve gayrişahsiliği anaokulu-ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlere nazaran daha az ciddiye aldıkları, kişisel ve informal ilişkilere daha yakın davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılabilir. Liselerde çalışan öğretmenlerin okulların bürokratik özelliklerine ilişkin algı düzeyleri anaokulu-ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlere nazaran anlamlı derecede düşüktür. Dolayısıyla lisede çalışan öğretmenlerin kamu okullarının bürokratik özelliklerine anaokulu-ilkokul öğretmenlerine nazaran daha az önem atfettikleri söylenebilir. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin okulların bürokratik özelliklerinden otorite hiyerarşisi ve prosedürel özellikler alt boyutlarına ilişkin algılarında ise okul kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin görev yaptıkları kademe çeşidinin kamu okullarındaki yetki sıralamasına ve işlerin yürütülüş biçimine ilişkin görüş ve düşüncelerinde belirgin bir değişikliğe neden olmadığını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin otorite hiyerarşisi, kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler alt boyutları ile bürokratik özelliklere ilişkin algılarında öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yılmaz'ın (2018) "Okullardaki Bürokratik Yapı ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki" adlı

çalışmasında da öğretmenlerin okulların bürokratik yapısına ilişkin algılarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

5.2. Kamu Okullarında Öğretmen Özerkliği Davranışları Sergileme Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

"Araştırmadaki öğretmenlerin görev yaptıkları kamu okullarında öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri nedir?" şeklinde belirtilen alt probleme ilişkin bulgulara göre öğretmenler kamu okullarında öğretmen özerkliğini 3,79 puan ortalaması ile yüksek düzeyde algılamaktadır.

Öğretmen özerkliğinin dört alt boyutu (öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği) göz önüne alındığında öğretmenlerin kamu okullarında öğretmen özerkliğini en yüksek 3,96 puan ortalaması ile öğretim programı özerkliği boyutuyla, ardından 3,33 puan ortalaması ile öğretme süreci özerkliği boyutuyla algıladıkları ifade edilebilir. Buradan hareketle katılımcıların algılarına göre kamu okullarında öğretmenlerin müfredat bağlamında görece bağımsız olduklarını ve eğitim durumlarını, yani öğrenme-öğretme süreçlerini de büyük oranda kendilerinin yönettiklerini söylemek mümkündür.

Öğretmen özerkliğinin öğretim programı özerkliği alt boyutuna ilişkin kadın öğretmenlerin algı düzeyleri erkek öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir. Diğer bir deyişle erkek öğretmenlerle kıyaslandığında kadın öğretmenler öğretim programı bakımından görece bağımsız hareket edebildiklerini daha çok idrak etmektedir. Pazar'ın (2021) bu araştırmada da kullanılan "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" aracılığıyla yaptığı "Öğretmen Özerkliği ve Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla öğretim programı özerkliğine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretme süreci, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutları ile öğretmen özerkliğinin geneline ilişkin algılarında ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutları ile öğretmen özerkliğine ilişkin algılarında ise yaş

gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre yaş grubu değişkeninin öğretmenlerin özerklik algılarında bariz bir farklılık yaratmadığını söylemek mümkündür. Fırat'ın (2021) "Okul Yöneticilerinin Kamu Liderliği Davranışları ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmasında da öğretmenlerin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutları ile öğretmen özerkliğinin geneline ilişkin algılarında yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutları ile öğretmen özerkliğine ilişkin algılarında ise mesleki kıdemlerine (hizmet yılı) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durum öğretmenlerin hizmet süresinin öğretmen özerkliği algılarında dikkate değer bir değişikliğe neden olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Benzer biçimde Karataş'ın (2023) "İlkokullarda Çalışan Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında da öğretmenlerin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutları ile öğretmen özerkliğinin geneline ilişkin algılarında öğretmenlerin okuldaki çalışma süresinin manidar bir fark yaratan bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutları ile öğretmen özerkliğine ilişkin algılarında ise okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durumdan okul kademesi değişkeninin öğretmenlerin özerklik algılarında belirgin bir çeşitliliğe yol açmadığı sonucu çıkarılabilir. Keskin ve Altınkurt'un (2022) "The Relationship Between Power Types Used by School Principals and Teachers' Autonomy Behaviors" adlı çalışmasında da öğretmenlerin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim, mesleki iletişim özerkliği ve genel özerklik davranışlarına ilişkin görüşlerinin okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutları ile öğretmen özerkliğine ilişkin algılarında ise öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu

sonuçtan öğretmenlerin öğrenim durumlarının öğretmen özerkliği algıları üzerinde açık bir fark yaratmadığı anlaşılabilir. Yolcu'nun (2021) "Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Sessizlik ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışması ile Akçay ve Sevinç'in (2021) "Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzları ve Öğretmenlerin Özerkliği Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışmalarında da eğitim durumu (lisans, lisansüstü) değişkeninin öğretmenlerin özerklik düzeyleri bakımından belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt ve Kara'nın (2022) bu araştırmada da kullanılan ve Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" aracılığıyla yaptıkları "İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında ise öğretmenlerin yüksek düzeyde özerklik algısına sahip oldukları ve kıdem, eğitim durumu, okul kademesi, yaş ve branşa göre anlamlı farklılaşmalar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin özerklik algılarının kişisel özelliklere göre değişebileceği anlaşılmaktadır.

