T.C.

SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖZERKLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Sezin ERBIYIK

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN

SİVAS - 2022

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖZERKLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Sezin ERBIYIK

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı,
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN

SİVAS

2022

KABUL VE ONAY

Sezin ERBIYIK'ın hazırlamış olduğu "Öğretmenlerin Mesleki Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, 27 . 05 . 2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, "Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı"nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Uğur AKIN (Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN (Danışman)

Doç. Dr. Soner DOĞAN (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

. .

Prof. Dr. Murat BURSAL

Enstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Tezin herhangi bir bölümünü, Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

…. /…. /2022

SEZİN ERBIYIK

ÖZET

ERBIYIK, Sezin, Öğretmenlerin Mesleki Özerkliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2022

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, mesleki özerkliğe bakış açısı ve görüşlerini belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Verilerin toplanmasında yüz yüze görüşme yöntemi, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularının oluşturulması için alan yazın taraması yapılmış, oluşturulan sorular uzman görüşleri alındıktan sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Sivas ili ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 40 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir. Yapılan görüşmeler 2020-2021 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiş olup, toplanan veriler birçok kez okunarak kategorileştirilmiş, içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcılar; öğretmen özerkliği kavramını eğitimin her safhasında bağımsız hareket edebilmek ve yetki sahibi olmak olarak yorumlamışlardır. Katılımcıların çoğu; "Program Geliştirme", "Öğretim Programını Uygulama", "Ölçme ve Değerlendirme" boyutunda kendilerini özerk hissetmediğini; "Sınıf Yönetimi" ve "Ders Materyali Hazırlama" boyutunda kendilerini özerk hissettiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, özerk öğretmenin; öğrencinin bağımsız öğrenme yetisi kazanabilmesini destekleyeceğini; sınıf içerisinde rolünün artacağından sınıf yönetiminin kolaylaşacağını; öğretim sürecinde öğrencinin hazırbulunuşluğuna yönelik düzenlemeler yapabileceğini; yönetimde alınan kararlara katılma durumunda, sorunların çözümünde daha etkili olacağını düşünmektedir. Katılımcıların çoğunluğu öğretmen özerkliğinin sağlanması konusunda; birçok "okul yönetiminin" baskıcı davranarak öğretmen özerkliğini kısıtladığını; "sendikaların" öğretmen özerkliğini destekleyici çalışmasının olmadığını; "mesleki kanunların" yetersiz olduğunu ve öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmediğini; "2023 Vizyon Belgesi"nde özerkliği destekleyecek maddelerinin olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılar öğretmen özerkliğinin sağlanabilmesi için; öğretmenlerin alan bilgilerini ve kişisel gelişimini

artırmaları, süreç içerisinde aktif iletişim kurmaları, okul yönetimlerinin öğretmenlerin fikir ve görüşlerine değer vermeleri ve öğretmenleri özerklik konusunda desteklemeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen özerkliği, özerklik, öğretmen, eğitim

ABSTRACT

ERBIYIK, Sezin, Examination of Teachers' Views on their Professional Autonomy, Master Thesis, Sivas, 2022

The purpose of this research is to determine the point of view and opinions of teachers working in primary and secondary schools on professional autonomy. The qualitative research type was used in the study, and to collect data a face-to-face interview method, which was designed in a phenomenological way, was used in this study, and a semi-structured interview form prepared by the researcher was used as a data collection tool. To create the interview questions a literature review was conducted, and the interview form was finalized after the expert opinions were received regarding the created questions.

40 teachers working in primary and secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in Sivas province and its districts compose the study group of the research. A maximum diversity sampling was preferred in the study. The interviews were executed in the 2020-2021 academic year, and the collected data were read many times, categorized, and evaluated via content analysis.

According to the findings acquired from the research, the attendants interpreted the concept of teacher autonomy as being able to act independently and having authority at every phase of education. Most of the attendants; stated that they did not feel self-governing in the dimensions of “Curriculum Development”, “Implementing the Curriculum”, “Measuring and Evaluation” but they felt self-governing in the dimensions of “Classroom Management” and “Course Material Preparation”. The attendants think that the autonomous teacher will support the student's ability to gain independent learning, the classroom management will be easier as their role in the classroom will increase, they can make arrangements for the readiness of the student during the teaching process, and that they will be more effective in solving problems if they participate in the decisions taken in the administration. The majority of the attendants have indicated that many “school administrations” restrict teacher autonomy by being oppressive in terms of providing teacher autonomy, “unions” do not work to support teacher autonomy, “professionals law” are insufficient, teachers do not feel safe, and the “vision document” does not have articles to support autonomy. Attendants

stated that to ensure the teacher autonomy, teachers should enhance their field knowledge and personal development, communicate actively during the process, school administrations should appreciate teachers' ideas and opinions, and support teachers about autonomy.

Keywords: Teacher autonomy, autonomy, teacher, education

ÖNSÖZ

Öğretmen özerkliği öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki yetki alanının belirlenmesi, anlamlandırılması ve uygulanması için kullanılan bir kavramdır. Konuyla ilgili incelenen yerli ve yabancı kaynaklarda öğretmen özerkliği ile ilgili farklı görüş ve boyutlar ileri sürülmüş ancak ortak bir yaklaşım elde edilememiştir. Öğretmen özerkliği kavramı, eğitime yeni boyut getiren yapılandırmacı yaklaşıma uyum sağlayacak faaliyetlerin geliştirilmesi, öğretmenlerin belirlenen ortak çerçeveler dâhilinde eğitim-öğretim sürecinde kendi kararlarını alabilmesi; eğitimi planlama, geliştirme ve uygulamada sürece dâhil olarak söz sahibi olabilmesi mesleki çalışmalarında yetkilerini kullanabilmesi açısından önem arz etmektedir. Öğretmenlerin mesleki becerilerini kullanabilmeleri ve profesyonelleşmeleri verilen yetkiyle mümkün olabilmektedir. Bu anlamda bu çalışmada öğretmenlerin, öğretmen özerkliğine bakış açısı, algı ve görüşlerini belirlemek, mevcut durumu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Çalışmamın her aşamasında desteğini ve yardımlarını eksik etmeyen, en yoğun zamanlarında bile bana vaktini ayıran, rehberlik eden değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Fatma ŞEMİN KÖYBAŞI'na teşekkürlerimi sunarım. Yüksek Lisans sürecinde bilgileriyle bana ışık tutan Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU, Doç. Dr. Soner DOĞAN ve Dr. İhsan TOPÇU'ya teşekkür ederim. Her zaman olduğu gibi tez sürecimde de hep yanımda olan ve beni destekleyen aileme teşekkür ederim. Ayrıca tez çalışmamda bana zamanını ayıran, araştırma ile ilgili görüş ve önerilerini benimle paylaşan öğretmenlere de teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZÜ ..... **iii**
ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖNSÖZ ..... **viii**
İÇİNDEKİLER ..... **ix**
ŞEKİLLER DİZİNİ ..... **xii**
TABLOLAR DİZİNİ ..... **xiii**
KISALTMALAR ..... **xv**
BÖLÜM I **1**
1. GİRİŞ **1**
1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi 1
1.2. Problem Cümlesi 5
1.3. Alt Problemler 5
1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi 6
1.5. Varsayımlar 7
1.6. Sınırlılıklar 7
BÖLÜM II **8**
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN **8**
2.1. Özerklik Kavramı 8
2.2. Eğitimde Özerklik 8
2.3. Öğretmen Özerkliği Kavramının Kapsamı 10
2.4. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları 12
2.4.1. Öğretimin Planlanması ve Uygulanması 13
2.4.2. Yönetim Süreçlerine Katılma 16
2.4.3. Öğretme Süreci Özerkliği 17
2.4.4. Öğretim Programı Özerkliği 17
2.4.5. Mesleki Gelişim Özerkliği 19
2.4.6. Mesleki İletişim Özerkliği 21
2.5. Okul Özerkliği 22
2.5.1. Öğrenen Özerkliği 23
2.5.2. Yönetsel Özerklik 26
2.5.3. Mali Özerklik 27

2.6. Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri 28
2.7. Öğretmen Özerkliğini Sınırlayan Unsurlar 29
2.8. Öğretmen Özerkliği ile İlişkili Unsurlar 30
2.8.1.Özerklik ve Profesyonellik ilişkisi 30
2.8.2. Özerklik ve İş Doyumu Arasındaki İlişki 32
2.9. İlgili Araştırmalar 35
2.9.1. Yurt Dışı Kaynaklarda Öğretmen Özerkliği Çalışmaları 35
2.9.2. Yurt İçi Kaynaklarda Öğretmen Özerkliği Çalışmaları 37
BÖLÜM III 44
3. YÖNTEM 44
3.1. Araştırmanın Modeli 44
3.2. Çalışma Grubu 46
3.3. Verilerin Toplanması 48
3.4. Veri Toplama Aracı 48
3.5. Veri Toplama Teknikleri 49
3.5.1. Geçerlik ve Güvenirlik 51
3.5.1.1. İç geçerlik/İnandırıcılık 51
3.5.1.2. Dış Geçerlik/Aktarılabilirlik 52
3.5.2. Güvenirlik/Tutarlılık 53
3.5.2.1. İç Güvenirlik/İç Tutarlılık 53
3.5.2.2. Dış Güvenirlik/Teyit Edilebilirlik 53
3.6. Verilerin Analizi 54
BÖLÜM IV 55
4. BULGULAR VE YORUMLAR 55
4.1. Öğretmen Özerkliğinin Anlamı 55
4.2. Öğretmen Özerkliğinin Eğitim Boyutlarındaki Özerklik Algıları 58
4.2.1. Program Geliştirme Boyutunda Öğretmen Özerkliği 58
4.2.2. Öğretim Programının Uygulanması Boyutunda Öğretmen Özerkliği 62
4.2.3. Sınıf Yönetimi Boyutunda Öğretmen Özerkliği 65
4.2.4. Ölçme Ve Değerlendirme Süreci Boyutunda Öğretmen Özerkliği 68
4.2.5. Ders Materyali Hazırlama Boyutunda Öğretmen Özerkliği 73
4.3. Öğretmen Özerkliğinin Eğitime Olan Etkileri 76
4.3.1. Öğrenci Boyutunda 76
4.3.2. Sınıf Yönetimi Boyutunda 80

4.3.3. Öğretim Süreci Boyutunda 84
4.3.4. Yönetime Katılma Boyutunda 87
4.3.5. Diğer 92
4.4. Öğretmen Özerkliğinin Sağlanması Konusunda Yapılan Uygulamaların Değerlendirilmesi 94
4.4.1. Okul Yönetimi Boyutunda 94
4.4.2. Sendika Boyutunda 97
4.4.3. Meslek Kanunu Boyutunda 100
4.4.4. Vizyon Belgesi Boyutunda 103
4.4.5. Diğer 106
4.5. Öğretmen Özerkliğinin Sağlanabilmesi İçin Eğitim Çalışanlarına Düşen Sorumluluklar 107
4.5.1. Öğretmen Boyutunda 107
4.5.2. Okul Yönetimi Boyutunda 111
BÖLÜM V 115
5. SONUÇ VE ÖNERİLER 115
5.1. Sonuçlar 115
5.1.1."Öğretmen Özerkliği"nin Anlamına İlişkin Sonuçlar 115
5.1.2. Öğretmenlerin Eğitim Boyutlarındaki Özerklik Algılarına İlişkin Sonuçlar 116
5.1.3. Öğretmen Özerkliğinin Eğitime Olan Etkilerine Yönelik Sonuçlar 120
5.1.4. Öğretmen Özerkliğinin Sağlanması Konusunda Yapılan Uygulamaların-Politikaları n Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar 124
5.1.5. Öğretmen Özerkliğinin Sağlanabilmesi İçin Eğitim Çalışanlarına Düşen Sorumluluklara Yönelik Sonuçlar 126
5.2. Öneriler 129
KAYNAKÇA 132
EKLER 138
Ek 1. Görüşme Formu 138
Ek 2. Etik Kurul İzin Belgesi 140
Ek 3. Araştırma İzni 141

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Öğretmen ve Okul Özerkliğinin Boyutları 13
Şekil 2. Araştırmada İzlenen Veri Toplama Süreci 50

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri 47

Tablo 2. Katılımcıların "Öğretmen Özerkliği" Kavramına İlişkin Görüşleri 55

Tablo 3. Katılımcıların "Program Geliştirme" Boyutunda Özerkliklerine İlişkin Görüşleri 59

Tablo 4. Katılımcıların "Öğretim Programının Uygulanması" Boyutunda Özerkliklerine İlişkin Görüşleri 62

Tablo 5. Katılımcıların "Sınıf Yönetimi" Boyutunda Özerkliklerine İlişkin Görüşleri. 65

Tablo 6. Katılımcıların "Ölçme ve Değerlendirme" Boyutunda Özerkliklerine İlişkin Görüşleri 69

Tablo 7. Katılımcıların "Ders Materyali Hazırlama" Boyutunda Özerkliklerine İlişkin Görüşleri 73

Tablo 8. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğinin Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Görüşleri 77

Tablo 9. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğinin Sınıf Yönetimi Boyutuna Yansımalarına Dair Görüşleri 81

Tablo 10. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğinin Öğretim Süreci Boyutuna Yansımalarına Dair Görüşleri 84

Tablo 11. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğinin Yönetime Katılma Durumlarına İlişkin Görüşleri 88

Tablo 12. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğine İlişkin Ekledikleri Diğer Görüşler 92

Tablo 13. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğini Sağlamada Okul Yönetiminin Etkisine İlişkin Görüşleri 94

Tablo 14. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğini Sağlamada Sendikaların Etkisine İlişkin Görüşleri 97

Tablo 15. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğini Sağlamada Meslek Kanunlarının Etkisine İlişkin Görüşleri 100

Tablo 16. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğini Sağlamada Vizyon Belgesinin Etkisine İlişkin Görüşleri 103

Tablo 17. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğini Sağlamaya İlişkin Ekledikleri Diğer Görüşler 106

Tablo 18. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğinin Sağlanabilmesi İçin Öğretmenlere Düşen Sorumluluklar Hakkındaki Önerileri 107

Tablo 19. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğinin Sağlanabilmesi İçin Okul Yönetimlerine Düşen Sorumluluklar Hakkındaki Önerileri 111

KISALTMALAR

MEB **:** Milli Eğitim Bakanlığı

TDK **:** Türk Dil Kurumu

ÖMGY **:** Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusu ve problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırma konusuyla ilgili kuramsal çerçeve yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

Eğitim alanında yenileşmenin başlamasıyla birlikte birçok ülkede öğrenci başarısının artırılmasının temel etkenlerinden olan öğretmen niteliğinin artırılması ve öğretmenlerin profesyonelleştirilmesi konusu gündeme gelmiştir. Öğretmenlik mesleğinin uzmanlık mesleği olabilmesi ve öğretmenlerin profesyonelleşmesi için öğretmen özerkliğinin olması gerektiğini ifade eden Canbolat'a (2020) göre öğretmen özerkliği, öğretmenlerin özgür bir şekilde deneyimlerini aktarabileceği ve işbirliği yapabileceği, yenilikçi olabileceği ortamların sağlanmasıdır. Öztürk'e (2012) göre öğretmen özerkliği, eğitim ile ilgili durumları planlama, uygulama, değerlendirme konularında eğitim çalışanlarının özgürce karar alması ve hareket etmesi olarak tanımlanmaktadır. Ingersoll'a (2007) göre, eğitim ve öğretimin geliştirilmesindeki en büyük sorumluluk öğretmenlerde olmasına rağmen eğitim öğretim konusunda öğretmene verilen yetki oldukça sınırlıdır. Eğitimde niteliğin artırılması için öğretmene verilen bu sorumluluklarla aynı oranda gereken yetkinin verilmesi ve uygun serbestlik alanının sağlanması gerekmektedir. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin eğitim öğretimi planlamaları, programı ve sınıf ortamını öğrenciye uygun hale getirebilmeleri, kullanılacak yöntem, teknik ve materyalleri seçebilmeleri, ders içi ve ders dışı yapılacak etkinlikleri planlayabilmeleri, eğitim ile ilgili alınacak kararlarda söz sahibi olabilmeleri, başarıları bağımsız şekilde değerlendirebilmeleri ile ilgilidir ve bunların uygulanabilmesi için mesleki özerkliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Freidman, 1999).

MEB (2006) tarafından belirlenen öğretmen genel yeterliklerine göre öğretmenin öğrenmeyi planlaması, eğitim süreci ve eğitimin değerlendirilmesi süreçlerinde öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluk, farklı öğrenme biçimleri gibi değişkenleri düzenlemesi gerekmektedir. Bu değişkenlerin düzenlenmesi de öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde özerk hareket edebilmesini gerektirmektedir.

Günümüz eğitim sisteminde öğretmenden beklenen görev ve sorumlulukların tam olarak yerine getirilebilmesi için, öğretmenlerden kendi kararlarını alabileceği, okulun yönetim kararlarına katılabileceği, öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve ihtiyaçlarına göre programı düzenleyebileceği, mesleğin getirdiği gelişmelere ayak uydurabileceği bir ortamın onlara sağlanması gerekmektedir. Bu durum da "öğretmen özerkliği" kavramını öne çıkarmaktadır.

