

Öğretmen Özerkliği: Bir Olgubilim Çalışması

Teacher Autonomy: A Phenomenological Study

Öz

Bu çalışma, öğretmen özerkliğinin 2023-2024 eğitim öğretim yılındaki mevcut halinin keşfedilmesi ve özerkliğin tanınmaması durumunda yapılabilecekler için öneriler sunabilmek amacıyla yapılmış bir olgu bilim araştırmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 16 öğretmen oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler, Nvivo14 programıyla kodlanmıştır. Çalışmanın bulguları, özerkliğe ilişkin öğretmen algılarının orta seviyede olabileceğini göstermektedir. Müfredat ve mesleki gelişimle ilgili özerk davranıldığı, genel bir çerçeve olarak okul programı ve okul işleyiş kurallarına yönelik konularda öğretmen özerkliğinin kısıtlandığı görülmektedir. Öğrencilerden en çok beklenen davranışın, görev ve sorumlulukları yerine getirme ve derse aktif katılım olduğu; öğrencilerin özerklik seviyesinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler; kendi deneyimleri, katıldıkları mesleki eğitimler, diğer öğretmenlerle etkileşim ve sosyal medyada yer alan eğitimle ilgili içeriklerin paylaşımları üzerinden mesleki gelişimlerini sağlamaktadır. Öğretmenlerin kendilerini en çok alan bilgisi ve sınıf yönetimi konularında yetkin hissettiği; pek çok katılımcı tarafından dile getirilen bir yetersizlik alanının ise mevcut olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere özerklik tanınmadığında, profesyonel destek talebi ve iş birliği yapma yoluyla güçlü iletişim kurarak özerkliği kanıtlama davranışları gösterildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın en önemli doğurgusu ise, özerkliğin eğitimin çıktılarına etkileri konusunda öğretmenlerinin farkındalıklarının artırılması gerekliliği olmuştur.

Anahtar Sözcükler: Özerklik, öğretmen özerkliği, mesleki gelişim, öğretmen yetkinliği, öğretmenlerin kariyer evreleri

Abstract

This phenomenological research is a qualitative study aiming at exploring the current state of teacher autonomy for the academic year 2023-2024 and providing recommendations for actions to be taken in case autonomy is not recognized. Via purposeful sampling, 16 teachers are included in the research as participants. Semi-structured interview format is used to collect data, which is analysed using Nvivo14 program. The findings of the study indicate that teachers' perceptions of autonomy may be around a moderate level. It is observed that autonomy is exercised concerning the curriculum and professional development, but restrictions exist in terms of program and school procedures and rules. The most expected behaviour from students is found to be fulfilling tasks and responsibilities and actively participating in class, while the autonomy level of students is considered to be low by the researcher. Teachers foster their professional development through their own experiences, training, and other teachers, as well as educational content on social media. Teachers feel most competent in their subject knowledge and classroom management, and there seems to be no commonly expressed area of inadequacy. In situations where teacher autonomy is not recognized, teachers exhibit behaviours of seeking professional support and collaboration and proving autonomy through strong communication. The most significant implication of the research is the necessity to increase awareness among teachers regarding the impact of autonomy on educational outcomes.

Keywords: Autonomy, teacher autonomy, professional development, teacher competence, teachers' career phases

1. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetim Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye, ORCID: 0000-0002-2571-1533

2. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetim Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye, ORCID: 0009-0008-5009-9594

Giriş

Eğitimde yenilikçi uygulamaların merkezinde yer alan öğretmenler, öğretim faaliyetlerini yürüten temel aktörler olarak öğretmen özerkliği kavramının hem geçmişte hem de günümüzde sıklıkla tartışılmasına neden olmuştur (Arpa, 2020; Kasapoğlu Tankutay ve Çolak, 2025; Pearson ve Moomaw, 2005). Öğretmen özerkliği, öğretim ortamlarının ve programlarının gelişimiyle yakından ilişkili olup öğretmenlik mesleğinin de temel özelliklerinden biri olarak görülmektedir (Friedman, 1999; Parker, 2015). Eğitim sistemlerinin değişen ve hızla dönüşen ihtiyaçlarına zamanında cevap verilebilmesi için özerkliğin güvence altına alınması büyük önem taşımaktadır (Hopmann, 2007; Yang, 2024). Bağlama duyarlı, çok katmanlı bir yapı olarak tanımlanan öğretmen özerkliği, öğretmenliğe atfedilen anlamı doğrudan etkilediği gibi meslekte kalma kararında da belirleyici olabilmektedir (Ha, Pressley ve Marshall, 2025; Narayanan, Shields ve Delhagen, 2024).

Özerklik; birey, topluluk ve kurumların, kendi yasalarıyla kendilerini serbestçe yönetebilme durumu olarak tanımlanabilir (Cambridge Dictionary, 2025; TDK, 2025). Etimolojik kökeni Yunanca "auto" (öz) ve "nomos" (kural/yasa) sözcüklerine dayanmakta olup bu kavrama ilişkin tanımlar, kişinin eylem ve kararlarının kontrolünü dış etkilere bağımsız bir biçimde gerçekleştirebilme yetisini vurgulamaktadır (Friedman, 1999; Oshana, 2003; Pitt, 2010). Eğitim bağlamında ise özerklik, öğretmenin, öğretim amaçları, yöntemleri, içeriği ve değerlendirme stratejilerine dair kararları mesleki serbestçe verebilmesi şeklinde tanımlanmıştır (Yang, 2024). Bu tanım, öğretmenin öğrenci öğrenmesini en iyi şekilde desteklemek için pedagojik konularda kararlarını alabilme ve uygulayabilme becerisini kapsamaktadır (Benson, 2007; Kasapoğlu Tankutay ve Çolak, 2025; Smith, 2003). Özgürlükle karıştırılmaması gereken özerklik (Wermke ve Höstfält, 2014), bireyin belirli kapasiteye, bilgiye ve özgüvene sahip olması durumunda gelişebilen bir yetkinlik (Benson, 2007; Littlewood, 1996; Smith, 2003) ve mesleki motivasyon zemininde psikolojik bir kaynaktır (Zhang, Admiraal ve Saab, 2022). Bu bağlamda özerklik, öğretmenin pedagojik konulardaki kararlarını, sınavlar, okul ideolojisi ve müfredat gibi dışsal denetim mekanizmaları arasında denge sağlayarak ortaya koyabilme becerisi olarak da tanımlanmaktadır (Saefudin, Wasino, Susanto ve Musadad, 2024). Özerklik,

gerektiğinde sınırlandırılabilir, bazı durumlar da bu sınırlandırmayı zorunlu kılabilir (Oshana, 2003; Wermke ve Höstfält, 2014).

Öğretmen özerkliği; profesyonel kimlik memnuniyeti (Pearson ve Hall, 1993), iş tatmini (Dilekçi, 2022; Olsen ve Mason, 2023; Pearson ve Hall, 1993; Peng, Wu ve Guo, 2022; Skaalvik ve Skaalvik, 2014), motivasyon, stres ve tükenmişlik düzeyi (Brunetti, 2001; Sandmeier, Baeriswyl, Krause ve Muehlhausen, 2022; Tang ve Vandenberghe, 2020), zihinsel sağlık düzeyi (Peng, Wu ve Guo, 2022), mesleki yeterlilik algısı (Parr, Gladstone, Rosenzweig ve Wang, 2021) ve algılanan güçlenme ile doğrudan ilişkilidir (Pearson ve Moomaw, 2005; Wang, Liu ve Fan, 2024). Ayrıca, özerk öğretmenlerin öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediği ve öğrenenlerin özerkliğinin ön koşulunun da öğretmen özerkliği olduğu belirtilmektedir (Little, 1995; Pogere, López-Sangil, García-Señorá ve González, 2019; Santana-Monagas, Núñez, Loro, Huéscar ve León, 2022). Öğretmen özerkliğini dijital çağ bağlamında değerlendiren güncel çalışmalar ise, öğretmenlerin pedagojik konularda karar alma süreçlerinde sosyal medya ve web araçlarını kullanarak daha esnek ve bireysel öğretim stratejileri geliştirdiğini göstermektedir (Chen, Wang, Jin ve Fan, 2024; Gómez ve Mosquera, 2024; Normakhmatova, 2025; Prestridge ve Tondeur, 2015). Bu bağlamda sosyal medya, öğretmenlerin kendiliğinden profesyonel öğrenme toplulukları oluşturmaya, fikir paylaşımına ve kaynaklara erişimine katkı sağlamaktadır (Prestridge, 2019; Richter, Carpenter, Meyer ve Richter, 2022). Ancak sosyal medya kullanımında profesyonel-sosyal sınırların belirsizliği ve dikkat dağıtıcı içerikler, öğretmenleri zorlayabilmektedir (Greenhow, Galvin, Brandon ve Askari, 2020; Van Den Beemt, Thurlings ve Willems, 2020).

Bu araştırmanın amacı, 2023–2024 eğitim-öğretim döneminde öğretmenlerin özerklik algılarını derinlemesine incelemek, özerklik tanınmadığı durumlara dair yaşadıkları sorunları ve bu durumlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Araştırmada öğretmenlerin özerkliğe sahip olduğu ve sınırlamalarla karşılaştığı alanlar tespit edilmiş, öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğrencilerin özerklik düzeyi de değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimlerini nasıl sürdürdükleri, kendilerini hangi alanlarda yeterli veya yetersiz gördükleri ve özerklik tanınmadığı durumlarda ne tür başa

çıkma stratejileri geliştirdikleri incelenmiştir. Sosyal medya kullanımının öğretmen özerkliği üzerindeki etkileri de değerlendirilmiş; dijital araçların öğretmenlerin pedagojik konularda karar alma süreçlerine ve mesleki uygulamalarına katkısı, araştırmanın temel odaklarından biri olarak ele alınmıştır.

Özerklik, bireylere seçim hakkı tanınmasının temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasına katkı sağladığı düşüncesiyle kültürden bağımsız bir gereklilik olarak değerlendirilmiştir (Deci ve Ryan, 2000; Yang, 2024). Araştırmalar, öğretmen özerkliğinin başarı algısı (Short, 1992), iş tatmini ve mesleki kimlik memnuniyeti (Pearson ve Hall, 1993), stres, tükenmişlik ve motivasyon (Brunetti, 2001; Ha, Pressley ve Marshall, 2025) ile yetki paylaşımı algıları (Pearson ve Moomaw, 2005) üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda özerklik; bağlamsal, çok boyutlu ve yapısal desteğe dayalı bir yapı olup, öğretmenin duygusal dayanıklılığını doğrudan etkileyen dinamik bir kaynaktır (Ha, Pressley ve Marshall, 2025; Narayanan, Shields ve Delhagen, 2024; Wang, Liu ve Fan, 2024). Literatürde "otonomi" kavramı ile eş anlamda kullanılan öğretmen özerkliği (Friedman, 1999), yalnızca baskıdan koruyucu değil, işlevsel biçimde öğretmeni güçlendiren bir nitelik taşımaktadır. Ancak, özerkliğin bireysel algıya göre değişebileceği; bir öğretmen için özgürlük olan durumun, bir başkası için izolasyon anlamına gelebileceği belirtilmektedir (Narayanan, Shields ve Delhagen, 2024; Pearson ve Moomaw, 2005; Wang, Liu ve Fan, 2024). Öğretmenlerin özerkliğe yüksek değer verdiği, bu ihtiyaç karşılandığında kendilerini daha yetkin hissettikleri, öğrencileri sürece daha etkin kattıkları ve mesleki dengelerini daha iyi korudukları ortaya konmuştur (Collie, Granziera ve Martin, 2018; Santana-Monagas, Núñez, Loro, Huéscar ve León, 2022; Vangrieken, Grosemans, Dochy ve Kyndt, 2017). Özerklik, algılanan liderlik ve okul iklimiyle şekillenen, örgütsel bağlamda ortaya çıkan bir yapıdır (Wang, Liu ve Fan, 2024). Ayrıca özerklik, öğretmen profesyonelleşmesinin bir göstergesi olup bireysel bağımsızlık kadar iş birliği ve karşılıklı bağımlılıkla da ilişkilidir (Lyle ve Peurach, 2022). Özellikle pandemi sonrası artan tükenmişlik, motivasyon kaybı ve öğretmen istifaları bağlamında, öğretmenlerin karar süreçlerine katılımı ve seçeneklerle desteklenmesi kritik hale gelmiş, öğretmen özerkliği daha da ön plana çıkmıştır (Chang, Gaines ve Mosley, 2022).