5.3. Kamu Okullarının Bürokratik Özellikleri ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuç ve Tartışma

"Araştırmadaki öğretmenlerin görev yaptıkları kamu okullarının bürokratik özellikleri ile sergilenen öğretmen özerkliği davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde belirtilen araştırmanın alt problemine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin alt boyutu otorite hiyerarşisi ile mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişki düşük düzeyde, pozitif ve anlamlıdır. Otorite hiyerarşisi düzeyi arttıkça öğretmen özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği düzeyi artmaktadır. Otorite hiyerarşisinin şekillendirdiği formal iletişimle gelişen etkileşimsel ve kişilerarası ilişkisel adalet, öğretmenlerin kendilerini güvende ifade edebilmelerini sağlayan bir araç olarak mesleki iletişim özerkliğini olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü etkileşimsel ve kişilerarası ilişkisel adalet, iletişimde nezaketi, doğruluğu ve

saygıyı esas alır (Beugre, 2002). Bu iletişim sürecinde astlar ve üstler birbirlerine karşı bilgi paylaşımı konusunda da sorumludur. Yine otorite hiyerarşisinin benzer özerkliği mesleki gelişim alanında da sağladığı söylenebilir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine dair usûl ve esasların merkezi olarak önceden belirlenmiş olması ve hiyerarşinin bu usûl ve esaslara riayet edilmesini sağlaması mesleki gelişim özerkliğini de olumlu yönde etkilemektedir.

Okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin alt boyutları kurallar/düzenlemeler ve prosedürel özellikler ile mesleki gelişim özerkliği arasındaki ilişki düşük düzeyde, pozitif ve anlamlıdır. Kurallar/düzenlemeler ve prosedürel özellikler düzeyi arttıkça mesleki gelişim özerkliği düzeyi de artmaktadır. Buradan hareketle kurallar/düzenlemelerin ve prosedürel özelliklerin görev, yetki ve sorumlulukları tanımlayıp belirsizliği, ayrımcılığı, kayırmacılığı önleyerek sağladığı prosedürel (işlemsel) adaletin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin bir özerklik alanı yarattığı, öğretmenlerin özellikle hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım prosedürlerinin kamu okullarında bir standarda bağlandığı ve bu usûl ve esaslar çerçevesinde öğretmenlerin katılacağı hizmet içi eğitim faaliyetini görece kendilerinin seçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Avcı'nın (2022) Eskişehir il merkezinde yaptığı "Öğretmen Özerkliği Çerçevesinden Hizmet İçi Eğitimler ve Öğretmenlerin Görüşleri" adlı çalışmasında öğretmenlerin büyük bir kısmının hizmet içi eğitimleri eğitim-öğretimi planlanma, uygulama ve değerlendirme sürecinde öğretmen özerkliği açısından etkili buldukları, mesleki gelişim konusunda özerk davranabildikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin alt boyutu nesnellik ile mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişki düşük düzeyde, pozitif ve anlamlıdır. Nesnellik düzeyi arttıkça mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve öğretmen özerkliği düzeyi artmaktadır. Nesnellik, öğretmenlerin meslektaşları, yöneticiler ve özellikle velilerle güvende ve sağlıklı iletişim kurmasında kişiler arası mesafenin sınırlarını belirlemesi bakımından destekleyicidir. Formal ilişkileri ve gayrişahsiliği gerektiren nesnellik, tarafsızlığı ve

eşitliği sağlayarak öğretmenlerin mesleki iletişim ve gelişim özerkliğine, yarattığı örgütsel adalet ve rasyonalite ile öğretmen özerkliğine katkıda bulunmaktadır.

Okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin alt boyutu prosedürel özellikler ile mesleki iletişim özerkliği ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişki düşük düzeyde, pozitif ve anlamlıdır. Prosedürel özellikler düzeyi arttıkça mesleki iletişim özerkliği ve öğretmen özerkliği düzeyi artmaktadır. Prosedürel özellikler kamu okullarında resmî yazışma, kurul ve komisyonlar, toplantılar, atama ve emeklilik gibi konularda izlenecek yol, uyulması gereken prosedürlerle ilgilidir. Kamu okullarında prosedürlerin mevzuat hükümlerince yazılı ve net olarak belirlendiği ve resmî iletişimin yazışma yoluyla gerçekleştirildiği düşünüldüğünde prosedürel özelliklerin öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliğine katkı sağladığı, uygulanacak prosedürler konusunda herhangi bir tereddüte mahal bırakmadığı söylenebilir.

Bürokratik özellikler ile mesleki iletişim özerkliği arasındaki ilişki düşük düzeyde, pozitif ve anlamlıdır. Bürokratik özellikler düzeyi arttıkça mesleki iletişim özerkliği düzeyi artmaktadır. Mesleki iletişim özerkliği ile kurallar/düzenlemeler alt boyutları dışında okulların bürokratik özelliklerinin diğer üç alt boyutu (otorite hiyerarşisi, nesnellik, prosedürel özellikler) arasındaki ilişki de düşük düzeyde, pozitif ve anlamlıdır.

Sonuç olarak kamu okullarında bürokratik özellikler ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki düşük düzeyde, pozitif ve anlamlıdır. Bürokratik özellikler düzeyi arttıkça öğretmen özerkliği düzeyi artmaktadır. Araştırma sonuçlarından hareketle Edirne ilinde kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre kamu okullarının bürokratik özelliklerinin sergilenen öğretmen özerkliği davranışları için destekleyici rol oynadığı ifade edilebilir.

5.4. Öneriler

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarına göre geliştirilen öneriler şu şekildedir:

Mevcut araştırmada kadın öğretmenlerin kamu okullarının bürokratik özelliklerinin otorite hiyerarşisi özelliğini erkek öğretmenlerden daha yüksek

algıladıkları ortaya çıkmıştır. MEB (2022) istatistiklerine göre, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında örgün eğitim kapsamındaki bütün kademelerde görev yapan öğretmenlerin %60'ı kadın, %40'ı ise erkektir. Okul yöneticiliğinde ise durum tam tersidir. Yöneticilerin %18'i kadın, %82'si erkektir (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 2020). O halde mevcut verilerden MEB'de işgörenlerin kadın, yönetenlerin ise erkek olduğu anlaşılmaktadır (Özkan ve Demir, 2023). Bu bağlamda kadın öğretmenlerin başta otorite hiyerarşisi olmak üzere okullarda bürokrasi algılarına ve nedenlerine yönelik daha geniş çaplı araştırmalar yapılabilir, okullarda bürokrasi Eğitim Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği temelinde tekrar ele alınabilir.