Türkiye'de ders programları ve ders kitapları merkezden hazırlanıp gönderilmektedir. Bu süreçte öğretmen sadece merkezden gönderilen ders kitabına bağımlı olarak öğretimi gerçekleştirmek durumunda olduğu için öğretmenin rolü ders programı uygulayıcısından öteye gidememektedir. Bu durum öğretmenin, belirlenen programın dışına çıkmamasını zorunlu kılmaktadır. Oysa programı bireysel özelliklere göre esneten ve ayarlayan, öğretmen olmalıdır. Zira Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenleri, belirlenen program çerçevesinde öğrencilerin kazanımları edinmelerini sağlayan, bu doğrultuda eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlayan kişiler olarak tanımlamaktadır. Ingersoll (1997) eğitimde öğretim süreçlerine en yakın kişiler olan öğretmenlerin, doğrudan saha uygulayıcısı olmalarından dolayı üst kademedeki merkezi planlayıcılardan daha doğru ve sağlıklı kararlar verebileceğini, bu bağlamda öğretmenlerin desteğinin alınmasını ve öğretmenlerin gerekli seviyede özerkliğe sahip olmaları gerektiğini öne sürmektedir. Günümüzde kullanılan eğitim-öğretim programında öğrenci merkezli etkinliklere dayalı öğretim yöntemlerine yer verme, öğrencilerin algı ve öğrenme farklılıklarına yönelik faaliyetlerde bulunma, tutum ve beceri gelişimini destekleme, iletişimi geliştirme, sürece yönelik performans değerlendirmelerinde bulunma gibi yöntemler yer almaktadır. Oğuz (2013), öğrenci merkezli yapılandırmacı eğitimde öğrenciye bilgi aktarmaya dayalı geleneksel öğrenme yöntemleri yerine öğrenenlerin ön bilgilerine dayalı olarak bilgiye ulaşma becerisi kazanması gerektiğini ifade etmektedir. Yeni programın gerektirdiği bilgi, beceri, tutumların kazandırılmasının yanı sıra bu süreçlerin uygulanmasında öğretmene biçilen rol ve yetkinin de yeniden ele alınarak genişletilmesi gerekmektedir.

Öğretmen özerkliği ile ilgili birçok farklı tanımlamalar olsa da genel görüşe göre, öğretmenlerin eğitim sürecini okula ve öğrencilere uygun olarak ve mesleki yeterliliklerine dayalı olarak kendi kararlarını alabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Çolak, 2016). Konuyla ilgili çalışmalarda öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin potansiyellerinin açığa çıkarılmasında ve öğretmenlerin okula bağlılığının artmasında

önemli rol oynadığı görülmektedir. Bilişsel yaklaşıma göre özerklik; bireylerin seçenekler arasından içsel motivasyonları ve hedefleri doğrultusunda seçim yapmaları, bu seçimlere göre hareket etmeleridir (Musaağaoğlu ve Güre, 2005). Öğretmende içsel denetim mekanizmasını geliştirecek olan mesleki özerklik; eğitimcinin kendini geliştirmesine ve özdenetim yapma becerisinin artmasına da imkân sağlayacaktır. Öğretmenlerin bilgi, beceri ve sorumluluklarının geliştirilmesi isteniyorsa onlara meslekleriyle alakalı, eğitimin amaçlarına yönelik yeterli özerklik yetkisi sağlanmalıdır. Her öğretmenin hangi kazanıma ne kadar zaman ayırmak istediğini belirleyebilmesi, programa ekleme ve çıkarmalar yapabilmesi, araç-gereç, materyal seçimi, yöntem ve tekniğini belirlemesi, duruma göre ödevlendirme ve değerlendirmeler yapabilmesi buna örnek olarak verilebilir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Farklı meslek gruplarına bakıldığında öğretmenlerin alanlarıyla ilgili karar almada ve özerklikte yetkisi sınırlandırılmıştır. Oysa bu özerklik öğretmenin mesleki gelişimi için gerekli ortamı sağlayacaktır (Yaylacı, 2013).

Öğretmen özerkliği sadece eğitim-öğretimin planlanmasıyla ilgili değildir. Özerklik sonucu öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumu düzeyinin yükselmesi, öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği sayılması, öğretmenlerin okul yönetiminde pasif rolden çıkarılıp aktif hale getirilmesi de özerklik açısından önem taşımaktadır. Eğitimin öğrencilerin bireysel ve fiziksel özelliklerine uygun olarak ilerleyebilmesi için öğretmene sağlanan karar verme yetkisinin artırılması ve öğretmenin hareket alanının genişletilmesi gerekmektedir. Zira farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin olanakları farklılık gösterebilmektedir. Farklı kültürlerde, farklı coğrafyalarda yaşayan her birey farklı gereksinimleri de içinde barındırmakta ve öğretmen bu farklılıklara uygun olarak eğitim sürecini şekillendirmek zorunda kalmaktadır. Buna bağlı olarak merkezi programa göre süreci yürüten öğretmen, bireysel farklılıklara yer veremeden verilen müfredatı uygulamakla yetinecek ve eğitimin hedeflerine ulaşmakta güçlük çekecektir. Oluşan durum birey odaklı ve ezberden uzak, yeni yaşantılara olanak sağlayan, eleştirel düşünen, analiz-senteze fırsat veren ve bilgiye ulaşmaya dayalı olarak hazırlanan yapılandırmacı eğitime ters düşmektedir. Bu durumda öğretimsel amaçlara ulaşmada her duruma, her bireye, her sınıf iklimine göre değişen ve farklı uygulanması gereken yöntem, teknik ve değerlendirme süreçlerinin verimli hale gelebilmesi; bunun yanında eğitimcinin mesleki gelişiminin artmasına olanak

sağlayabilmesi için eğitim çalışanlarına verilen yetki ve hareket alanının genişletilmesi, sınırlılıkların azaltılması gerekmektedir.

Öte yandan öğretmen özerkliği kavramı ölçüsüz, sınırsız bir yetki ve serbestliği ifade etmemelidir. Öğretmenler verilen sorumluluk karşılığında aldığı yetkiyi eğitim öğretimin hedeflerine ulaşabilmek için kullanmalı ve hem meslektaşları hem de okul yönetimiyle işbirliği halinde çalışarak süreci yönetmelidir (Moomaw, 2005). Eğitim literatüründe öğretmen özerkliğinin sınırsız olmaması gerektiği konusunda ortak payda oluşturulmuş olsa da konuyla ilgili farklı görüşler ortaya çıkmaktadır. Ingersoll (2007) ve Webb (2002) öğretmen özerkliğinin eğitimi ilgilendiren eğitim programının hazırlanması, kullanılacak yöntem ve tekniklere karar verilmesi, okul yönetimiyle ilgili kararlara katılması gibi konularda sağlanması gerektiğini vurgularken Anderson (1987), öğretmenlere verilecek fazla serbestliğin eğitimde birlik ve bütünlüğün bozulması, eğitimde belirlenmiş olan hedeflere ulaşılamaması, işbirliğinin azalması gibi olumsuz etkilerin meydana gelebileceğinden, eğitimin hedeflerinin eğitim otoriteleri ve uzmanlar tarafından belirlenmesi, öğretmenlerin sadece kullanılacak yöntemler konusunda özerkliğe sahip olması gerektiğinden söz etmektedir.

Literatür incelendiğinde özerklik ile ilgili farklı boyutlardaki çalışmalara rastlanmaktadır. Öğretmen özerkliği ile ilgili çalışmalar Canbolat, (2020); Çolak, (2016); Güvenç, (2011); Güvenç ve Güvenç, (2014); Ingersoll, (2007); Kılınç, Bozkurt ve İlhan, (2018); Little, (1995); Moomaw, (2005); Moomaw ve Pearson, (2006); Özaslan, (2015); Öztürk, (2011); Öztürk, (2012); Pearson ve Hall, (1993); Smith, (2003); Uğurlu ve Qahramanova, (2016); Üzüm ve Karslı, (2013); Webb, (2002) olarak sıralanabilir. Bunun yanı sıra özerklikle bağlantılı olan çalışmalara da rastlanmaktadır. Ergür, (2010); Göçer, (2016); Oğuz, (2013a); Oğuz, (2013b) öğrenen özerkliği ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Ayral, Özdemir, Türedi, Fındık, Büyükgöze, Demirezen, Tahirbegi, (2014); Ergür, (2010); öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ada ve Şahin (2007) özerk okul ile ilgili çalışma yapmıştır. Çolak, (2016); Çolak, Altınkurt (2017) okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi incelerken Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017) öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Karabacak (2014) öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi; Özdemir ve Turan (2018) okul müdürlerinin manipülatif davranışları ile öğretmenlerin özerklik algıları ve bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkileri; Şentürken (2018) ortaöğretim

öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi; Şentürken ve Oğuz (2020) ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi; Yazıcı (2016) öğretmenlerin özerklik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi; Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt (2017) öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi; Yorulmaz, Çolak ve Sağlam (2018) öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Bahsi geçen konu üzerinde çalışılmış araştırmaya az rastlanması sebebiyle çalışmanın alan yazına katkı sağlaması amaçlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin mesleki özerklik ile ilgili görüşlerinin incelenmesi, algılarının belirlenmesi gerekmektedir. Araştırmada öğretmenlerin mesleki özerklik ile ilgili görüşleri nitel veriler ışığında incelenmiş ve konu bu açıklamalara göre değerlendirilmiştir. Bu sebeple çalışmanın konuya farklı bakış açıları sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Sivas ilindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğretmen özerkliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin "Öğretmen özerkliği" kavramı hakkındaki görüşleri nelerdir?

2.Öğretmenlerin mesleklerindeki özerkliği kapsamında hangi alanlarda ne kadar özerk olduğuna yönelik görüşleri nelerdir?

- Program geliştirme boyutunda;

- Öğretim programını uygulama boyutunda;

- Sınıf yönetimi boyutunda;

-Ölçme ve değerlendirme boyutunda;

-Ders materyali hazırlama boyutunda;

3. Öğretmenlerin, mesleki özerkliğin eğitime etkileri konusunda görüşleri nelerdir?

-Öğrenci boyutunda;

-Sınıf yönetimi boyutunda;

-Öğretim süreci boyutunda;

-Yönetime katılma boyutunda;

-Diğer;

4. Öğretmen özerkliğinin sağlanmasında yapılan uygulamalar-politikalar konusunda (Okul yönetimi, sendikalar, mesleki kanunlar, vizyon belgesi vb.) değerlendirmeleri nasıldır?

-Okul yönetimi boyutunda;

-Sendikalar boyutunda;

-Mesleki kanunlar boyutunda;

-Vizyon belgesi boyutunda;

-Diğer;

5. Öğretmen özerkliğinin sağlanmasında, eğitim çalışanlarına (öğretmen- okul yöneticisi) düşen sorumluluklar konusunda önerileri nelerdir?

-Öğretmen boyutunda;

-Okul yönetimi boyutunda;

1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günümüz eğitim dünyasında öğretmenlerin, mesleklerini profesyonel anlamda yürütebilmesi için bazı özel bilgi, beceri ve yetkinliğe sahip olması gerekmektedir. Öğretmenliğin yüksek statüye sahip bir meslek olabilmesi için eğitimcilerin profesyonelleşmesi, alanında uzmanlaşması gerekmektedir. Bunun temel unsurlarından birisi ise eğitim çalışanlarının mesleki özerkliklerinin kapsamının genişletilmesidir (Öztürk, 2011). Öğretmen özerkliğinin sağlandığı kurumlarda; programın geliştirilmesinde ve uygulanmasında, öğretim süreçlerinin iyileştirilmesinde, mesleki gelişimin artmasında ve eğitim sürecine yenilikler katılmasında mesleki özerkliğin önemi oldukça büyüktür.

Öğretmen özerkliği Avrupa ülkelerinde üzerinde uzun zamandır çalışılan bir kavramdır. Bu çalışmalara Anderson (1987), Friedman (1999), Ingersoll (2007), Little (1995), Moomaw (2005), Moomaw ve Pearson (2006), Pearson ve Hall (1993), Smith (2003), Webb (2002) örnek olarak gösterilebilir. Şentürken (2018) ülkemizde ise bu alanda yapılan çalışmaların sayısının oldukça sınırlı sayıda olduğunu ifade etmektedir.

Araştırma öğretmen özerkliğine dayalı görüşleri derinlemesine incelemek, betimlemek ve ortaya çıkarmak için nitel olarak tasarlanmış ve konu ile ilgili alan yazına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Araştırmanın görüşme aşamasında katılımcıların özerklik ile ilgili düşüncelerini ifade ederken aynı zamanda meslekleriyle alakalı bir farkındalık oluşacağı düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen verilerin konuyla ilgili yapılacak bilimsel çalışmalara katkıda bulunması önem taşımaktadır.

1.5. Varsayımlar

1. Bu çalışmada öğretmenlerin araştırma sırasında ifade ettikleri görüşleri samimi ve içtenlikle belirttikleri varsayılmıştır.
2. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğretmen özerkliğine ilişkin deneyimler ortaya çıkarılabilir.
3. Katılımcıların çalıştıkları kurumda özerklik olgusuna ilişkin yeterli deneyime sahip oldukları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma sonuçları araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formunun içeriği ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN

Miles ve Huberman (1994) kavramsal çerçeveyi, "çalışılacak olan olgu ile ilgili temel faktörleri, değişkenleri, kavramları ve bunlar arasındaki ilişkileri açıklayan görsel ve yazılı ifadeler olarak tanımlamaktadır (Akt. Maxwell, 2018). Bu bağlamda araştırmaya bilgi sağlayan ve araştırmayı destekleyen fikir kaynağı olarak ele alınan mevcut görüş, teori, varsayımlarla araştırma sürecinde verilen ifadelerin anlaşılmasını sağlamak amaçlanmış ve çalışmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1. Özerklik Kavramı

Özerklik kavramı, bireylerin kendi eylemlerini başlatma, yönetme ve sonlandırma sistemlerini oluştururken aynı zamanda bu eylemlerinin sorumluluklarını almasıdır. Özerklik; karar verme özgürlüğünün yanında sorumluluğu da getirdiğinden sınırlı bir özgürlük olarak karşımıza çıkmaktadır. TDK Sözlüğü'nde (2005) özerklik; "bir topluluğun, bir kuruluşun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendini yönetme hakkı, muhtariyet, otonomi" olarak tanımlanmıştır. Spreitzer, De Janasz ve Quin (1999) ise özerkliği, çalışanların üst yönetimden bağımsız olarak atılması gereken adımların, gösterilecek çabanın ve kullanılacak yöntemlerin belirlenmesinde karar alabilme özgürlüğü şeklinde tanımlamıştır (Akt. Karabacak, 2014).

Benard (1995) özerkliği, kişinin kendi kimliğini hissetmesi, bağımsız hareket edebilmek için gereken görev ustalığı ve iç denetim odağı olarak ifade etmiştir (Akt. Moomaw, 2005). Lindley (1986) bireysel özerkliği diğer bireylerin baskısı altında kalmadan kendi davranışlarını kontrol etmek olarak tanımlamış ve iki boyutta incelemiştir. Birincisi; kendi hedef ve istekleri doğrultusunda mantıklı şekilde davranan bireyin öz benliğinin farkında olmasıdır. İkinci boyut ise bireyin dış baskı veya kısıtlamaların etkisinde kalmadan kendi isteği doğrultusunda davranabilmesidir (Akt. Fidan, 2007).

2.2. Eğitimde Özerklik

Eğitimde özerklik ile ilgili literatür incelendiğinde mesleki özerklik, örgütsel özerklik, öğretmen özerkliği, öğrenen özerkliği, öğretim planı özerkliği, okul özerkliği gibi kavramlara ayrıldığı görülmektedir. Genel bir özerklik kavramının içerisinde yer

alan ve araştırmaya konu olan öğretmen özerkliği ile ilgili olarak farklı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin eğitim özerkliğinde önemli rol oynadığı düşünüldüğünde özerklik boyutlarının da çalışmalarda yer aldığı görülmektedir.

Çolak, Altınkurt ve Yılmaz'ın (2017) yaptığı araştırmaya göre öğretmenler en çok öğretme sürecinde özerk davranmaktadır. Karabacak (2014) da yaptığı araştırmada en uygulanabilir özerklik boyutunun öğretimsel özerklik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ders esnasında hangi konuya ne kadar zaman ayrılacağı, hangi yöntemin uygulanacağı ile ilgili kararlar bu boyutta yer almaktadır. Her ne kadar okul yönetimi ve veliler tarafından zaman zaman takip edilse de öğretimsel özerkliğin uygulanması diğer özerklik türlerine göre daha mümkün hale gelmektedir. Bu sırayı mesleki iletişim ve öğretim programı özerkliği izlerken en az özerklik davranışı mesleki gelişim özerkliğindedir. Webb (2002) ve Moomaw (2005) öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin yanında mesleki faaliyetlerde veya oluşan problemlerin çözümünde etkili karar alabilecek bir özerkliğin de olması gerektiğinden yanadır.

