

Uğurlu, Z., Qahramanova, K. (2016). Opinions of school administrators and teachers on the teacher autonomy in azerbaijan and turkey educations system. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 637-658.

Geliş Tarihi: 03/05/2016  
DOI:

Kabul Tarihi: 14/06/2016

## OPINIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS ON THE TEACHER AUTONOMY IN AZERBAIJAN AND TURKEY EDUCATIONS SYSTEM\*

Zeynep UĞURLU\*\*  
Kemale QAHRAMANOVA\*\*\*

### ABSTRACT

The main objective of this study is to shed light on the administrators' and teachers' perceptions of teacher autonomy in Azerbaijani and Turkish educational system. In the study, the meaning of teacher autonomy, areas where teachers are able to act in an autonomous manner and the obstacles related to teacher autonomy were comparatively studied. Qualitative research model was used in this study. Data was collected by means of the interviews conducted between 2014 -2015 academic years in Baku, Azerbaijan and Sinop, Turkey. The sampling of the research was selected by means of easy access case sampling method. A total of 40 participants including 15 class teachers and 5 administrators from the state schools in Baku Azerbaijan and 15 class teachers and 5 administrators from Sinop, Turkey state schools provided support for the research. According to the findings analysed by the descriptive and content analysis, teachers and administrators in Azerbaijan and Turkey have defined the concept of teacher autonomy in terms of the teachers' duties and responsibilities during the in-class educational activities and the factors related to in-class educational activities are in low levels.

**Key Words:** Teacher autonomy, school administrator, curriculum, decision, Turkey, Azarbaijan.

## TÜRKİYE VE AZERBAIJAN EĞİTİM SİSTEMLERİNDE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

### ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, Azerbaycan ve Türkiye eğitim sistemlerinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretmen özerkliği kavramına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada, Türkiye ve Azerbaycan eğitim sistemlerinde öğretmen özerkliğinin (otonomisinin) anlamı, öğretmenlerin özerk davranabileceği alanlar ve öğretmenlerin özerk, bağımsız davranmalarının ve meslekleri ile ilgili kararlar almalarının önündeki engeller karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri 2014-2015 döneminde Türkiye'de Sinop'ta, Azerbaycan'da Bakü'de kamu okullarında yüz yüze görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın örnekleme, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmaya Bakü merkezindeki devlet okullarından 15 sınıf öğretmeni ve 5 yönetici; Sinop merkezindeki devlet okullarından 15 sınıf öğretmeni ve 5 yönetici olmak üzere toplam 40 öğretmen ve yönetici katılmıştır. Araştırmanın verileri betimsel ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, Azerbaycan ve Türkiye'de öğretmen ve yöneticiler öğretmen özerkliği kavramını genellikle öğretmenin sınıf içindeki öğretim etkinlikleri ile ilgili görev ve sorumluluklarına göre tanımlamış, okul içi diğer faktörlerde kararlara katılma düşük düzeyde kalmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen otonomisi, okul yöneticisi, müfredat, karar, Türkiye, Azerbaycan

\*V. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde (6-9 Haziran 2013, Çanakkale) sunulan *Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Türkiye ve Azerbaycan Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Özerkliği çalışmasının genişletilmesi ile oluşturulmuştur.*

\*\* Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: zugurlu@sinop.edu.tr

\*\*\* Bakü Devlet Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Psikoloji Fakültesi, Pedagoji Bölümü, e-mail: kamala.qahraman@yahoo.com

## 1. INTRODUCTION

The concept of autonomy is defined as the individual's ability of self-governance. Autonomy is a human requirement from birth (Deci & Ryan, 1991). The lack of autonomy which is formed via the life experiences acquired by the individuals throughout their lives lead to certain undesired personality features such as the inability of individuals to defend their personal rights and incapability to use the potential effectively (Öksüz, 2012). As for teacher autonomy, it may be conceptualized as the freedom to give independent professional decisions and make independent choices. Generally, teachers are expected to be able to give qualified decisions with regards to the in-class learning activities (Elmore, 1987). Teachers' ability to make qualified decisions with regards to critical situations they encounter with and to make correct choices during conducting their duties also affect the quality of the educational activities (Pearson, 1995; Sentovich, 2004). Thus; the perimeter of a teacher's area of autonomy carries importance with regards to both the quality of the educational activities and the school democracy and participation. Modern administrative approaches emphasize the requirement of administering the school societies in a manner based on participation.

### 1.1. Teacher Autonomy

Definitions regarding the concept of teacher autonomy are generally discussed within the framework of the involvement of the teacher in the planning, improvement and management of education (Freidman, 1999). In different sources, this concept was also classified as the determination of curriculum, educational activities, evaluation of student success, student behaviours, organization of classroom environment and professional development (O'Hara, 2006; Rudolph, 2006).

Whether the teacher's autonomy is solely limited to the in-class learning activities and it involved participation to all the areas of school governance and planning activities has always been a matter of debate (Blase & Kirby, 2009; Ingersol, 1994; LaCoe, 2006; Moomaw, 2005; Pearson & Hall, 1993; Rudolph, 2006). While it appears that teacher autonomy solely comprises in-class activities when interpreted from a narrow perspective, it may also be considered as comprising the whole school and school governance from a broader perspective.

According to Moomaw (2005, 2), teacher's autonomy is not limited to solely the in-class activities. Teacher autonomy comprises issues such as (2005, 2); (1) School structure and class organization-regulation, (2) Disciplinary transactions, (3) Content of education (curriculum), (4) Academic standards, (5) Personal rights and (6) Cost policy (financial decisions). Similarly, Webb (2002) and Ingersoll (2007) perceive teacher autonomy as teachers' possession of a particular area of authority and freedom regarding any kind of issues related to their profession, which they consider as a requirement deriving from the professional features of the occupation of teaching. A common ground for both the narrow and broad perspective related to teacher autonomy is that; teacher autonomy is effected not only by professional development, but also the quality of educational activities.

When the studies conducted in literature with regards to teacher autonomy are considered, it is seen that the subject was discussed in relation with issues such as teacher's stress and exhaustion, teacher reinforcement, teacher professionalism and

teacher's job satisfaction. The studies revealed that there were various factors effecting the working conditions of teachers. In their working conditions, teachers are effected from many factors such as being safe within their work environment (Ingersoll, 2001; Stockard & Lehman 2004), salary (Ingersoll, 2001), size of the class (Guárico, Santibanez & Daly, 2006; Ingersoll 2001), resources provided for students (Stockard & Lehman, 2004), participation and support of the parents (Johnson & Birkeland, 2001; Ingersoll 2001), professional status (Bogler, 2001), ability to gain control and to have an effect on the working environment (Stockard & Lehman, 2004).

In studies made regarding the autonomy of the teacher and the perceived lack of control, Lazarus (1966) emphasized the relationship between the emotion of weakness experienced by teachers and emotional stress, tension and anxiety. According to the findings of a study conducted by Froeschle and Crews (2010), it is suggested that there is a relationship between teachers' level of stress, lack of autonomy and the academic success of students. When the level of pressure on the teacher increases, teacher's level of stress also shows an increase; and when the opportunities of cooperation within the school environment decrease, the student's level of academic success also decreases in environments where the autonomy of teacher is limited. Similar results were obtained by Pearson and Moomaw (2005), Hung (2012) with this regard.

As can be seen, participation of teachers in the decision making processes in schools and in in-class activities depends on the establishment of a school environment providing the teachers with the freedom of decision making and the opportunity to use this freedom. Participation of the teachers in the planning, development and management of education which may be conceptualized as the autonomy of teachers regarding the in-class activities forms the basis of the autonomy of schools and the school-based management. Young (1989) considers the main components of school-based management as autonomy and participation in the decision making process. (cited in Uğurlu & Qahramanova, 2013).

## **1.2. Teacher Autonomy in Educational Systems in Turkey and Azarbaijan**

When the literature regarding the subject is examined in Azerbaijan and Turkey, it can be observed that the researches regarding teacher autonomy are quite limited in both countries.