Liselerde çalışan öğretmenlerin kamu okullarının bürokratik özelliklerinin kurallar/düzenlemeler özelliğini diğer kademelerden (anaokulu-ilkokul ve ortaokul), nesnellik özelliği ile bürokratik özelliklerin tümünü ise anaokulu-ilkokul kademesinden daha düşük algıladıkları ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle benzer konuda lise türleri (Fen Lisesi, Mesleki ve Teknik Lise, Genel Lise, Anadolu Lisesi, İmam-Hatip Lisesi) değişkenine göre daha geniş ölçekli bir araştırma yapılarak daha somut sonuçlar elde edilebilir.

Kadın öğretmenlerin öğretim programı özerkliğini erkek öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretim programı özerkliğinin stres düzeyini azaltarak iş doyumunu artırdığına yönelik araştırmalar da göz önüne alındığında yalnızca öğretim programı özerkliğine ilişkin farklı değişkenlere göre yeni araştırmalar yapılabilir.

Kamu okullarının bürokratik özellikleri ile öğretmen özerkliği arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bürokratik özellikler düzeyi arttığında öğretmen özerkliği düzeyinin de arttığı ortaya çıkmıştır. Özel okullar üzerinden benzer konuda çeşitli araştırmalar yapılarak hem bürokratik düzey hem de öğretmen özerkliğine ilişkin sonuçlar kamu okullarıyla karşılaştırılabilir ve çeşitli çıkarımlar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Abadan, N. (1959). *Bürokrasi*. Ankara: AÜSBF Yayınları.

Adler, P. S. (1999). Building better bureaucracies. *Academy of Management Executive, 13*(4), 36-49.

Adler, P. S. ve Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*, *41,* 61-89.

Akçakaya, M. (2016a). Bürokrasi kuramları ve Türk kamu yönetiminde bürokratik sorunlar. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *18*(3), 669-694.

Akçakaya, M. (2016b). Weber'in bürokrasi kuramının bugünü ve geleceği. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, özel sayı, 275-295.

Akçay, P. ve Sevinç, H. H. (2021). Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları ve öğretmenlerin özerkliği üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*(2), 1173-1201.

Alanoğlu, M. ve Demirtaş, Z. (2020). Bürokratik okul yapısı ile müdür yönetim tarzları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48*, 199-213.

Albrow, M. (1970). *Bureaucracy.* London: Pall Mall Press.

Anderson, B. D. (1970). Bureaucratization and alienation: An empirical study in secondary schools. *Unpublished PhD Dissertation.* University of Toronto, Toronto. https://www.jstor.org/stable/2576743 Erişim Tarihi: 17.04.2023.

Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions and goodness-of-fit indices for maximum likelihood comfirmatory factor analysis. *Psychometrika, 49*(2), 155-173. https://doi.org/10.1007/BF02294170 Erişim Tarihi: 18.05.2023.

Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education, 33*(3), 357-373. https://www.jstor.org/stable/3444232 Erişim Tarihi: 28.03.2023.

Arslan, T. N. (2005). *Türkiye'de Kamu Yönetimi Sorunları Üzerine İncelemeler.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Avcı, F. (2022). Öğretmen özerkliği çerçevesinden hizmet içi eğitimler ve öğretmenlerin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(Özel Sayı), 56-87.

Aydın, M. (2010*). Eğitim Yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Aydın, M. (2018). *Eğitim Yönetimi* (11. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Aydın, V. (1973). *İşletme Organizasyonundaki Gelişmeler* (2. Baskı). Ankara: AÜSBF Yayınları.

Aykaç, B. (1997). *Kamu Bürokrasisi ve Türk Kamu Personel Yönetiminde Bürokratik Eğilimler*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Matbaası.

Aypay, A. (2021). Örgütsel yapı. *Eğitim Yönetimi* (Edt: S. Turan). Elâzığ: Asos Yayınları. ss. 25-54.

Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknikler ve İlkeler.* (Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş 8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A. (2020). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Baransel, A. (1979). *Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Başaran, İ. E. (1984). *Yönetime Giriş*. Ankara: A.Ü. E.F. Yayınları.

Bayat, E. ve Akbaba, A. (2022). Okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(33), 16-38.

Bayramoğlu Alada, A. (2008). Türkiye'de yerel yönetimleri "özerklik meselesi" üzerinden yeniden düşünmek. *Çağdaş Yerel Yönetimler, 17*(4), 5-44.

Beugre, C. D. (2002), Understanding organizational justice and its impact on managing employees: an African perspective. *The International Journal of Human Resource Management, 13*(7), 1091-1104.

Blau, P. M. ve Scott, W. R. (2003). *Formal Organizations: A Comparative Approach.* Stanford, CA: Stanford Business Books.

Bohte, J. (2001). School bureaucracy and student performance at the local level. *Public Administration Review, 61*(1), 92-99.

https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/0033-3352.00008 Erişim Tarihi: 17.04.2023.

Bolman, L.G. ve Deal, T. E. (2013). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Boyacı, A. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim planlaması süreçlerine yönelik kullandıkları metaforlar. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(21), 111-124.

Bozkurt, B. ve Kara, M. (2022). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliği algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(82), 628-644.

Bozkuş, K., Karacabey, M. F. ve Özdere, M. (2019) Okulun kolaylaştırıcı örgütsel yapısı ile örgütsel sessizlik ve iş tatmini arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, *10*(19), 107-129.

Browne, M, W. ve Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research, 21*(2), 230-258. https://doi.org/10.1177/0049124192021002005 Erişim Tarihi: 18.05.2023.

Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 34*(152), 71-86.