Öğretmen özerkliğinin; pedagoji, örgüt yapısı,

örgüt kültürü ve iklimini de kapsayan çok katmanlı bir yapı olduğu anlaşılmaktadır. Literatürdeki kavramsallaştırmalardan yola çıkılarak söz konusu özerklik; okul özerkliği, program özerkliği, öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliği boyutları çerçevesinde ele alınmaktadır. Okul özerkliği; eğitimin yerel yönetim anlayışıyla yeniden yapılandırılması, kaynak oluşturma yerelleşme bağlamında değerlendirilmesi ve okulların kendi kararlarını alabilme özgürlüğüyle ilişkilendirilir. Okul tabanlı ve merkezli yönetim yaklaşımları, bu anlayış doğrultusunda okul özerkliğini desteklemektedir (Arpa, 2020; Sommarström, Oikkonen ve Pihkala, 2021). Eğitimde yerelleşmenin bir boyutu olarak okul özerkliği; yetki, güç ve sorumlulukların yerel yönetimlerle eğitim birimleri arasında paylaşılmasını içerirken hesap verebilirlik, şeffaflık ve esnekliğin artırılmasını da amaçlamakta; eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir (Yılmaz Fındık, 2015).

Diğer taraftan çerçeve bir metin olarak öğretmenlerin rehberi olan öğretim programı, eğitim öğretim sürecinde öğretmenlere çeşitli rol ve sorumluluklar yüklemektedir. Öğrencilere neyin öğretileceğinin belirlenmesi, eğitsel faaliyetlerin saptanması, öğretim programının özünde öğrenci ihtiyaçları ve teknik bağlam göz önünde bulundurularak yapısal değişikliklerin oluşturulabileceği esneklik sahası, program özerkliğine işaret etmektedir (Kuloğlu, 2023; Mičić, Veljković, Stančić ve van Uden, 2024). Spesifik olarak öğretimin planlanması ve müfredata ilişkin öğelerin sıralanması ile materyal ve etkinlik seçimleri konusunda söz sahibi olmaları ve esnek davranabilmelerinin, öğretmenlerin iş stresini daha az hissetmesinde önemli bir rolü olduğu anlaşılmaktadır (Pearson ve Moomaw, 2005).

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleki karar alma süreçlerinde inisiyatif kullanabilmesi (Kasapoğlu Tankutay ve Çolak, 2025), öğretimle ilgili içerik ve yöntemleri belirleme, öğrenme çıktılarının ölçümü, ödev ve disiplin kararlarında özgür hareket etme düzeyleri (Nguyen, Pietsch ve Gümüş, 2021) ve çeşitli sorunlara çözüm üretebilme kapasiteleri (Reeve ve Cheon, 2021) ile ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda özerklik, hem bireysel bağımsızlık hem de iş birliğine dayalı ortamlarda var olan bir olgudur (Vangrieken, Grosemans, Dochy ve Kyndt, 2017; Lyle ve Peurach, 2022). Husband ve Short (1994) özerkliği, öğretim planı ve tekniği üzerinde karar alma yetkisi olarak tanımlarken; Guan (2021), öğretmenin içerik seçiminde özgürlük,

sorumluluk ve yetkinlik çerçevesinde hareket etmesini vurgulamıştır. Bu anlayış, öğretmenlerin öğrenme hedeflerini, araçlarını ve içeriğini, öğrenci başarısını artırma yönünde biçimlendirme kapasitesine işaret etmektedir (Wang, Liu ve Fan, 2024; Narayanan, Shields ve Delhagen, 2024). Ayrıca özerklik, öğretmenin profesyonel kimliği, öz-yeterliği ve motivasyonu ile ilişkilendirilmiş; bu yönüyle bir beceri ve güçlendirme süreci olarak da ele alınmıştır (Benson, 2007; Smith, 2003; Saefudin, Wasino, Susanto ve Musadad, 2024). Little (1995), başarılı öğretmenlerin, güçlü sorumluluk duygusuyla genellikle daha özerk davrandıklarını belirtmiş; Dieudé ve Prøitz (2022), özerkliğin eğitimin çıktılarından çok öğretmen uygulamalarıyla ilgili olduğunu ifade etmiştir.

Friedman (1999), "Öğretmen İş Özerkliği Modeli"nde özerkliği güçlendirme süreçleriyle şekillenen ve karar içerikleri (eğitsel/kurumsal) ile karar düzeyleri (temel/rutin) üzerinden yapılandırılmış bir sistem olarak tanımlamıştır. Bu modelde öğretmenler, sınıf içi öğretim, okul içi çalışmalar, program geliştirme ve personel gelişimi gibi alanlarda karar alma derecelerine göre beş düzeyde (yokluk, sınırlı, orta, yüksek, tam) sınıflandırılmaktadır (Yolcu, 2019). Wermke ve Höstfält (2014) ise mesleği, kurumsal (statü, haklar) ve hizmet (pedagojik uygulamalar) boyutlarında değerlendirerek özerkliği "kısıtlı" ve "genişletilmiş" biçiminde ele almıştır. Özerklik, öğretmenin güçlendirilmesi bağlamında karar alma özgürlüğü (Short, 1992), müfredat esnekliği (Webb, 2002), öğretim planlaması ve materyal seçimi gibi alanlarda da şekillenmektedir (Pearson ve Hall, 1993; Pearson ve Moomaw, 2005). Araştırmalar, öğretmen özerkliğinin, iş tatmini (Dilekçi, 2022; Olsen ve Mason, 2023; Pearson ve Hall, 1993; Peng, Wu ve Guo, 2022; Skaalvik ve Skaalvik, 2014), mesleki kimlik memnuniyeti (Pearson ve Hall, 1993), motivasyon (Pearson ve Moomaw, 2005; Zhang, Admiraal ve Saab, 2022), mesleki adanmışlık (Ertürk, 2023; Nguyen, See, Brown ve Kokotsaki, 2024) ve iletişim yönetimi gibi alanlarda olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Deal ve Celotti, 1977; Akt: Anderson, 1987). Öztürk (2011), özerkliğin eğitim kalitesini ve mesleki itibarı artırdığını belirtirken; Tang ve Vandenberghe (2020) tükenmişliği azalttığını, Sandmeier, Baeriswyl, Krause ve Muehlhausen (2022) ise zamanı verimli kullanmayı sağladığını vurgulamıştır. Ancak yüksek düzeyde özerklik, yalnızlık ve reform direnci yaratabilmekte

(Hornstra, Stroet ve Weijers, 2021); buna karşılık sınırlı özerklik, ortak mesleki dilin gelişimine katkı sağlayabilmektedir. Özerkliğe olumsuz etki eden faktörler arasında tek tip hizmet içi eğitimler, zorunlu gözlemler ve kontrole dayalı liderlik bulunmaktadır (Anderson, 1987). Türkiye bağlamında ise 2006 sonrası merkezi sınav ve katı program uygulamaları, öğretmen özerkliğini azaltmıştır (Rüzgar ve Bümen, 2022).

Pogere, López-Sangil, García-Señorá ve González (2019), öğretmen tükenmişliğinin öğrenci özerkliğini zayıflattığını ileri sürmüştür. Little (1995) ve Reeve (2006, Akt: Yolcu, 2019) ise öğretmen özerkliğinin öğrenen özerkliği için ön koşul olduğunu belirtmiştir. Öğrenen özerkliği, bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmesiyle ilgilidir. Bu durum, bireyin öğrenme sürecine dair farkındalığının, bilişsel yetkinliğinin ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumunun gelişmiş olmasına bağlanmaktadır. Little (1995), özerk öğrenenlerin yapılandırılmış öğretim ortamlarının dışına çıkarak öğrendiklerini günlük yaşamla bütünleştirebildiğini vurgulamıştır. Littlewood (1996) ise öğrenen özerkliğini, bireyin bilgi, yetenek, motivasyon ve özgüven doğrultusunda öğrenme sürecinde seçim yapabilmesi; bu bağımsızlığı yaşamına ve iletişim becerilerine aktarabilmesi olarak tanımlamıştır. Öğrenen özerkliği, özellikle yabancı dil öğretimi alanında sıkça araştırılmış bir kavram olup akademik başarıyı, içselleştirilmiş davranışları ve okul ile etkileşimi artırdığı gözlemlenmiştir (Wang, Degol, Amemiya, Parr ve Guo, 2020). Öğretmenler ise bu süreçte bilgi aktaran kişiler olmaktan çok, öğrencilere rehberlik eden, öğrenme sürecini kolaylaştıran figürler hâline gelmektedir (Little, 1995).

Araştırmalar, "pedagojik bir beceri" olan öğretmen özerkliğinin (Reeve ve Cheon, 2021) öğrenci özerkliğini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Özerk öğretmenler, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını şekillendirebilmekte (Pearson ve Hall, 1993), belirli davranışlarla öğrencilerin özerklik motivasyonunu desteklemektedir (Pogere, López-Sangil, García-Señorá ve González, 2019). Özerklik ihtiyacı karşılanan öğretmenler, öğrencilerini sürece katılmaya ve sorumluluk almaya teşvik etmekte (Santana-Monagas, Núñez, Loro, Huéscar ve León, 2022), onların pedagojik ihtiyaçlarına yaratıcı ve bağlamsal çözümler üretme yoluyla

içsel motivasyonu yüksek özerk öğrenenler haline gelmelerine zemin hazırlamaktadır (Reeve ve Cheon, 2021). Bazı çalışmalarda öğretmen özerkliği, öğrenen özerkliği için ön koşul olarak görülmüş (Little, 1995), hatta iki kavramın birbirinden ayrılamayacak kadar iç içe olduğu ifade edilmiştir (Guan, 2021). Zhao ve Qin (2021), özerkliği destekleyen öğretim programları kullanan öğretmenlerin akademik anlamda daha özerk öğrenciler yetiştirdiğini ve bu durumun da derin öğrenmeyi desteklediğini göstermiştir. Ayrıca öğretmen tarafından, öğrencilerin seçim yapabilme ve davranışlarını yönetme becerileri teşvik edildiğinde, bu durum onların özyeterliliklerini artırmakta; özerklik gelişiminde duygusal destekle zenginleşen sınıf atmosferi de önemli rol oynamaktadır (Skinner, Kindermann, Connell ve Wellborn, 2009; Akt: Wang, Degol, Amemiya, Parr ve Guo, 2020). Kritik düşünme becerisi, bağımsız öğrenebilme ve kendini düzenleyebilme gibi öğrenen davranışları, ancak özerk öğretmenliğin teşviki ile ortaya çıkabilmektedir (Brandisauskiene, Buksnyte-Marmiene, Cesnaviciene ve Jarasiunaite-Fedosejeva, 2023).

Öğretmen özerkliğinin ön koşulunun mesleki yetkinlik olduğunu savunan araştırmacılar da vardır (Deci ve Ryan, 1985; Hornstra, Stroet ve Weijers, 2021). Nitekim öğretmenlerin özerklik düzeyleri, doğrudan mesleki yeterlilikleriyle ilişkili olup planlama, uygulama, yansıtıcı düşünme ve meslektaşlarla iş birliği gibi profesyonel gelişim unsurları, öğretmenlerin özerk davranış geliştirmesini desteklemekte; yöntem ve materyal kullanımında daha fazla özgürlük sağlamaktadır (Bustingorry, 2008). Özerkliğin geliştirilebilir bir beceri olduğu (Reeve ve Cheon, 2021), deneyimle birlikte öğretmenlerin yeterliliklerinin de arttığı ve bu nedenle kıdemli öğretmenlere daha fazla özerklik tanınması gerektiği de tartışılmıştır (Valckx, Vanderlinde ve Devos, 2019). Öğretmen kariyer evreleri, Kariyere Giriş Evresi (1-5 yıl), Durulma Evresi (6-10 yıl), Deneycilik/ Aktivizm Evresi (11-15 yıl), Uzmanlık Evresi (16-20 yıl) ve Sakinlik Evresi (21-25 yıl) olmak üzere kavramsallaştırılmıştır. Özellikle Deneycilik / Aktivizm (11-15 yıl) ve Uzmanlık Evresinde (16-20 yıl) olan öğretmenler daha özerk davranabilmekte, en yüksek özerklik ise Sakinlik Evresinde (20-25 yıl) kendini göstermektedir (Bakioğlu, 1996).