### **1.3. Teacher autonomy in educational systems in Turkey**

Turkey has an administrative structure where central management is strictly applied (Azerbaijan also has central administration). In educational organization, there are two structures of administration: centralization and provincial organization. Decisions given by the central administration are applied by the provincial organizations and are communicated to schools, which are the farthest units ([www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)).

In Turkish Education System, decisions made by the school administrations are submitted for the approval of the senior management. Activities to be applied at schools are mostly conducted in accordance with the provisions of legislation and the planning made by the *Ministry of National Education* (MEB). When these features are considered, it may be stated that the schools have limited autonomy in the Turkish Education System.

As of 2004, comprehensive studies of reconstruction were conducted by Turkish Ministry of National Education. Primarily, with the renewal of the teaching-learning programmes,

a reconstruction approach based on student-centred learning methods has been adopted. This situation required fundamental changes in the content of the lesson, teaching techniques and evaluation processes used by the teachers. In the new programmes, taking the students characteristics into consideration, putting forward the acquisitions and facilities in bringing in the students certain attitudes and skills, in-class communication, adopting facilities and interaction as the preferred methods and implementing performance and evaluation approaches compatible with these processes have considerably changed the roles and responsibilities of teachers (Öztürk, 2011).

While the teacher requirements in the structuralist approach applied in Turkey are supposed to carry a more independent, creative and effective role in programme development, the continuation of the old perspective towards the control mechanisms used for teachers creates a conflict within the system. In the Turkish education system, teachers generally do not go beyond being the sole implementer of the type of education determined by the course books. This situation has been frequently interiorized by the teachers. Many of the teachers believe that it is not themselves, but the Ministry of National Education who should undertake certain responsibilities (Can, 2009). Although the profession of teaching and the related problems in Turkey have been widely discussed from different perspectives in scientific studies, there are only few researches dealing with the subject from the aspect of teacher autonomy.

Most of the studies conducted focused on particularly the learner autonomy and generally discussed the autonomy of the foreign language learners (Balçıkanlı, 2008). In few studies which focused on teacher autonomy, subjects such as the teachers' role and area of authority in terms of autonomy (Sert, 2007; Üstünlüoğlu, 2009; Öztürk, 2011), evaluation of the school administrations regarding participation, freedom and autonomy (Zencirci, 2010), the relationship between the support for autonomy and the perception of professional competence (Güvenç, 2011), autonomy of the teachers in the preparation of the curriculum programs (Öztürk, 2012) and perceptions of teachers and teacher candidates with regards to teacher autonomy (Uğurlu & Qahramanova, 2013) were discussed.

#### **1.4. Teacher autonomy in educational systems in Azarbaijan**

The initial analysis made related to the studies conducted for the development of the education system after Azerbaijan declared its independence showed that the education system of the country was under the influence of Russia and inherited a very successful education system. The primary objective of the educational policy in Azerbaijan is to make the necessary moves in order to be attuned to the globalizing world.

Azerbaijan which implemented this approach as a state policy has activated significant reform movements primarily in higher education and other educational stages, in line with the Azerbaijan Republic Educational Reform Program. Within this scope, the content of education was renewed, the significance of providing autonomy to universities was emphasized by the senior politicians and educational institutions were given broad authority. Within this context, certain universities and science councils were given autonomy within the scope of the determination of the structure of *State Attestasiya Commissions*, establishment of state education standards, preparation of education plans and solution of other problems.

Rights of people providing education in Azerbaijan have been regulated pursuant to Article 33 of the Education Law. Accordingly, the right of people providing education have been legally regulated as “choosing the form, methods and tools of education (Art. 33.2.3), claiming for respect with regards to his/her honour and dignity (Art. 33.2.4) and realizing the other rights foreseen by the laws” (Art.33.2.9).

In Azerbaijan, the subject of teacher autonomy is a new concept in literature (Uğurlu & Qahramanova, 2013). Most of the studies conducted in Azerbaijan and Russia focus on the autonomy of the learners of foreign languages. It is emphasized that the teachers are required to play a consulting and supporting role in promoting the autonomy of students in foreign language learning (А.И. Герцена Год выпуска, 2009). In studies which emphasize the autonomy of the universities during the teaching process of teacher candidates, it was suggested that the teaching environment should involve the concepts of free choice, cooperation, peace and integration, openness and transparency and that the aforementioned concepts served as a tool in the professional development of the future teachers with regards to managing this process.

### **1.5. Purpose**

Based on the literature and the opinions of the school administrators and teachers, the meaning of the teacher autonomy reviewed and discussed in this study. The concept of autonomy is defined as the individual’s ability of self-management. In addition, teacher autonomy may be conceptualized as the teacher’s freedom to make professional decisions when it comes to choosing their own activities.

The main objective of this study is to shed light on the administrators’ and teachers’ perceptions of teacher autonomy in the Azerbaijani and Turkish educational system. On the basis of the theoretical framework related, the main purpose of this study is to reveal the perceptions of the administrators of education and teachers in the education system of Turkey and Azerbaijan with regards to the concept of teacher autonomy.

In the study, according to teachers’ and school administrators’ opinion in Turkey and Azerbaijan:

1. What is meaning of teacher autonomy?
2. Which are areas/subjects where teachers are able to use autonomy?
3. What are barriers to teacher autonomy?

## **2. METHOD**

Under this title, methodological topics such as the research design, participants, how the data gathering and analyzed are presented for the reader.

### **2.1. Design**

This study which was done to examine of the teacher autonomy in Turkey and Azerbaijan education systems via the opinions of school administrators and teachers. The study uses a qualitative research model which serves to understand and interpret the events and phenomena in their natural environment. Qualitative researches are defined as studies where qualitative data collecting methods such as observation, interview and document

analysis are used and a qualitative process is adopted for setting forth the perceptions and events in a realistic and monolithic manner (Yıldırım & Şimşek, 2003).

## 2.2. Participants

In this study, the research data was collected by means of an interview technique which involved 40 participants who were selected by easy access case sampling technique. All participant school administrators and teachers are working in primary education level schools (Table 1).

**Table 1.**  
*Participated in the Research*

Country		Female		Male		Total	
		n	%	n	%	n	%
Azerbaijan	Teacher	9	23	6	15	15	37.5
	Administrator	0	0	5	13	5	12.5
Turkey	Teacher	11	27	4	9	15	37.5
	Administrator	0	0	5	13	5	12.5
Total		20	50	20	50	40	100

As shown in the Table 1, 20 (50% of the all participants) from Azerbaijan and 20 (50% of the all participants) from Turkey. There are 30 (75%) teachers and 10 (25%) school administrators. While 9 (23%) of the teachers in Azerbaijan are female and 6 (15%) of them are male, 4 (9%) of the participants are male and 11 (27%) of them are female in Turkey. Participants of the study comprised 20 female (50%) and 20 (50%) male of the all participants both of country.

## 2.3. Collection of Data

Data of the research was collected by the researchers during the 2014-2015 Academic Year. The following questions are asked to the participants after the information gathered according to the literature and data. In order to collect the research data, teacher autonomy scales composed by various authors were examined by the participants (Friedman, 1999, Moomaw, 2005 etc.). Teachers and senior staff were asked the below given questions:

1. In your opinion, what does teacher autonomy mean?
2. In which areas/subjects do the teachers have higher levels of autonomy?
3. What are the barriers with regards to teacher autonomy?

## 2.4. Analysis of Data

Gathering data of the research was subject to descriptive and content analysis (Yıldırım & Şimşek, 2003). Following the documentation of the recordings of the interviews, data documentation of two researchers was compared. Main themes and sub-themes were determined. Classifications made by both researchers were compared to the below formula and their consistencies were calculated. To estimate the inter-coder reliability rate, Miles and Huberman's (1994) formula ( $\text{Reliability} = \frac{\text{Agreement}}{\text{Agreement} + \text{Disagreement}} \times 100$ ) was used. The reliability degrees of the coding made by both researchers were found as .88 The codings were deemed as reliable. In the study, samples from the interviews were provided and the views of the participants were described.