Bursalıoğlu, Z. (2019). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bursalıoğlu, Z. (2021). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18*(4), 497-521.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Coşkun, İ. (2005). Türkiye'de bürokrasi-siyaset ilişkileri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çakan, H. (2019). Okullardaki bürokrasi ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Arnavutköy ilçesi örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Çallı, Y. (2009). Türk Anayasa hukukunda eğitim hakkı. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çelenk, N. ve Akbaba, S. (2016). Türkiye'de eğitim yöneticilerinin profili. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 3*(2), 1-18.

Çevik, H. H. (2010). *Kamu Yönetimi: Kavramlar, Sorunlar, Tartışmalar* (Birinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Çınar, O. ve Koçak, D. (2017). Lider üye etkileşimi ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki: hizmet sektöründe bir uygulama. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(2), 1-24.

Çokyiğit, M. ve Güçlü, N. (2022). Bürokratik yapı, örgütsel güven ve örgütsel destek arasındaki ilişki. *Millî Eğitim Dergisi, 51*(236), 3209-3240.

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

Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ. ve Altınkurt, Y. (2022). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı rolü. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(2), 90-107.

Dağıstan, U. (2019). Çalışanın fizyolojisi: Balzac'ın gözünden küçük memurlar. *Sosyal Bilimler Dergisi,* (37), 187-190.

Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya.* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, H. M. (2013). Türkiye'de siyasal iktidar-bürokrasi ilişkileri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dönmez, E. (2016). Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Dursun, D. (1992). Bürokrasi teorisi ve yönetim. *Journal of Social Policy Conferences, 37-38*, 133-149.

Eğri, M. (2015). Okulların bürokratikleşme düzeyi ile öğretmenlerin iş doyum düzeyi arasındaki ilişki: Ankara ili Yenimahalle ilçesi örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press. https://another-roadmap.net/articles/0002/0968/elliott-action-research-for-educational-change-1991.pdf Erişim Tarihi: 11.04.2023.

Ergun, T ve Polatoğlu, A. (1992). *Kamu Yönetimine Giriş.* İstanbul: TODAİE Yayınları.

Ergun, T. (2004). *Kamu Yönetimi: Kuram, Siyasa, Uygulama.* Ankara: TODAİE Yayınları.

Ertürk, R. (2020). Öğretmen özerkliği: kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU)*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi. 15-18 Nisan 2020. Diyarbakır. ss. 452-464.

Eryılmaz, B. (1993). *Bürokrasi*. İzmir: Anadolu Matbaacılık.

Eryılmaz, B. (2013). *Bürokrasi ve Siyaset, Bürokratik Devletten Etkin Yönetime*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Eryılmaz, B., Köseoğlu, Ö. ve Sözen, S. (Edt.) (2019). *Kamu Yönetimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Eurydice (2008). Avrupa'daki öğretmenlerin sorumluluk ve özerklik düzeyleri. Eurydice Report. Brussels: European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupadaki_Ogretmenlerin_Sorumluluk_ve_Ozerklik_Duzeyleri/Avrupadaki_Ogretmenlerin_Sorumluluk_ve_Ozerklik_Duzeyleri.pdf Erişim Tarihi: 12.04.2023.

Eurydice (2012). Avrupa'da okullarda temel yeterlikleri geliştirme. Eurydice Report. Luxembourg: European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada_Okullarda_Temel_Yeterlikleri_Gelistirme/Avrupada_Okullarda_Temel_Yeterlikleri_Gelistirme.pdf Erişim Tarihi: 12.04.2023.

Fırat, N. (2021). Okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Fidan, T. ve Beyhan, A. (2020). Okulların bürokratik yapısının öğretmen profesyonelliğine etkisi: lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 869-887.

Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: the concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement, 59*(1), 58-76. https://www.researchgate.net/publication/247728538_Teacher-Perceived_Work_Autonomy_The_Concept_and_Its_Measurement Erişim Tarihi: 17.04.2023.

Gerth, H. H. ve Mills, C. W. (2001). *From Max Weber: Essays In Sociology*. Routledge.

Glickman, C. D. (2006). *Leadership For Learning: How To Help Teachers Succeed*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Gouldner, A. W. (1954). *Patterns of Industrial Bureaucracy.* New York: Free Press.

Göktürk, İ. (2020). *Bürokratik Kültür ve Kişilik.* Kahramanmaraş: İksad Yayınevi.

Griffiths, D. E. (1956). *Human Relation in School Administration*. New York: Appleton Century Crofts.

Gülmez, M. (1975). Weber ve ideal tip bürokrasi anlayışı. *Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Dergisi-Todaie, 8* (1), 47-73.

Güneş, F. (2014). Tanım ve kavramlar. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (Edt: F. Güneş). Ankara: Pegem Akademi. ss.1-22.

Gürüz, D. ve Gürel, E. (2006). *Yönetim ve Organizasyon: Bireyden Örgüte, Fikirden Eyleme.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A. ve Palojoki, P. (2021). Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching-reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of Curriculum Studies, 53*(4), 546-562.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2013). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Boston: Cengage Learning.

Hanson, E. M. (1995). *Educational Administration and Organizational Behavior*. MA USA: Allyn And Bacon Incorporated.

Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures. *Journal of Educational Administration, 41*(1), 87–109. https://doi.org/10.1108/09578230310457457 Erişim Tarihi: 17.11.2022.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2020). Okullarda yapı (Çev: M. Şişman). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama [Educational Administration: Theory, Research and Practice]* (Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık. ss. 82-125.

Hoy, W. K. ve Sweetland, S. R. (2000). School bureaucracies that work: enabling not coercive, *Journal of School Leadership*, *10*, 521-541.

Hoy, W. K. ve Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, *37*(3), 296-321.

Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 37-41. https://doi.org/10.1080/10705519909540118 Erişim Tarihi: 18.05.2023.