Friedman (1999) ve Ingersoll (2007) öğretmenlere öğretimin içeriğinin belirlenmesi, sınıf ortamının düzenlenmesi, gerekli yöntem, teknik ve materyalin öğretmen tarafından seçilmesi, okul yönetiminde söz sahibi olması gibi konularda özerklik verilmesi konusunda hemfikirdir. Ancak Gutmann (1999) öğretmenlere verilecek olan fazla yetki ve özerkliğin olumsuz sonuçları olabileceğinden bahseder. Öğretmen özerkliği sınırları olmayan bir serbestlik değildir ve öğretmene verilecek yetki ve özerkliğin, öğretmenin deneyim ve yeterlik düzeyine göre verilmesi gerekmektedir. Mesleğe yeni başlayan ile mesleğinde uzmanlık elde etmiş, tecrübeli öğretmene verilecek özerklik düzeyi farklı olmalıdır (Akt. Karabacak, 2014). Eğitimcilerin tecrübe ve yeterlilik seviyelerine göre özerklik sahibi olması gerektiği ile ilgili olan bu görüş özerkliğin sınırsız ve denetimsiz tam bir serbestlik değil, eğitim otoriteleri ve uzmanlar tarafından hazırlanan, toplumun ihtiyacı olan amaç ve hedeflerin yer aldığı programı uygularken öğretmene hareket alanı sağlayacak, öğretimi daha iyi ve etkili hale getirecek şeklide düzenlemeye fırsat verebilecek kurallı bir serbestlik olarak belirtilmektedir (Çolak, Altınkurt, Yılmaz, 2017).

Öğretmenler bazı konularda her ne kadar özerklik sahibi olsalar da okul yöneticileri, okul iklimi, eğitim paydaşlarının görüş ve tavırları ve öğretmenlerin mesleki yeterlikleri bu özerkliği sınırlayan durumlardır. Ryan ve Deci'ye (2000) göre kişilerin özerkliği, eylemlerinin sonuçlarının sorumluluğunu ne derece alabildiğine

bağlıdır (Akt. Oğuz, 2013b). Öğretmenler kendilerine verilen özerklikler ölçüsünde sorumluluğa da sahip olmalıdır (Üzüm ve Karslı, 2013). Yetki ve karar özgürlüğü verilen öğretmenlerden, verdikleri kararlar doğrultusunda sorumluluk ve hesap verilebilirlik beklenmelidir.

2.3. Öğretmen Özerkliği Kavramının Kapsamı

Eğitim-öğretim faaliyetleri sınıf ortamında ve öğretmen tarafından yapılmaktadır. Bu sebeple eğitim faaliyetlerinde asıl rol öğretmenin kendisindedir. Öğretmenin sınıf içerisindeki eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretmenin seçim ve kararlarının büyük ölçüde etkili olduğu ifade edilebilir. Öğretmen özerkliği, eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için normlar, etik kodlar, bilimsel ve pedagojik ilkelerle oluşturulan eğitim uygulamalarında öğretmenlere sağlanması gereken özgürlük olarak tanımlanabilir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Friedman'a (1999) göre ise öğretmen özerkliği, eğitim ile ilgili konularda yeni düşünce ve yöntemleri hayata geçirme, okul yönetimi ve uygulamalarında söz sahibi olmaktır. Street (1988) ise öğretmen özerkliğini; öğretmenlerin sahip olduğu bağımsızlık ve eğitim verdiği sınıflarda öğretimsel kararlar verebilmek için kullandığı takdir yetkisi olarak ifade etmiştir (Akt. Moomaw, 2005).

Öğretmen özerkliği ile ilgili yapılan tanımlarda özgürlük, güç, özgüven, karar verme, sorumluluk, yetki, yetenek, mesleki bilgi ve beceri, motivasyon kavramları ortak noktaları ifade etmektedir. Geniş kapsamlı bir tanıma göre öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleki seçimlerde öğrenci ile ilgili konularda karar verme özgürlüğü; eğitimi planlama, geliştirme, değerlendirme ve yönetme süreçlerinde aktif olarak görev almaları şeklinde belirtilebilir. Bunun yanı sıra özerklik, öğretim programlarının içerik tespitinde, okutulacak derslerin ve ders kitaplarının seçilmesinde, yöntem, teknik ve materyallerin kullanılmasında, öğretimin değerlendirilmesinde, okulun yönetilmesinde öğretmenin sahip olması gereken yetki alanlarını ifade etmektedir (Ayral ve diğerleri, 2014). Willner (1990) öğretmen özerkliğini öğrencilere sunulan eğitimle ilgili mesleki seçimleri yapabilmek, ortak kararlar verebilmek ve kural koyma özgürlüğü olarak tanımlamıştır (Akt. Moomaw, 2005).

Özerk öğretmen, öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kendi kararlarını alabilen ve bunu öğretime yansıtabilen öğretmendir (Castle, 2004; Pearson ve Moomaw, 2005, Akt. Öztürk, 2012). Yapılan araştırmalar dünyanın her yerinde

eğitimin sınıf ortamında olmasının öğretmenlere belirli bir düzeyde serbestlik sağladığını ve bu serbestliğin olmadığı eğitim kurumlarında stres, değişime direnç, hayal kırıklığı ve yabancılaşma gibi sorunların ortaya çıktığını göstermektedir (Anderson, 1987).

Öğretmen özerkliğinde genel görüş öğretmenlerin tam bir serbestlik içerisinde değil, öğretmenlere eğitim otoritelerinin hazırladığı eğitim programını hedef, ilke ve kurallara göre uygulamak, öğrencilere ve topluma olan sorumluluklarını yerine getirmek, eğitimin şartlara göre verimli hale getirilmesini sağlamak gibi uygulamalar esnasında gereken esnekliği sağlamak üzerinde yoğunlaşmıştır.

Anderson (1987) öğretmen özerkliğinde sorumluluk ve denetim dengesinin iyi ayarlanması gerektiğini belirtmiştir. Çok fazla standartlaştırma gibi çok fazla özerklik de zararlı sonuçlar ortaya çıkarabilir. Bu durumda öğretmenlere geniş özerklik verilmesi doğru değildir. Öğretmenlere geniş yetki verilmesinin eğitimde birlik ve bütünlüğün bozulması, yenilikçi eğitim faaliyetlerine direnme, bireysel serbestliğin artması ve işbirliğinin sağlanamaması gibi olumsuzlukları da beraberinde getirecektir. Aynı şekilde öğretmenleri tek tip haline getirecek kadar sınırlamak da doğru değildir. Söz konusu nedenlerle özerklik ve standardizasyon arasında uygun dengeyi sağlamaya çalışmak gerekmektedir. Bu konuda Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017), çağdaş özerklik anlayışında özerkliğin tamamen bireyselleşme olmaktan ziyade öğretmenlerin, kararlarının sorumluluğunu alması ve kararların sonucunda hesap verebilir olması gerektiğini ifade etmektedir.

Ingersoll'a (2007) göre sonuç olarak, eğitimin kalitesinin artması için yapılması gereken, öğretmene verilen sorumluluklara orantılı olarak öğretmenlerin yetki ve gücünü de artırmak olacaktır. Ona göre yeni nesillerin yetiştirilmesi gibi önemli bir konuda kendilerine rol verilen öğretmenlere mesleki kararları alması konusunda yeterli yetkinin verilmemesi çelişkili bir tutum oluşturmaktadır.

Okullarda özerkliğin dengesinin sağlanması ve düzeyleri değişkenlik gösterebilmektedir. Öğretmenlerin sadece uygulayıcı olmak yerine verilen özerkliği mesleki sürece aktarabilmeleri için yasaların tanıdığı bir özgürlük alanı ve bunu sağlayacak bir okul ikliminin olması gerekmektedir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Okulların öğretmen ve öğrencisi sayısına göre değerlendirildiğinde ise öğrencisi az olan okullarda görev yapan öğretmenlerin özerkliği daha fazla benimsediği ve bu okulların

özerkliğe daha yatkın olabildikleri ifade edilmektedir (Canbolat, 2020). Friedman'a (1999) göre öğretmenlerde özerklik düzeyleri farklı boyutlarda incelenebilir;

Özerklik Yokluğu: Öğretmenlere program hazırlama, yöntem teknik, süreç, değerlendirme, yönetim gibi konuların hiçbirinde değişiklik yapma ve seçme hakkı verilmemesidir.

Sınırlı Özerklik: Öğretmenlere programların içerisinde sınırlı değişiklik yapma izni verilen özerklik çeşididir.

Orta Düzey Özerklik: Öğretmenlere yetkilendirme işlemlerinden sonra programlarda yenilikler yapma izni veren hatta bunun için teşvik eden özerkliktir.

Yüksek Düzey Özerklik: Öğretmenlerin belli normların ve kuralların dışına çıkmadan yeni yöntem ve program geliştirmelerine izin veren özerkliktir.

Tam Özerklik: Öğretmenlere ahlaki ve hukuki kurallar çerçevesinde yeni yöntem ve programlar için tam özgürlüğün verildiği özerklik çeşididir (Akt. Öztürk, 2011).

Bu bağlamda eğitim politikalarında özerkliğe önem veren ülkelerin özerkliği; orta düzey özerklik, yüksek düzey özerklik ve tam özerklik boyutlarında kullandığı düşünülebilir.

2.4. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları

Sözü edilen araştırma konusu ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklarda yapılan araştırma sonuçlarına göre; öğretmen özerkliği farklı boyutlarda incelenmiştir. Örneğin Öztürk (2011) öğretmen özerkliğini; öğretimin planlanması ve uygulanması, yönetim mesleki gelişim özerkliği ve süreçlerine katılma olarak boyutlandırırken Çolak ve Altınkurt (2017); öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği olmak üzere dört boyutta incelemiştir. Friedman (1999) ise öğretim programı özerkliği, öğretim ve değerlendirme özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve okul kararlarına katılmada özerklik olmak üzere dört boyutta incelemiştir. Karabacak (2014) ise alanyazın araştırmalarında öğretmen özerkliğinin öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik, mali özerklik, kişisel ve mesleki özerklik olmak üzere dört grupta toplandığını ifade etmektedir.

Araştırmalarda öğretmen özerkliği boyutlarını okul özerkliği ile ortak paydada buluşturan başlıkların bulunduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenin özerk olabilmesi için okulun da buna uyum sağlayabilmesi ve gerekli yetkiye sahip olması gerekmektedir. Bu

sebeple bir araya getirilen "öğretmen özerkliği" ve "okul özerkliği", çalışmalarda genellikle bahsedilen özerklik boyutlarıyla (Öztürk, 2011; Şentürken, 2018; Çolak ve Altınkurt, 2017; Karabacak, 2014) birlikte başlıklar halinde ele alınmış ve aşağıdaki tablo (Şekil-1) oluşturulmuştur.



Şekil 1. Öğretmen ve Okul Özerkliğinin Boyutları

2.4.1. Öğretimin Planlanması ve Uygulanması

Plan, "bir işin gerçekleştirilmesinde uyulması tasarlanan tertip, düzen, ilkeler bütünüdür" (MEB, 2003). Bir eğitim-öğretim plan ve programı önceden belirlenen ve gerçekleştirilmesi beklenen eğitim hedeflerini, bu hedeflere ulaşmak için kullanılacak yöntem ve stratejileri, kullanılacak ders kitabı, araç ve materyalleri, eğitim sürecinde ve sonunda yapılacak değerlendirmeleri, bu değerlendirmelere göre programda yapılacak düzenlemeleri içermektedir.

"Öğretim planlarının hazırlanmasının faydaları arasında öğrenci merkezli etkinliklere yer verilmesi, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerine göre hangi yöntemin nasıl ve ne kadar sürede uygulanacağının belirlenmesi, öğrenci ve öğretmeni dağınıklıktan kurtararak düzen sağlaması, derslere hazırlıklı olunması, eğitim sürecinin doğru değerlendirilmesine katkı sağlaması, ders süresini doğru ve verimli biçimde kullanabilmeyi sağlaması" ifadeleri yer almaktadır (MEB, 2003). Öğretim planları öğrenci merkezli yapılandırmacı anlayışa uygun şekilde, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına

yönelik, uygulanabilir, bireysel gelişim özelliklerine uygun, farklı öğrenme becerilerine hitap eden ve disiplinler arası anlayışına uygun hazırlanmalıdır. Bu programları sahada uygulayan kişiler olan öğretmenler, plan ve program doğrultusunda hareket ederken aynı zamanda programı, bulunduğu şartlara ve çevreye uygun şekilde düzenleyebilme becerisi ve altyapısına sahip olmalıdır. Friedman'a (1999) göre öğretmenlik mesleğinin farklı görev sorumlulukları olmasına rağmen mesleğin gerektirdiği asıl rol, öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlayıp uygulamaktır. Dolayısıyla özerkliğin gerektiği asıl konu da öğretimin geliştirilmesi, planlanması ve uygulanması hususunda önem kazanmaktadır. Bu sebeple öğretmen özerkliği araştırmaları bu boyutla sınırlandırılmıştır

Öğrenci farklılıkları göz önüne alındığında sadece ders kitabına ve ders planlarına bağlı olarak işleyen süreçten yeterince verim alınamayacağı ortadadır. Öğretmenin, öğrenme ortamını kendi öğrenci grubunun hazırbulunuşluğu, ilgi ve ihtiyaçları, beklenti ve öğrenme seviyeleri gibi farklı değişkenlere göre planlayabilmesi ve uygulayabilmesi için öncelikle öğretmene içerik, yöntem ve materyal seçimi gibi konularda yetki genişliği verilmesi gerekmektedir (Öztürk, 2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde okul müfredatını oluşturma, ders kitabı seçme, değişiklik ve yenilikler tasarlama, davranış ve disiplin kuralları gibi verilen kararlar üzerinde etkisi çok azdır. Bunlara ek olarak öğrencilerle ilgili verilecek kararlar, onların okul seçimleri ile ilgili yönlendirmeler, okul bütçesinin planlanması, kullanımı, personel alımı, hizmet içi eğitim programı gibi hususlarda da çok az söz hakkına sahiptirler. Gelecek neslin emanet edildiği öğretmenler, öğretim ile ilgili kilit kararlar alınırken öğrenciler ve öğretim süreci üzerinde çok fazla kontrole ve söz hakkına sahip değildir (Ingersoll, 2007).

Yapılan literatür araştırmalarında birçok kaynak, öğretmen özerkliğinin yapılan eğitim ve öğretim faaliyetlerine göre öğretmenin kendi seçimiyle planlama ve uygulama yapabilmesi, araç-gereç, materyallerini kendi seçmesi ve uygun değerlendirme faaliyetlerini yine kendisinin düzenleyebilmesi konusunda yetki sahibi olmasını desteklemektedir. Özerklik konusunda sadece sınıf ortamında esneklik sağlamanın yanı sıra öğretimin içeriği ve müfredatın belirlenmesi konusunda da öğretmenlerle işbirliği sağlanmalıdır. Sadece yüklü bir eğitim programını öğrenciye aktarmakla sorumlu tutulan bir öğretmen, bireysel ve yöresel farklılıklara uyum sağlamayacak, müfredatı yetiştirmeye çalışırken farklı yöntem ve teknikleri

uygulamaya zaman bulamayacaktır. Öğretmenlerin program geliştirmeye, planlamaya ve içerik üretmeye de katılımıyla motivasyonları ve iş doyumu artacak, üretkenlikleri artacaktır (White, 1992; Akt. Öztürk, 2011). Ancak bunu sağlayabilmek için öncelikle öğretmenin bu konularda bilgi, beceri ve yetkinliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Türkiye'de öğretim planları "ünitelendirilmiş yıllık plan" ve "günlük plan" olmak üzere ikiye ayrılmıştır. "Ünitelendirilmiş yıllık plân, öğretim yılı süresince ders vermekle yükümlü olunan sınıflarda, program uyarınca belli üniteleri ya da konuları hangi aylarda yaklaşık olarak ne kadar zamanda işleyeceklerini gösteren, duruma göre zümre öğretmenler kurulu veya şube öğretmenler kurulu tarafından ortak hazırlanarak ders yılı başında okul yönetimine verilen çalışma plânıdır. "Ders plânı ise; bir ders için o dersle ilgili eğitim programlarında yer alan ve birbirleriyle ilişkili öğrenci kazanımlarını (hedef ve hedef davranışlarını) bir ya da birkaç ders saatinde işlenecek konu örüntüsünü, konuya ilişkin deney, tartışma soruları, proje ve ödevleri, uygulama çalışmalarını, ders araç-gerecini içine alan birinci derecede sorumlu olduğu, zümre öğretmenleri ile şube öğretmenlerinin ortak katkısıyla ders öğretmenlerince önceden hazırlanan plândır" (MEB, 2003). Pearson ve Hall (1993), okullarda eğitim veren öğretmenlerin konunun uzmanları olarak eğitim tasarımı üzerinde yetkisi pek fazla bulunmadığını belirtir. Ayrıca sınıfın büyüklüğü ve kompozisyonu, müfredatın seçimi, zamanlaması, metinlerin seçimi ve içeriği; binaların tasarımı ve tahsisi ile ilgili kararların tümünün yasama organları ya da okul kurulları ve yöneticileri tarafından kontrol edildiğini ifade eder.