### 3. FINDINGS

#### 3.1. Definition of the Concept of Teacher Autonomy

School Administrators and teachers from Turkey and Azerbaijan who participated in the study were asked to define the concept of teacher autonomy. Themes related to the participants' definitions and views of participants were given in Table 2.

**Table 2.**  
*Definitions of School Administrators and Teachers Regarding Teacher Autonomy*

Themes	Azerbaijan				Turkey				Total	
	Teacher		Adm.		Teacher		Adm.		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
-Freedom of choice in educational activities.	8	53	3	60	6	40.1	4	80	21	53
-Participation in decisions related to school.	4	27	0	0	2	13.3	0	0	6	15
-Ability to freely make decisions related to duty.	2	13	2	40	5	33.3	1	20	10	25
-Freedom of self-expression and making suggestions.	1	7	0	0	2	13.3	0	0	3	7
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

As shown in the Table 2, according to the findings obtained, 53% (n=21) of teachers defined the concept of teacher autonomy as independently making decisions with regards to the selection of teaching activities, whereas 25% of participants (n=10) defined the concept as independently making decisions with regards to teaching profession, 15% of them (n=6) as participating in all the decisions to be given with regards to the school and 7% (n=1) of participants defined the concept as freely expressing themselves and making suggestions.

While 80% (n=4) of the Turkish school administrators defined the concept of teacher autonomy as freely making decisions regarding the selection of teaching activities, this ratio was found as 60% (n=3) for administrators in Azerbaijan. 40% (n=2) of the school administrators from Azerbaijan defined teacher autonomy as being able to independently make decisions regarding the duty, whereas this ratio was totally the opposite for the teachers.

40.1% of the Turkish teachers defined teacher autonomy as independently making decisions regarding the selection of teaching activities, 33.3% (n=5) as independently making decisions regarding the duty and 13.3% (n=2) defined the concept as both participating in the general decisions related to school and freely and independently expressing themselves. Teachers from Azerbaijan were observed to be the teachers who interpreted teacher autonomy at the broadest level 27% (n=3). Some of these views are as follows:

*“It means to have the freedom of choice in every aspect. In other words, to have a say in the methods of lessons, punishment, awarding and class management, and things to be done regarding the school.”* (Teacher no 11, Azerbaijan, male)

According to the research findings, the majority of both groups have a tendency to limit the teacher’s area of autonomy with in-class educational activities.

*“It is to have control on the content of the lesson, planning, evaluation of students and determination of one’s own learning approaches”* (Teacher no 7, Turkey, female),

According to the research findings, teachers’ influence on the preparation of the curriculum programmes in Turkey is quite low. This boundary has been set particularly bolder when it comes to determining the lesson content in Turkey.

*“Teachers are relatively free in deciding on their own teaching approaches. Teaching approaches similar to those mentioned in the programme book may be preferred; however, content of education may not be changed.”* (Administrator no 7, Turkey, male).  
*“Freely selecting and controlling the form, methods and tools of education.”* (Administrator no 2, Azerbaijan, male).

*“It is teachers’ ability to organize activities outside the program, by taking the educational programmes as a basis.”* (Administrator no 3, Turkey, male).

### **3.2. Subjects Where Teachers Have Autonomy**

In this study, subjects where the teachers were least able to make autonomous decisions or participate in the decisions were determined as the school budget and the curricula. According to the findings of the research, approximately %48 (n=19) of the administrators and teachers stated that they had the highest level of autonomy or participation in decisions in selecting the education method, 15% (n=6) in student evaluation, 10% (n=4) in discipline, professional development and relations with the parents, %5 (n=2) in curriculum and approximately 3% (n=1) in the school budget. Themes related to subjects where the participants from Turkey and Azerbaijan had the highest level of autonomy and the views of participants were given in Table 3.



**Table 3.**  
*Definitions of School Administrators and Teachers Regarding Teacher Autonomy*

Themes	Azerbaijan				Turkey				Total	
	Teacher		Adm.		Teacher		Adm.		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
-Curriculum	2	13.3	0	0	0	0	0	0	2	5
-Method of education	5	33.3	3	60	8	53.3	3	60	1	47.5
-Student evaluation	2	13.3	1	20	2	13.3	1	20	6	15
-Discipline	2	13.3	0	0	2	13.3	0	0	4	10
-Professional development	2	13.3	1	20	1	6.6	0	0	4	10
-School budget	1	6.6	0	0	0	0	0	0	1	2.5
-Relations with parent	1	6.6	0	0	2	13.3	1	20	4	10
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

According to the findings of the research, some of these views are as follows:

*“Teacher has the right to decide regarding the equipment to be procured for the classroom.”* (Teacher no 11, Azerbaijan, male).

It was observed that 60% (n=3) of the administrators in both countries stated that the method of education depended on the teacher and that teachers had autonomy in this regard. 20% (n=2) of the administrators in both countries considered the student evaluation activities as an area where teachers had autonomy.

When the quotation above is considered, it may be seen that the autonomy regarding the budget is also related to the equipment to be procured for the classroom. According to the findings from the research, teachers feel to have authority and responsibility with regards to the general decisions related to the school budget.

### 3.3.Barriers of Teacher Autonomy

Turkey and Azerbaijan regarding the barriers related to teacher autonomy and views of participants have been given in Table 4.

**Table 4.**  
*Barriers of School Administrators and Teachers Regarding Teacher Autonomy in Azerbaijan and Turkey*

Themes	Azerbaijan				Turkey				Total	
	Teacher		Adm.		Teacher		Adm.		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
-Strict regulations and content	5	33	2	40	6	40	3	60	16	40
-Incompetence of professional formation	1	7	1	20	0	0	1	20	3	8
-Attitude of administrators	3	20	0	0	4	26	0	0	7	17
-Unwillingness to undertake	0	0	1	20	0	0	1	20	2	5
-Work load density	4	26	1	20	3	20	0	0	8	20
-Limited opportunities for development	1	7	0	0	0	0	0	0	1	2
-Low social status and wages	1	7	0	0	2	14	0	0	3	8
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

According to the findings from the research, while 40% (n=16) of the teachers and administrators considered strict regulations and content as obstacles to autonomy, 20% (n=8) considered the work load density and 17% (n=7) the attitudes of administrators as obstacles related to autonomy. Barriers apart from those mentioned above were found to be the incompetences in professional formation, low social status and wages, unwillingness to undertake responsibility and the limited opportunities for development.

40% of the participants consider the strict regulations (curriculum) and the content of education as obstacles related to autonomy. 40% (n=6) of teachers in Turkey and 33% (n=5) in Azerbaijan suggested that the pressure due to legal procedures and the invariability of the content of education were the most significant obstacles regarding autonomy and agreed on the fact that bending these factors to a certain extent would be beneficial for the students.

*“A teacher must have autonomy to the utmost extent when the benefit of the students is considered. The rules, regulations and legislations draw the line, but they must be open to improvement and change when a better way is found.”* (Teacher no 13, Turkey, female)

60% (n=3) of the administrators in Turkey and 40% (n=2) in Azerbaijan consider strict regulations and education content as barriers related to autonomy. The ratio of Turkish administrators and teachers was found to be higher compared to their colleagues in Azerbaijan. This situation demonstrates that the regulations and curriculum in Turkey are perceived as stricter compared to Azerbaijan. 17% (n=7) of the participants considered the attitude of administrators as an obstacle with regards to autonomy:

*“Sometimes the attitude of school administration, sometimes the expectations of parents and sometimes the education system itself may turn into an obstacle. Beneficial guidance applications may also become obstacles when they limit the teachers.”* (Teacher no 6, Turkey, female).

In this study, 20% (n=2) of the administrators in both countries considered the unwillingness of teachers to undertake responsibility as an obstacle regarding autonomy. Limitations with regards to opportunities for development was considered as an obstacle only by teachers from Azerbaijan (7%; n=1).