Özerkliğin alt boyutlarından biri, mesleki eylem için bireyin yeterli olması yani yetkinliğidir (Smith, 2000; Yolcu, 2019). Öğretmenlerin öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını merkeze alan,

esnek etkinlik planlamalarına olanak tanıyan öğretim ortamları, özerkliği desteklemektedir (Wang, Degol, Amemiya, Parr ve Guo, 2020). Bu çerçevede, mesleki yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin özerkliği destekleyen öğretim uygulamaları gerçekleştirdiği gözlemlenmektedir (Parr, Gladstone, Rosenzweig ve Wang, 2021).

Özerklik, eğitim niteliğini artırma ve öğretim süreçlerini ihtiyaçlara göre yeniden yapılandırma gibi konularda öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyinin yüksek olmasını gerektirmektedir (Arpa, 2020). Bu nedenle, özerkliğin verilmekten çok hak edilerek kazanılması gereken bir nitelik olduğu ifade edilmiştir (Anderson, 1987). Tüm bireylerin özerkliği hak ettiği varsayımı hatalıdır (Oshana, 2003). Özerk öğretmenlerden oluşan bir kadroda iş birliğine dayalı bir kültür gelişmekte; mesleki öğrenmeye ve gelişime yönelik ilgi artmaktadır (Nguyen, Pietsch ve Gümüş, 2021). Zhang, Admiraal ve Saab (2022), öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim süreçlerine gönüllü ve anlamlı bir biçimde katılımında en belirleyici etmenin özerklik motivasyonu olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğinin yüksek iş yükünün, tükenmişlik ve mesleği bırakma eğilimlerine yol açabileceği vurgulanmıştır. Bu noktada, özerklik duygusunun bireyin içsel kaynak tüketimini azaltarak tükenmişlikle başa çıkma becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir. Diğer bir ifadeyle özerklik, bireyin tükenmişlik deneyimini hafifletmekte; özerk öğretmenler bu süreçte daha az zorlanmaktadır (Tang ve Vandenbergh, 2020). Aynı doğrultuda, iş önceliklendirme ve zaman yönetimi becerilerinde daha etkili olmaları sayesinde özerk öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu da ifade edilmiştir (Sandmeier, Baeriswyl, Krause ve Muehlhausen, 2022). Buna ek olarak, tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin öğrenci özerkliğini baskılama eğilimi gösterdiği; buna karşın, yüksek düzeyde özerkliğe sahip öğretmenlerin öğrencilere yönelik baskılayıcı tutumlar sergilemediği belirtilmiştir (Pogere, López-Sangil, García-Señorá ve González, 2019).

Özerklik bağlamında sosyal medyanın etkili olduğu görülmektedir. Eğitimcilerin profesyonel öğrenmeye ilişkin davranışları büyük oranda farklılaşmaya başlamıştır. Web tabanlı teknolojiler, her an kendi üreten ve talep üzerine öğrenme fırsatlarını mümkün kılarak bu değişimi desteklemektedir (Simonson, Schlosser ve Orellana, 2011). Web araçlarının kolay kullanımı, uygulama kullanımının yaygınlaşması ve sosyal

medyanın büyümesi ile birlikte, öğretmenler de bu araçları profesyonel öğrenme fırsatları bağlamında değerlendirmeye başlamıştır (Prestridge ve Tondeur, 2015). Sosyal medya siteleri, Facebook, Instagram, Pinterest, TeachersPayTeachers, Twitter, GooglePlus gibi sosyal medya mecralarının öğretmenlerin kendilerini tanıtarak fikirlerini ortaya koyduğu ve zaman mekân bağlamı ile sınırlandırılmaksızın profesyonel bağlantılar oluşturabileceği ortamlar sunmuştur (Prestridge, 2019). Bu mecralar, informal öğrenmenin gerçekleşebildiği alanlara dönüşmüştür (Greenhow, Galvin, Brandon ve Askari, 2020). Bu bağlamda öğretmen özerkliği, öğretim ortamının dijitalleşmesi ve sosyal medya kullanımına bağlı olarak öğretmenin pedagojik karar alma ve ders planlama süreçlerinde bağımsız hareket edebilme (Gómez ve Mosquera, 2024; Richter, Carpenter, Meyer ve Richter, 2022), ders içeriğini uyarlama ve öğretim yöntem ve tekniklerini teknoloji entegrasyonu ile üst düzeye çıkarabilme becerisi (Normakhmatova, 2025) olarak tanımlanabilmektedir. Sosyal medya ve podcast gibi dijital araçlar, öğretmenlere sınıf içi uygulamalarda esneklik ve kendi öğretim tarzlarını inşa etme fırsatı tanıyarak özerkliklerini desteklemekle kalmayıp öğrenen özerkliğini de güçlendirmekte (Ama, 2025), öğretmenlerin kurumsal denetimden bağımsız ortamda ve kendi ihtiyaçları doğrultusunda işbirlikçi öğrenme modellerini deneyimlemesine zemin oluşturmaktadır (Richter, Carpenter, Meyer ve Richter, 2022).

Sosyal medyanın öğretmenlere, profesyonel öğretmen ağları, bilgi inşası ve paylaşımı, işbirliği kültürü, esneklik ve erişim, profesyoneller topluluğu (komünü) oluşturma gibi pek çok fayda sunmaktadır. Bu yolla öğretmenler, kendi başlarına öğrenme ve çevrim içi ortamlarda eğitsel kaynaklar bulup yeni fikirler edinerek ve güncel bilgilere erişerek kendini geliştirmektedir. Bu bağlamda "kendiliğinden üretilen profesyonel öğrenme" kavramı ortaya çıkmış; bilgi üreten, bilgi ağı kuran, katkıda bulunan ve mesleki yönelimli sosyal medya kapsamında profesyonel öğrenme kavramlaştırılmıştır (Prestridge, 2019). Diğer taraftan sosyal medya kullanımında sosyal ve profesyonel ayrımın çok net olmadığı görülmektedir (Iredale, Staplefor, Tremayne, Farrell, Holbrey ve Sheridan-Ross, 2020). Pek çok öğretmen, sosyal medyanın potansiyel eğitsel kullanımı ile dikkat dağıtıcı özelliği arasındaki gerilimle baş etmeye çalışmaktadır (Van Den

Beemt, Thurlings ve Willems, 2020; Chen, Wang, Jin ve Fan, 2024). Öğretmenler, sosyal medya mecralarını genellikle öğrencilerini motive etmek ve öğretimi desteklemek için kullanmaktadır. Aynı zamanda meslektaşlarla iş birliği yapmak, daha geniş bir kitleye hitap edebilmek ve öğretim yöntem teknik ve materyalleriyle ölçme araçlarını paylaşmak gibi pratik işlevleri olan sosyal medya kullanımı öğrencilerle daha yakın bir etkileşime girerek öğrenme fırsatlarını çoğaltmak amacıyla da kendini göstermektedir (Van Den Beemt, Thurlings VE Willems, 2020; Greenhow, Galvin, Brandon ve Askari, 2020). İyi örneklerin ve eğitime ilişkin sorunların çözümünün paylaşılmasının da öğretmenlerin sosyal medya kullanımının faydalarından olduğu ifade edilmiş (Goodyear, Parker ve Casey, 2019), öğretmenlerin genel psikolojik iyi oluşlarının sosyal medyayı ölçülü kullanmalarıyla ilgili olduğu belirtilmiştir (Chen, Wang, Jin ve Fan, 2024).

Güncel çalışmalar, öğretmen özerkliğinin yalnızca pedagojik karar alma özgürlüğüyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda profesyonel gelişim, örgütsel katılım ve dijital öğrenme ortamlarıyla güçlü bağları bulunduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Alves, Tintoré ve Serra (2025), öğretmenlerin mesleki, kurumsal ve sosyal yönlerini etkileyen karar alma yetilerinin, profesyonel refah üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Ama (2025) ise karar süreçlerinde yeterli dijital altyapı ve eğitim desteği sunulmayan öğretmenlerin özerkliklerini etkili biçimde kullanamadığını belirtmektedir.

Marcelo ve Yot-Domínguez (2025) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişim tercihlerinde bireyselleştirilmiş öğrenme yollarını benimsediği ve sosyal ağlar aracılığıyla özerk öğrenme süreçleri geliştirdiği ifade edilmiştir. Aynı bağlamda, Normakhmatova (2025) öğretmenlerin dijital kaynak üretimi ve ders materyali uyarlama süreçlerinde yüksek düzeyde içerik özerkliği geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ek olarak, Gómez ve Mosquera (2024) öğretmenlerin sosyal medya kullanımının pedagojik özerkliğe katkı sunduğunu, aynı zamanda içerik paylaşımı ve işbirlikçi öğrenmeyi artırdığını göstermiştir.

Johansen, Røe ve Bruset (2025) tarafından uygulanan eğiticilerin eğitimi "train-the-trainer" modeli, öğretmenlerin hem dijital yetkinliklerini hem de liderlik becerilerini geliştirerek özerkliklerini artırdığını ortaya koymuştur. Özerklik

ve yeterlilik ilişkisi üzerinde duran Parr, Gladstone, Rosenzweig ve Wang (2021) ise, öğretmenlerin kendi mesleki yeterliliklerine ilişkin algıları arttıkça daha yüksek düzeyde özerk öğretim stratejileri benimsediklerini ileri sürmüştür.

Jose, Cherian, Verghis ve Varghise (2025), öğretmenlerin etkileşimli öğrenme ortamlarında problem çözme ve karar verme yetkinliklerinin güçlendirilmesinin özerkliği doğrudan artırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Mornell, Osborne ve Kageyama (2025), sanatsal ve sportif alanlardaki öğretmenlerin motivasyon süreçlerinin özerklik duygusuyla beslenerek performansa yansıdığını belirtmiştir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisine odaklanan Santana-Monagas, Núñez, Loro, Huéscar ve León (2022) öğretmen özerkliğinin desteklenmesinin, öğrencilerin sorumluluk alma davranışlarını ve öğrenme katılımını artırdığını göstermiştir. Bu bulgu, Zhao ve Qin (2021) tarafından da desteklenmiş; öğretmen özerkliğinin yüksek olduğu sınıflarda derin öğrenmenin daha yaygın olduğu ifade edilmiştir. Stewart, González ve Midgette (2025) ise özerk öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri geliştirme konusunda daha başarılı olduklarını, öğrencilerin öğrenme özerkliklerini teşvik ettiklerini ortaya koymuştur. Benzer bir şekilde Brandisauskiene, Buksnyte-Marmiene, Cesnaviciene ve Jarasiunaite-Fedosejeva (2023), öğrencilerin öğrenmeye ilişkin stratejilerinin gelişmesinde öğretmen özerkliğinin merkezi konumda pedagojik bir unsur olduğu sonucuna varmış, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişmesi ve bilişsel derinlik kazanmalarında anahtar bir görev üstlendiği çıkarımını yapmıştır. Bütün bu çalışmalar, öğretmen özerkliğini sadece bireysel bir güçlenme süreci olarak değil, aynı zamanda dijitalleşme, pedagojik farkındalık ve profesyonel dayanışma gibi bağlamsal etkenlerle bütünlüklü bir yapı olarak değerlendirmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni ve Çalışma Grubu

Bu çalışma, olgubilim deseni kullanılmış nitel bir araştırmadır. Olgubilim çalışmaları, literatürde fenomenoloji olarak da yer almakta olup bir olgu hakkında derinlemesine anlayışa sahip olma (Gürbüz ve Şahin, 2018) ve bir bağlam içinde araştırılan olgunun nasıl bir şekil aldığına kavranmasında yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada ise öğretmenlerin

özerkliğinin 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde onların algıları üzerinden ne düzeyde olduğu belirlenmiş, özerkliğinin tanınmaması durumuna ilişkin çözüm önerileri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Fenomonoloji çalışmalarında olgunun en iyi şekilde ortaya konması amacıyla o olguyu en iyi yansıtacak kişilerin katılımcı olarak seçilmesi gerekmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmanın katılımcılarını 2023-2024 eğitim-öğretim yılında farklı okul kademelerinde çeşitli branşlardan çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Gönüllülük esaslı olarak 16 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi işe koşularak çalışma grubu oluşturulmuş, öğretmenlerin yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş ve okul kademesi bağlamında çeşitlilik göstermesi sağlanmıştır.