İşman, A.(2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. İstanbul: Değişim Yayınları.

Jackson, N. (2017). My pedagogical journey through life. http://www.normanjackson.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/my_pedagogical_journey_norman.pdf Erişim Tarihi: 28.03.2023.

Juntunen, M. L. (2015). National assessment meets teacher autonomy: national assessment of learning outcomes in music in Finnish basic education, *Music Education Research*. doi:http://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/14613808.2015.1077799 https://www.researchgate.net/publication/281571462_National_assessment_meets_teacher_autonomy_national_assessment_of_learning_outcomes_in_music_in_Finnish_basic_education Erişim Tarihi: 11.04.2023.

Kabaklı, A. (2017). *Millete Vurulan Canlı Pranga: Bürokrasi (2. Baskı)*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.

Kalaycı, Ş. (Edt.) (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri.* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kalaycıoğlu, E. (1984). *Çağdaş Siyasal Bilim: Teori, Olgu ve Süreçler.* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Karabacak, M. (2014). Ankara ili genel liselerinde çalışan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karaman, K., Yücel, C. ve Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 53*(53), 49-74.

Karaman, M. K. ve Akıl, Ü. G. (2005). Bürokrasi ve ilköğretimde örgütsel sağlık. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 15-38.

Karaoğlan, Ö. (2019). Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (Otuz Beşinci Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karataş, Z. (2023). İlkokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kemertaş, İ. (2001). *Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Birsen Yayınevi.

Kengatharan, N. (2020).The effects of teacher autonomy, student behavior and student engagement on teacher job satisfaction. *Educational Sciences: Theory and Practice, 20*(4), 1-15. https://www.jestp.com/index.php/estp/article/view/816/744 Erişim Tarihi: 17.04.2023.

Keskin, E. ve Altınkurt, Y. (2022). The relationship between power types used by school principals and teachers' autonomy behaviors. *Universitepark Bulletin*, *11*(1), 105-121.

Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E. ve İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 9*(18), 77-98.

Köklü, N. ve Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal Bilimler İçin İstatistiğe Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

Leblebici, D. N. (2008). Yönetim bilimi açısından klasik dönemi hatırlamaya ilişkin bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*, 99-118.

Little, D. (1995). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System, 23*(2), 175-181. https://eprints.teachingandlearning.ie/id/eprint/2753/1/Little%201995.pdf Erişim Tarihi: 17.04.2023.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, *91*(4), 509-536. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016146819009100403?journalCode=tcza Erişim Tarihi: 27.03.2023.

Lunenburg, F. C. Ve Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim Yönetimi* (Çev: G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayıncılık.

MEB (2022). 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Millî Eğitim İstatistikleri. https://www.meb.gov.tr/2021-2022-orgun-egitim-istatistikleri-aciklandi/haber/27552/tr#:~:text=Kad%C4%B1n%20%C3%B6%C4%9Fretmenler%20%C3%A7o%C4%9Funlukta,bin%20379'u%20kad%C4%B1nlardan%20olu%C5%9Ftu. Erişim Tarihi: 25.12.2022.

MEB (2023). 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü İstatistiki Bilgiler. https://edirne.meb.gov.tr/www/2022-2023-edirne-il-milli-egitim-mudurlugu-istatistiki-bilgileri/icerik/4694 Erişim Tarihi: 25.01.2023.

Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği (2023). Resmî Gazete. Yayım Tarihi: 09.09.2023. Sayısı: 32304.

Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc. https://www.nrc.gov/docs/ML0907/ML090710600.pdf Erişim Tarihi: 10.05.2023.

Moomaw, W. E. (2005). Teacher-perceived autonomy: A construct validation of the teacher autonomy scale. *Unpublished PhD Dissertation*. University of West Florida, Florida. http://uwf.digital.flvc.org/islandora/object/uwf%3A60739/datastream/OBJ/view/TEACHER-PERCEIVED_AUTONOMY__A_CONSTRUCT_VALIDATION_OF_THE_TEACHER_AUTONOMY_SCALE.pdf Erişim Tarihi: 11.04.2023.

Mouzelis, N. P. (2001). *Örgüt ve Bürokrasi: Modern Teorilerin Analizi* (Çev: H. B. Akın). Konya: Çizgi Kitabevi.

OECD, T. A. L. I. S. (2019*). Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS, OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en#page133 Erişim Tarihi: 09.04.2023.

Oktay, C. (1997). *Siyasal Sistem ve Bürokrasi, Yükselen İstemler Karşısında Türk Siyasal Sistemi ve Kamu Bürokrasisi.* İstanbul: Der Yayınları.

Ömeroğlu, Ö. (2006). Okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özbey Demir, Ö. (2022). Öğretmen özerkliği. *Eğitimde Özerklik: Kuram ve Uygulama.* (Edt: İ. H. Karataş ve M. Kara). Ankara: Nobel Yayıncılık. ss. 153-169.

Özdamar, K. (2003). *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özer, M. A. ve Çiftçi, A. (2022). Klasik Yönetim Teorisi'nin iki öncü ismi Fayol ve Weber'in yönetime katkısı üzerine bir değerlendirme. *Fenerbahçe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(1), 133-152.

Özer, M. A., Akçakaya, M., Yaylı, H., Batmaz, N., Y. (2015). *Kamu Yönetimi: Klasik (Yapı ve Süreçler)*. Ankara: Adalet Yayınevi.

Özkan, M. ve Demir, N. (2023). Antropolojik Nedenleriyle Cam Engelleri Tanımak: Kadınların Yönetimdeki Eksik Temsiliyetinin Bilinmeyenleri. *Alanyazın*, 51-57.

Öztürk N. (2001). Liselerde bürokratikleşme ve öğretmenlerin stres düzeyleri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi.* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *35*(35), 82-89.

Pazar, B. (2021). Öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2005). The Relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly, 29*(1), 37-53. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ718115.pdf Erişim Tarihi: 17.04.2023.