#### **4. DISCUSSION AND CONCLUSION**

According to results in this study, school administrators and teachers from Turkey and Azerbaijan defined the teacher autonomy freedom of choice in educational activities, participation in decisions related to school, ability to freely make decisions related to duty and freedom of self-expression and making suggestions. According to the results obtained in this study, majority of the participants (21 school administrators and teachers) defined the teacher autonomy freedom of choice in educational activities. Themes related to subjects where the participants from Turkey and Azerbaijan had method of education, student evaluation, discipline, professional development, curriculum, relations with parents and school budget on teacher autonomy areas in this study.

Authors are still unable to reach a consensus in literature with regards to the definition of the concept of teacher autonomy. While Friedman (1999) defined teacher autonomy as the planning and development of education, participation in the administrative processes and professional development, researchers such as Moomaw (2005), Webb (2002), Ingersol (2007) suggested that the concept also comprised the organization and governance of school structure and the classroom, disciplinary transactions, determination of curriculum, academic standards, personal rights, financial policy, opportunities with regards to the professional development of teachers and participation in the general decisions to be given regarding the school.

Administrators' perception of autonomy is important also in terms of supporting the teachers' autonomy during the conduct of teaching profession. According to Güvenç (2011), there is a positive relation between the teacher autonomy support and the perception of professional self-competence. However, support to be provided by administrators for teacher autonomy depends on their perceptions of the concept of autonomy. Limiting the teachers' area of autonomy solely with the in-class activities would eventually effect the administrators' behaviour of supporting the teachers in participating to general decision making processes regarding other school activities.

An approach which limits the teacher autonomy with the selection of teaching methods, student evaluation activities and professional development would lead the administration to interpret the authorities and responsibilities given to teachers in a similar way, so to say from a narrow perspective (Uğurlu & Qahramanova, 2013). Studies conducted demonstrate that in general, teachers have high levels of perceptions with regards to their own autonomy (Rudolph, 2006; Garvin, 2007). However, limitations related to curriculum appear as a particular field which the teachers complain regarding their autonomy. While teachers think that they should have a say regarding the determination of the content of the lesson within their boundaries of autonomy, they state that they do

not have enough autonomy with this regard. According to the research findings, teachers' influence on the preparation of the curriculum programmes in Turkey is quite low. This boundary has been set particularly bolder when it comes to determining the lesson content in Turkey.

It was observed that administrators in both countries stated that the method of education depended on the teacher and that teachers had autonomy in this regard. Administrators in both countries considered the student evaluation activities as an area where teachers had autonomy. Researches made showed that teachers' perception of autonomy with regards to classroom control was at high levels (LaCoe, 2006). According to Archbald and Porter (1994), teachers had a wide control and supervision in the classroom. This situation derives from the broad independence of teachers in determining the methods and techniques of education. Data obtained from the research also support this fact.

In the study, most of the teachers stated that they were able to decide on the students' evaluation methods by themselves. Data from the research support the previous studies. In his study, LaCoe (2006) found that teachers had a high level of perception of autonomy with regards to evaluation. While Turkish administrators considered the relationships with the parents as an area where teachers had a high level of autonomy administrators from Azerbaijan defined the teachers' autonomous area as professional development. Hargreaves, Berry, Leung, Scott & Stobart (2012) who considered the regulation of the professional working conditions and supporting teachers' professional development as a facilitator which should not be underestimated with this regard suggested a direct supportive relationship between the continuity of teachers' professional development and autonomies. Certain differences have been observed between the teachers from Turkey and Azerbaijan in terms of the selection of education methods. Teachers in both groups defined the selection of education methods as the teacher's area of autonomy. However, teachers from Azerbaijan considered the curriculum, student evaluation, discipline and professional development as equally autonomous areas, Turkish teachers stated that they had autonomy in student evaluation, discipline and relations with parents. This situation suggests that it is the selection of education methods which teachers feel to have the highest level of autonomy.

In the study, none of the Turkish teachers stated to have autonomy with regards to determining the curriculum and the school budget. Strict practices in Turkey regarding the curriculum were mentioned in the previous chapters, which this finding is consistent with. In general, teachers stated that they did not have a say in issues related to the school budget (Strong & Yoshida, 2014). Similarly, Turkish teachers did not consider the process related to school budget as their area of autonomy.

When the quotation above is considered, it may be seen that the autonomy regarding the budget is also related to the equipment to be procured for the classroom. According to the findings from the research, teachers feel to have authority and responsibility with regards to the general decisions related to the school budget.

Teacher autonomy is directly related to authorities granted to and responsibilities given to the school governance by the central administration, and the management approaches. While central administration maintains the power of governance at the centre and practices this power by means of the staff it authorizes, local governance expresses the authority of making decision. Decision making is the most common and extreme form of

local governance (Bray, 1991). In Turkey and Azerbaijan, central governance appears to be dominant both in public management and education systems. Curriculum programmes, budget, management of human resources and equipment to be procured to schools are decided by the central governance. In the studies related to school autonomy; while certain authorities and responsibilities are transferred to schools, the limits of the authorities granted to teachers and the control of senior administration with regards to the establishment of a structure towards the localization of schools and the extent of teachers' role of regarding the representation of local communities and parents have been other matters of debate (Coghlan & Desurmont, 2007). In an administrative structure where teacher autonomy is narrowly interpreted, these authorities and responsibilities shall relatively be limited with the in-class activities. There appears to be such a general tendency in both Turkey and Azerbaijan.

Participants considered the work load density as a significant limitation with regards to autonomy. By work load, participants refer to paperwork, preparation to exams and common exams. According to researchers such as Crawford (2001) and Bogler (2001), factors such as standard tests and accountability form a limiting climate on the autonomy of teachers.

According to the findings from the research, while the time assigned for education activities has increased as the result of activities such as preparation to general exams and activities towards improving their level of success, face time spent with students in other activities with has decreased (Wills & Sandholtz, 2009). This situation gradually causes the students and teachers, as well as administrators to work under test pressure. According to the results of the studies conducted by Abrams, Pedulla & Madaus (2003), 41% of teachers feel themselves under pressure with regards to providing education which focuses on increasing the test results of students. Studies conducted found a low positive relationship between the support received by the teachers from the school administration and changing their schools (Guarino, Santibanez & Daly, 2006). Benson (2010) who examined the structural limitations on teachers stated that the conditions of a broader area of freedom and professional autonomy would be maintained by certain structural regulations. Hargreaves, Berry, Lai, Leung, Scott and Stobart (2012) who suggested that the regulation of professional working conditions and the support to be provided to teachers' professional development would have a facilitating role which should not be underestimated stated that there was a direct positive relation between the continuity of the teachers' professional development and their autonomy. Autonomy also implies undertaking responsibility (Friedman, 1999). Hence, as autonomy cannot be considered without the requirement of undertaking any responsibility, continuity of the professional development in terms of being able to undertake responsibility and demonstrating creative experiences carry a significant importance (Hargreaves and etc. 2012). In the study, administrators in both countries considered the unwillingness of teachers to undertake responsibility as a barrier regarding autonomy. Limitations with regards to opportunities for development was considered as an obstacle only by teachers from Azerbaijan.

As a result, teacher autonomy is important in terms of providing a free and creative environment for development. Generally, factors limiting teacher autonomy which derive from the content and rules are composed of the regulations (curriculum, rules, and legal regulations) set for the aim of standardizing the learning outputs. These comprise certain

measures taken for the aim of maintaining uniformity and avoiding the differences in the knowledge and level of students who are subject to the same education process, which are academic success-indexed. However, these strict regulations constitute an impediment with regards to creativity and solving the problem at the very source. Thus; creativity is sacrificed to standardization. However in literature, there is considerable amount of evidence regarding the positive effect of teacher autonomy on the teaching quality at school. In the study; teacher autonomy is perceived as teacher's freedom to choose the education methods and evaluation, both in Turkey and in Azerbaijan. This type of perception which involves a quite narrow perspective of teacher autonomy is observed to be the dominating view for the administrators of both countries. This situation also explains the reason why the administrative attitude is considered as among the obstacles regarding teacher autonomy.