Öğretim programı hazırlayıcılarının tüm öğrencilerin öğrenme yaşantılarını, eğitim şartlarını öngörmesi zordur. Bu yüzden tüm öğrencilere hitap edecek programı hazırlama imkânı bulunmamaktadır. Bu durumda asıl iş, koşullara daha hâkim, öğrenciyi ve öğrenme ortamını tanıyan eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlere düşmektedir. Castle'nin (2004) görüşüne göre öğretmen özerkliği, öğretmenlerin sadece program uygulayıcısı olmasından öte, programı oluşturanlar olmasına fırsat tanır ve bu öğretmenler öğretim programını ilgi, ihtiyaç ve hedeflere uygun şekilde öğrencileriyle beraber oluştururlar (Akt. Öztürk, 2012). Program geliştiren uzmanlarla öğretmenlerin birbiriyle işbirliği içinde çalışması gerekmektedir. Programı geliştiren uzmanlar iyi bir öğretim için gerekli hedef ve fikirleri oluştururken öğretmenler de bu hedefleri hayata geçirmektedir. Ülkemizde eğitim programlarının merkezden hazırlanması, öğretmenlerin eğitim ortamını düzenleyebilme yetkisini sınırlandırmaktadır. Bu durum

da öğretmeni sadece programı uygulayan bir teknisyen haline getirmektedir. Merkezi program geliştirme komisyonunda görev alan öğretmenlerin dışında okul temelli programların da bulunması gerektiği ile ilgili görüşler yaygınlaşmaktadır. Okuldaki eğitim paydaşlarının ve okul yönetiminin merkezi hedef ve kazanımlara uygun şekilde ortaklaşa hazırlayacağı programlarla öğretmenler öğretim programı geliştirmeye kolektif katılım sağlayacaktır. Bu sayede öğretmenler hem programın uygulayıcısı hem de geliştiricisi olma fırsatını yakalayacaktır. Ancak bunların sağlanabilmesi için öğretmenlerin yeterli mesleki bilgi ve beceriye, yeni öğretim yöntem ve tekniklerine, sosyal iletişim ve sınıf yönetimi yeteneğine, işbirliğine yatkınlığına ve sorumluluk bilincine sahip olması gerekmektedir.

Öğretmen özerkliğini ilgilendiren bir diğer konu ise öğrencilerin değerlendirilmesidir. Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmayan, sadece müfredattan sorumlu olunan konularda ve genellikle test olarak uygulanan merkezi sınavlar, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını ölçmekte yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin sınıf ortamına ve öğrenci özelliklerine uygun olarak geliştireceği sınavların yerine uygulanan merkezi sınavlar, öğretmenin de özerkliğini ve üretimini sınırlandıran bir konumdadır.

2.4.2. Yönetim Süreçlerine Katılma

Günümüz eğitim sisteminde öğretmenlere düşen görevler ve okuldaki rolleri giderek artmakta ve çeşitlenmektedir. Eğitim sürecinde öğretmenlerin tam anlamıyla özerk olabilmesi için öğretimsel kararların dışında yönetimsel kararlarda da faaliyet gösterebilmesi gerekir (Ingersoll, 2007). Öğretmenlerin yönetim ile ilgili özerkliği sadece okulla ilgili verilecek kararlara katılması değil, okul yönetimi ile işbirliği halinde olarak eğitimi ilgilendiren konularda söz hakkına sahip olması ve kararların uygulanmasını denetleyebilmesi anlamına da gelmektedir (Karabacak, 2014). Dolayısıyla öğretmenler sadece sınıf içi eğitim öğretimin uygulanması faaliyetlerinin yanı sıra, çevreyle iletişim, hedeflere yönelik kararların alınması, okul kaynaklarının kullanımı gibi okul yönetimiyle alakalı konularda alınacak kararlarda ve kararların uygulanmasında da rol almak istemektedir. Bu durumda öğretmen özerkliğinin yönetim süreci ortaya çıkmaktadır (Freidman, 1999). Öğretmenlerin yönetim sürecine katılması, kurum ve yönetimin öğretmenle sağlayacağı karşılıklı güvene dayalı işbirliği, o eğitim

kurumunda yetişen gelecek nesillerin özerk bir yapıda kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine olanak sağlayacaktır (Öztürk, 2011).

2.4.3. Öğretme Süreci Özerkliği

Öğretmen özerkliği çalışmalarının ortak boyutlarından olan öğretme süreci özerkliği; eğitimcinin süreci planlama, uygulama, etkili eğitim yöntemi ve etkinliklerini seçme, kazanıma uygun materyalleri, araç-gereçleri, verimli öğrenme ortamlarını geliştirme, hedeflenen amaç ve kazanımlara ulaşma, süreci değerlendirme ve öğrencilere rehberlik edebilme gibi konularda sahip olduğu hakkı tanımlamak amacıyla kullanılan bir kavramdır (Lai-ngok, 2004; Akt. Karabacak, 2014). Öğretme süreci özerkliği; öğretmenlerin öğretim süreci içerisinde hangi hedefe ne kadar zaman ayrılacağı, hangi yöntem ve tekniklerin uygulanacağı, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirmelerin nasıl yapılacağı ile ilgili verdikleri kararların oluşturduğu geniş kapsamlı özerkliklerdir (Çolak ve Altınkurt, 2017).

Öğretmenler, öğrencilerin öğrenim sürecini destekleyebilmek için onlara uygun olan yöntem, teknik ve materyali seçmekte özgür olmalıdır. Öztürk (2011) bu konuda öğretmenlerin gerekli bilgi ve beceriye sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin öğrenci merkezli bir süreç yürütebilmeleri için sınıf içerisinde özerklik anlayışını benimsemesi gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin motivasyonu ve özerklik davranışları da olumlu etkilenecektir.

2.4.4. Öğretim Programı Özerkliği

Toplumun gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlayan eğitim programlarının da toplumdaki değişim ve ihtiyaçlara göre değiştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Merkezi otoritelerin hazırladığı programlarla uygulanan eğitim programları bölgenin sosyal, ekonomik, beşeri şartlarına uyum sağlayamamakta ve okulların ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Bu durumda programların okul düzeyinde düzenlenmesi veya geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitimde bu tür program geliştirmeye okula dayalı program geliştirme - school-based curriculum development" adı verilmektedir. (Yüksel, 1998a).

Öğretim programı özerkliği; öğretim programı oluşturulurken öğretmenlere kendi kararlarını alabilme imkânı, hareket alanı ve yetki genişliği verebilmesi esasına dayanır. Öğretmen programa ne kadar katılırsa öğrencinin gereksinimlerine o kadar uygun kararlar alabilmektedir (White, 1992; Akt. Şentürken ve Oğuz, 2020). Okullarda öğrencilerin düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Öğretmenlerin, neyi nasıl öğreteceklerini kendilerinin seçmesi, öğretim programını öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre uyarlayabilmesi, konu seçimi yapabilmesi, uygun materyal, yöntem ve tekniği seçebilmesi, programa eklemeler ve çıkarmalar yapabilmesi öğretim programı özerkliği boyutunda incelenebilir. Öğretim programı özerkliği; öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine göre en uygun olanını seçmelerini ve etkili eğitimin yapılabilmesini sağlayabilmektedir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Program geliştirmede uygulanan yöntem, merkezi otoriteler tarafından hazırlanan programları öğretmenlerin aynen uygulamak durumunda olmasıdır. Ancak bu yöntemin sakıncalarından olan öğrenci ve şartların uyum sağlayamaması durumunu ancak programı uygulayan öğretmen tespit edebilmekte ve düzenleyebilmektedir. Bu da öğretmen ve okul yöneticilerinin program geliştirmedeki rolünü giderek artırmaktadır.

Her ne kadar merkezi otoritelerin hazırladığı eğitim programları uygulansa da okulların kendi amaç ve hedeflerine, bölgenin durumu ve koşullarına, öğrencilerin ve çevrenin ihtiyaç ve beklentilerine göre bir takım esneklikler söz konusu olabilmektedir. Öğrencinin akademik düzeyi, çevre ve okulun şartları, öğrencinin ihtiyaçları ve hazır bulunuşluğuna göre eğitim programındaki bazı konulara daha az, bazılarına ise daha fazla zaman ayırabilme gibi değişkenlikler görülebilmektedir. Bu durum okulların ve öğretmenlerin program konusunda belli bir özerklik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Clark, Klein ve Burks (1972) öğretmeni program geliştirme sürecinin can damarı olarak niteleyerek hedefe ulaşma yollarını belirleyen, sınıfta öğretimi başlatan, programı deneyen ve uygulamanın bizzat içinde olan, programın eksikliklerini gören ve bunları gideren kişi olarak tanımlamıştır (Yüksel, 1998b). Ben-Peretz (1990) okullarda uygulanan programla ilgili öğretmenlere düşen görevleri üç boyutta incelemiştir. Buna göre öğretmenler birinci boyutta eğitim uzmanları tarafından hazırlanan programın sadece uygulayıcısı konumundadır ve programı geliştirme yetkileri sınırlıdır. İkinci boyutta ise öğretmenler birinci boyuta göre daha esnek davranabilir ve program geliştirmede rolü olmasa da uygulamada bazı yetkilere sahiptir. Üçüncü boyutta ise

öğretmenler program geliştirmede aktif rol üstlenerek programda yer alan ilke ve hedefler doğrultusunda öğretimin amaçlarını sınıf ve öğrencilerin özelliklerine göre kendi seçer ve geliştirir. Şartlara göre programda yer almayan yeni amaçları da programa dâhil edebilir (Akt. Öztürk, 2012).

Oliver (1965) öğretmenlerin program geliştirme sürecine katılmasının faydalarını şöyle sıralamıştır;

1. Öğretmenler birbirleriyle işbirliği içinde olabilir, görüş alışverişi yapabilirler,
2. Öğrencilerle birlikte hazırlanan programın işleyişini süreç içerisinde tespit edebilirler,
3.Öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçları, yetenekleri farklılık gösterebileceğinden, programı bu farklılıklar doğrultusunda hazırlayabilirler,
4.Merkezden oluşturulan programı esneterek bölge şartlarına uygun hale getirebilirler (Yüksel, 1998b).

2.4.5. Mesleki Gelişim Özerkliği

İçinde bulunduğumuz çağın getirdiği bilim, teknolojik ve sosyolojik alanda yaşanan büyük değişim ve gelişimler, toplumların bu dönüşümlere uyum sağlamasını gerekli kılmakta ve toplumları iletişim ve etkileşime daha fazla yöneltmektedir. Yaşanan bu toplumsal dönüşümler; etkili iletişim, üst düzey düşünme becerisi, yüksek düzeyde işbirliği yapabilme gibi becerileri de beraberinde getirmektedir. Çağın gereklerine uygun niteliklerin bireylere kazandırılmasında da en önemli rol eğitime düşmektedir. Öğretmenler, yeni beceri ve niteliklerin kendilerine, öğrencilerine ve topluma kazandırılmasında büyük sorumluluk sahibi olarak görülmektedir. Tüm bu değişimlere ayak uydurmak isteyen öğretmenler, öncelikle kendilerini geliştirmek, alanlarındaki gelişmelerden haberdar olmak durumundadır. Mesleki gelişim özerkliği, eğitim çalışanlarının mesleki gelişimini kendinin belirlemesi, gereksinim duyduğu konularda kendi belirlediği zamanda hizmet içi eğitim alabilmesi ve mesleğiyle ilgili bilimsel çalışma ve toplantılara katılabilmesidir. Öğretmenlerin kendi alanları ile ilgili bilimsel toplantılara katılması, katılacakları toplantının konusu, yeri ve zamanını kendilerinin belirleyebilmesi mesleki gelişim özerkliğinin içerisinde yer almaktadır. Mesleki gelişim özerkliği öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından en az söz sahibi olduklarını düşündükleri için en az özerklik davranışı sergilediği özerklik boyutudur ve

öğretmenlerin gerekli mesleki yeterliğe ulaşmasında mesleki gelişim özerkliğinin önemi büyüktür (Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017).

Öğretmen özerkliğinin uygulanmasındaki en önemli faktörlerden biri öğretmenlerin yeterli mesleki bilgi ve becerilere sahip olmasıdır. Öğretmenlerin bağımsız çalışabilmesi için gerekli mesleki gelişimini sağlamış olması gerekmektedir. Öğretmenlerin özerk şekilde çalışabilmeleri için alanlarıyla ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Üzüm ve Karslı, 2013). Mesleki yeterlikleri bulunmayan öğretmenler daha çok kitaba dayalı eğitim vermekte iken mesleki becerilerini geliştirmiş bir öğretmen programı şartlara uygun şekilde düzenleyebilmekte, uygun yöntem ve materyalleri seçebilmektedir. Meslekte öğrenilen bilgi ve beceriler olarak tanımlanan mesleki gelişim son yıllarda eğitim faaliyetlerinde önemli bir konuma sahip olmuştur. Öğretmen kalitesinin öğrencilerin öğreniminde büyük etkisinin olması, eğitmenlerin mesleki gelişim konusunda gerekli uygulamaların yapılmasını zorunlu kılmaktadır.

Mesleki gelişim için öğretmenlerin, alanlarıyla ilgili bilimsel toplantılara katılması, mesleğiyle ilgili araştırmalar yapması, alanyazınla ilgili yeni çalışmaları okuması gerekmektedir. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı genelgede yazan; "Personelin mesleki ve bireysel gelişimini sağlamak amacıyla bilimsel toplantılara katılımı; kurumun işleyişini, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gerekli önlemler alınarak sağlanır" ifadesi, personelin mesleki gelişimine önem verildiğini göstermektedir. 2015-2019 MEB Stratejik Planı'nda öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi ve bu yeterlilikler doğrultusunda öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik olarak Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) modelinin yaygınlaştırılması, hizmet içi eğitim planlamalarında bu yeterliliklerin ön plana alınması gibi hedeflere yer verilmiştir (ÖMGY, 2017). Young (1990) öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarında görev almaya istekli olduğunu, bu görevin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini, iş doyumunu ve güdülenme düzeylerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir (Akt. Yüksel, 1998b).

Ülkemizde mesleki gelişim Milli Eğitim Bakanlığına bağlı hizmet içi Eğitim Daire Başkanlığı ve valilikler tarafından üniversite, sivil toplum kuruluşları, özel eğitim kurumlarıyla işbirliği yaparak daha çok seminerler şeklinde organize edilmektedir (Bümen, Ateş, Ural ve Acar, 2012). Eğitimde niteliğin geliştirilmesinde temel taşlardan biri olan mesleki gelişim konuları Milli Eğitim Şuralarında görüşülmekte ve kararlar

alınmaktadır. Eroğlu, Özbek ve Şenol (2016) yaptıkları araştırmada, son yıllarda alınan şura kararlarında hizmet içi eğitim olanaklarının artırılması, öğretmenlerin mesleki gelişime teşvik edilmesi ve mesleki gelişime önem veren öğretmenlerin ödüllendirilmesi, ilgili kurumlarla işbirliğine gidilmesi, yeni mesleki gelişim modellerinin uygulanması gibi kararlar alınmış ve bu kararlar giderek somutlaştırılmıştır. Alınan mesleki gelişim ile ilgili kararların yoğunlaşmaya başlaması, ilerleyen zamanlarda konunun öneminin daha da artacağına işaret etmektedir. Pearson ve Hall (1993) yapılan çalışmalarda daha çok özerkliğe sahip olan öğretmenlerin daha başarılı, mesleklerinde daha gönüllü ve istekli oldukları sonucuna ulaşmıştır (Akt. Ayral ve diğerleri, 2014). Bu durumun öğrenci başarısına da yansıyacağı düşünülmektedir.

2.4.6. Mesleki İletişim Özerkliği

Mesleki iletişim özerkliği, öğretmenlerin meslektaşları, eğitim çalışanları, veliler ve yöneticilere karşı düşüncelerini kaygı duymadan rahatça ifade edebilmeleridir. Düşüncelerini özgürce ifade edebilen öğretmenler kendilerini daha rahat hissedecek ve motivasyonlarını yükselterek eğitim sürecinde daha etkin roller üstlenebileceklerdir (Çolak ve Altınkurt, 2017).

İş motivasyonunu sağlamış olan bireylerin, meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler kurma, işbirliği yapma ve otokontrol konularında başarı sağlaması düşünülmektedir. Bu konuda McGregor (1960); X teorisi ve Y teorisinin kavramsal çerçevesi içinde özerkliğin önemine dikkat çekerek; X teorisine sahip çalışanların işini sevmeyen ve sorumluluklardan kaçan, dış güçlerin baskısı ve kontrolünün gerektiği bireyler olduğunu, Y teorisine sahip çalışanların ise içsel kontrolü sağlamış, dış güçlerin baskısı ve kontrolüne gerek kalmadan etik ve ahlaki kurallara dayalı olarak tam motivasyonla kendilerini işlerine adadıklarını belirtmektedir (Akt. Moomaw,2005).

Öğretmenler eğitim konularında yetkilerini birleştirerek yaptıkları işbirliğiyle eğitimin ortak hedefleri için daha etkili yöntemler geliştirebilmektedir. Dee ve diğerlerine (2006) göre öğretmenlerin eğitim öğretimde daha çok inisiyatif kullanabilmeleri, yöneticiye rahatlıkla ulaşabilme ve sorunları paylaşabilme gibi durumları mümkün kılması, örgütsel iletişimi artıracağından, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini de artıracaktır (Akt. Fidan, 2005). Mesleki iletişim özerkliğinin olmadığı okullarda öğretmenler kendilerini güvende hissetmeyecek, kuruma olan

güveni ve bağlılığı azalacak, sorunları çözmek yerine görmezden gelecek ve bu durum öğretmenlerin sorumluluklarından kaçmasına sebep olacaktır.