Presthus, R. (1962). *The Organizational Society: An Analysis and A Theory.* New York: Vintage Books.

Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal, 8*, 183-202. https://www.academia.edu/56102415/Considerations_on_the_role_of_teacher_autonomy Erişim Tarihi: 28.03.2023.

Ruggie, J. G. (1986). Continuity and transformation in the world polity: towards a neorealist synthesis. *Neorealism and its Critics* (Edt: R. O. Keohane). New York: Columbus University Press. ss. 131-158. https://www.jstor.org/stable/2010273 Erişim Tarihi: 27.02.2023.

Salokangas, M., Wermke, W., ve Harvey, G. (2020). Teachers' autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers' perceptions of decision-making and control. *European Educational Research Journal*, *19*(4), 329–350. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1474904119868378 Erişim Tarihi: 17.04.2023.

San, C. (1971). *Max Weber'de Hukukun ve Meşru Otoritenin Sosyolojik Analizi.* Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.

Sinden, J. (2002). Enabling bureaucratic behaviors and structures in schools. *Unpublished Phd Dissertation*. The Ohio State University, Ohio. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=osu1486462702465486&disposition=inline Erişim Tarihi: 17.04.2023.

Sinden, J. E., Hoy, W. K. ve Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration, 42*(4), 462-478.

Slattery, M. (2020). Bürokrasi (Çev: Ü.Tatlıcan). *Sosyolojide Temel Fikirler [Key Ideas in Sociology]* (Çev. Edt: Ü. Tatlıcan). Bursa: Sentez Yayıncılık. ss. 40-50.

Smith, R. C. (2003). Teacher education for teacher-learner autonomy. *Symposium For Language Teacher Educators: Papers from three IALS symposia*. University of Edinburgh. Edinburgh. ss. 1-13. http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf Erişim Tarihi: 27.03.2023.

Sprenger, T. M. (2008). How do we know whether there has been progress in teacher autonomy? *D.E.L.T.A., 24,* 577-599. https://www.researchgate.net/publication/240971813_How_do_we_know_whether_there_has_been_progress_in_teacher_autonomy Erişim Tarihi: 28.03.2023.

Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences, 42*(5), 893-898. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017 Erişim Tarihi: 18.05.2023.

Suğur, S. (2000), Bir yasal-ussal örgütlenme biçimi olarak bürokrasi. *Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 1*(2), 339-357.

Şaylan, G. (1986). *Türkiye'de Kapitalizm, Bürokrasi ve Siyasal İdeoloji.* Ankara: Başarı Matbaası Yayınları.

Şentürken, C. ve Oğuz, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki . *OPUS International Journal of Society Researches, 15*(25) , 3260-3283.

Şimşek, M. Ş. (1996). *Yönetim ve Organizasyon* (2. Baskı). Konya: Mikro Dizgi.

Şişman, M. (2007). *Örgütler ve Kültürler* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics.* Boston: Pearson.

TBMM (2020). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda çalışan kadın yönetici sayısı. 27/3 dönemi-yılı ve 7/21364 esas numaralı yazılı soru önergesine ilişkin bilgi. https://www.tbmm.gov.tr/Denetim/Yazili-Soru-Onergeleri-Sonuc Erişim Tarihi: 11.04.2023.

TDK (2022). Türkçe'de Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü. https://sozluk.gov.tr/ Erişim Tarihi: 15.03.2022.

TDK (2023). Güncel Türkçe Sözlük. https://sozluk.gov.tr/ Erişim Tarihi: 10.02.2023.

Toprak, M., Saylık, A. ve Kaya Törün, M. (2022). Türkiye'deki kamu okullarında bürokrasi: mevcut ampirik çalışmaların tematik bir analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 58*, 245-257.

Tortop, N., İsbir, E. G., Aykaç, B. (1993). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Yargı Yayınları.

Tükel, İ. (2012). Modern örgütlerde yabancılaşma ve Kafka'nın "Dönüşüm" romanının bu bağlamda analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 1*(2), 34-50.

Watts, D. M. (2009). Enabling school structure, mindfullness and teacher empowerment: Test of a Theory. *Unpublished PhD Dissertation*. The University of Alabama, Alabama. https://www.proquest.com/openview/bed01baeb26b997814d02324f3e06659/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750 Erişim Tarihi: 17.04.2023.

Weber, M. (1987). *Sosyoloji Yazıları*. (Çev: T. Parla). İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.

Weber, M. (1997). *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu* (Çev: Z. Gürata). Ankara: Ayraç Yayınevi.

Weber, M. (2014). *Toplumsal ve Ekonomik Örgütlenme Kuramı* (Çev: Ö. Ozankaya). İstanbul: Cem Yayınevi.

Weber, M. (2020). *Bürokrasi ve Otorite* (Çev: H.B. Akın). Ankara: Adres Yayınları.

White, P. A. (1992). Teacher empowerment under "ideal" school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*(1), 69-82.

Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Ikala, 12*(18), 245-275.

Yalçın, M., Aypay, A. ve Boyacı, A. (2020). Okul müdürlerinin bürokrasi ile imtihanı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 26*(Özel Sayı 1), 203-260.

Yayla, A. (2003). *Siyasi Düşünce Sözlüğü.* Ankara: Liberte Yayınları.

Yılmaz, A. İ. (2018). Okullardaki bürokratik yapı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yılmaz, A. İ. ve Beycioğlu, K. (2017). Okullardaki bürokratik yapıya ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1- 23.

Yolcu, M. A. (2021). Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Yolcu, M. A. ve Selvitopu, A. (2022). Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile öğretmen özerklik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 5*(2), 475-494.