In a country, education is related to the level of democracy. Azerbaijan and Turkey's democracy level are developing. Proper conduct of democracy finds its roots from education. There is a direct connection between the notion of education which undertakes one of the main roles in acquiring the values of democracy and the democratic values: in a democratic society, the content of education and implementation support the democratic administration. Nowadays, teachers and administrators to participate in the decisions of the quality of education in schools is not a drawback as reflected in the positive direction. However, the overall management structure of the country, legal regulations, school administrators and education and limiting the bureaucratic structure of the autonomy of teachers is a natural result of factors such as the standardization of content. So to overcome this paradox in the education system or the administrator for alleviating teachers to take professional decisions, facilitating the development of new ways to participate in decisions and leadership are required. New research done on this subject.

## REFERENCES

- Abrams, D.A., Pedulla, J.F. & Madaus, G.F. (2003) Views from the classroom: teachers' opinions of statewide testing programs. *Theory Into Practice*, 42, 18–27.
- Archbald, D. A., & Porter, A.C. (1994) Curriculum control and teachers' perceptions of autonomy and satisfaction. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 16, 21-39.
- Balçıkınlı, C. (2008). Fostering learner autonomy in EFL classrooms. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 277-284.
- Benson, P. (2010) Teacher education and teacher autonomy: creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research*, 14 (3), 259-275.
- Blase, J. & Kirby, P. (2009) *Bringing out the best in teachers: what effective principals do*. CA: Corwin Press.
- Bogler, R. (2001) The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly* 37, 662–683.
- Bray, M. (1991) Centralization versus decentralization in educational administration: regional issues, *Educational Policy*, 4 (15), 371-385.
- Can, N. (2009). The leadership behaviours of teachers in primary schools in Turkey. *Education*, 129 (3), 436-447.
- Coghlan, M. & Desurmont, A. (2007) *School autonomy in Europe: policies and measures: Brussels: Eurydice*. ([www.eurydice.com](http://www.eurydice.com)).

- Crawford, J. R. (2001) Teacher autonomy and accountability in charter schools. *Education and Urban Society* 33, 186-200.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. In R. M. Steers & L. W. Porter (Eds.), *Motivation and Work Behavior*. (pp. 4-58). New York: McGraw-Hill.
- Elmore, R. F. (1987) Reform and the culture of authority in schools. *Educational Administration Quarterly*, 23, 60–78.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: the concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Froeschle, J. G. & Crews, C. R. (2010) Examining teacher perspectives of creative relaxation. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5 (3), 209-304.
- Guarino, C. M., Santibanez, L.M. & Daley, G.A. (2006) Teacher recruitment and retention: a review of recent empirical literature. *Review of Educational Research* ,76, 173-208.
- Garvin, N. M. (2007) *Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics*. A Dissertation Submitted, USA: The University of Pennsylvania.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
- Hargreaves, E., Berry R., Lai, Y.C., Leung, P., Scott, P.D. & Stobart, G. (2013): Teachers' experiences of autonomy in continuing professional development: teacher learning communities in London and Hong Kong, *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 17(1) 19-34.
- Hung (2012), Job stress and coping strategies among early childhood teachers in central Taiwan. *Educational Research and Reviews*, Sept, 7(23), 494-501.
- Ingersoll, R. M. (2001) Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499-534.
- Ingersoll, R. M. (2007) Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S.E. (2001) Pursuing a 'sense of success': new teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 38, 581-617.
- LaCoe, C. S. (2006) *Decomposing teacher autonomy: a study investigating types of teacher autonomy and how current public school climate affects teacher autonomy*. A Dissertation Submitted, USA: The University of Pennsylvania.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. C.A: SAGE Publications.
- Moomaw, W.E. (2005) Teacher-perceived autonomy: a construct validation of the teacher autonomy scale. A Dissertation Submitted, USA: The University Of West Florida.
- O'Hara, D. P. (2006) *Teacher Autonomy: Why do teachers want it, and How do Principals Determine who Deserves it?* A Dissertation Submitted USA: The University of Pennsylvania.
- А.И. Герцена Год выпуска: (2009) Известия Российского государственного педагогического университета им. Номер выпуска: 100.
- Öksüz, Y (2012) Üniversite öğrencilerinin özerklik düzeyleri ile vücut algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 69-77.
- Öztürk, İ.H. (2011) Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* Kış, 10 (35), 082-099.

- Öztürk, İ.H. (2012) Teacher's role and autonomy in instructional planning: the case of secondary school history teachers with regard to the preparation and implementation of annual instructional plans. *Educational Sciences: Theory & Practice* - 12(1), Winter, 295-299
- Pearson, L. C. (1995) Prediction of teacher autonomy from set of work-related variables. *Journal of Research and Development in Education*, 28, 79-84.
- Pearson, L. C. & Hall, B.W. (1993) Initial construct of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86, 172-177.
- Pearson, L.C., & Moomaw, W.E. (2005) The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29 (1), 38-54.
- Rudolph, L. (2006) *Decomposing teacher autonomy: a study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction*. A Dissertation Submitted USA: The University of Pennsylvania.
- Sentovich, C. (2004) *Teacher satisfaction in public, private, and charter schools: a multi-level analysis*. A Dissertation Submitted USA: The University of South Florida.
- Sert, N. (2007). Öğrenen özerkliğine ilişkin bir ön çalışma. *İlköğretim Online*, 6(1), 180-196.
- Stockard, J. & Lehman, M.B. (2004) Influences on the satisfaction and retention of first year teachers: the importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly*, 40, 742-771.
- Strong, L.E.G. & Yoshida, R.K. (2014) Teachers' autonomy in today's educational climate: current perceptions from an acceptable instrument, educational studies: A *Journal of the American Educational Studies Association*, 50 (2), 123-145.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Resmi Web Sitesi. [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)
- Uğurlu, Z. & Qahramanova, K. (2013) Öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türkiye ve Azerbaycan eğitim sistemlerinde öğretmen özerkliği. *V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı: Tam Metin Bildiriler Kitabı*, (6-9 Haziran 2013, Çanakkale), ss. 248- 265.
- Üstünlüoğlu, E. (2009). Dil öğrenmede özerklik: öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenebiliyorlar mı? *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), (148-169).
- Webb, P. T. (2002) Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62.
- Wills, J.S. & Sandholtz, J.H. (2009) Constrained professionalism: dilemmas of teaching in the face of test-based accountability. *Teachers College Record*, 111, 1065-1114.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zencirci, İ. (2010) İlköğretim okullarında demokratiklik düzeyi: katılım, özgürlük ve özerklik. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 13 (24) 86-114.



## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### 1. Giriş

Öğretmen özerkliği, öğretmenin kendi mesleği ile ilgili bağımsız kararlar alabilme ve tercih yapabilme özgürlüğü olarak kavramsallaştırılabilir. Genellikle öğretmenlerin sınıf içi öğrenme etkinlikleri ile ilgili nitelikli kararlar alabilme yetenekleri olması beklenir (Elmore, 1987). Öğretmenlerin görevlerini sürdürürken karşılaştıkları kritik konularda nitelikli kararlar alabilmeleri ve doğru seçimler yapabilmeleri eğitim-öğretim etkinliklerinin niteliğini de etkiler (Pearson, 1995; Sentovich, 2004). Çağdaş yönetim yaklaşımları bu nedenle okul toplumunun kararlara katılımcı bir anlayışla yönetilmesi gereğini vurgulamaktadır.