2.5. Okul Özerkliği

Okul özerkliği, alanyazında farklı boyutlarda incelense de ortak görüşe göre planlama ve örgütleme ile kaynak oluşturma, öğretimin planlanması, personel yönetimi konularını kapsamaktadır. Buna göre okul yönetimi ve öğretmenler akademik standartlara göre bir öğretim programı oluşturma, yöntem ve teknikleri belirleme, materyalleri seçme, okul güvenliğini sağlama, öğrenci ve çalışanları değerlendirme gibi konularda karar alma gücüne sahip olmalıdır (Gunnarsson, Orazem, Sánchez ve Verdisco, 2004; Akt. Karabacak, 2014). Çok sayıda eğitim reformcusu, güçlendirilmiş ve yetkilendirilmiş öğretmenlerin okulun yeniden yapılandırılmasında etkili olabileceği görüşündedirler (Akt. Moomaw, 2005). Dünya genelinde tüm ülkeler özellikle son yirmi yıldır okul özerkliği konusunda geniş çaplı araştırmalar yapmasına rağmen okullara verilen özerkliklerin türü ve genişliği, ülkelerin yönetim anlayışına uygun şekilde düzenlendiği için okul özerkliği derecesi ve politikaları ülkelere göre büyük değişim göstermektedir (Eurydice, 2007).

Merkezi yönetim anlayışına sahip olan sistemlerde merkezden alınan kararlar ülkedeki tüm okulları bağladığından, eğitim kurumunun sosyo-ekonomik ve çevresel şartlarına uyum sağlayamamaktadır. Buna karşın özerkliğe sahip olan okulların merkezden alınan kararlar yerine kendi ihtiyaç ve çevresine göre değerlendirmeler yapmaları, program ve planlamalarını bu doğrultuda hazırlamaları hem daha üretken olabilmelerini sağlarken hem de sorunların çözümünde daha kalıcı ve doğru kararların alınmasına fırsat verebilmektedir.

Okul özerkliği eğitimdeki bürokrasi işlerinin etkisini azalttığından uzun ve ağır işleyen sistemin aksaklıklarını da azaltmaktadır. Özerk okullar, yapılan uygulamaları eğitim çalışanları, veli ve okulun yakın çevresini haberdar etmek zorunda olduğundan hesap verilebilirlikle de alakalıdır. Bu sistemde okul yöneticileri ve eğitim paydaşları, uygulamalarında daha açık, şeffaf ve hesap verebilir durumda olmalıdır (De Grauwe, 2005; Akt. Karabacak, 2014). Lai-ngok (2004) okul özerkliğini eğitim-öğretim hedefleri, personel alımı, kaynak tahsisi ve kullanımı, finansman, eğitim-öğretim programı ve öğrenci alımı gibi konularda okulların serbest olabilmesi ve esneklik sağlanması şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Fidan, 2007).

Okul merkezli eğitim programı anlayışı merkezi programları esnetecek olsa da küreselleşmenin getirdiği hızlı değişimlere ayak uyduramayacaktır (Ada ve Şahin, 2007). Program geliştirmede okul özerkliğinin sağlanmasının bazı sınırlılıkları vardır. Bunlar şu şekilde özetlenebilir;

1. Okul özerkliğine dayalı olarak hazırlanan okul temelli programlarda görev alan öğretmen ve okul yöneticilerinin program geliştirme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaması,
2. Eğitim öğretim sürecinde görev yapan eğitim çalışanlarına ek yük getirmesi,
3. Program geliştirmeye katılanlar arasında talep farklılıklarını da beraberinde getirmesi ve bu farklılıkların getirdiği çatışmaların yaşanabilmesi,
4. Program geliştirme sürecinde toplum ve velilerin baskısının ve etkisinin olma ihtimali,
5. Okullar arasındaki program farkının beklenen öğrenci niteliklerinde farklılıklar oluşturması,
6. Uzman görüşünden faydalanılamaması,
7. Okul program geliştirme kurulunun aldığı kararları öğretmenlerin benimsememesi ve kararları uygulamaması bu sınırlılıklar arasında yer alabilmektedir (Sabar,1991, s.370; Özdemir, 1996, s.29-3, Akt. Yüksel, 1998a).

Okula dayalı program geliştirmenin uygulamada başarılı olabilmesi için öğretmen ve okul yöneticilerinin, toplumun ve diğer grupların kendilerinden beklenen bilgi ve beceriye ayrıca gerekli niteliklere sahip olması gerekmektedir.

2.5.1. Öğrenen Özerkliği

Öğretmen merkezli eğitimin yerine öğrenci merkezli ve yapılandırmacı eğitim sisteminin yaygınlaşmasıyla birlikte öğrenen özerkliği konusu önem kazanmaya başlamıştır. Öz belirleme kuralına (özerk benlik yönetimi) göre bireyin davranışı güdülenme düzeyine göre şekillenmektedir. Bu davranışlar dış koşullarla düzenlenmişse kontrollü, içsel olarak düzenlenmişse özerk olarak ifade edilmektedir. Moomaw (2005), özerkliğin çocukluk yıllarından itibaren başladığını ve bu davranışın yetişkinlerden kazanıldığını, özerklik davranışının gelişmesi için çocuğun çevreden bağımsız olduğunun algılanmasının gerekli olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler öğrencileri ne kadar az yönlendirirse öğrencilerde özerklik duygusu o kadar gelişebilmektedir. Oğuz (2013a), öğrenen özerkliğini sağlamak için öğretmenlerin

öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini ortaya çıkarmaya, kendilerini ifade edebilmelerine, kendi kararlarını alabilmelerine ve kendi öğrenim yöntemlerini belirlemelerine yardım edebileceğini ifade etmektedir.

Öğrenci özerkliğinin temeli, öğrenmeye karşı olumlu tutum, içerik ve süreç üzerinde derinlemesine düşünme kapasitesinin geliştirilmesi ve öğrencinin öğrenmesi için sorumluluğu kabul etmesi esasına dayanır. Sorumluluğun kabulü hem sosyo-duygusal hem de bilişsel sonuçlara sahiptir ve öğrencide bu özelliklerin aynı anda olmasını gerektirir (Little, 1995). Özerklik desteğinin öğrencilerde daha fazla ilgi, motivasyon, içsel güdülenme, yaratıcılık, bilişsel ve duyuşsal farkındalık, yüksek benlik algısı, özgüven, akademik başarı sağladığından söz edilmektedir. Bacanlı ve Calp (2016) yaptığı araştırmada özerklik duygusunun öğrencinin bireysel performans ve olumlu tutum geliştirmesi üzerinde olumlu etki oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmaya göre, öğrencilerin öğretmenlerinden aldığı özerklik desteğinin, öğrencilerin akademik motivasyon ve başarısına olumlu etki ettiğini göstermektedir. Bunun yanında daha az baskı ve stres yaşayan öğrencilerde daha olumlu duygular ve daha kolay kavramsal öğrenmeler gerçekleşmektedir (Black ve Deci 2000; Deci ve Ryan, 1987; Akt. Oğuz, 2013a).

Yapılandırmacı yaklaşımda Marlowe ve Page (1998) ünite yerine "araştırma", sunu yerine "öğrenme yaşantıları", öğretme yerine "öğrenme", ders planı yerine ise "öğrenen öğrenme planı" kavramlarını kullanmıştır (Akt. Erdem ve Demirel, 2002). Özerk öğrenen, öğrendiği her şeyi biçimsel olarak bütünleştirme eğilimindedir (Little, 1995). Öğrenen özerkliği bulunan sınıflardaki öğrenciler zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirebilmekte, yaratıcı düşünebilmekte, sebep-sonuç ilişkileri kurabilmekte, eleştirel ve yaratıcı düşünebilmektedir (Göçer, 2016). Bir öğrencinin öğrenme sürecinde kendi sorumluluğunu üstlenebilecek niteliğe sahip olması için geleneksel öğretim anlayışı yerine, öğrencinin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve hedeflerine uygun yöntemlerin, materyallerin kullanıldığı ve sınıf yönetiminin öğrenci görüşleriyle tamamlandığı bir öğrenme ortamının oluşturulması gerekir. Öğrenci özerkliğinin geliştirilmesinde öğretmenin görevi, öğrencileri bu ortak üretim için eşit sorumluluğu kabul edecekleri noktaya getirmektir. Öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemeleri mümkün olduğu ölçüde, kendi öğrenme hedeflerinin, öğrenme yöntemlerinin farkına varabilmesi ve öğrenme ilerlemelerinin değerlendirilmesine katkıda bulunması mümkün hale gelecektir (Little, 1995). Bu öğrenme ortamını da kendisi özerk olan ve öğrencileri bu

konuda destekleyen, bilgi ve becerilerini yansıtan yapılandırmacı anlayışla yetişmiş öğretmenler oluşturabilmektedir. Bu becerilerin yansıtılması için öncelikle öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini, tutum ve davranışlarını öğretmenin bilmesi gerekir. Ayrıca öğretmenler sınıf yönetimi ve pedagoji açısından donanımlı olmalı, sınıf yönetiminde, yöntem ve stratejilerde aktif rol almak isteyen öğrencileri yönetebilecek bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. Bunun yanında sınav stresini azaltan ve öğrenme ortamını ılımlı hale getiren, öğrencilerin kendi öğrenme yöntemlerine uygun alternatifler geliştiren ve öğrencileri kendi öğrenme ortamlarını oluşturmaları için teşvik eden, uygun dönütlerle eksiklerini gidermelerini sağlayan bir yapıya sahip olmalıdır (Stros, 1995; Skinner, 1996; Davies,1987; Akt. Ergür, 2010). Gerçekten başarılı öğretmenler, eğitim faaliyetleri anlamında her zaman özerk olmuşlardır. Sürekli düşünme yoluyla egzersiz yaparak öğretimleri için güçlü bir kişisel sorumluluk duygusu ve öğretim sürecinin mümkün olan en yüksek düzeyde duyuşsal ve bilişsel kontrolünü analiz etmek ve bunun sağladığı özgürlüğü kullanmak başarılı ve özerk öğretmenlerin ortak noktaları olmuştur. Buna göre öğrenen özerkliği ve öğretmen özerkliği birbirine bağlıdır. Öğrenen özerkliği bir anlamda öğretmen özerkliğinin yansımasıdır ve öğrenciyi hazır bilgiyi tüketen rolünden çıkararak bilgiye ulaşan noktasına getirir ki bu da özerk öğretmenin teşvikleriyle gerçekleşir (Little, 1995).

Öğretmenlerin, öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirmek, karar verme mekanizmalarını kuvvetlendirmek için onlara zevk alacağı, bilgi ve becerilerine uygun görevler vererek öğrencilerin özerk davranışlar kazanmalarına yardımcı olmaları gerekmektedir. Öğrencilerine özerklik imkânı sağlayan öğretmenler, öğrenci merkezli bir sınıf ortamı oluşturarak onların isteklerini ve sorularını ön plana almakta, öğrenme etkinliklerine olan duygu ve düşüncelerine önem vermekte, içsel güdülenmelerine destek sağlamakta ve etkinlikleri yeniden yapılandırmaları için onları teşvik etmektedir(Cai, Reeve ve Robinson, 2002; Akt. Güvenç, 2011). Eğitim sürecine aktif olarak katılan ve etkileşimli sınıf ortamında bulunma fırsatı olan öğrenciler yeteneklerini fark edebilmekte, bilişsel ve duyuşsal gelişim sağlayabilmekte, akranlarıyla sosyal iletişim kurabilmektedir. Öğrenen özerkliğinin bulunduğu sınıflarda öğrenciler; girişimcilik, anlama, anlatma, kavratma, sınıflama, doğru karar verebilme, sebep-sonuç ilişkisi kurabilme, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme gibi beceriler kazanmaktadır. Hem zihinsel hem de sosyal ve duyuşsal becerilerde gelişme sağlayan

ve donanımlarını artıran bu öğrenciler aynı zamanda farklı ve özgün bakış açıları da kazanmış olmaktadırlar (Göçer, 2016).

Öğrenen özerkliği konusunda dikkat edilmesi gereken konu, öğrenciye verilecek özerkliğin sınırı ile öğretmene bağımlılık arasındaki dengedir. Öğretmenler sınıf yönetiminde rol alarak hedeflerin öğrenciler tarafından benimsenmesini beklerken, diğer taraftan da öğrencilerin kendi kararlarını veren ve kendini yönlendirebilen özerk bireyler olabilmelerini desteklemektedir. Burada öğretmene düşen görev, öğrencileri için uygun öğrenme ortamı oluşturmak, öğrencilere bağımsız karar verme ve uygulama fırsatı tanımak, bunları gerçekleştirirken de dengeyi sağlamaktır (Ergür, 2010).

2.5.2. Yönetsel Özerklik

Verhoest ve diğerlerine (2004) göre yönetsel özerklik, öğretmenlerin okul içindeki mali ve diğer kaynakların kullanımında ve yönetiminde söz sahibi olması ve okul yönetimine katılarak eğitimle ilgili konularda karar verebilmesidir. Yönetsel özerklik okul ortamının iyileştirilmesi, kaynak yönetimi, personel işleri ve alınan kararların uygulanmasının yanı sıra öğretmenlerin okul yöneticileri ile birlikte hareket ederek alınan kararların uygulanmasının denetlenmesi ve gerektiğinde müdahale edebilmesi anlamına da gelmektedir (Akt. Karabacak, 2014). Okul yönetimi boyutu incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretim lideri olarak hizmet verebilmesi için; okul müdürünün birleştirici değerler çerçevesinde açık bir okul misyonu belirlemesi, personeli kendilerini okul organizasyonunun bir parçası olarak görmeleri için motive etmesi, ortak amaçlar doğrultusunda öğretmenler arasında yüksek düzeyde etkileşimi sağlayacak ortam oluşturması, analiz ve iyileştirme için çözümler üretmesi beklenmektedir (Andersen, 1987).

Öğretmen özerkliğinde; eğitim programının geliştirilmesi, yöntem ve tekniklerin kullanımı gibi konuların oluşturduğu pedagojik boyut ve okul ortamının iyileştirilmesi, planlanması, personel ve mali kaynakların yönetimi gibi konuları içeren yönetimsel boyut olmak üzere iki boyut vardır (Friedman, 1999). Bu bağlamda İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde yöneticiler çalışanların hizmet bölümlerine ayrılmış olan görevlerini belirlemek ve düzenlemekle yükümlüdürler. Okulun yönetiminden, öğretmenlerin çalışma programlarını düzenlemekten, öğretmen, öğrenci ve yardımcı hizmetlilerden sorumlu olan okul idareleri kısmen de olsa özerk konuma sahiptirler. Müfredat dışı etkinlikler konusunda çerçevesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olacak şekilde okul yönetimine seçme hakkı tanınmıştır. Bu seçimin sınırları

ise İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (MEB, 1995) ve Ders Dışı Eğitim Çalışmaları Genelgesi (MEB, 1999) ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca yayınlanan Ders Dışı Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri Genelgesi (1989) ile düzenlenmiştir (Akt. Fidan, 2007). Okul yönetimi ve özerklik bağlamında yöneticinin rolü iki koşulda farklılık gösterir. Buna göre; 'Daha fazla özerklik' durumunda, yöneticiler daha az yönlendirici olmalı ve öğretmenlerin belirlenen hedeflere ulaşma çabalarına çok daha fazla destek vermelidir. 'Daha az özerklik' durumunda ise yöneticiler, daha yönlendirici ve sonuç olarak daha değerlendirici olabilir. Uygun otonomi sınırını sağlayabilmek için yöneticiler yeterince bilgili ve yetenekli olmalı, koşullardaki farklılıkları duruma uygun şekilde etkin bir şekilde yönetebilmelidir (Andersen, 1987). Öğretmenlerin öğretimin planlanması ve geliştirilmesine aktif olarak katılabilmesi için eğitimi ilgilendiren konularda işbirliğinin artırılması gerekmektedir. Bu amaçla okul içinde zümre kurallarının etkin ve işlevsel şekilde uygulanması gerekmektedir (Öztürk, 2012).

2.5.3. Mali Özerklik

Verhoest ve diğerleri (2004) mali özerkliği, kamu kurumlarının bütçe ve kaynakları üzerinde merkezin denetim yetkisinin olmaması, kısıtlamalardan muaf tutulması şeklinde ifade etmektedir. Özerklik için örgütlerin bağımsız olarak oluşturdukları organların karar alma hakkına sahip olmalarının yanı sıra bu örgütlerin mali açıdan da merkezden bağımsız şekilde karar alabilmeleri ve harcama yetkisi kullanabilmeleri gerekmektedir (Akt. Fidan, 2007).