Katılımcı detaylarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Çalışmada 16 katılımcı bulunmakta olup öğretmenlerin bir kısmı birden fazla kademede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin bilgilerine ilişkin frekanslar Tablo 2’de sunulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, katılımcıların demografik bilgilerini toplamak için “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Görüşmeler sırasında araştırmacı notlar almış ve katılımcıların düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir ortam oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Etik ilkelere uygun olarak, katılımcıların kimlikleri ve çalıştıkları okul isimleri gizli tutulmuş; bu sayede görüşmelerin şeffaf bir şekilde yürütülmesi sağlanmıştır. Elde edilen görüşme dökümleri, Nvivo14 programı aracılığıyla açık kodlamaya tabi tutulmuştur. Bulgular sunulurken, elde edilen kodlar görüşme alıntlarıyla desteklenmiş; ayrıca kodların frekansları ve hangi katılımcılar tarafından ifade edildikleri detaylı biçimde belirtilerek çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların özerklik gösterdiğini belirttiği alanlar Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 1*Katılımcı Bilgileri*

	Cinsiyet	Yaş	Eğitim durumu	Mesleki Kıdem	Branş	Okul kademesi
K1	Erkek	31-40	Lisans	11-15 yıl	Fen Bilimleri	Lise
K2	Kadın	21-30	Lisans	1-5 yıl	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise
K3	Kadın	41-50	Lisans	20-25 yıl	İngilizce	Ortaokul
K4	Erkek	41-50	Lisans	20-25 yıl	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
K5	Kadın	21-30	Lisans	1-5 yıl	Türkçe	Ortaokul
K6	Kadın	31-40	Doktora	11-15 yıl	İngilizce/Fransızca	Lise
K7	Kadın	21-30	Yüksek Lisans	6-10 yıl	RPD	İlkokul
K8	Kadın	21-30	Lisans	6-10 yıl	Matematik	Ortaokul
K9	Erkek	31-40	Yüksek Lisans	16-20 yıl	İngilizce	Lise
K10	Erkek	31-40	Lisans	11-15 yıl	Sosyal Bilgiler	Ortaokul
K11	Kadın	21-30	Lisans	1-5 yıl	İngilizce	Ortaokul
K12	Kadın	21-30	Lisans	1-5 yıl	RPD	Okul Öncesi
K13	Kadın	41-50	Yüksek Lisans	16-20 yıl	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
K14	Kadın	41-50	Lisans	16-20 yıl	Almanca	Lise
K15	Kadın	41-50	Lisans	16-20 yıl	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
K16	Kadın	41-50	Yüksek Lisans	20-25 yıl	Beden Eğitimi	Okul öncesi

Tablo 2*Katılımcılara İlişkin Frekans Tablosu*

Değişkenler	Frekans
Cinsiyet	Kadın 12 Erkek 4
Yaş	21-30 6 31-40 4 41-50 6
Eğitim Durumu	Lisans 11 Yüksek Lisans 4 Doktora 1
Mesleki Kıdem	1-5 yıl 4 6-10 yıl 2 11-15 yıl 3 16-20 yıl 4 20-25 yıl 3
Branş	Fen Bilimleri 1 Türk Dili ve Edebiyatı 1 Yabancı Diller (İngilizce, Fransızca ve Almanca) 5 Türkçe 1 Sınıf Öğretmeni 3 RPD 2 Matematik 1 Sosyal Bilgiler 1 Beden Eğitimi 1
Kademe	Okul Öncesi 2 İlkokul 4 Ortaokul 5 Lise 5

Tablo 3'te özetlendiği gibi özerklik alanlarıyla ilgili sıklıkla tekrarlanan konuların içinde müfredat (f=12), mesleki gelişim (f=7), öğrenci davranışları (f=6) ve öğretim yöntem ve teknikleri (f=6) olduğu görülmektedir.

Öğretimle ilgili konularda ölçme ve değerlendirme, öğretim yöntem ve teknikleri ve müfredat kodları yer almaktadır. Müfredata ilişkin konular içerisinde ders içerikleri, planlama, konu sıralaması, etkinlikler, müfredatın işlenme hızı gibi konular yer almaktadır. K1 müfredatı "*Sınıf içi dinamikleri dersin gidişatı, müfredat dışına çıkmak, müfredatı yavaşlatmak, ekstra etkinlik, etkinlik iptali*" şeklinde ifade ederken K8 ise "*haftalık program var ama sıralamada bana uygun olacak şekilde gidiyorum. Etkinlikler, sıralama, uygulama kendim karar veriyorum.*" demiştir. Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bağımsız karar alabildiğini ifade eden katılımcılardan K15 "*ders anlatımı*", K7 "*hangi yöntemlerle yürütülecek...*" ifadeleri ile aktarmışlardır. Ölçme ve değerlendirme kararlarıyla ilgili K13 "*ölçme araçları*" şeklinde bahsetmiştir. Öğretmenlerin en çok öğretim ile ilgili konularda özerk davrandıklarını belirttiği görülmektedir.

Öğrenciyle ilgili konularda öğrenci ile ilişkiler, öğrenci ihtiyaçları ve öğrenci davranışları bulunmaktadır. Özellikle öğrenci davranışları konusunda öğretmenlerin özerk davrandıkları anlaşılmaktadır. Öğrenci davranışları kapsamında

Tablo 3

Öğretmenlerin Özerklik Alanları

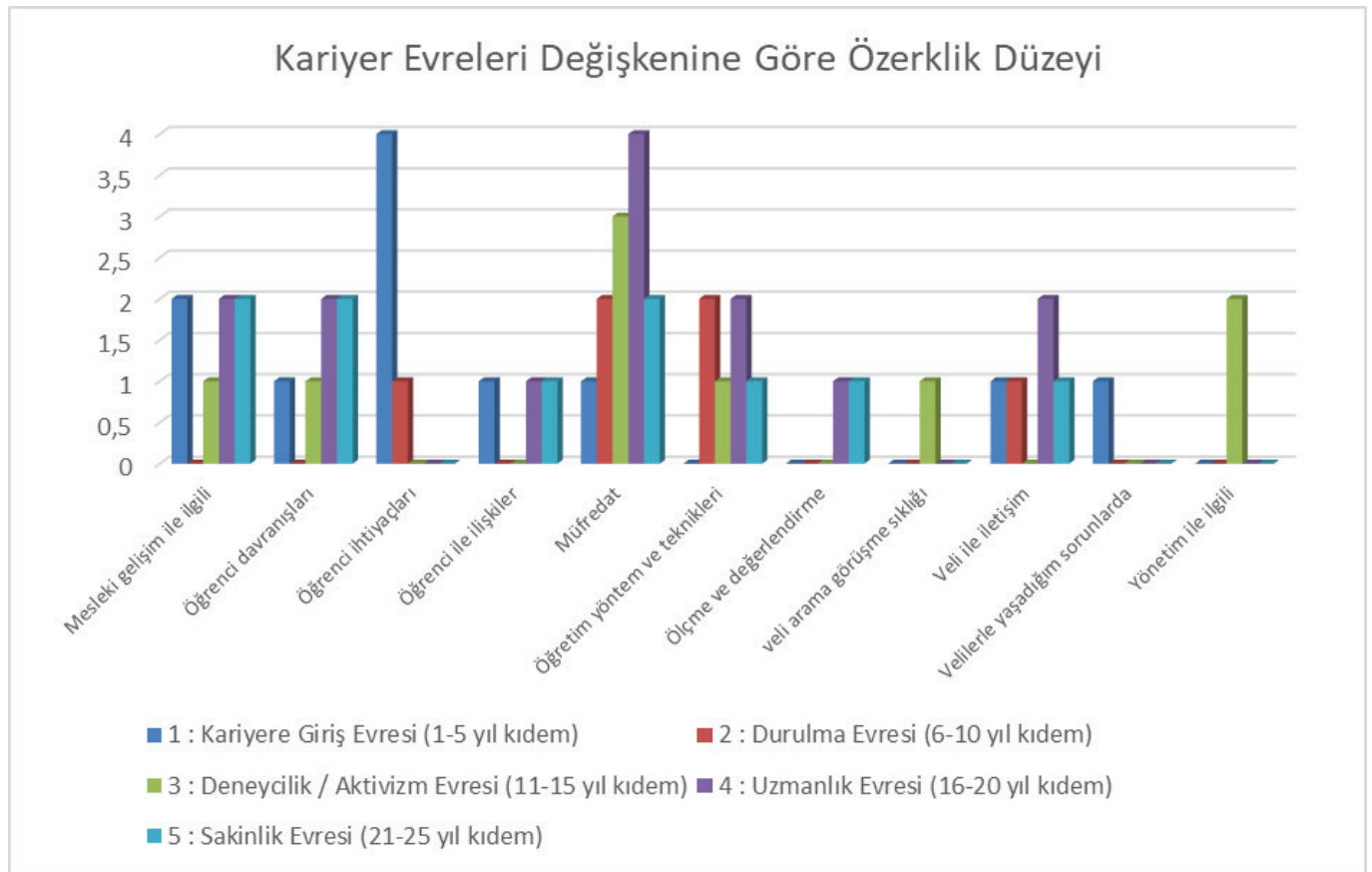
Temalar	Kodlar	Frekans (N)	Görüş Bildiren Katılımcılar
Öğretim ile ilgili	Ölçme ve değerlendirme	2	K13, K16
	Öğretim yöntem ve teknikleri	6	K13, K16, K4, K6, K7, K8
	Müfredat	12	K1, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K13, K14, K15, K16
Öğrenci ile ilgili	Öğrenci ile ilişkiler	3	K2, K4, K14
	Öğrenci ihtiyaçları	5	K2, K5, K8, K11, K12,
	Öğrenci davranışları	6	K3, K4, K5, K10, K13, K15,
Veli ile ilgili	Velilerle yaşanan sorunlar	1	K11
	Veli ile görüşme sıklığı	1	K10
	Veli ile iletişim	5	K4, K5, K8, K14, K15
Yönetim ile ilgili		2	K1, K6
Mesleki gelişim ile ilgili		7	K1, K3, K9, K11, K12, K13, K16,

sınıf kuralları, sınıf yönetimi, rutinler ve istenmeyen davranışlar bulunmaktadır. Buradaki özerk davranışları K13 "*...istenmeyen davranışların çözümü*", K3 ise "*Sınıf yönetiminde özgür hissetmek isterim. Rutinlerimi kendim belirlerim.*" sözleriyle ifade etmiştir. Öğrenci ihtiyaçları konusunda ise akademik öncelikler öne çıkmaktadır. K12 "*Çocuklarla bireysel çalışmalar, öğrenci ihtiyaçlarına yönelik uzmanlık konuları*" ifadeleriyle, K5 ise "*Kimseye danışmadan öğrenci başarısında eksik varsa onunla çalışıyorum*" sözleriyle aktarmıştır. Öğrenci ile ilişkilerde öğrenciye karşı tutum, yaklaşım ve öğrenci ile iletişimden söz edilmiştir. Örneğin K14 "*her öğrencinin karakteri farklı, onlara yaklaşım şeklim*" cümlesiyle bunu ifade etmiştir.

Veliyle ilgili konularda veli ile yaşanan sorunlar ve veli görüşme sıklığından sadece birer katılımcı bahsetmiştir. Veli ile iletişim ise pek çok katılımcı (f=5) tarafından dile getirilmiştir. Örneğin K8 "*Velilerle alakalı arama, görüşme, iletişime geçme, vs. kendim karar veriyorum*" demiştir.

Yönetimle ilgili müdür ve müdür yardımcılarının görüş bildirme doğrultusunda özerk davranışlar olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin K1 "*Kendi doğrularımı yönetime savunabiliyorum.*" ifadesi ile bunu anlatmak istemiştir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda özerklik düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 1. Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkeni ve Kariyer Evrelerine Göre Özerklik Düzeyi

Bununla ilgili görüş bildiren yedi katılımcıdan K16 "bilimsel yayınları falan da takip ederim kendi isteğimle" ifadesiyle bu durumu açıklamıştır.

Özerkliğin yetkinlikle yakından ilişkili olması sebebiyle öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre özerklik alanları incelenmiştir. Şekil 1'de bu veri özetlenmektedir.