EKLER

EK 1. Etik Kurulu Kararı

Evrak Tarih Sayısı: 07.12.2022-367504

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-29563864-050.04.04-367504 07.12.2022
Konu : Kararlar

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Birol YİĞİT

Danışmanlığını yaptığınız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Olgu ERBEK tarafından yapılmış olunan başvuru, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 30.11.2022 tarihli toplantısında alınan 10/13 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek:Etik Kurul Kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSNNRTE1AF Pin Kodu :07172 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys

Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon : 2842234004 Faks : 2842234203
e-Posta:ozelkalem@trakya.edu.tr Web:http://www.trakya.edu.tr/
Kep Adresi : trakyauni@hs01.kep.tr

Bilgi için : Ceyda DURSUN
Unvanı : Sekreter

Evrak Tarih Sayısı: 07.12.2022-367504

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Oturum Sayısı: 2022/10
KARAR NO: 2022.10.13 **Karar Tarihi: 30.11.2022**

Akademik Danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Dr.Öğr.Üyesi Birol YİĞİT'in yaptığı, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Olgu ERBEK tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nda değerlendirilmek üzere gönderilen "Kamu Okullarında Bürokrasi İle Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Edirne İli Örneği)" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☑yok
Toplantı Katılım ☑Evet ☐hayır

Prof.Dr. Daniş BAYKAN
Üye
Edebiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☑hayır

Prof.Dr. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye
Devlet Konservatuvarı
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof.Dr. Melihat TÜZÜN
Üye
Güzel Sanatlar Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof.Dr. Yeşim FAZLIOGLU
Üye
Eğitim Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☐hayır

Prof.Dr. Hacı Ali GÜLEÇ
Üye
Proje Koordinasyon Uyg.ve Arş.Merk.
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Doç.Dr. Gökhan ILGAZ
Üye
Roman Dili ve Kültürü Arş.Enst
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Evrak Tarih Sayısı: 07.12.2022-367504

Doç.Dr. Esma MIHLAYANLAR
Üye
Mimarlık Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç.Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
Üye
İlahiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç.Dr. Mehmet Kenan TERZİOĞLU
Üye
Kariyer Uygulama ve Araştırma Merkezi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç.Dr Ayşegül KILIÇ
Üye
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr.Öğr.Üyesi Levent DOĞAN
Üye
Balkan Araştırma Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

EK 2. Araştırma İznine İlişkin Valilik Onayı

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-87085441-44-68438753 16/01/2023
Konu : Anket İzni (Olgu ERBEK)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/02 sayılı Genelgesi
b)Trakya Üniversitesi Rektörlüğünün 11/01/2023 tarihli ve 387054 sayılı yazısı.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans program öğrencisi Olgu ERBEK'nun Müdürlüğümüze bağlı Edirne İl Merkez ve İlçelerde Resmi Fen Lisesi, Resmi Anadolu Lisesi, Resmi Sosyal Bilimler, Resmi İmam Hatip Ortaokulu, Resmi İmam Hatip Anadolu Lisesi, Resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Resmi Ortaokul, Resmi Anasınıfı Resmi İlkokul, Resmi Çok Programlı Anadolu Lisesi, Resmi Bağımsız Anaokulu öğretmenlerine yönelik "**Kamu Okullarında Bürokrasi ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Edirne ili örneği)**" The Relationship Between Bureauceracy And Teacher Autonomy in public Schools (The Case of Edirne Province) konulu Tez Çalışması kapsamında veri toplama anket çalışması talebi Müdürlüğümüz Anket Değerlendirme Komisyonu'nca uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde,Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans program öğrencisi Olgu ERBEK'e ait araştırmanın; 2022 - 2023 Eğitim Öğretim Bahar Yarıyılı içerisinde Müdürlüğümüze bağlı Edirne İl ve ilçelerde bulunan yukarıda türleri belirtilen okullarda öğretmenlere yönelik gönüllülük esası gözetilerek, kurum faaliyetlerini aksatmadan, okul / kurum Müdürlüğünün denetiminde ve tüm sorumluluğun uygulayıcıda olması kaydı ile uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Dr. Önder ARPACI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Sıdkı ZEHİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Çavuşbey Mahallesi Hükümet Aralığı Sokak No:4 Vilayet Yanı Merkez/EDİRNE
Telefon No : (0284) 212 61 22
E-Posta: Stratejigelistirme22@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Mustafa PAMUKÇU
Unvan : VHKİ
İnternet Adresi: edirne.meb.gov.tr
Faks: (0284) 212 61 26

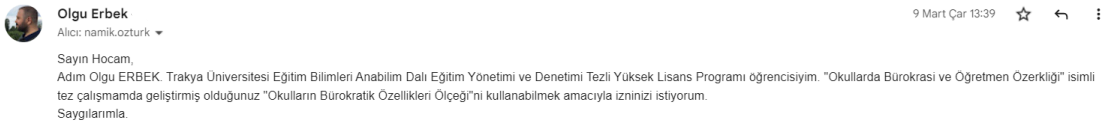
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 210d-b276-311b-bca7-f80a kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği ve Kullanım İzni