Türkiye'de okullar okul aile birliği yoluyla çeşitli kaynaklar sağlamakta ve bu kaynakları eğitim öğretim sürecindeki ihtiyaçlara göre düzenlemektedir. Toplanan kaynaklar Milli Eğitim Bakanlığının "Okul - Aile Birliği Yönetmeliği"ne uygun olarak okul yönetimi ve Okul - Aile Birliği Kurulu tarafından düzenlenmekte, denetlenmekte ve harcanmaktadır. Okul-Aile Birliği Yönetmeliğinde geçen "Okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ile okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, okulun ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere okullar bünyesinde tüzel kişiliği haiz olmayan birlikler kurulur." ifadesi bu kurulun amacını ve okul yönetiminin mali görevlerini açıklar durumdadır.

2.6. Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri

Son zamanlarda yaygınlaşan özerk benlik algısının eğitimdeki yansıması öğretmen özerkliğinin eğitim-öğretime olan etkisi yapılan araştırmalarda farklı yönleriyle ortaya çıkmaktadır. Gerekli mesleki donanıma ve özerkliğe sahip olan öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler uygulamak, yeni ve işlevsel materyaller geliştirmek, alan ve mesleki bilgilerini devamlı geliştirmek, öğrencilere de özerklik sağlayabilmek, yerel koşullara uygun olarak çalışma ortamlarını düzenleyebilmek, eğitimi daha nitelikli ve verimli hale getirebilmek, verilen görev ve sorumlulukları etkin şekilde yerine getirmek gibi konularda özerkliğin etkilerini görmek mümkündür.

Easterbrook (1968), özerk insanların kendi kaderlerinden sorumlu ve yüksek derecede kendine güvenme eğiliminde olduğundan söz etmekte ayrıca özerk insanların kendini ifade etmekte başarılı olduğunu savunmaktadır (Akt. Moomaw, 2005). Bu açıklama öğretmen özerkliğine uygulandığında, özgünlük ve hayal gücünün özerkliğe dayalı olarak geliştiğini ve bu kavramların öğretmenlerin öğretim sürecini karakterize edeceği için öğretmene özerklik verilmesi gerektiğini ifade eder. Bilgi ve becerilerine dayanarak, özgüveni yüksek, kendi kararlarını alabilen ve kararlarının sorumluluğunun farkında olan öğretmenler, eğitim sürecinde karşılaştığı problemlere, genel çerçeveye uyarak yeni ve hızlı çözümler üretebilecektir.

Bazı araştırmalara göre eğitim uzmanları öğretmenlere özerklik ve yetki verilmesinin okul sorunlarının çözümünde başlangıç noktası olarak görüldüğünü ifade eder (Melenyzer, 1990; Short, 1994; Akt. Moomaw ve Pearson, 2006). Ingersoll'a (2007) göre öğretmenlerin okul ve sınıflar üzerinde daha fazla söz sahibi olduğu okullarda öğrencilerin uygunsuz davranışlarının daha az olduğu, öğretmenlerin meslektaşlarıyla daha fazla iletişim ve işbirliği içinde olduğu, okul yönetimi ve öğretmenlerin daha uyumlu çalıştığı, öğretmenlerin daha özverili olduğu gözlenmiştir.

OECD tarafından yapılan PISA araştırmaları incelendiğinde PISA 2009 ve 2012'de başarılı olan ülkelerin, müfredatın uygulanması ve değerlendirmelerde öğretmen özerkliğinin yüksek olduğu ülkeler olduğu karşımıza çıkmaktadır (Öztürk, 2011). Bu durumda öğretmen özerkliğinin öğrenci başarısını etkilediği söylenebilir. Genel bir değerlendirmeyle öğretmen özerkliğine karşı geleneksel ve çağdaş özerklik olmak üzere iki türlü bakış açısı söz konusudur. Çağdaş bakışa göre özerklik tek başına karar alıp hareket etmekten ziyade, eğitim paydaşlarının işbirliği yaparak mesleki bilgi

ve becerileri doğrultusunda karar alır ve bu kararlarının sonuçlarından sorumludur. Geleneksel görüşe göre ise öğretmen özerkliği, eğitimcilerin hiç kimsenin kontrolü olmadan hareket etmesi, karar alması ve bu eylemlerin sonucundan sorumlu tutulmaması yönündedir (Çolak ve Altınkurt, 2017).

2.7. Öğretmen Özerkliğini Sınırlayan Unsurlar

Araştırmalarda öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde özerkliklerini sınırlayan faktörlere değinilmiştir. Bu faktörler şu şekilde açıklanabilir:

Bunlardan birisi eğitim öğretim sürecinde hazırlanan "evrak işleridir." Süreç içerisinde ve ders dışında öğretmenlerin gereksiz formalite ve kırtasiye işlerine fazlaca zaman ayırmak zorunda bırakılması öğretime ayrılacak sürenin bir kısmının evrak işlerine ayrılması öğretimi sınırlandıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. (Öztürk, 2012).

Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017), özerkliği etkileyen ve sınırlayan etkenler arasında "kıdem" ve "iş doyumu" gibi faktörlerin yer aldığına dikkat çekmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde özerklik boyutu yüksekken mesleğin ortalarına doğru karşılaştıkları engeller yüzünden özerklik davranışının düştüğünü ifade etmektedir. Bunun yanı sıra lise öğretmenlerinin özerklik düzeyinin ilkokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Brock (2003) özerkliğin doğru zamanda doğru şekilde uygulandığında faydalı olabileceğini belirtir. Her ne kadar özerklik güdülenme, devamsızlık, işe adanmışlık ve iş doyumunu artırsa da yüksek kontrol isteyen durumlarda düşük özerkliğin olması gerektiğini ifade eder (Akt. Fidan, 2007).

"Öğretim programlarının merkezden hazırlanması" ve öğretmenlerin bu programlara dayalı olarak öğretim faaliyetlerini sürdürmesi, kendi programlarını oluşturamamaları öğretmenlerin özerkliklerini sınırlandıran unsurlardandır (Öztürk, 2012).

Garvin (2007) yaptığı araştırmada öğretmenlerin özerkliklerini sınırlayan en önemli etkenin "öğretim programı" olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak buna rağmen öğretmenler gerekli olan yerlerde öğrencilerin ihtiyaç ve düzeyine göre öğretim programında düzenleme yaptıklarını ifade etmiştir (Akt. Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017).

Öztürk(2012) yaptığı araştırmada öğretim programı esnekliğinin önündeki en büyük engelin "eğitim otoritelerince hazırlanan resmi programın yoğun ve ayrıntılı içeriğe sahip olması" ve "öğretmene uygulamada yeterli esnekliği sağlayamaması" olduğunu ifade etmiştir.

2.8. Öğretmen Özerkliği ile İlişkili Unsurlar

2.8.1.Özerklik ve Profesyonellik ilişkisi

"Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." (MEB, 2014). Webb'e (2002) göre profesyonelliğin gerektirdiği ölçüde bilgi ve beceriye sahip olmak ve bu kararları alabilmek için özerkliğe sahip olmak gerekmektedir. Bu durumda öğretmen özerkliği için profesyonellik önem kazanmaktadır. Öğretmenliğin profesyonelleşmesi için özerklik düzeyinin artırılması gerektiği araştırmalarda ifade edilmektedir (Öztürk, 2011). Firestone ve Bader (1992), yukarıdan aşağıya dayatmanın profesyonelliğin gelişimine aykırı olduğunu ifade etmektedir (Akt. Moomaw, 2005).

Andersen (1987) rutinleşmiş talimatlara, standart kriterler seti geliştirmeye yönelik öğretmen değerlendirme ve tekdüze davranış temelli öğretmen gelişimi programlara bağlı olarak düşük özerkliğe sahip öğretmenlerin yer aldığı eğitim sisteminin profesyonellikten uzak ve tatsız olacağını ifade etmektedir. Maxcy'e (1991) göre öğretmen gücü, öğretmenlerin mesleki karar vericiliğine dayanır ve öğretimin profesyonelleşmesinde temel ölçüt olarak kabul edilir. Ona göre profesyonellik, bir kural koyabilme gücünü ifade eder ve öğretim sisteminde eğitim uzmanlarının problemlerle ilgili beceri ve uzmanlıklarına göre karar alma hakkına sahip olması gerektiğini vurgular (Akt. Webb, 2002).

Öğretmenliğin herkes tarafından yapılabilecek bir meslek olarak algılanması öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak algılanmasını ve saygısını düşürmektedir (Çetin ve Özalp, 2019). Ingersoll (2007) özerklik için gereken profesyonellik şartına vurgu yaparak, uzmanlık alanını ilgilendiren konularda özerk kararlar alabilen ve uygulayan öğretmenler öğrenciden, eğitim paydaşlarından ve çevreden de gereken saygıyı görebilmekteyken yeterli özerklik verilmeyen öğretmenin sınıf içinde ve dışında kendi kararlarını alamadığından ve sorunlara yetkisizlikten kaynaklı çözümler getiremediğinden güvenilirliğinin ve itibarının azaldığını belirtmiştir. Harris (2005), öğretmenlik mesleğinin profesyonellikten uzaklaştırılmaya çalıştığını ve eğitim

odağının en küçük paydası haline getirildiğini ifade eder (Akt. Çetin ve Özalp, 2019). Webb (2002) ve Ingersoll'un (2007) ortak görüşüne göre mesleki profesyonellikle yakından ilişkili olan özerklik, öğretmenlerin önemli kararlarda tek başına karar alabilme yetkisi sağladığından, öğretmenlere mesleklerini profesyonel olarak yapma olanağı tanımaktadır. Özerklik acemi öğretmene göre tecrübeli öğretmen açısından daha önemlidir. Acemi öğretmenler öğretimi sürdürebilme çabasıyla uğraşırken deneyimli öğretmenler verilen yetkiyle temel öğretim görevlerinin yanı sıra öğrencilere özgüven ve iç görü kazandırabilme, enerjinin verimli kullanılabilmesini destekleme, öğrencilere doğru çalışma alışkanlıkları kazandırabilme ve kontrolünü sağlayabilme, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına çözümler üretebilme gibi birçok açıdan daha etkin fayda sağlayabileceklerdir (Pearson ve Hall, 1993).

Öğretmenler mesleklerini yaparken özerk hissedebilmeleri için diğer uzmanlık mesleklerinde olduğu gibi belli başlı konularda kendi kararlarını verebilmeli ve bunun sonucundaki sorumluluğu da alabilmelidir (Çolak, Altınkurt, Yılmaz, 2017). Öğretmenlik mesleğiyle ilgili iki farklı yaklaşımdan bahseden Webb (2002), birinci yaklaşıma göre öğretmenlik daha çok teknisyen boyutunda eğitim uzmanlarının hazırladığı hedef ve yöntemlerin etkili bir şekilde öğrencilere aktarılmasıdır. Öğretmenler otoriteler tarafından hazırlanan amaçları uygulamakla sorumludur ve geniş bir özerklik ve ya da yetkiye gerek yoktur görüşündedir. İkinci yaklaşım ise öğretmenleri sadece bilgileri öğrenciye aktaran, önceden belirlenmiş programın uygulayıcısı olarak görmez. Bu yaklaşımda uzmanlık söz konusudur ve diğer uzmanlık mesleklerinde olduğu gibi öğretmenlikte de bilgi ve beceriye bağlı olarak gereken yetki ve serbestliğin verilmesi, eğitim konularında öğretmenlerin de gerçek söz sahibi olması gerektiğini savunur.

Myers (1973), profesyonellerin belirli bir alandaki kapsamlı bilgisi nedeniyle büyük ölçüde özerklik kazandığını ileri sürmektedir (Akt. Moomaw, 2005). Öğretmenlerin profesyonellik kriterlerine uygun bilgi ve yeteneğe sahip olmasıyla özerklik alanında faaliyet gösterebilmesi, mesleki konularda gelişim sağlaması, destek alması gerekmektedir. Bu gelişimlerin hizmet öncesi, hizmet içi gibi eğitimlerle sağlanması, bu sayede öğretmenin statüsünün ve eğitim sürecinin iyileştirilmesi hareketi olarak devam etmesi profesyonelleşmeye önemli katkılar sağlayacaktır. Öğretim sürecinde etkili olarak kullanılacak olan profesyonelliğin ve özerkliğin

gelişebilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin desteklenmesi gerekmektedir.

Hargreaves (2000) ise öğretmen profesyonelliğini;

1. Profesyonellik öncesi aşama,

2. Özerk profesyonellik aşaması,

3. İşbirliğine dayanan profesyonellik aşaması,

4. Profesyonellik sonrası aşama olmak üzere dört kategoriye ayırmıştır (Akt. Çetin ve Özalp, 2019).

Buna göre profesyonellik öncesi aşamada öğretmenlik teknik açıdan kolay ancak yönetimsel açıdan zordur. Özerk profesyonellik aşamasında öğretmenler karar alma ve müfredata yön verme konusunda özerktir. İşbirliğine dayanan profesyonellik aşamasında, öğretmenlerin ortak hedefler oluşturması, belirsizlikleri yok etmek için meslek grupları oluşturmasıdır. Profesyonellik sonrası aşamada ise öğretmenlerin değişen öğrenci profilleri ve güç odakları arasında yaşanan çekişmelerin ortasında kaldığı ifade edilir.

2.8.2. Özerklik ve İş Doyumu Arasındaki İlişki

Luthans (2011) iş doyumunu, çalışan personelin beklentilerinin karşılanma düzeylerine karşı oluşturdukları algı olarak ifade etmektedir (Akt. Şentürken ve Oğuz, 2020). Her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de iş doyumu kavramı verilen eğitim niteliği ve verimi açısından önemlidir. Öğretmenler arası ilişkilerin niteliği, eğitim sürecinde bağımsızlık isteği, okul iklimi, öğrenci-öğretmen, yönetici ve veli dayanışması, okul kararlarına katılım, öğretmenlerin beklentileri (Başaran ve Güçlü, 2018; Uslu ve Duysak, 2018), okul türü, cinsiyet, kıdem (Çolak, Altınkurt, Yılmaz, 2017), öğrenci profili, ücret, yükselme olanağı, iş yoğunluğu, rahatlığı, stresi, çalışma koşulları, çalışanlara verilen önem gibi bir çok içsel ve dışsal faktör öğretmenlikte motivasyon ve iş doyumunu etkileyen faktörlerin başında gelmektedir (Şentürken, 2018).

Özerklik ve içsel motivasyonun birbiriyle iç içe olduğunu öne süren Ryan ve Deci (2000) merak, keşfetme ve ilginin bireyin doğasında zaten var olduğunu, bunu destekleyici koşullarla harekete geçirerek motivasyonun sağlanabileceğini belirtirken ayrıca içsel motivasyonun bireyin bilişsel ve sosyal gelişimi için önemini de ifade eder.

Yapılan araştırmada tehditler, son tarihler, direktifler, baskı yapılan değerlendirmeler ve empoze edilen hedeflerin içsel motivasyonu azalttığını ve aşırı kontrole karşı özerklik sorununun ortaya çıktığını belirtmiştir. Moomaw ve Pearson'a (2006) göre yapılan araştırmaların birçoğu öğretmenleri motive etmek için içsel ödüllerin kullanılmasını savunsa da öğretmenler meslek hayatlarındaki en büyük ihtiyaçlarının özerklik ve güvenlik olduğunu ifade etmişlerdir.

Her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlikte de iş doyumunun yüksek olması öğretmenleri olumlu olarak etkilemekte, yaptıkları işten duydukları memnuniyetle yaptıkları işe karşı daha istekli ve verimli olmalarına imkân vermekte, dolayısıyla eğitim-öğretimin iyileştirilmesine katkı sağlayabilmektedir. Sentovich (2004), Perie ve Baker (1997) ve Skinner (2008) yaptığı araştırmalarda, okulun hedeflerinde ulaşmasında katkı sağlayacak olan öğretmen özerkliğinin iş doyumuyla ilgili olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Altınkurt ve Yılmaz, 2012). İş doyumuna sahip öğretmenler çalıştıkları eğitim kurumunda eğitim hizmeti kalitesinin yükseltilmesi ve verimin artırılması, dolayısıyla eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi ve eğitim ortamının iyileştirilmesi bakımından önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden öğretmenlerin daha özverili çalışması, eğitim kalitesinin istenilen nitelikte olması için öğretmenlerin mesleki açıdan motivasyonlarının ve iş doyumlarının yükseltilmesi, bunun için gerekli ortamın sağlanması gerekmektedir. Ülkemiz eğitim sisteminde ise eğitim-öğretimde kullanılacak müfredat, ders kitapları, dersler ve hizmet içi eğitim programları merkezden belirlenmektedir. OECD (2011) araştırmasına göre ülkemiz diğer OECD ülkeleri arasında öğretim planı hazırlanması, öğrencilerin değerlendirilmesi ve kaynak kullanımı konusunda en az özerkliğe sahip ülkelerdendir (Çolak, Altınkurt, Yılmaz, 2017).