Şekil 1'de görüldüğü gibi, Uzmanlık Evresinde olan (16-20 yıl kıdem) öğretmenler en çok özerklik alanlarından bahsetmiş öğretmenlerdir (f=14). Onları Kariyere Giriş Evresinde (1-5 yıl)

olan öğretmenler (f=11), Sakinlik Evresinde (21-25 yıl) olan öğretmenler (f=10) ve Deneycilik/ Aktivizm Evresinde (11-15 yıl) olan öğretmenler (f=9) takip etmektedir. Arada çok büyük farklı olmadığı görülmektedir.

Çalışmada katılımcı öğretmenlerden bağımsız karar alamadıkları ve özerkliklerinin kısıtlandığı durumlar ile ilgili deneyimlerini paylaşması istenmiştir. Öğretmenlerin özerklik düzeylerinin yüksek olduğu konularla ilgili daha çok yorum yaptığı göze çarpmaktadır. Katılımcıların özerklik

Tablo 4

Öğretmenlerin Özerkliklerinin Kısıtlandığı Durumlar

Kodlar	Frekans (N)	Görüş Bildiren Katılımcılar
Eğitim-öğretim fiziki alanları ile ilgili	1	K9
Öğrenci davranışlarıyla ilgili	1	K8
Mesleki gelişimle ilgili	1	K7
Okul dışı etkinliklerle ilgili	3	K1, K4, K8
Yönetimsel süreçler ve grup kararları ile ilgili	4	K4, K5, K9, K15
Veli ile ilgili	4	K2, K4, K8, K15,
Okul işleyişi ve genel kuralları ile ilgili	6	K4, K8, K10, K11, K12, K13
Müfredat ile ilgili	8	K2, K3, K4, K6, K10, K13, K14, K16

düzeylerinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Tablo 4, öğretmen özerkliklerinin kısıtlandığı durumlara ilişkin kodları, frekans sayıları ve görüş bildiren katılımcılar ile özetlemiştir.

Öğretmenlerin en çok özerkliklerinin kısıtlandığı konunun müfredat olduğu (f=8) görülmektedir. Müfredat, öğretmenlerin bağımsız bir şekilde karar verdiklerini ilettikleri bir alandır. Özerkliğin yüksek olduğu bağlamda öğretmenler ders içeriklerinin planlanması, sıralanması, ekstra etkinliklerin belirlenmesi ve içeriklerin öğrenci düzeylerine göre yeniden düzenlenmesi vurguları yapmışlardır. Özerkliğin kısıtlandığı müfredat alanlarının ise materyal seçimi, ölçme değerlendirme uygulamaları ve genel müfredat olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumla ilgili K6 şu şekilde bir yorum yapmıştır: *"Öğretimin planlaması noktasında öğrencilerin seviyelerine göre kararlar alınması ve öğretimin onlara uygun şekilde hazırlanması gerektiği durumlarda kısıtlandığımızdan ve belirli bir çerçevede kalmak zorunda kaldığımızdan dolayı kendimi kısıtlanmış hissettiğim zamanlar oluyor."*

Okul işleyişiyle ilgili kısıtlandığını belirten altı katılımcı bulunmaktadır. Burada genel kuralların herkes için geçerli olmasının bazı öğretmenleri kısıtladığına yönelik ifadeler bulunmaktadır. Örneğin K11 bunu *"Yapmak istediğim bir şeyi okul kuralları dışına çıkamadığım için yapamadığım oluyor. Mesela ek ödevlendirme yapamıyorum. Çalışma kâğıdı hazırlayamıyorum."* sözleriyle ifade etmiştir.

Veliyle ilgili konularda da özerkliğin kısıtlanabildiği anlaşılmaktadır. K8 bu durumu *"...maalesef veli baskısı olabiliyor."* sözleriyle ifade etmiştir. Bazı yönetsel süreçler ve grup kararlarının da öğretmen özerklik düzeyinin düşmesine yol açabildiği anlaşılmaktadır. Örneğin bu konuyla ilgili K5 *"Okul süreçleri ile ilgili isteksiz yaptığım, zorlandığım şeyler olabiliyor. Mesela pazar günü veli toplantısı yapmak istemiyorum."* demiştir.

Öğrencilerin özerklik düzeyinin anlaşılabilmesi için katılımcılara öğrencilerinin ders içerisinde gösterdikleri davranışlar ve öğretmenin öğrenciden beklentileri sorulmuştur. Tablo 5 öğrencilerin davranışlarıyla ilgili kodları özetlemektedir.

Tablo 5, öğrencilerden en büyük beklentinin verilen görevleri yerine getirmek olduğunu (f=10) göstermektedir. Bu kodun kapsamında ev çalışmaları, kitap okuma ve konu tekrarı yapmak gibi sınıf dışına taşan sorumluluklar bulunmaktadır.

K1 bunu *"Ders sonrası verilen görevleri yerine getirmeleri"*, şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların öğrencilerin derse aktif katılımına yönelik de yorumlarda bulunmuşlardır. Örneğin K2 *"Sorular sorarak yapması. Çekinmemeli soru sormalı."* ifadesiyle bunu açıklamışlardır. Dersi dinlemek (f=6), pek çok katılımcının vurguladığı bir öğrenci davranışıdır.

Derse hazırlık, dört katılımcının görüş bildirdiği bir kod olmakla birlikte ders materyalini derse getirmek ve öğretmeni ders öncesinde beklemek davranışlarına işaret etmektedir. Örneğin bununla ilgili K2 *"Ders materyalleri getirmeleri gerekmekte. Önünde mutlaka somut bir şey olması gerekiyor."* şeklinde bunu ifade etmiştir. Öğrenme seçeneklerini değerlendirmek de dört katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Örneğin K4 *"Sunuşla gösterebilirler, dönütlerle, ek çalışmayla gösterebilirler. Söylenen şeyi evde araştırarak gösterebilirler."* demiştir.

Kendini ifade edebilmek, fiziksel olarak ders içinde aktif olmak, araştırma ve fikir üretme, sınıf kurallarına uyma, öğrenme süreçlerini planlama ve değerlendirme ve ders süreci ile ilgili sorumluluk üstlenme kodları bir ya da iki katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Katılımcılara, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayan ve dolaylı yoldan özerklik düzeylerini etkileyen olgu ve kişiler sorulmuş, sekiz farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar Tablo 6'da detaylandırılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim için en çok katıldıkları eğitim, seminer ve workshoplar (f=11), öğretmen arkadaşlarıyla paylaşımları (f=11), kendi farklı öğrenci ve çalışma ortamındaki deneyimleri (f=10) katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte yöneticilerin mentorluğu ve yönlendirmesi (f=4), takip edilen kitap ve bilimsel makalelerin de kapsadığı yayınlar (f=4), YouTube ve sosyal medya içerikleri gibi yeni medya araçları (f=4), teknolojik gelişmeler (f=2) ve kişinin kendi araştırmaları ve ders öncesi hazırlıkları (f=2) da mesleki gelişime olumlu etkisi olan olgular olarak ifade edilmiştir.

Çalışmada ayrıca öğretmenliklerin özerklik düzeyleriyle ilgili algılarını anlamak üzere hangi konularda kendilerini yetkin gördükleri sorulmuştur. Ulaşılan kodların pek çok katılımcı tarafından dile getirildiği dikkat çekmektedir. Tablo 7, öğretmenlerin yetkin olduğunu düşündüğü alanlara ilişkin ifadelerinde elde edilen kodları detaylandırmıştır.

Tablo 5**Öğrencilerin Davranışlarına İlişkin Kodlar**

Kodlar	F (N)	Görüş Bildiren Katılımcılar
Etkili zaman kullanımı	1	K13
Yabancı dil becerileri	1	K14
Olumsuz öğrenci davranışları	1	K6
Sorumluluk hissetme	1	K3
Öğrenme süreçlerini planlama ve değerlendirme	1	K7
Sınıf kurallarına uyma	1	K8
Araştırma ve fikir üretme	2	K4, K14
Fiziksel olarak aktif olma	2	K10, K16
Kendini ifade edebilmek	2	K12, K13
Öğrenme seçeneklerini değerlendirmek	4	K2, K3, K4, K5
Derse hazırlık	4	K1, K2, K10, K15
Dersi dinlemek	6	K2, K5, K8, K13, K15, K16
Derse aktif katılım	7	K1, K2, K3, K4, K5, K8, K11,
Verilen görevleri yerine getirmek	10	K1, K2, K3, K5, K8, K9, K11, K12, K13, K15

Katılımcıların sırasıyla en çok alan bilgisi (f=9), sınıf yönetimi (f=7), öğretim yöntem ve teknikleri (f=6), öğrenci ihtiyaçlarını belirleme ve farklılaşmış eğitim (f=6), veli beklentileri ve veli iletişimi (f=6) ve öğrenci iletişimi ve ilişkileri (f=5) konularında kendilerini yetkin olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Alan bilgisi koduna yönelik katılımcı ifadelerine bakıldığında K9'un "*Ayrıca alan hakimiyeti açısından yeterli buluyorum.*" söylemi örnek gösterilebilir. Sınıf yönetimi konusunda K6 "*sınıf yönetiminde yetkin olduğumu düşünürüm.*" demiştir.

Şekil 2, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ve bu doğrultuda içinde bulundukları kariyer evlerine göre kendi algıladıkları yetkinliklerini göstermektedir. Alan bilgisi konusunda kendini yetkin gören öğretmenlerin çoğunlukla Kariyer Giriş Evresinde (1-5 yıl) olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte sınıf yönetimi konusunda en yetkin olduğunu düşünen grubun da Deneycilik / Aktivizm Evresinde (11-15 yıl) öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu frekans değerlerinin birbirine çok yakın olduğu da dikkate alınmalıdır.

Katılımcılara kendilerini hangi alan ve konularda yetersiz hissettikleri sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların cevaplarından 12 koda ulaşılmıştır.

Tablo 6**Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkı Sağlayan Kişi ve Olgular**

Kodlar	Frekans (N)	Görüş Bildiren Katılımcılar
Araştırmalar ve hazırlıklar	2	K1, K9
Teknolojik gelişmeler	2	K1, K13
Yeni medya araçları	4	K2, K10, K13, K15
Yayınlar	4	K1, K6, K13, K15
Yöneticiler	4	K4, K5, K8, K11
Deneyimler	10	K2, K5, K6, K8, K9, K11, K12, K13, K14, K15
Öğretmenler	11	K1, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14,
Eğitimler	11	K1, K3, K6, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K16

Tablo 7**Öğretmenlerin Yetkin Olduğunu Düşündüğü Alanlar**

Kodlar	F(N)	Görüş Bildiren Katılımcılar
Öğretim yöntem ve teknikleri	6	K1, K2, K10, K11, K13, K15
Öğrenci iletişimi ve ilişkileri	5	K7, K8, K10, K11, K12,
Öğrenci ihtiyaçlarını belirleme ve farklılaştırılmış eğitim	6	K1, K7, K10, K13, K15, K16
Veli beklentileri ve veli iletişimi	6	K1, K10, K11, K12, K14, K16
Sınıf yönetimi	7	K1, K2, K6, K9, K10, K11, K14
Alan bilgisi	9	K2, K6, K7, K8, K9, K11, K12, K13, K16
Planlama	1	K1

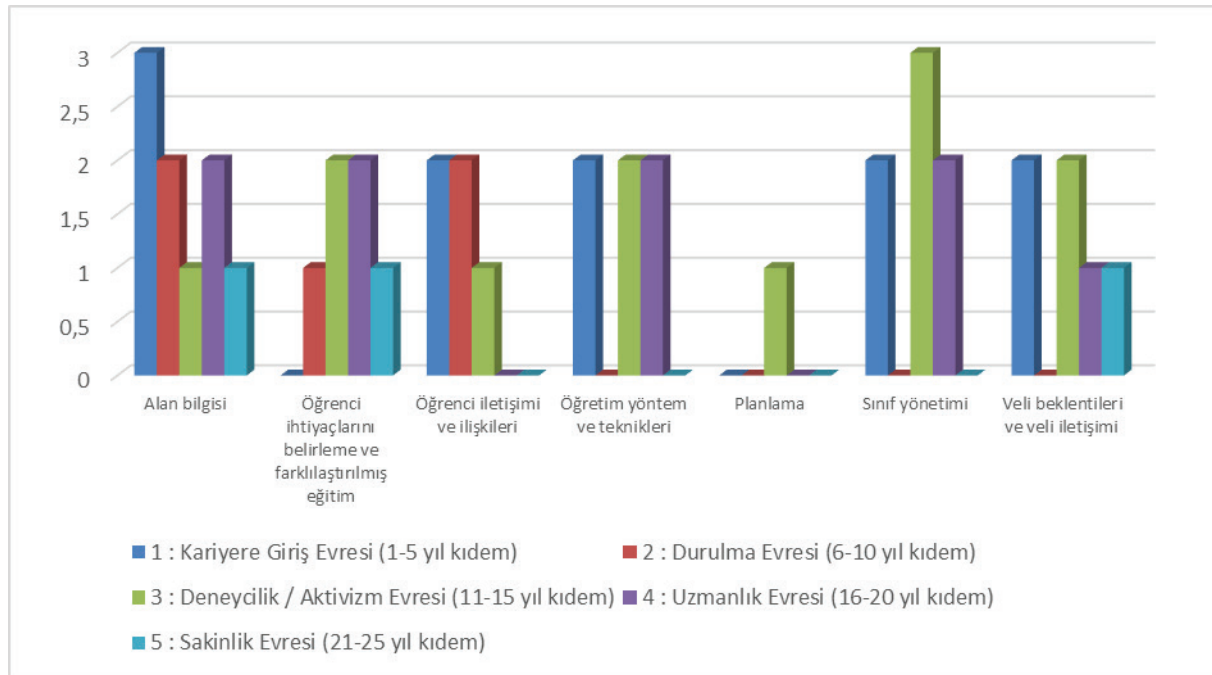
Bunlardan sadece altı tanesi birden fazla katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Kodların yarısı bir katılımcı tarafından bir defa ifade edilmiştir. Tablo 8, öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettikleri konuları detaylandırmaktadır.