Öğretmen özerkliği kavramına ilişkin tanımlamalar genellikle öğretmenin eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi süreçlerine katılımı çerçevesinde ele alınmaktadır (Freidman, 1999). Farklı kaynaklarda öğretmenin özerk davranabileceği alanlar müfredatların (öğretim içeriğinin) belirlenmesi, eğitim-öğretim etkinlikleri, öğrenci başarısının değerlendirilmesi, öğrenci davranışları, sınıf ortamının düzenlenmesi ve mesleki gelişim olarak sınıflandırılmıştır (O'Hara, 2006; Rudolph, 2006).

Öğretmenin özerkliğinin sınırlarının sadece sınıf içi öğrenme etkinlikleriyle mi sınırlı olduğu, yoksa okul yönetiminin tüm alanlarını ve planlama etkinliklerine katılımını da kapsadığı tartışma konusu olmuştur (Ingersoll, 1994; Pearson ve Hall, 1993; Moomaw 2005, Rudolph 2006, LaCoe 2006, Blase ve Kirby 2009). Dar yorumlandığında öğretmenin özerkliği sadece sınıf içi eylemleri kapsarken bazı araştırmacılar öğretmenin özerkliğinin sınırlarını tüm okulu ve yönetimini kapsar biçimde geniş yorumlamaktadır. Moomaw'a (2005, 2) göre, öğretmenin özerkliği sadece sınıf içi etkinliklerle sınırlı değildir. Öğretmenin özerkliği; (1) okulun yapısı ve sınıfın organizasyonu-düzenlenmesi, (2) disiplin işlemleri, (3) öğretimin içeriği (müfredat), (4) akademik standartlar, (5) özlük hakları, (6) maliye politikası (finansal kararlar) ile ilgili konuları da kapsamaktadır. Benzer biçimde Webb (2002) ve Ingersoll (2007) öğretmenin özerkliğini öğretmenlerin meslekleri ile ilgili tüm konularda belirgin bir yetki ve özgürlük alanına sahip olması olarak algılamakta ve bunun öğretmenlik mesleğinin profesyonel özelliklerinden kaynaklanan bir gereklilik olduğunu belirtmektedir. Gerek dar gerekse geniş bakış açısı ile öğretmen özerkliğinin ele alınmasında her iki bakış açısı için de ortak nokta, öğretmenin özerkliğinin profesyonel gelişimi kadar eğitim-öğretim aktivitelerinin niteliğini de etkilediği yönündedir.

Öğretmenlerin okulda ve sınıf içi etkinliklerde karar alma süreçlerine katılımı, onlara karar alma özgürlüğü ve bu özgürlüğü kullanabilecekleri çeşitli olanakları sağlayacak bir okul ortamı oluşturulmasına bağlıdır. Aynı zamanda yönetici ve öğretmenlerin kendi özgürlük alanlarının sınırlarının nereye kadar uzandığının belirlenmesi kendileri için oluşturulan katılım olanaklarının ne kadarının kullanılabilir olduğunun belirlenmesi açısından önemlidir. Bu araştırma, öğretmen ve yöneticilerin öğretmen özerkliği kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Literatürde öğretmen özerkliği üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında, konunun öğretmenlerin stresi ve tükenmişliği, öğretmen güçlendirme, öğretmen profesyonelliği, öğretmenin iş doyumunu gibi kavramlarla bağlantılı olarak ele alındığı görülmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin çalışma koşullarını etkileyen pek çok etken olduğunu ortaya

koymuştur: Öğretmenler, kendi çalışma koşullarında güvende olmak (Ingersoll, 2001; Stockard ve Lehman 2004), ücret (Ingersoll, 2001), sınıf büyüklüğü (Guarino, Santibanez ve Daly 2006; Ingersoll 2001), öğrenciler için sağlanan kaynaklar (Stockard ve Lehman, 2004), veli katılımı ve desteği (Johnson ve Birkeland 2001; Ingersoll 2001), mesleki statü (Bogler 2001), çalışma ortamı üzerinde kontrol sağlayabilme ve etkileyebilme olanağı (Stockard ve Lehman, 2004) gibi pek çok faktörden etkilenmektedir. Lazarus (1966) öğretmenin özerkliği ile algılanan kontrol eksikliği açısından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin yaşadığı güçsüzlük duygusunun gerginlik, stres ve kaygı ile bağlantılarına işaret etmiştir. Froeschle ve Crews (2010) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin stres düzeyi, özerklik eksikliği ve öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmen üzerinde baskı arttığında, öğretmenin stres düzeyi artarak okul ortamında işbirliği olanakları azaldığında, öğretmenin özerkliğinin kısıtlandığı ortamlarda öğrencilerin akademik başarıları da düşmektedir. Benzer sonuçlar Pearson ve Moomaw (2005) ve Hung (2012) tarafından da elde edilmiştir.

Öğretmenlerin kendi mesleki alanları ile ilgili bağımsız kararlar alabilmeleri anlamına gelen öğretmen özerkliği konusu Türkiye ve Azerbaycan'da oldukça sınırlı düzeyde araştırılmıştır. Her iki ülkeyi karşılaştırmak gerekirse gerek Azerbaycan gerekse Türkiye'de; (1) katı bir merkezden yönetim anlayışı, (2) öğrenci merkezli eğitim öğretim yönelimi ve yapılandırmacı anlayışın benimsenmesine rağmen hâlâ sınıf düzeyinde gerektiği gibi uygulanmasında sorunlar ve (3) katı bir öğretmen değerlendirme ve denetleme yaklaşımı söz konusudur. Dolayısıyla iki ülkenin yönetsel ve eğitsel iklimi benzer özellikler taşımaktadır.

Yapılan az sayıda araştırmada her iki ülkede de özerklik konusu öğrenenlerin (öğrencilerin) özerklikleri boyutunda daha fazla incelenmiştir. Azerbaycan'da konuya ilişkin literatürün büyük bölümü yabancı dil eğitiminde öğrencilerin özerkliği üzerinedir. Öğretmenlerin yabancı dil eğitiminde öğrencilerin özerkliklerini desteklemede danışman ve destekleyici bir rol oynaması gerektiği üzerinde durulmaktadır (A.И. Герцена Год выпуска, 2009). Türkiye'de ise öğretmen özerkliğini ele alan yapılmış az sayıda araştırmada, öğretmen özerkliği açısından öğretmenin rolü ve yetki alanı (Sert, 2007; Üstünlüoğlu, 2009; Öztürk, 2011), okul yönetiminin demokratikliğinin katılım, özgürlük ve özerklik boyutunda değerlendirilmesi (Zencirci, 2010), özerklik desteği ile mesleki özyeterlik algısı arasındaki ilişki (Güvenç, 2011), müfredat programlarının hazırlanmasında öğretmenin özerkliği (Öztürk, 2012), öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmen özerkliği kavramına ilişkin algıları (Uğurlu ve Qahramanova, 2013) gibi konular ele alınmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşım öğretmenlerin ders içerikleri ve kullandıkları öğretim teknikleri, değerlendirme süreçlerinde kökten bir değişikliği öngörmektedir. Yeni programlarda öğrenci özelliklerinin dikkate alınması, öğrencilere tutum ve becerilerin kazandırılmasında kazanımların ve etkinliklerin öne çıkarılması, sınıf içi iletişim ve etkinliklerin ve etkileşimin benimsenen yöntem olması, bu süreçlerle uyumlu performans değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesi öğretmenlerden beklenen rol ve sorumlulukları da büyük ölçüde değiştirmiştir (Öztürk, 2011). Dolayısıyla, yapılandırmacı yaklaşımın hayata geçmesinde öğretmenlerin bağımsız kararlar alabilecek bir serbestiye sahip olmasının ve katılımcı anlayışın başarıyı olumlu yönde etkileyeceği açıktır.

Bu araştırmanın temel amacı, Azerbaycan ve Türkiye eğitim sistemlerinde eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin öğretmen özerkliği kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre, (1) öğretmen özerkliğinin anlamı (2) öğretmenlerin özerk davranabildiği alanlar/konular ve (3) öğretmenlerin özerkliklerinin önündeki engeller karşılaştırmalı olarak incelenmektedir.