OKULLARIN BÜROKRATİK ÖZELİKLERİ ÖLÇEĞİ

	Aşağıda bürokratik özelliklerle ile ilgili maddeler yer almaktadır. Seçeneklerden size uygun olanını işaretleyiniz.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Bu okulun tüm çalışanları görevlerini bildikleri için okul işlerinde aksama olmaz.					
2	Okulda işler daima bir disiplin içinde yürütülmektedir.					
3	Bu okulda, herkes görev ve sorumluluğunu bildiği için kimsenin kimseden emir almasına gerek kalmaz					
4	İdarecilerin herhangi bir nedenle okulda bulunmadığı zaman bile okulun işlerinde hiçbir aksama olmaz.					
5	Bir öğretmenin sorunu ne kadar özel olursa olsun okul müdürümüz o öğretmene diğer öğretmenlere davrandığı gibi davranır.					
6	Herhangi bir kurala aykırı davranana herkes, aynı yaptırımla karşılaşır.					
7	İdareciler bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davranmaktadır.					
8	Öğretmenlerden bazılarının idarecilerle yakın ilişkiler içinde olması, işleyişte aksamalara neden olmaktadır.					
9	Bu okuldaki öğretmenleri anlamak oldukça zordur.					
10	Bu okuldaki hiçbir öğretmen öğrencileri arasında ayrım yapmaz.					
11	Okul müdürümüzün ne zaman nasıl davranacağı hiç belli olmaz.					
12	Kurallar okuldaki herkes için geçerlidir.					
13	Okul müdürümüz bazı konularda oldukça önyargılı davranmaktadır.					
14	İdareciler, bazı velilere ayrıcalıklı davranmaktadır.					
15	Memurların okul idaresiyle yakınlığı, işleyişte sürekli aksamalara neden olmaktadır.					
16	Bir karar alınırken bireysel değerler değil, okulun amaçları göz önüne alınmaktadır.					
17	Nöbet hizmetleri yerine getirilirken bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davranılmaktadır.					
18	Resmi yazışmalarda, önceden belirlenen yollar izlendiği için işleyişte hiçbir aksama olmaz.					
19	Aynı işi yapan herkes aynı yolu izler.					
20	Öğretmenler kurulu toplantıları, önceden belirlenen gündem doğrultusunda yapılır.					
21	Yapılacak bir işle ilgili izlenecek yol önceden belli olduğu için, o işi ilk defa yapacak olanlar zorluk çekmezler.					
22	Bu okulda, prosedüre uygun olmayan hiçbir iş kabul edilmez.					

	Aşağıda bürokratik özelliklerle ile ilgili maddeler yer almaktadır. Seçeneklerden size uygun olanını işaretleyiniz.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
23	Aynı işin yapılmasında farklı zamanlarda farklı yollar izlendiği için işleyişte sürekli olarak aksamalar yaşanmaktadır.					
24	Yapılacak işlerle ilgili izlenecek yollar, okul idaresi tarafından önceden belirlenmektedir.					
25	Bu okulda gelişigüzel yapılan işler prosedüre uydurulmaktadır.					
26	Eğitsel kollar, disiplin kurulu vb. gibi işlerde görev alacakların görevlerini nasıl yerine getirecekleri yönetmeliklerde açık olarak belirlenmiştir.					
27	Bu okulun tüm çalışanları aldıkları görevleri zamanında yerine getirmektedir.					
28	Bu okuldaki herkes kafasına göre iş yapmaktadır.					
29	Okulun personelinden birisi tayin, emeklilik vb. gibi bir nedenle okuldan ayrılsa bile yapılacak işlerde hiçbir aksama olmaz.					
30	Okulda uyulması gereken davranış kurallarının çalışanlara önceden bildirilmemesi aksamalara neden olmaktadır.					
31	Bu okulda yapılacak işlerle ilgili ölçütler önceden belirlenmektedir.					
32	Yaptırım gerektiren davranışlar hakkında tüm çalışanlara önceden bilgi verilmektedir.					
33	Kurallara uyulmaması işleri aksatmaktadır.					
34	Bu okulda başarılı her çalışan takdir edilir.					
35	Sicilinizin iyi olması, idarecilerle ilişkilerinizin düzeyine bağlıdır.					
36	Bu okulda hakkeden herkese takdir ve teşekkür verilir.					
37	Bu okulda ödül alabilmek için başarılı olmanıza gerek yoktur.					
38	Okul müdürümüz olaylara akılcı davranmaktadır.					
39	Okulun işleyişiyle ilgili bir karar alınırken duygusal davranılmaktadır.					
40	Öğrenci disiplin işleri Disiplin Yönetmeliğine uygun olarak yapılır.					
41	Öğrenci kayıt kabulünde her zaman aynı yol izlenmektedir.					
42	Tayin, emeklilik gibi işlerde izlenecek yollar önceden belirlenir.					



Olgu Erbek 9 Mart Çar 13:39

Alıcı: namik.ozturk

Sayın Hocam,
Adım Olgu ERBEK. Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. "Okullarda Bürokrasi ve Öğretmen Özerkliği" isimli tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz "Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği"ni kullanabilmek amacıyla izninizi istiyorum.
Saygılarımla.

İLGİLİYE,

Tarafımdan hazırlanan “Okulların Bürokratik Özellikleri” ölçeğinin kaynak kullanmak koşuluyla Olgu Erbek tarafından kullanılmasında sakınca yoktur.

NAMIK ÖZTÜRK
15.03.2022

EK 4. Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Kullanım İzni

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ	
Lütfen, aşağıdaki davranışların ne sıklıkla sergilendiğini karşılarındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.	**1. Hiçbir zaman** **2. Nadiren** **3. Bazen** **4. Sık sık** **5. Her zaman**

Çalıştığım okulda,

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

Ölçeğin boyut ve maddeleri:

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

Ters madde yok

Atıf için:
Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *23*(1), 33-71. doi: 10.14527/kuey.2017.00



Olgu Erbek 5 Mar 2022 18:33

Alıcı: ibrhmcolak

Sayın Hocam,
Adım Olgu ERBEK. Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. "Okullarda Bürokrasi ve Öğretmen Özerkliği" isimli tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz "Öğretmen Özerkliği Ölçeği"ni kullanabilmek amacıyla izninizi istiyorum.
Saygılarımla.



Ibrahim Colak 8 Mar 2022 13:53

Alıcı: ben

Sayın Erbek,
Tarafımızdan geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği"ni araştırmanızda veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. Ölçek formu ektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik bilgilerine ekteki ilgili makaleden ulaşabilirsiniz.
Başarılar dileriz.

Not: Ölçek için verilen izin, kullanım iznidir. Bu izin, Ölçek üzerinde yapısal bir müdahaleyi kapsamamaktadır.

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