Öğrenci davranışlarında değişiklik yaratma, sınıf yönetimi ve duyguların yönetimi konusunun diğerlerine göre daha sık ($f=3$) dile getirildiği göze çarpmaktadır. Öğrenci davranışlarıyla ilgili K6 "Özellikle de ders dışı öğrencilerin tavır ve davranışlarını olumluya çekemediğim zamanlar kendimi oldukça yetersiz ve kötü hissettiğim olur." demiştir. Sınıf yönetimi konusunda ise K5 "Bazen öğrenciler zorlayabiliyorlar, ısrarcı olup bir şeye takılıp kalabiliyorlar. Sınıf yönetimi konusunda böyle zamanlarda zorlanabiliyorum." şeklinde yetersizlik algısını açıklamıştır. Duyguların yönetimi konusunda ise örneğin K10 "Bazen çok duygusal

davranabiliyorum. Çünkü benim öğrencim çocuğum gibi oluyor ama aslında profesyonel yaklaşmak gerekir. Sınırı çizemiyorum." ifadesinde bulunmuştur.

Ayrıca, bu kodlardan bazılarının katılımcıların hayatında sık sık gerçekleşen durumlar olmadığı, gerçekleştirdiğinde ise katılımcılarda yetersizlik hissi oluşturduğu görülmektedir. Örneğin K11 "Tek bir öğrencim dahi olsa davranış anlamında yeterli bir düzelme sağlayamadıysam yetersiz hissederim." ifadesi ile bu tür bir duruma işaret etmektedir.

Katılımcılara özerklik tanınmadığı durumlarda ne yaptıkları ve bu bağlamda ne önerecekleri sorulmuştur. Tablo 9, katılımcıların cevaplarından yola çıkılarak elde edilen kodları göstermektedir.

**Şekil 2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni ve Kariyer Evrelerine Göre Yetkinlik Algıları**

Tablo 8*Öğretmenlerin Kendilerini Yetersiz Hissettiği Alanlar*

Kodlar	Frekans (N)	Görüş Bildiren Katılımcılar
İş birliği	1	K4
Öğrenci davranışlarında istendik değişiklikler yaratma	3	K6, K10, K11
Örgütün vizyonundaki farklılıklar	1	K13
Teorik bilgilerin pratikte uygulanması	1	K12
Sınıf yönetimi	3	K5, K8, K16
Proje yazma ve resmi evraklar gibi işler	1	K9
Mesleki gelişime ayrılan zaman	1	K13
Esnek davranamama	2	K1, K4
Duyguların yönetilmesi	3	K2, K10, K14
Öğrencilerin değişen ilgi ve ihtiyaçlarını anlama	2	K7, K15
Alan bilgisi	1	K3
Aceleci davranma	2	K4, K14

Katılımcıların özerkliğin tanınmamasına yönelik önerileri bağlamında on ayrı koda ulaşılmıştır. Bunlardan altı tanesi sadece bir katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Bununla birlikte kaçınma davranışı gösterme (f=4), güçlü iletişim (f=9) ve işbirliği yapma ve profesyonel destek talep etme (f=10) daha sık dile getirilen önerilerdir. Kaçınma davranışına yönelik K15 "*Bildiğimi okurum, kimseden bir şey beklemem. Kulakları tıkamak tek öneri.*" yorumunu yapmıştır.

Güçlü iletişim kodu özerkliğin tanınmamasının sebeplerini anlamak üzere iletişime geçme, durumun öznesini ikna etmeye çalışma, doğru ve açık bir şekilde karar ve eylemleri aktarma gibi

iletişim bağlamında öneriler için oluşturulmuştur. Örneğin, K16 "*Çok net ve veriler kullanarak durumu ifade eder ve gerçekleri söylerim.*" demiştir.

Katılımcılara sosyal medyanın profesyonel yaşamlarına etkileri sorulmuş, verilen cevaplar üzerinden olumlu ve olumsuz olarak kategorize edilmiş kodlara ulaşılmıştır. Tablo 10, sosyal medyanın profesyonel yaşama etkilerine ilişkin kodları detaylandırmaktadır.

Tablo 10'da verilen bulgulara göre, sosyal medya kullanımının profesyonel yaşantı üzerindeki olumlu etkilerinin (f=29) olumsuz etkilere kıyasla (f=9) daha fazla olduğu çıkarımı yapılabilir. Olumlu etkilerde en çok eğitim içerikleri takibi,

Tablo 9*Özerkliğin Tanınmamasına Yönelik Öneriler*

Kodlar	F (N)	Görüş Bildiren Katılımcılar
İş birliği yapma ve profesyonel destek talep etme	10	K4, K5, K6, K7, K10, K11, K12, K13, K14, K16
Öz değerlendirme yapma	1	K13
Çözüm için araştırma yapma ve düşünme	1	K9
Öğrenci öğrenmesi üzerinden özerkliği kanıtlama	1	K1
Uzlaşmacı davranış gösterme	1	K3
Okul değiştirme	1	K1
Kişisel hayata yönelerek motivasyonu artırma	1	K11
Kaçınma davranışı gösterme	4	K4, K9, K15, K16
Güçlü iletişim	9	K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K12, K16,
Aile üyelerinden destek alma	1	K10

Tablo 10*Sosyal Medyanın Profesyonel Yaşama Etkileri*

Kategori	Kodlar	Frekans (N)	Görüş Bildiren Katılımcılar
Olumlu Etkiler	Meslektaşlarla iletişim kurma	1	K12
	Farklı okulları takip etme	2	K10, K14
	Materyal edinme	2	K1, K8
	Yayın takip etme	2	K1, K2
	Haber takip etme	4	K6, K7, K11, K16
	Öğrenci ve veli ile olumlu etkileşim	4	K5, K10, K13, K16
	Kişi takip etme	5	K3, K5, K7, K10, K11
	Eğitim içerikleri takip etme	9	K1, K2, K3, K6, K8, K11, K12, K13, K14
Olumsuz Etkiler	Kirli bilgi	1	K6
	Moral bozukluğu	1	K11
	Yorgunluk	1	K7
	Zaman israfı	3	K6, K7, K12
	Öğrenci ve veli ile olumsuz etkileşim	3	K2, K14, K13

profesyonel ya da konuyla ilgili kaliteli paylaşımlar yapan kişilerin takibi, öğrenci ve velilerle olumlu etkileşim, haber takibi, farklı okulların takibi, materyal edinme ve yayın takibi gibi kodların birden fazla katılımcı tarafından ifade edildiği görülmektedir. Olumsuz etkilere bakıldığında ise zaman israfı ve öğrenci ve velilerle olumsuz etkileşim kodlarının birden fazla katılımcı tarafından işaret edildiği görülmektedir.

Eğitim içeriği takip etme konusunda K13 "*Etkinlik aramada ya da öğretmenlerin yaptığı çalışmaları görmek bilgi çeşitliliği sağlar.*" demiştir. Kişilerin takibine yönelik yorumlara örnek olarak ise K7'nin "*Olumlu yönü ile meslektaşlarımı ve alan akademisyenlerini takip edebiliyorum. Paylaşımları geliştirici olabiliyor.*" ifadesi gösterilebilir. Öğrenci ve veliler ile olumlu etkileşim kurabilmek için sosyal medya kullanımının bir araç olduğu anlaşılmaktadır. Buna ilişkin K5 "*Okul etkinliklerini paylaşabiliyorum, velilerin görmesi açısından.*" demiştir.

Sosyal medya kullanımının profesyonel yaşantıda zaman israfına yol açabileceğini belirten katılımcılar bulunmaktadır. Örneğin K6 "*Ayrıca zaman yönetimi noktasında sosyal medya çok vakit olarak zamanın israf etmemize sebep olan bir tehlike olarak da karşımıza çıkmaktadır.*" sözleriyle bunu anlatmıştır. Sosyal medyanın öğrenci ve veli ile olumsuz yönde bir etkileşime de sebep olabildiği anlaşılmaktadır. K14 bununla ilgili olarak "*Veli-öğretmen ve öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkileri yprattığını düşünüyorum.*" demiştir.

Tartışma

Araştırma bulguları, öğretmen özerkliğinin bağlama göre değişkenlik gösterdiğini ve çoğunlukla pedagojik alanlarla sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Özellikle öğretim yöntem ve teknikleri (f=6), müfredat uygulamaları (f=12) ve mesleki gelişim süreçleri (f=7) gibi doğrudan sınıf içi karar alanlarında öğretmenler yüksek düzeyde bireysel özerklik sergilemiştir. Bu durum, Normakhmatova'nın (2025) içerik üretimi ve materyal uyarlamada geliştirilen içerik özerkliğine ilişkin bulgularını desteklemektedir. Buna karşılık, okul kuralları (f=6), yönetsel kararlar (f=4) ve veli müdahaleleri (f=4) gibi kurumsal bağlamda özerklik belirgin şekilde kısıtlanmıştır. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin pedagojik kontrolü yüksek, yönetsel karar süreçlerine katılımı ise sınırlı kalmıştır. Bununla birlikte, öğretmen özerkliğinin özellikle müfredatın sınırlandırıcı yönü (f=8), okul kuralları ve yönetsel süreçler (f=6) ile veli etkileri (f=4) bağlamında önemli ölçüde kısıtlandığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular, Ama'nın (2025) dijital altyapı ve kurumsal desteğin eksikliğinin öğretmen özerkliğini zayıflattığını belirttiği araştırmasını destekler niteliktedir. Alves, Tintoré ve Serra'nın (2025) öğretmen karar alma yeterliklerinin profesyonel refah üzerindeki belirleyiciliğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde bu çalışmada da öğretmenlerin bu kısıtlamalara verdikleri tepkilerin güçlü iletişim kurma (f=9) ve iş birliği yapma (f=10) stratejileri olduğu anlaşılmaktadır. Bunlara ek olarak, öğrenci

öğrenmesi üzerinden özerkliği kanıtlama gibi kodlar, her ne kadar sadece bir katılımcı tarafından ifade edilmiş olsa da öğretmenlerin karşılaştıkları sınırlara tepki veren bireyler oldukları kadar çözüm üretme çabası içindeki aktörler olarak da rol aldığını ortaya koymuştur. Sessiz ama etkili olan sınırlara ve özerklik kısıtlarına direnme biçimlerinin farklı yöntemlerle çalışılması ihtiyacı göze çarpmaktadır.