## 2. Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmanın verileri 2014-2015 eğitim döneminde Sinop, Türkiye ve Bakü, Azerbaycan'daki devlet okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerden kolay ulaşılabılır durum örnekleme ile seçilen 40 katılımcıdan toplanmıştır. Katılımcılar her iki ülkede de 15 öğretmen, 5 yönetici olarak belirlenmiştir. Yöneticilerin tümü erkektir. Öğretmenlerin ise Azerbaycan'da 9'u kadın, 6'sı erkek; Türkiye'de 11'i kadın, 4'ü erkektir. Araştırmanın tüm katılımcılarının 20'si erkek, 20'si kadınlardan oluşmuştur. Araştırma verilerini toplamak üzere soru formunun oluşturulmasında öncelikle, çeşitli yazarlar tarafından oluşturulmuş öğretmen özerkliği ölçekleri (Friedman, 1999, Moomaw, 2005 vb.) incelenmiştir. Oluşturulan soru formunda katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir: (1) Size göre öğretmen özerkliği ne anlama gelmektedir? (2) Öğretmenler hangi alanlarda/konularda daha özerk davranabilmektedirler? (3) Öğretmenlerin özerkliğinin önündeki engeller nelerdir? Araştırmanın görüşme dökümleri betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşme kayıtlarının dökümü yapıldıktan sonra iki araştırmacının yaptığı veri dökümleri karşılaştırılmıştır. Ana temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Her iki araştırmacının yaptığı sınıflandırmalar Miles ve Huberman (1994) formülü ile karşılaştırılarak tutarlığı hesaplanmıştır. Her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalarda güvenilirlik derecesi 0,88 olarak bulunmuştur. Kodlamaların güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada görüşme dökümlerinden örnek ifadeler verilerek katılımcıların görüşleri betimlenmiştir.

## 3. Bulgular, Tartışma ve Sonuç

### *Öğretmen Özerkliği Kavramının Tanımlanması*

Araştırma bulgularına göre, her iki grubun çoğunluğu öğretmenin özerklik alanını nispeten sınıf içi eğitim öğretim faaliyetleri ile sınırlandırma eğilimindedir. Her iki ülkede yönetici ve öğretmenlerin % 53'ü (n=21) öğretmen özerkliği kavramını öğretim etkinliklerinde özgürce seçim yapabilme olarak tanımlamıştır. Katılımcıların % 25'i (n=10) görevle ilgili özgür kararlar alabilme, %15'i (n=6) okul genelini ilgilendiren tüm kararlara katılım, % 7'si (n=1) kendisini serbestçe ifade edebilme ve öneriler sunma olarak tanımlamıştır.

Yöneticinin özerklik algısı, öğretmenin görevi sırasında özerkliğinin desteklenmesi açısından da önemlidir. Güvenç'e (2011) göre öğretmenlerin özerklik desteği ile mesleki özyeterlik algısı arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Yöneticilerin öğretmen özerkliğini desteklemesi ise özerklik konusundaki algılamalarının sınırlarına bağlıdır. Yöneticilerin öğretmenin özerklik alanını sadece sınıf içi etkinliklerle sınırlandırması öğretmenleri okuldaki diğer faaliyetlerde karar süreçlerine katılmaları konusundaki

destekleme davranışlarına da yansiyacaktır. Türk eğitim yöneticilerinin %80'i (n=4) öğretmen özerkliğini öğretim etkinliklerinde özgürce seçim yapabilmek olarak tanımlarken, bu oran Azerbaycanlı eğitim yöneticilerinde %60 (n=3) olarak bulunmuştur. Azerbaycanlı eğitim yöneticilerinin %40'ı (n=2) öğretmen özerkliğini görevle ilgili özgür kararlar alabilme olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerde ise bu oran tam tersine bulunmuştur. Türk öğretmenlerin % 40,1'i öğretmen özerkliğini öğretim etkinliklerinde özgürce seçim yapabilmek, %33,3'ü (n=5) görevle ilgili özgür kararlar alabilmek, %13,3'ü (n=2) hem okul genelini ilgilendiren tüm kararlara katılım hem de kendisini serbestçe ve özgürce ifade edebilmek olarak tanımlamaktadır. Öğretmen özerkliğini en geniş yorumlayan grup Azerbaycanlı öğretmenler olarak bulunmuştur (%27).

#### *Öğretmenlerin Özerk Davranabildikleri Alanlar/Konular*

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, yönetici ve öğretmenlerin yaklaşık %48'i (n=19) öğretmenin öğretim yöntemi seçme, % 15'i (n=6) öğrenci değerlendirme, %10'u (n=4) disiplin, mesleki gelişim ve ailelerle ilişkiler, %5'i (n=2) müfredat ve yaklaşık %3'ü (n=1) okul bütçesinde karara katılma alanlarında özerk davranabildiklerini ya da karara katılabildiklerini ve görüş ortaya koyabildiklerini belirtmiştir.

Her iki ülkede de yöneticilerin %60'ı (n=3) öğretim yönteminin öğretmenin seçimine bağlı olduğunu ve özerk davranabildiğini belirtmiştir. Öğretim yönteminin seçimi konusunda Türk ve Azerbaycanlı öğretmenler arasında farklılıklar bulunmuştur. Her iki grubun toplamında öğretmenlerin %48'i, (n=19) öğretim yönteminin seçimini öğretmenin özerklik alanı olarak belirtmiştir. Ancak Azerbaycanlı öğretmenlerin %13,3'ü (n=2) müfredat, öğrenci değerlendirme, disiplin ve mesleki gelişimi eşit derecede özerklik alanı olarak vurgularken, Türk öğretmenlerde öğretim yöntemi oranı % 53 (n=8) olarak bulunmuştur. Türk öğretmenlerin %13,3'ü (n= 2) öğrenci değerlendirme, disiplin ve ailelerle ilişkilerde özerk davranabildiklerini belirtmiştir. Bu durum Türk öğretmenlerin kendilerini en fazla özerk hissettikleri alanın öğretim yöntemlerinin seçimi olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Her iki ülkede de yöneticilerin %20'si (n=2) öğrenci değerlendirme faaliyetlerinin öğretmenlerin özerk davranabildiği alan olduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırmalar, öğretmenin sınıf içindeki kontrolüne ilişkin özerklik algısının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (LaCoe, 2006). Archbald ve Porter'a (1994) göre, öğretmenler sınıfta geniş bir denetim ve kontrol alanına sahiptir. Bu durum öğretmenin öğrenme yöntem ve tekniklerini belirlemede geniş bir serbestiyeti olmasından da kaynaklanmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular da bunu desteklemektedir.

Türk yöneticiler ailelerle ilişkileri (n=1) öğretmenin özerklik davranabildikleri bir alan olarak belirtirken, Azerbaycanlı yöneticiler mesleki gelişim alanını (n=1) öğretmenin özerklik alanı olarak belirtmiştir. Mesleki çalışma koşullarının düzenlenmesi ve öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin bu konuda bir kolaylaştırıcı olacağı ve ihmal edilmemesi gerektiğini belirten Hargreaves, Berry, Leung, Scott ve Stobart (2012) öğretmenlerin profesyonel gelişmelerinin sürekliliğinin sağlanması ile otonomileri arasında doğrudan destekleyici bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Öğretim yönteminin seçimi konusunda Türk ve Azerbaycanlı öğretmenler arasında farklılıklar bulunmuştur. Her iki grubun toplamında öğretmenlerin %48'i, (n=19) öğretim yönteminin seçimini öğretmenin özerklik alanı olarak belirtmiştir. Ancak Azerbaycanlı öğretmenlerin %13,3'ü (n=2) müfredat, öğrenci değerlendirme, disiplin ve mesleki

gelişimi eşit derecede özerklik alanı olarak vurgularken, Türk öğretmenlerde öğretim yöntemi oranı % 53 (n=8) olarak bulunmuştur. Türk öğretmenlerin %13,3'ü (n= 2) öğrenci değerlendirme, disiplin ve ailelerle ilişkilerde özerk davranabildiklerini belirtmiştir. Bu durum Türk öğretmenlerin kendilerini en fazla özerk hissettikleri alanın öğretim yöntemlerinin seçimi olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmada, Türk öğretmenler müfredat belirleme ve okul bütçesi konusunda özerk davranamadıklarını belirtmemiştir. Türkiye'de müfredat konusundaki katı uygulamalar söz konusudur. Okul bütçesi konusunda ise genel olarak öğretmenler söz sahibi olmadıklarını belirtmektedir (Strong ve Yoshida, 2014). Aynı biçimde Türk öğretmenler okul bütçesi konusunu özerklik alanı olarak görmemiştir. Azerbaycanlı öğretmenlerde bu oran %6,6 (n=1) olarak bulunmuştur.