Kocabaş ve Karaköse (2005) öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunu etkileyen en önemli faktörlerden birinin okulun yönetim biçimi ve okul yöneticisinin okul personeliyle olan ilişkisi olduğunu belirtmektedir. Yönetici ile öğretmen arasındaki işbirliği ve güven duygusu, yöneticilerin sağlıklı iletişimle öğretmenlerin fikir ve gereksinimlerini dikkate alması, bireysel farklılıklara saygılı olması gibi faktörler öğretmenlerin çalıştığı okula karşı olumlu bir tutuma sahip olmasına ve dolayısıyla iş doyumunun ve eğitimdeki verimin artmasına yardımcı olmaktadır. Poe ve Rabusicova (1997) araştırmasında yöneticilerin öğretmenlerin sorumluluk almalarına imkân veren, öğretmenlerin çabalarına değer veren, öğretmenlerle olumlu iletişim ve iş

birliği içinde olan, onları yönetim kararlarına katan ve problemlerini çözen, eşitliğe dayalı adil şekilde davranışlar sergileyen okul yönetimlerinin olduğu okullarda iş doyumunun yüksek olduğu, dolayısıyla eğitimde kalite ve verimin, başarının ve çalıştığı kuruma bağlılığın arttığı sonucuna ulaşmıştır (Akt. Başaran ve Güçlü, 2018).

Öğretmen motivasyonunu etkileyen diğer faktörler ise öğretmenlerin olumlu davranışlarının takdir edilmesi ve pekiştirilmesi gerektiğidir. Yöneticilerin, çalışmalarına önem verilen öğretmenlerin motivasyonlarının da arttığı görüşü konusunda bilgi sahibi olmaları ve öğretmenleri başkalarının yanında küçük düşürücü hareketlerden kaçınmaları gerekmektedir. Öğretmen iş doyumunu etkileyen bir diğer faktör ise öğretmenlerin kişisel gelişimlerini sağlayacakları gerekli ortam ve eğitimlerin yetersizliğidir. Okul yönetimlerinin, yeteneklerini geliştirme fırsatı bulamayan öğretmenlere çeşitli yönlerden gelişim fırsatları sunarak bu doğrultuda öğretmenleri gelişime teşvik etmeleri gerekmektedir. İş doyumunu artıran bir diğer faktör, terfi olanaklarının sınırlı olmasıdır. Bu konuda çalışmalar başlatılarak öğretmenlere ilerleme ve yükselme fırsatı verilmesi iş doyumunu artıracak sebeplerdendir (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Friedman (1999) öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili kararlarda rol almak istediklerini belirtmektedir. Bu doğrultuda yönetim ve iletişim becerileri gelişmiş olan okul yöneticileri eğitim süreci içerisinde öğretmenlerin de yönetim kararlarına katılması ve okulun amaçlarına ulaşmada iş birliği yapma konusunda onları motive etmelidir.

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde iş doyumunu etkileyen faktörlerden birinin de kıdem olduğunu ifade eden Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017), 10 yıldan az olan kıdeme sahip öğretmenlerin özerklik davranışlarının 10-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlar, aynı araştırma sonucunun Karataş ve Güleş'in (2010), Skinner'in (2008) ve Perie ve Baker'ın (1997) çalışmalarında da benzer olduğunu ifade etmiş ve bunu mesleğin ilk yıllarındaki heves ve beklentilere bağlamışlardır. Bu sonuca göre öğretmenlerin mesleki gelişim ve iletişimlerinde özerk davranışlar sergileyebilmelerinin yönetici, veli ve meslektaşları ile baskı hissetmeden özgürce iletişim kurabilmelerinin, ihtiyaçlarına yönelik olarak mesleki gelişimleri için alacağı eğitimlerin yerini ve zamanını özgürce seçebilmelerinin iş doyumunu artıracağını belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin mesleki özerklik ile ilgili görüşlerinin incelenmesi, algılarının belirlenmesi gerekmektedir. Araştırmada

öğretmenlerin mesleki özerklik ile ilgili görüşleri nitel veriler ışığında incelenmiş ve konu bu açıklamalara göre değerlendirilmiştir. Bu sebeple çalışmanın konuya farklı bakış açıları sağlayacağı ve konuyla ilgili alanyazındaki boşluğun dolmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.9. İlgili Araştırmalar

Alan araştırmaları çerçevesinde yabancı kaynaklar incelendiğinde "*teacher autonomy*" olarak adlandıran *"öğretmen özerkliği*" kavramının; öğretmen profesyonelliği, öğretmenlerde iş doyumu, öğrenen özerkliği, okul yönetiminde özerklik, program geliştirmede özerklik, öğretmenlerde stres ve tükenmişlik gibi konularla bağlantılı olduğu görülmektedir. Bilimsel literatür incelendiğinde öğretmen özerkliğinin farklı boyutlarının olduğu göze çarpmaktadır.

2.9.1. Yurt Dışı Kaynaklarda Öğretmen Özerkliği Çalışmaları

Friedman (1999), ilk olarak öğretmenlerin özerklik kavramını kavramsallaştırmış, tanımlamalar oluşturmuştur. İlk çalışmayı destekleyecek ikinci çalışmada ise öğretmenin çalışma özerkliğini Teacher Work-Autonomy (TWA) ölçeğini kullanarak incelemiştir. İlk çalışmaya 156 öğretmen, ikinci çalışmaya ise 650 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenin mesleki özerklik duygusunun hem yönetimsel hem de pedagojik yönleri bulunmaktadır. Ayrıca okul yönetiminde okul kimliği oluşturmanın özerklik açısından önemi görülmüştür. Bu bağlamda araştırmacı, özerkliği pedagojik ve yönetimsel olarak boyutlandırmış; hem rutin hem de ilkesel kararların öğretmen özerkliği anlayışına etkisini ifade etmiştir.

Anderson (1987), çalışmasında öğretmenlerin standardize edilmesinin endişe verici olduğunu ve bundan kaçınılması gerektiğini belirtirken bu özerkliğin öğretmenlerin profesyonelleşmesi ve okulların özerkliğe uygun hale gelmesiyle eş zamanlı olarak sağlanması gerektiğini ifade eder. Ayrıca özerklik seviyelerinin öğretmenlerin uzmanlığı, kıdemi ve başarısına bağlı olarak artırılması gerektiğini belirtir. Yeni başlayan öğretmenle mesleğinde uzmanlaşmış öğretmene tanınan özerklik sınırlarının farklılaştırılmasının öğretimin niteliğini artıracağını belirtir. Ayrıca özerkliğin öğretmene verilmemesi, öğretmenlerin kendi çabası ve gelişimiyle özerkliği kazanması gerektiğini ifade eder.

Webb (2002), çalışmasında öğretmenlerin özerkliklerini kullanma konusundaki akıl yürütmelerini ve öğretmenliğin gücü hakkındaki düşünceleri incelemeyi amaçlamıştır. Makalede öğretmenlerin mesleki kimliği ve rolleri hakkında tanımlamalara yer verilirken öğretmenlik mesleğinin teknik ve profesyonellik arasındaki ikilemi üzerinde durulmuştur. Yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 12 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle özerkliğin sorumlu bir şekilde uygulanmasına yönlendirilmeli, gereken yetki ve güç öğretmenlere verilmelidir.

Ingersoll (2007), araştırmasında okul müdürlerinin ve yönetim kurullarının okullardaki birçok kilit karar üzerinde önemli bir kontrol sahibi olmalarına karşın, öğretim sürecini şekillendiren kararlarda öğretmenlerin genellikle çok az etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler, genel okul müfredatı oluşturma, değişiklikleri ve yenilikleri tasarlama, kendi ders kitabını seçme, ders içi materyal seçimi, okul davranış ve disiplin politikaları, okul bütçe planlaması, personel alımı gibi konularda da sürece yeterince dâhil edilmemektedir. Araştırmacı, kararları almada ve uygulamada yeterince söz sahibi olmayan öğretmenlerin hesap verilebilirlik noktasında kontrol edemediği uygulamalar yüzünden sorumlu tutulmasının, öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını azaltabileceğini ifade etmektedir.

Little'ın (1995), çalışması dil öğrenme bağlamında öğrenen özerkliği ile ilgilidir. Araştırmacının, öğrenen özerkliği ile ilgili bazı düşüncelere, öğrenme stratejilerine ve öğrenci eğitiminde öğretmenin rolüne değinen makalede öğrencinin özerkliğe teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Kendi bilişsel stili ve öğrenme stratejileri, öğrenci yeteneği ve eğilimi, deneyimsel öğrenme tecrübeleri özerklikte etkin rol oynasa da asıl belirleyici faktörün pedagojik diyalog olduğunu öne sürer. Öğrenme unsuru etkileşimle gerçekleştiği ve etkileşim de karşılıklı olduğu için öğrencinin öğrenmede özerk olabilmesi ve öğrenmeyi içselleştirebilmesi, öğrencinin öğrenmede bağımsız olabilme kapasitesini kademeli olarak geliştirebilmesi için öğretmenin de özerk olması gerektiğini belirterek öğrenen ve öğretmen özerkliğinin birbirine bağlı iki kavram olduğunu ifade eder.

Moomaw'ın (2005) araştırmasının amacı iki yönlüdür. Amaçlardan ilki öğretmenlerin öğretmen özerkliği algısını ölçmek, ikincisi ise öğretmen özerkliği ve diğer konularla ilgili nedensel karşılaştırmalar yapmaktır. Çalışmanın ilk aşamasında genel ve müfredat özerkliğini ölçen, iki bölüme ayrılmış ve toplam 32 sorudan oluşan

iki ölçek kullanan araştırmacı, sonuçları açıklayıcı faktör analizi ile elde etmiştir. İkinci aşamada ise öğretmenlerin özerklik algısını etkileyen kültürel ve demografik özelliklerle özerklik ilişkisi sorgulanmıştır. Araştırmanın evrenini 3 ilçeden 3 farklı kademedeki okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır ve araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleğe bağlı kalmasında rol oynayacak olan etmenlerden biri çalışma ortamları üzerinde kontrole sahip olmaktır. Ayrıca algıları etkileyen faktörler arasında anlamlı fark bulunmazken tek demografik fark okul seviyesi olarak belirlenmiştir. İlkokul öğretmenleri ortaokul ve liseye kıyasla müfredat yönergesi ve disiplin cezalarına daha fazla uymaktadır.

Smith (2003), çalışmasında öğretmen özerkliğinin farklı boyutlarını incelemiş, öğrenen özerkliği için pedagojik gelişimin önemine vurgu yapmıştır. Öğrencilere öğrenmeyi öğreten yaklaşıma sahip, bilinçli ve yetenek sahibi öğretmenlerin, öğrencilere nasıl, nerede, ne zaman, hangi kaynaklarla öğrenebileceklerinin yollarını gösteren eğitimciler yetiştirmenin önemini ifade etmektedir.

Pearson, ve Hall, (1993) araştırmasında öğretme özerkliğine ilişkin algıları ölçmeyi amaçlamıştır ve bunun için bir araç geliştirmiştir. İlk aşamada tüm sınıf seviyelerinden 74 öğretmenin cevapladığı üç maddelik soru ile veriler toplanmıştır. İkinci aşamada ise 370 öğretmene uygulanan maddeler sonucunda kendi içinde tutarlı olan genel özerklik ve kuniküler özerklik olmak üzere iki faktör ortaya çıkmıştır. Özerklik puanlarında cinsiyet ve dereceye göre anlamlı bir fark bulunamamış ve özerklik puanının yaş ve deneyimle ilişkili olmadığı görülmüştür. Özerkliğe ait farklılıklar en çok öğretim yapılan sınıf düzeylerine göre tespit edilmiştir.

2.9.2. Yurt İçi Kaynaklarda Öğretmen Özerkliği Çalışmaları

Öztürk (2012) araştırmasında, yıllık planların hazırlanması ve uygulanmasında tarih öğretmenlerinin rolleri ve özerklik alanlarını incelemiştir. Araştırmanın amacı, yıllık planların hazırlanmasından başlayan ve öğretimin gerçekleştirilmesine kadar olan eğitim sürecinde öğretmenlerin içerik, yöntem ve materyallerinin seçimi ve düzenlenmesine nasıl katıldıklarını ortaya koymaktır. Nitel yöntemle hazırlanan çalışma 11 öğretmenle yürütülmüş; veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yıllık planları hazırlama ve uygulama süreçlerinde aktif katılımını engelleyen dört unsur tespit edilmiştir. Bu unsurlar; ders programının yapısı, denetleme algısı ve

uygulamaları, planlama sisteminin öğretmenleri kısıtlaması ve hareket alanını daraltması, öğretmenlerdeki mesleki yetersizlikler olarak sıralanmıştır.

Öztürk (2011) çalışmasında öğretmen özerkliğinin kapsamı, boyutları ve öğretmen özerkliğinin eğitimdeki yeri ve önemini incelemiş; öğretmenlerin eğitim sistemindeki rollerinin tanımlanması, anlaşılması ve geliştirilmesi ile ilgili kavramlara yer vermiştir. Öğretmen özerkliğini 'öğretimin planlanması ve uygulanması, yönetim süreçlerine katılma ve mesleki gelişim' olmak üzere üç bölüme ayırmıştır. Öğretmen özerkliğinin işlevlerinin de yer aldığı bu çalışmada, ülkemiz açısından öğretmen özerkliğinin ele alındığı çalışmalara ışık tutması ve katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Çolak ve Altınkurt (2017) ise araştırmasında okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışı arasındaki ilişkiyi araştırmış ve öğretmen özerkliği konusunu; 'öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği olmak üzere dört boyutta incelemiştir. Tarama modelinde desenlenen araştırmanın örneklemini, oransız küme örnekleme tekniğine göre seçilen 434 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Örgütsel İklim Ölçeği ve bu araştırma kapsamında geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve çoklu regresyon analizi kullanılan araştırmanın sonucuna göre; öğretmenler en çok öğretme sürecinde, en az ise mesleki gelişimde özerklik davranışı sergilemektedir ve okul iklimi, öğretmenlerin genel özerklik davranışının %8'lik kısmını açıklamaktadır. Destekleyici ve emredici yönetici davranışları, öğretmenlerin özerk davranışlarının anlamlı yordayıcısıdır.

Çolak, Altınkurt, Yılmaz'ın (2017) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin özerklik davranışı ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi belirlerken aynı zamanda öğretmen özerklik davranışı ve iş doyumunun kıdem, cinsiyet ve okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını da incelemiştir. Tarama modelinde desenlenen araştırmanın örneklemini ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 380 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve İş Doyumu Ölçeği kullanılırken, verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genel özerklik davranışı orta düzeyin üzerinde olup, öğretmenler en fazla öğretme sürecinde, en az mesleki gelişim sürecinde özerk davranışlar sergilemektedir. Öğretmenlerin iş doyumları orta düzeyde olup, öğretmen özerkliği boyutları öğretmenlerin iş doyumunun

%12'sini ifade etmektedir. Öğretmenlerin iş doyumu yordayıcıları mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliğidir.

Şentürken ve Oğuz (2020) çalışmalarında öğretmenlerin özerklik davranışları ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinde tasarlanan çalışmanın örneklemi 354 öğretmenden oluşmuş; veri toplama aracı olarak Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve İş Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel istatistikler, karşılaştırmalar için t testi, ANOVA, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgularda öğretmenlerin özerklik davranışları orta düzeyin üzerinde olup öğretmenlerin en çok özerk davranışları mesleki iletişim özerkliği, öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği boyutlarında sergilemişlerdir. Öğretmenlerin iş doyumu orta düzeyin üzerinde bulunurken; iş doyumu cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiş, diğer değişkenlere karşı anlamlı farklılık göstermemiştir. Mesleki iletişim özerkliği, öğretme süreci ve mesleki gelişim özerkliği ile iş doyumu arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki bulunurken; öğretim programı ve iş doyumu arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu durumda mesleki iletişim ve mesleki gelişim özerkliği öğretmenlerin iş doyumlarının anlamlı yordayıcısıdırlar yorumuna ulaşmışlardır.

Ayral ve diğerleri (2014) çalışmalarında farklı ülkelerde görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu özerklik düzeyi ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada 2009 PISA'da yer alan ülkelerin PISA sonuçları ve anket verileri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen özerkliğinin okul ortamında yer alması gerektiği, bunun yanında disiplin, değerlendirme ve ders içeriğinin belirlenmesi gibi konuların da öğrenci başarısına etki edebildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Kılınç, Bozkurt ve İlhan (2018) araştırmalarında mesleki özerkliğe karşı öğretmenlerin görüşlerini incelemişlerdir. Fenomenoloji deseninde hazırlanan araştırmanın örneklemini 9 öğretmen oluşturmuş, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırıcı görüşme formu kullanılmış, veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen verilere göre öğretmen özerkliğine ilişkin görüşlerin öğretim süreçleri, öğretmenin özgür hissetmesi ve okul iklimi olmak üzere üç temada toplandığı belirlenmiştir. Bunun yanında öğrenci merkezli öğretimin eğitim niteliğini etkilediği belirlenmiştir. Araştırmacılar okul yöneticilerinin öğretmen özerkliğini desteklemeleri,

öğretmenleri meslektaşlarıyla işbirliği, farklı öğretim tekniklerinin uygulanması ve öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerini sağlamaları konusunda yönlendirmeleri gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Özaslan'ın (2015) çalışmasının amacı öğretmenlerin sahip olduğu özerkliğin ve bunun sonuçlarına ilişkin algılarını onların bakış açılarından ortaya çıkarmaktır. Çalışma nitel yöntemle ve fenomenoloji deseninde tasarlanmış, örneklem olarak farklı branş ve cinsiyetlerden 10 öğretmen seçilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin özerklik konusunda ortak görüş ve algılarını; mesleki süreçte bazı görevlerde öğretmenlerin tercihlerine önem verilmesi, bu kapsamda öğretmenlerin sınıf içerisinde kendi materyallerini kullanabilmesi, gereken disiplin yaptırımlarını uygulayabilmesi, gerekli durumlarda ders veya sınıf tekrarı yaptırabilmesi şeklinde yorumlarken bu özerkliğin eksik olması durumunda ise öğretmenin mesleki saygınlığının azalması ve öğrenciye yeterince faydalı olamaması şeklinde ifade etmişlerdir.