Diğer taraftan öğretmenlerin, özerkliğin tanınmaması durumunda neler olabileceğine ilişkin düşünceleri, yoğunlukla katılımcıların kendi psikolojik durumları, tutum ve yaklaşımları üzerinden ifade edilmiştir. Örneğin K6'nın "*Yönetici müdahale ettiğinde kendimi çok değersiz hissediyorum, motivasyonum düşüyor*" şeklindeki ifadesi, öğretmenlerin özerklik eksikliğini daha çok psikolojik etkiler bağlamında değerlendirdiğini, öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisini ise çoğunlukla göz ardı ettiğini göstermektedir.

Araştırmada öne çıkan diğer kritik bir bulgu ise, öğrencilerde gözlemlenen özerklik düzeyinin oldukça sınırlı olmasıdır. Öğrencilerin en fazla sergilediği davranışların "görevleri yerine getirme" (f=10) ve "derse aktif katılım" (f=7) ile sınırlı kaldığı, buna karşın öğrenme süreçlerini planlama ve değerlendirme (f=1), araştırma ve fikir üretme (f=2) gibi yüksek otonomi gerektiren davranışların oldukça az dile getirildiği görülmektedir. Bu bulgular, öğrenci özerkliğinin öğretmen özerkliği ile doğrudan ilişki kurulabilecek bir düzlemde olmadığını göstermekte ve Santana-Monagas, Núñez, Loro, Huéscar ve León (2022) ve Zhao ve Qin'in (2021) öğretmenlerin özerk olması durumunda öğrenciler de özerk yetişecektir savı ile çelişmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkileyen unsurlar arasında en sık vurgulananlar, meslektaşlarla yapılan bilgi paylaşımları (f=11), katılım sağlanan eğitimler (f=11) ve bireysel deneyimlerin (f=10) dönüştürücü etkisidir. Bu bulgular, Prestridge (2019) ve Gómez ve Mosquera'nın (2024) sosyal medyanın pedagojik özerkliği güçlendiren işbirlikçi ve bilgi paylaşımlı yapısını vurguladıkları çalışma ile ve Marcelo ve Yot-Domínguez'in (2025) öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğrenme yollarını sosyal ağlar aracılığıyla şekillendirdikleri çıkarımı ile tutarlıdır. Özellikle eğitim içeriklerinin takip edilmesi (f=9), profesyonel öğrenme topluluklarının gelişimine katkısunmaktadır. Ancak bağlamda öğretmenler,

sosyal medya kullanımının aynı zamanda zaman israfı (f=3) ve öğrenci-veli ilişkilerini olumsuz etkileyebileceği (f=3) gibi riskleri de beraberinde getirdiğini ifade etmiştir. Bu durum, Iredale, Staplefor, Tremayne, Farrell, Holbrey ve Sheridan-Ross'un (2020) sosyal-profesyonel sınırların belirsizliğine ilişkin uyarılarıyla örtüşmektedir. Bu doğrultuda sosyal medya ve öğretmen özerkliği ilişkisindeki çelişkinin etraflıca ele alınmasının eğitime ilişkin güncel meselelere bir perspektif katacağı anlaşılmaktadır.

Öz-yeterlik bağlamında öğretmenlerin en çok alan bilgisi (f=9), sınıf yönetimi (f=7) ve öğretim yöntemleri (f=6) alanlarında kendilerini yetkin gördükleri, buna karşın öğrenci davranışlarında istendik değişiklik yaratma (f=3) ve duyguların yönetimi (f=3) gibi alanlarda yetersizlik hissettikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, Parr, Gladstone, Rosenzweig ve Wang'ın (2021) mesleki yeterlik algısının özerk öğretim stratejileriyle ilişkili olduğu ve Jose, Cherian, Verghis ve Varghise'in (2025), etkileşimli öğrenme ortamlarında karar verme ve problem çözme becerilerinin artırılmasının öğretmen özerkliğini doğrudan güçlendirdiği argümanı ile örtüşmektedir.

Literatürde, deneyim ile yetkinliğin arttığı, bu nedenle kıdemli öğretmenlere daha çok özerklik tanınabileceği belirtilmektedir (Valckx, Vanderlinde, Devos, 2019). Öğretmenlerin Kariyere Giriş Evresinde (1-5 yıl) özerkliklerinin az olduğu, Durulma Evresi (6-10 yıl) ile özerkliklerinde gelişme olduğu, Deneycilik / Aktivizm (6-10 yıl) ile Uzmanlık Evrelerinde (11-15 yıl) ise özerkliklerinin belirgin bir şekilde arttığı anlaşılmaktadır. Sakinlik Evresinde ise (21-15 yıl) öğretmenler kendi yeterlilikleri, seçimleri ve bunları temellendiren inançları doğal bir şekilde yansıtabilme becerisi edinmiştir (Bakioğlu, 1996). Literatürdeki bu bilgiden yola çıkılarak katılımcıların mesleki kıdemleri ile özerklik alanları ve yetkinlik alanları özellikle incelenmiştir. Şekil 1'de görüldüğü gibi, Uzmanlık Evresindeki (11-15 yıl) öğretmenler (f=14) en fazla özerklik alanından söz eden grup olurken, onları sırasıyla Kariyere Giriş Evresi (1-5 yıl) (f=11), Sakinlik Evresi (20-25 yıl) (f=10) ve Deneycilik / Aktivizm Evresinde (11-15 yıl) (f=9) olan öğretmenler takip etmiş; gruplar arasındaki farkların ise büyük olmadığı görülmüştür. Şekil 2 ise öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre algıladıkları yetkinliklerini göstermektedir. Alan bilgisi açısından en çok kendini yetkin gören katılımcıların genellikle Kariyere Giriş Evresinde

(1-5 yıl) bulunan öğretmenler olduğu (f=3); sınıf yönetimi konusunda ise en yüksek yeterlik algısı Deneycilik / Aktivizm Evresinde (11-15 yıl) bulunan öğretmenlerde olduğu (f=3) anlaşılmaktadır. Kariyer Giriş Evresindeki (1-5 yıl) öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek çıkması, literatür ile çelişmektedir. Öğretmenlerin söz konusu evrede öz farkındalık düzeylerinin daha düşük olması ve belirsizlik ortamında kendilerini daha subjektif değerlendirme eğiliminde olmaları, bu sonuca zemin hazırlamış olabilir. Diğer taraftan, grupların arasında çok belirgin bir fark olmaması da kariyer evrelerine ilişkin bulgular ile çelişmektedir. Deneyim ve yetkinliğin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisine yönelik çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda bu sonuç dikkat çekici ve şaşırtıcıdır. Bu bağlamda kapsamlı nicel araştırmaların yapılması ihtiyacı göze çarpmakta olup bu verilerin farklı yöntemlerle incelenmesi ve mesleki gelişim seminer ve çalıştaylarının planlanmasında yol gösterici olarak kullanılmasının eğitim çıktılarına dolaylı yoldan dönüştüreceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, öğretmen özerkliğinin çok boyutlu yapısını doğrulamış; bireysel, dijital ve kurumsal düzeyde bağlama bağlı olarak farklı etkenlerle şekillendiğini ortaya koymuştur. Araştırma, öğretmen özerkliğinin pedagojik konularla sınırlı kaldığını, yönetim ve örgüte ilişkin unsurlarda ise azaldığını ya da yokluğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bu kısıtlamalar için geliştirdiği işbirliği kurma ve iletişimi güçlendirme gibi çözüm odaklı stratejiler ile sessiz ancak etkili biçimlerde direnç gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sadece daha fazla özerklik isteyen bireyler değil, aynı zamanda çözüm üretmeye çalışan ve sürece katılmak isteyen kişiler olarak da görülmesi gerektiğini göstermektedir. Bu direnç biçimlerinin, farklı yöntemler ve bağlamlarda derinlemesine incelenmesi gerekliliği, literatüre yeni bir çalışma sahası sunmaktadır.

Öğretmenlerin özerkliklerinin tanınmamasına ilişkin ifadelerinin çoğunlukla psikolojik düzeyde kaldığı ve öğrencilerin öğrenme süreciyle olan ilişkisine dair yeterli farkındalık göstermedikleri de gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin özerklikleriyle öğrencilerin öğrenme sonuçları arasındaki bağlantıyı daha iyi anlayabilmeleri için, öğretmen eğitimlerinin yapılandırılması gerektiğini göstermektedir.

Bulgulara göre, öğretmenlerin pedagojik tercihleri üzerinde önemli ölçüde etkili olan sosyal medya, eğitim içeriklerine erişim ve meslektaş etkileşimi üzerinden mesleki gelişimi desteklemektedir. Öğretmenlerin dijital özerkliklerinin geliştirilmesi ve sosyal medya gibi dijital kaynakları pedagojik amaçlarla kullanma becerilerinin artırılması ve iş birliğine dayalı dijital öğrenme ağlarının desteklenmesi gerekliliği, çalışmanın güncel çalışmalarla örtüşen sonuçlarındandır. Diğer taraftan, dikkat dağıtıcı etkiler ve sınırlı kurumsal desteğin, katılımcıların özerklik duygusunu zayıflattığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen özerkliğinin eğitim çıktılarıyla olan ilişkisinin daha bütüncül bir perspektifle ele alınmasının ve özellikle öğrenci özerkliğiyle bağlantısının sistematik biçimde değerlendirilmesinin gerektiği (Santana-Monagas, Núñez, Loro, Huéscar ve León, 2022; Pogere, López-Sangil, García-Señorá ve González, 2019) bu çalışma ile de doğrulanmıştır. Sosyal medyanın, iş birliğine dayalı profesyonel gelişim amacı ile kullanılmasının yanı sıra, sınırları bulanıklaştıran ve zaman yönetimine ilişkin problemlere sebep olması yönüyle mesleki deneyimi yıpratıcı bir kaynak olarak deneyimlendiği çıkarımı yapılmıştır. Bu yönüyle çalışma, sosyal medya ile öğretmen özerkliği ilişkisinin çelişkili doğasını daha derinlemesine analiz etme ihtiyacını gözler önüne sermektedir. Bu sonuç, çalışmanın literatüre özgün katkılarındandır.

Çalışmada öğretmen özerklik düzeyi öğretmenlerin algılarına göre nispeten yüksek iken öğrenci özerklik düzeyi düşük çıkmıştır. Öğrenci özerkliğinin öğretmen özerkliğiyle doğrudan bağlantı göstermemesi, güncel çalışmaların sonuçları ile çelişmektedir. Bu yönüyle çalışma, bu ilişkinin tek yönlü değil, bağlamsal etkilere bağlı olabileceğini göstermekte ve daha fazla çalışma yapılması gerekliliğine işaret etmektedir. Ayrıca öğrenci özerkliğinin düşük düzeyde olması, öğretmenlerin özerkliğin boyutlarına ve etkilerine ilişkin farkındalıklarının artırılması gerekliliğini ortaya koymuş, öğrenci yönlendirme becerilerini artıracak güncel yöntem ve tekniklere erişimlerinin sağlanması ihtiyacını açığa çıkarmıştır. Bunun gibi teknik konulara ek olarak, öğretmenlerin özerklik bağlamında duygusal dayanıklılık ve ilişki yönetimi gibi psikososyal alanlarda da güçlendirilmesi ihtiyacı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum özerkliğin duygusal yönünün etrafıca çalışılmasının literatüre katkı sağlayacağını ve bu bağlamda geliştirilebilecek yapısal iyileştirmelerin

eğitim çıktılarına dolaylı etki edebileceğini düşündürmektedir.

Araştırma, mesleki kıdem düzeyi ve bulundukları kariyer evresine göre öğretmenlerin özerklik ve yeterlik bildirimlerinin çeşitlilik gösterdiğini; özerklik açısından en fazla katkının Sakinlik Evresinde (21-25 yıl) olan öğretmenlerden geldiğini, yeterlik algılarının ise alanına ve kıdem süresine bağlı olarak farklılık arz edebileceğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretmen kariyer evrelerindeki özerkliğe ilişkin tartışmalarla çelişmektedir. Diğer taraftan, bu çıkarımın nicel çalışmalarla da desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, mesleki gelişim programlarının benzer çeşitlilikleri dikkate alacak biçimde planlanması önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin özerklik eksikliğini yalnızca bireysel psikolojik sonuçlar üzerinden değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreci ve çıktılarına etkisi üzerinden değerlendirebilmelerini sağlamak için, öğretmen eğitim programlarında bu ilişkiye dair içeriklerin yapılandırılması gerekmektedir.