Öğretmenin özerkliği, okul yönetimine merkezi yönetimin tanıdığı yetkiler ve sorumluluklar ve yönetim yaklaşımları ile doğrudan bağlantılıdır. Merkezden yönetim, yönetim gücünü bir merkezde toplayarak, bu gücün kullanımını yetkilendirdiği elemanlar aracılığıyla kullanımını ifade ederken, yerinden yönetim, yetki göçerimini (karar verme yetkisi) ifade eder. Yetki göçerimi yerinden yönetimin en yaygın ve aşırı biçimidir (Bray, 1991). Gerek Türkiye gerekse Azerbaycan'da hem kamu yönetiminde hem de eğitim sistemlerinde merkezden yönetim ağırlıklıdır. Müfredat programları, bütçe, insan kaynaklarının yönetimi, okullara alınacak donatım malzemeleri merkezi yönetim tarafından kararlaştırılmaktadır. Okulun özerkliği ile ilgili çalışmalarda okullara yetkiler ve sorumluluklar aktarılırken, karar verme sürecinde öğretmene verilen yetkinin sınırları ve okulların yerindenleşmesine yönelik bir yapının oluşturulmasında üst yönetimin denetimi, yerel toplulukların ve ailelerin temsilciliği gibi öğretmene ne oranda bir temsiliyet ve karar verme yetki ve sorumluluğu verileceği de ayrı bir tartışma konusu olmuştur (Coghlan ve Desurmont, 2007). Öğretmenin özerkliğinin dar yorumlandığı yönetsel bir yapıda bu yetki ve sorumluluklar nispeten sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalacaktır. Gerek Türkiye gerekse Azerbaycan'da böyle bir genel eğilim söz konusudur.

#### *Öğretmen Özerkliğinin Önündeki Engeller*

Katılımcılardan yöneticilerin Türkiye'de % 60'ı (n=3) , Azerbaycan'da %40'ı (n=2) katı mevzuat ve öğretim içeriğini engel olarak görmektedir. Türk yönetici ve öğretmenlerin oranı daha yüksek bulunmuştur. Bu durum Türkiye'de yasal düzenlemeler ve müfredat konusundaki kuralların daha sıkı algılandığını göstermektedir.

Tüm katılımcıların % 20'si (n=8) iş yükünün ağırlığını önemli bir özerklik engeli olarak görmüştür. İş yükü olarak kırtasiyecilik, sınavlara hazırlık ve ortak sınavlarla ilgili hazırlıklar kastedilmiştir. Crawford (2001) ve Bogler (2001) gibi araştırmacılara göre, standart testler ve hesapverirlik gibi sebepler öğretmen özerkliğini kısıtlayıcı bir iklim oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin genel sınavlara hazırlık ve başarılarının yükseltilmesi için yapılan faaliyetler nedeniyle öğretim etkinlikleri için ayrılan zaman giderek daha da artarken öğrencilerin geliştirilmesi için gerekli olan diğer faaliyetler için ayrılan zaman azalmıştır. Dolayısıyla sınıfta öğrenmek için ayrılan zaman giderek artmakla birlikte diğer alanlarda geçirilen zaman azalmaktadır (Wills ve Sandholtz, 2009). Bu durum, öğrenciler kadar öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin de giderek daha fazla test baskısı altında çalışmasına sebep olmaktadır. Abrams, Pedulla ve Madaus'un (2003) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin % 41'i

öğrencilerin test puanlarını yükseltme odaklı eğitim verme konusunda kendilerini baskı altında hissetmektedir.

Araştırmaya katılanların %17'si (n=7) yönetici tavrını öğretmen özerkliği önündeki engel olarak görmüştür: Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin okul ortamında yöneticiler tarafından desteklenmeleri ile okul değiştirmeleri arasında düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur (Guarino, Santibanez ve Daly 2006). Öğretmenler üzerindeki yapısal kısıtlamaları araştıran Benson (2010) öğretmenlere daha geniş bir özgürlük alanı ve mesleki otonominin sağlanmasının koşullarının yapısal düzenlemelerle sağlanabileceğini belirtmektedir. Mesleki çalışma koşullarının düzenlenmesi ve öğretmenlerinin mesleki gelişmelerinin desteklenmesinin bu konuda bir kolaylaştırıcı olacağı ve ihmal edilmemesi gerektiğini belirten Hargreaves, Berry, Leung, Scott ve Stobart (2012) öğretmenlerin profesyonel gelişmelerinin sürekliliğinin sağlanması ile otonomileri arasında doğrudan destekleyici bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Özerklik aynı zamanda sorumluluk almayı da beraberinde getirmektedir (Friedman, 1999). Bu nedenle özerkliğin sorumluluk almadan ayrı düşünülmesi beklenemeyeceği gibi, sorumluluk alabilme ve yaratıcı deneyimler ortaya koyabilme kapasitesi açısından da mesleki gelişimin sürdürülmesi (Hargreaves, Berry, Leung, Scott ve Stobart, 2012) özel bir önem taşımaktadır. Araştırmada her iki ülkede de yöneticilerin % 20'si (n=2) öğretmenlerin sorumluluk almaya isteksiz olmalarının özerklikleri önünde bir engel olduğunu belirtmiştir. Gelişme olanaklarının sınırlılığı ise sadece Azerbaycanlı öğretmenler tarafından bir engel olarak görülmüştür (% 7; n=1).

Sonuç olarak, öğretmenlerin özerklikleri, özgür ve yaratıcı bir gelişme ortamı sağlamak açısından önemlidir. Genel olarak, içerik ve kurallardan kaynaklanan öğretmenin özerkliğini sınırlandıran etkenler, öğrenme çıktılarının standardize edilmesi için yapılmış düzenlemelerden (müfredatlar, kurallar, yasal düzenlemeler) oluşmaktadır. Araştırmada gerek Azerbaycan ve gerekse Türkiye'de öğretmen özerkliği, öğretmenin öğretme yöntemlerini seçme ve değerlendirmedeki serbestileri olarak algılanmaktadır. Öğretmen özerkliğine bakışın oldukça dar kapsamlı olduğu bu algılama her iki ülkedeki yöneticilerde daha baskın olarak görülmektedir. Bu durum, yönetici tavrının öğretmen özerkliği önündeki engellerden biri olarak algılanmasını da nispeten açıklamaktadır. Günümüzde, öğretmen ve yöneticilerin okulda kararlara katılımının eğitimin kalitesine olumlu yönde yansıdığı konusunda bir çekince yoktur. Ancak, ülkenin genel yönetim yapısı, yasal düzenlemeler, okulun bürokratik yapısı ve öğretim içeriklerinin standardizasyonu gibi etkenlerin yönetici ve öğretmenlerin özerkliklerini sınırlandırması doğal bir sonuçtur. O halde eğitim sistemindeki bu paradoksun giderilmesi ya da hafifletilmesi konusunda yöneticilerin öğretmenlerin mesleki kararlar almalarını, kararlara katılmalarını kolaylaştırıcı yeni yollar üretmeleri ve liderlikleri gereklidir. Bu konuda yeni araştırmalar yapılabilir.