Genel olarak çalışma, öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi için bağlamsal destek mekanizmalarının güçlendirilmesinin zorunlu olduğunu ortaya koymaktadır. Karar alma süreçlerine öğretmen katılımının artırıldığı kapsayıcı ve destekleyici okul iklimleri inşa edilmelidir. Bu doğrultuda eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin özerklikle ilgili farkındalıklarının uygulamalı eğitimler aracılığıyla artırılması ve özerkliği önceliklendiren politikaların geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Böylelikle, öğretmen özerkliği hem bireysel yeterlilik hem de okul kültürü bağlamında güçlendirilebilir ve öğrenci öğrenme süreçlerine doğrudan olumlu bir etki sağlanabilir.

Kaynakça

- Alves, J. M., Tintoré, M. & Serra, L. J. P. (2025). Leadership, learning, well-being, and justice in educational organizations. *Frontiers in Education*, 10, 1577472.
- Ama, M. T. (2025). Benefits and challenges of implementing blended learning: A literature review. *International Journal of Teaching and Learning*, 3(4), 116-135.
- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: tears or cheers?. *International Review of Education*, 33(3), 357-373.
- Arpa, M. (2020). Okul Yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim teknolojilerine yönelik görüşleri ve özerklik algıları (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin Kariyer Evreleri. (Türkiye'de Resmî Liselerde Yapılan Bir Araştırma). *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 19-27.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language teaching*, 40(1), 21-40.
- Brandisauskiene, A., Buksnyte-Marmiene, L., Cesnaviciene, J., & Jarasiunaite-Fedosejeva, G. (2023). The relationship between teacher's autonomy-supportive behavior and learning strategies applied by students: The role of teacher support and equity. *Sage Open*, 13(2).
- Brunetti, G.J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49-74.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420.
- Cambridge Dictionary (2025). Erişim adresi: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/autonomy> Erişim tarihi: 07.05.2025.
- Chang, M. L., Gaines, R. E. & Mosley, K. C. (2022). Effects of autonomy support and emotion regulation on teacher burnout in the era of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 13, 846290.
- Chen, X., Wang, J., Jin, L., & Fan, Y. (2024). Social media use by teachers during work and its effects on their performance: The role of teacher's wellbeing and social media addiction. *BMC psychology*, 12(1), 617.
- Collie, R. J., Granziera, H. & Martin, A. J. (2018). Teachers' perceived autonomy support and adaptability: An investigation employing the job demands-resources model as relevant

- to workplace exhaustion, disengagement, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, 74, 125-136.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dieudé, A. & Prøitz, T. S. (2022). Curriculum policy and instructional planning: Teachers' autonomy across various school contexts. *European Educational Research Journal*, 00(0). doi: 10.1177/14749041221075156
- Dilekçi, Ü. (2022). Teacher autonomy as a predictor of job satisfaction. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 328-337.
- Ertürk, R. (2023). The effect of teacher autonomy on teachers' professional dedication. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(2), 494-507.
- Friedman, A. I. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Goodyear, V. A., Parker, M. & Casey, A. (2019). Social media and teacher professional learning communities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 421-433.
- Gómez, L. P. & Mosquera, J. D. S. (2024) How to improve English oral production through the implementation of podcast in English classes?. *Letters in High Energy Physics*, 7507-7512.
- Greenhow, C., Galvin, S. M., Brandon, D. L. & Askari, E. (2020). A decade of research on K-12 teaching and teacher learning with social media: Insights on the state of the field. *Teachers College Record*, 122(6), 1-72.
- Guan, L. (2021). Investigation into improvement of teacher autonomy and student autonomy through collaborative action research. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(1), 76-80. <https://doi.org/10.17507/tpls.1101.09>
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin.
- Ha, C., Pressley, T. & Marshall, D. T. (2025). Teacher voices matter: The role of teacher autonomy in enhancing job satisfaction and mitigating burnout. *PloS one*, 20(1), e0317471.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
- Hornstra, L., Stroet, K. & Weijers, D. (2021). Profiles of teachers' need-support: How do autonomy support, structure, and involvement cohere and predict motivation and learning outcomes?. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103257.
- Husband, R. E. & Short, P. M. (1994). Interdisciplinary teams lead to greater teacher empowerment. *Middle School Journal*, 26(2), 58-60.
- Iredale, A., Stapleton, A., Tremayne, P., Farrell, L., Holbrey, C. & Sheridan-Ross, J. (2020). A review and synthesis of the use of social media in initial teacher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1), 55-75.
- Johansen, T. S., Røe, Y. & Bruset, E. B. (2025). Empowering digital competence through peer-assisted learning and virtual reality. *Frontiers in Education*, 10, 1550396.
- Jose, B., Cherian, J., Verghis, A. M. & Varghise, S. M. (2025). The cognitive paradox of AI in education: Between enhancement and erosion. *Frontiers in Psychology*, 16, 1550621.
- Kasapoğlu Tankutay, H., & Çolak, İ. (2025). How school principals' empowering leadership influences teacher autonomy: The mediating role of teachers' academic optimism. *British Educational Research Journal*.
- Kuloğlu, M. E. (2023). Program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve TPAB arasındaki ilişkiler (Yayınlanmamış doktora tezi). Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.

- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.
- Lyle, A. M. & Peurach, D. J. (2022). Changing notions of teacher autonomy: The intersection of teacher autonomy and instructional improvement in the US. *Research in Education*, 0 (0), 1-23. DOI: 10.1177/00345237211055843
- Marcelo, C., & Yot-Domínguez, C. (2025). Tailored learning paths: Faculty training preferences for professional development. *Journal of Further and Higher Education*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2025.2450690>
- Mičić, K., Veljković, K., Stančić, M., & van Uden, J. (2024). Digital literacy through games: a participatory assessment study of the impact of a minecraft-based learning resource for computer science lessons. In *European Conference on Educational Research 2024, Nicosia, Cyprus*.
- Mornell, A., Osborne, M. S. & Kageyama, N. (2025). Motivation in learning and performance in the arts and sports. *Frontiers in Psychology*, 16, 1554109.
- Narayanan, M., Shields, A. L. & Delhagen, T. J. (2024). Autonomy in the spaces: Teacher autonomy, scripted lessons, and the changing role of teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 56(1), 17-34.
- Normakhmatova, F. (2025). Fostering speaking proficiency through AI applications and social media platforms in EFL contexts. *Education and Research In The Era Of Digital Transformation*, 1(2), 2299-2304.
- Nguyen, D., Pietsch, M., & Gümüş, S. (2021). Collective teacher innovativeness in 48 countries: Effects of teacher autonomy, collaborative culture, and professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103463.
- Nguyen, D., See, B. H., Brown, C., & Kokotsaki, D. (2024). Leadership for teacher retention: exploring the evidence base on why and how to support teacher autonomy, development, and voice. *Oxford Review of Education*, 1-21.
- Olsen, A. A., & Mason, E. N. (2023). Perceptions of autonomy: Differential job satisfaction for general and special educators using a nationally representative dataset. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103999.
- Oshana, M. (2003). How much should we value autonomy? *Social Philosophy and Policy*, 20(02), 99-126. doi:10.1017/s0265052503202041
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Parker, G. (2015). Teachers' autonomy. *Research in Education*, 93(1), 19-33.
- Parr, A., Gladstone, J., Rosenzweig, E. & Wang, M. T. (2021). Why do I teach? A mixed-methods study of in-service teachers' motivations, autonomy-supportive instruction, and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103228.
- Pearson, L. C. & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941155>
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29, 38-54.
- Peng, Y., Wu, H., & Guo, C. (2022). The relationship between teacher autonomy and mental health in primary and secondary school teachers: The chain-mediating role of teaching efficacy and job satisfaction. *International Journal of Environmental Research And Public Health*, 19(22), 15021.
- Pitt, A. (2010). On having one's chance: Autonomy as education's limit. *Educational Theory*, 60(1), 1-19.
- Pogere, E. F., López-Sangil, M. C., García-Señorán, M. M. & González, A. (2019). Teachers' job stressors and coping strategies: Their structural relationships with emotional exhaustion and autonomy support. *Teaching and Teacher Education*, 85, 269-280.

- Prestridge, S. & Tondeur, J. (2015). Exploring elements that support teacher's engagement in online professional development. *Education Sciences*, 5(3), 199–219.
- Prestridge, S. (2019). Categorising teachers' use of social media for their professional learning: A self-generating professional learning paradigm. *Computers & Education*, 129, 143–158.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54–77.
- Richter, E., Carpenter, J. P., Meyer, A., & Richter, D. (2022). Instagram as a platform for teacher collaboration and digital social support. *Computers & Education*, 190, 104624.
- Rüzgar, M. E. & Bümen, N. T. (2022). Didaktik geleneği ve Türk eğitime olası yansımaları: eğitim programları geleneği ile karşılaştırmalı bir çözümleme. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1213–1244. doi:10.30900/kafkasegt.1089482
- Saefudin, A., Wasino, Susanto & Musadad, A. A. (2024). Curriculum control and lesson planning: History teacher autonomy in different school contexts. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 45(2), 391–400. <https://doi.org/10.34044/j.kjss.2024.45.2.05>
- Sandmeier, A., Baeriswyl, S., Krause, A. & Muehlhausen, J. (2022). Work until you drop: Effects of work overload, prolonging working hours, and autonomy need satisfaction on exhaustion in teachers. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103843.
- Santana-Monagas, E., Núñez, J. L., Loro, J. F., Huéscar, E. & León, J. (2022). Teachers' engaging messages: The role of perceived autonomy, competence and relatedness. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103556.
- Short, P. M. (1992). *Dimensions of Teacher Empowerment*. (ERIC No. ED368701). ERIC.
- Simonson, M., Schlosser, C., & Orellana, A. (2011). Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2–3), 124–142.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77.
- Sommarström, K., Oikkonen, E. & Pihkala, T. (2021). The school and the teacher autonomy in the implementing process of entrepreneurship education curricula. *Education Sciences*, 11(5), 215.
- Smith, R. C. (2003). Teacher education for teacher-learner autonomy. In *Symposium for language teacher educators: Papers from three IALS symposia* (pp. 1–13). Edinburgh: IALS, University of Edinburgh.
- Stewart, O. G., González, J., & Midgette, E. (2025). A framework for critically analyzing multimodal texts for English Language Learners. *Qualitative Research Journal*, 25(1), 74–92.
- Tang, W.-G. & Vandenberghe, C. (2020). Is affective commitment always good? A look at within-person effects on needs satisfaction and emotional exhaustion. *Journal of Vocational Behavior*, 119, 103411, 1–16.
- TDK (2025). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 07.05.2025.
- Valckx, J., Vanderlinde, R. & Devos, G. (2019). Departmental PLCs in secondary schools: the importance of transformational leadership, teacher autonomy, and teachers' self-efficacy. *Educational Studies*. DOI: 10.1080/03055698.2019.1584851
- Van Den Beemt, A., Thurlings, M., & Willems, M. (2020). Towards an understanding of social media use in the classroom: A literature review. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1), 35–55.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and

- collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315.
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912.
- Wang, F., Liu, H. & Fan, M. (2024). The relationship between transformational leadership and teacher autonomy: A latent moderation analysis. *Acta Psychologica*, 249, 104444.
- Webb, P. T. (2002) Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62. <https://doi.org/10.1080/13664530200200156>
- Wermke, W. & Höstfält, G. (2014). Contextualizing teacher autonomy in time and space: A model for comparing various forms of governing the teaching profession. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 58-80. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.812681>
- Yang, C. (2024). Teacher autonomy, creative self-efficacy, and innovative behavior: perspectives from chinese university EFL teachers. *Arab World English Journal*, 15(2).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.
- Yılmaz Fındık, L. (2015). PISA 2012 sonuçlarına göre okul liderliği ve okul özerkliğinin öğrenci başarısına etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Yolcu, O. (2019). Ortaokul fen bilimleri öğretim programının Stufflebeam değerlendirme modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Zhang, X., Admiraal, W., & Saab, N. (2022). Teacher autonomous motivation for continuous professional development: The relationship with perceived workplace conditions. *Teachers and Teaching*, 28(8), 909-924.
- Zhao, J. & Qin, Y. (2021). Perceived teacher autonomy support and students' deep learning: The mediating role of self-Efficacy and the moderating role of perceived peer support. *Frontiers in Psychology*, 12, 652796.