Uğurlu ve Qahramanova (2016) çalışmalarında Türkiye ve Azerbaycan'da görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kendi eğitim sistemlerinde özerkliğin tanımı, özerk alanlar ve öğretmenlerin mesleki kararlar almalarında karşılarına çıkan engelleri karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Nitel yöntemle hazırlanan çalışmada Türkiye ve Azerbaycan'dan toplam 40 öğretmen ve yönetici ile yüz yüze görüşmeler yapılmış, veriler betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgulara göre Türkiye ve Azerbaycan'da görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğretmen özerkliği kavramını sınıf içindeki eğitim-öğretim etkinlikleri ile alakalı görevlerle ilişkilendirmiş ve bu bağlamda tanımlamalar yapmışlardır. Öğretmenlerin okuldaki diğer kararlara katılma konusunun ise düşük düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir.

Ada ve Şahin (2007) çalışmasında, ilköğretim okullarında özerk yönetimin uygulanabilirliğini incelemiştir. Elde ettiği bulgularda öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili kararlarda katılımı ve etkinliğinin sınırlı olduğunu; eğitimcilerin özerk yönetim modeline açık olduğunu, iyileştirici ve işbirlikçi bir anlayışla ilköğretim okullarında özerk ilköğretim okulu yönetim modelinin ilköğretim kademesinde ülkemizde uygulanabilir olduğunu ifade etmiştir.

Güvenç (2011) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırmanın örneklemi 126 sınıf öğretmeninden oluşmuş ve veri toplama aracı olarak "Öğretmen Özerklik Desteği" ve "Öğretmen Mesleki Öz Yeterlik Algısı" ölçeklerini kullanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği orta düzeydeyken mesleki öz yeterliği olumlu düzeydedir. Özerklik desteği kıdeme göre değişmezken mesleki öz yeterlik algısı kıdeme göre değişiklik göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin özerklik desteği ile mesleki öz yeterlik algısı arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur.

Karabacak (2014) tezinde öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde hazırlanan çalışmanın örneklemini 356 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmış, veriler SPSS programı ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; öğretmen özerkliği ve öz yeterliğinin eğitim durumu ve cinsiyete göre değişkenlik göstermemiş, mesleki ve kişisel gelişim arttıkça öğretime yönelik öz yeterliğin öğretimsel ve yönetsel özerklik arttıkça sınıf yönetimine yönelik öz yeterliğin de arttığı gözlenmiştir. Öğretmenler öğretimsel ve yönetsel özerkliği, mesleki ve kişisel gelişim özerkliğini büyük ölçüde uygulanabilir bulmaktayken mali özerkliği orta düzeyde uygulanır bulmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre; okul yönetimi, eğitim-öğretim sürecinde ve programların belirlenmesinde öğretmenlerle işbirliği yapmalı, eğitim programları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmalı, uygulama biçimine, kullanılacak yöntem ve tekniğe, ders kitabı seçimine ve zamanlamaya öğretmenler karar vermelidir.

Üzüm ve Karslı (2013) çalışmasında öğretmenlerin, mesleki özerkliğine ilişkin bakış açılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Betimsel nitelikte tarama modelinde hazırlanan çalışmada 779 öğretmenden oluşan çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışmada 'Öğretmen Özerklik Ölçeği' kullanılmış, sonuçlar SPSS programında çözümlenmiştir. Araştırmacılar, öğretmen özerkliği boyutlarını; öğretimin planlanması ve uygulanması, yönetim süreçlerine katılma ve mesleki gelişim olmak üzere üç bölümde ele almıştır. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin teknik ve psikolojik anlamda özerklik algıları yüksekken, politik anlamda orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler katı merkeziyetçi yapısının şekil değiştirerek daha esnek hale gelmesinin daha verimli olacağı, öğretmenlerin eğitim öğretim süreciyle ilgili planlama, karar alma ve uygulama, ders kitabının seçimi, ders içeriğinin

hazırlanması, yöntem ve tekniklerin seçimi konularında söz sahibi olabilmesi ve yetkilendirilmesi gerektiği konusunda fikir belirtmişlerdir.

Yazıcı (2016) araştırmasında öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiş ve 428 öğretmenden oluşan çalışma grubu oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak Çolak (2016) tarafından hazırlanan, likert tipinde 17 maddeden oluşan Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Oğuz (2012) tarafından hazırlanan, 16 maddeden oluşan Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-test, tek yönlü varyans ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin özerklik seviyesi orta düzeyin üzerindeyken, öğretmenlerin en fazla özerk davranabildiği boyutlar sırası ile; mesleki iletişim özerkliği, öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları cinsiyet ve branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterirken kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Canbolat (2020) çalışmasında ülkemizde ortaöğretim düzeyinde öğretmen özerkliği konusunu öğretmen görüşleri ile çözümlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem ve açımlayıcı sıralı desenle hazırlanan araştırmanın nicel boyutunda 12.329 öğretmenden 'Öğretmen Özerklik Ölçeği' ile veriler toplanmış, nitel boyutunda ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle 12 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki özerkliğin tüm boyutlarını büyük ölçüde benimsediği gözlenmiştir. Öğretmenler, özerkliği öğretimsel ve yönetsel özerklik, kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutlarında uygulanabilir bulurken mali özerkliği orta derecede uygulanabilir bulmaktadır. Özerklik ile sorumluluk dengesi sağlanmalıdır. Merkezi programlar uygulanırken öğretmenlere öğretimsel özerklik verilmeli ve alınan kararlardan hesap verilebilirlik yaklaşımı çerçevesinde sorumluluk politikaları uygulanmalıdır.

Güvenç ve Güvenç (2014) çalışmalarında branş ve kıdem çerçevesinde öğretmenlerin sınıf yönetim biçimi ve özerklik desteği algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 178 Matematik ve Fen Bilimleri öğretmeni katılmış, veri toplama aracı olarak 'Öğretmen Özerklik Desteği, Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçekleri' kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin özerklik desteği orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmenler insan

yönetimine göre ders yönetimi sırasında daha müdahaleci olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca etkileşimi benimseyen öğretmenlerin öğrenci özerkliğini daha fazla destekledikleri ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda daha fazla hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik yetiştirilmesi gerekmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma evreni, örneklemi, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının dağıtılması, toplanması ve verilerin nasıl analiz edileceğine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki özerkliğe ilişkin görüş ve algılarının derinlemesine incelenmesi, betimlenmesi, ayrıntılı bilgi elde edilmek istenmesi ve araştırmaya katılanların görüşlerinin bütüncül şekilde ifade edilmesi amaçlanmış olduğundan nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Merriam (1998), nitel araştırma yöntemini sosyal olayları ve olguları doğal ortamında incelemeyi, anlamayı ve yorumlamayı amaçlayan ve birçok araştırma yöntemini kapsayan bir kavram olarak açıklamaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre nitel araştırmalar gözlem, görüşme, doküman analizi gibi farklı yöntemlerin kullanılarak konu ile ilgili algı ve görüşlerin, doğal ortamın gerçekçi, bütüncül ve ayrıntılı gözlenmesine olanak sağlayan araştırma tekniğidir. Maxwell'e (2018) göre bu teknikte asıl önemli olan nokta, katılımcıların ne yaptıklarını belirlemek değil, olan biteni nasıl anlamlandırdıkları, nasıl dile getirdikleri ve bu bakış açılarını, eylemlerini nasıl şekillendirdiğidir. Araştırmacının çalışmada büyük rolünün olması, doğal ortama duyarlı davranabilmesi, algıların anlamlı ve bütüncül şekilde ortaya çıkmasını sağlayabilmesi nitel araştırmanın özelliklerindendir. Balcı'ya (2005) göre ise nitel araştırma yöntemi araştırmacının belli bir hipoteze bağlı kalmadan araştırma alanına giderek doğal ortamda olayı gözlemlemesi, betimlemesi ve yorumlaması ve açıklaması süreçlerinden oluşur. Bu durumda nitel veriler nicel veriler gibi sayılarla ifade edilemez. Özellikle toplumsal olgular bulundukları ortama göre şekillendiğinden ve anlamlandırıldığından, her olayın kendi ortamı içinde değerlendirilmesi ve olayın bulunduğu ortama bağlı olarak yorumlanması gerekir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre nitel çalışmalarda araştırmacının amacı; araştırmaya katılan bireye konu hakkında kontrollü ve amaçlı sorular sorarak betimsel, ayrıntılı, gerçekçi ve derinlemesine bilgi elde etmek, bu veriler içerisindeki saklı bilgileri keşfetmek, ortaya çıkarmak ve sonuçları belli bir çerçeve içerisinde görsel olarak sınıflayarak okuyucuya sistematik ve anlaşılır biçimde sunmaktır. Maxwell'e

(2018) göre nitel araştırmaların güçlü yönleri, araştırmanın tümevarımsal olması ve sonuçları dünya geneline uyumlandırması, belli durum ve insanlara odaklanmadan ve sayılara bağlı kalmadan açıklamalara vurgu yapmasından ileri gelmektedir. Nitel araştırmacılar büyük örneklemlerden veri toplamak ve toplanan verileri bireyler veya durumlar arasında bütünleştirmek yerine daha az sayıda katılımcıyla durumu araştırırlar ve analizlerinde bireyselliği korurlar.

Çalışma, güncel hayatta var olan bir olayın derinlemesine araştırılmasını gerektirdiği için nitel araştırma tekniklerinden olgu bilim (fenomoloji) desenine uygun olarak yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırmalar insan olgusu üzerine odaklanan ve deneyimlerin ifade edilişini anlamlandırarak tümevarımsal betimleme yapan (Akturan ve Esen, 2013), bireylerin algı ve deneyimlerini kendi bakış açısından yorumlayan (Lester, 1999), sosyal gerçekliği ortaya çıkarmak ve anlamak için insan deneyimlerine ihtiyaç duyan, *hangi koşullarda, ne tür yaşantılarla nasıl bir anlama ulaşılmış* sorularına cevap arayan çalışmalardır. Bu çalışmalar; *1) olgunun tanımlanması,2) olguya ait değişmez temaların belirlenmesi, 3) öznel ifadelerin saptanması 4) öznel ifadelerin ve temaların esaslarının betimlenmesi* olarak ortaya konulmalıdır (Akt. Saban ve Ersoy, 2019).

Nitel araştırmalarda daha çok görüşme tekniği kullanılmaktadır. Görüşme yöntemi, araştırmacının diğer araştırma teknikleriyle elde edilemeyecek olan, görüşme yapılan kişinin içsel dünyasına girme, duygu ve düşüncelerini öğrenme, zihindeki kültürel kategorilere ulaşma, olayları onun bakış açısından anlama ve kavramasını sağlayan bir tekniktir. Görüşme tekniğiyle sınırlı sayıdaki kişiler ile derinlemesine çalışılarak elde edilen verilerle benzer özellikler gösteren kişiler anlamlandırılmaya çalışılır (Patton, 1987; Akt. Türnüklü, 2000). Görüşmenin amacı, bireylerin iç dünyasına ulaşarak olayları katılımcının bakış açısından anlamaya çalışmak, duygu, düşünce, tutum, deneyim, görüş ve zihinsel algılarını ortaya çıkarmaktır. Görüşme tekniğinin gözlem ve yazılı kaynak incelenmesinden elde edilen verilerle desteklenmesi araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmada öğretmenlerin, öğretmen özerkliğine ilişkin görüşlerinin alınması için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme çeşitlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırma konusuyla ilgili araştırmacının derinlemesine bilgiler edinmesine olanak sağlamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun önemli özelliklerinden biri önceden hazırlanmış olup araştırmacıya daha

sistematik ve karşılaştırma imkânı veren bilgiler sunmasıdır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırmacıya görüşme esnasında önceden hazırlanan sorulara ek sorular sorabilme imkânı da tanımaktadır. Hazırlanan formda araştırmaya katılanlar için kısa bir bilgi ve katılımcıların bazı demografik bilgileri yer almaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sivas ili ve ilçelerinde bulunan kamu ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan branş ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan 40 öğretmen farklı okul türleri, branş, cinsiyet ve kıdeme sahip olarak çalışma ortamındaki çeşitlilikleri ve kendine özgü durumları araştırmaya katması bakımından farklı değişkenlerden seçilmiştir.

Araştırma sorularını cevaplayabilmek için gerekli bilgiye ve deneyime sahip nitelikte bireylerin seçimi, ortam ve zaman durumu nitel araştırmalarda önemli bir faktördür. Araştırmada problemi ve probleme dayalı algı ve görüşleri betimleyecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amacıyla maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç genelleme yapmanın aksine çeşitlilik gösteren durumların ortak paydalarını belirlemek veya paylaşılan olguları ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Guba ve Lincoln (1989), maksimum çeşitliliğin en iyi şekilde, çalışmayla en çok ilişkili çeşitlilik boyutlarını ve bu boyutlardaki en iyi örneklemi temsil edecek en verimli kişi ve ortamların seçilmesiyle sağlanabileceğini ifade eder (Akt. Maxwell, 2018).

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, meslekteki kıdemi gibi değişkenlere ilişkin bilgiler verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri *K1,K2,K3*…gibi kodlarla ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait özellikler Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler	Gruplar	Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	20	%50
	Erkek	20	%50
Okul Türü	İlkokul	8	%20
	Ortaokul	21	%52,5
	Lise	11	%27,5
Branş	Sınıf Öğretmeni	5	%12,5
	İngilizce Öğretmeni	4	%10
	Türkçe Öğretmeni	5	%12,5
	Sosyal Bil. Öğretmeni	4	%10
	P.D.R Öğretmeni	2	%5
	Din Kültürü ve A.B Öğretmeni	3	%7,5
	Türk Dili ve Ed. Öğretmeni	2	%5
	Beden Eğt. Öğretmeni	2	%5
	Matematik Öğretmeni	3	%7,5
	Fen Bil. Öğretmeni	2	%5
	Görsel Sanatlar Öğretmeni	1	%2,5
	Kimya Öğretmeni	1	%2,5
	Okul Öncesi Öğretmeni	1	%2,5
	Özel Eğt. Öğretmeni	1	%2,5
	Biyoloji Öğretmeni	1	%2,5
	Bilişim Tek. Öğretmeni	1	%2,5
	Fizik Öğretmeni	1	%2,5
	Müzik Öğretmeni	1	%2,5
Kıdem	1-5 yıl	12	%30
	6-10 yıl	21	%52,5
	11-15 yıl	5	%12,5
	16- 20 yıl	2	%5
Eğitim Durumu	Lisans	29	%72,5
	Lisansüstü	11	%27,5

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %50'si erkek, %50'si kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 20'si ilkokulda, % 52,5'i ortaokulda, % 27,5'i lisede görev yapmaktadır. Katılımcıların %12,5'i sınıf öğretmeni, % 87,5'i branş öğretmenidir. Öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri incelendiğinde %30'unun kıdemi 1-5 yıl aralığında, %52,5'inin 6-10 yıl aralığında, %12,5'inin 11-15 yıl aralığında, %5'inin 16-20 yıl aralığında olduğu ve 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip katılımcının olmadığı görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %72,5'i lisans eğitimi, %27,5'i lisansüstü eğitimi mezunudur.

3.3. Verilerin Toplanması

Sivas ilindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin görüş ve algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yerli ve yabancı alan yazın incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmada kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanmasına karar verilmiştir. Formun ilk bölümünde öğretmenlerin cinsiyet, branş, mesleki kıdem gibi demografik özelliklerine ilişkin kişisel bilgilere yer verilirken ikinci bölümde araştırılacak konuyla ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alınacağı yarı yapılandırılmış görüşme sorularına yer verilmiştir. Çalışmanın uygulanması, yapılacak görüşmeler bizzat araştırmacının kendisi tarafından belirlenen okullarda gerçekleştirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmalarda gerekli verilerin sistematik bir şekilde elde edilebilmesi için bazı yaklaşımlar kullanılmaktadır. Çalışmada, etkileşimsel ortama fırsat sağlayabilmesi açısından bu yaklaşımlardan biri olan görüşme formu aracılığıyla konuya farklı kişilerden alınan bilgilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Araştırmacıya görüşme esnasında esneklik tanıyan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmacı, önceden belirlenmiş soruların yanında ek sorular sorabilmekte, soruların sırasını değiştirebilmektedir. Bu sayede araştırma problemi ile ilgili çok boyutlu cevaplara ulaşabilmektedir. Bunun yanı sıra yazıyla ya da anket sorularının yetersiz olmasıyla kendini ifade edemeyen bireyler, sözlü iletişim sayesinde daha kolay ve anlaşılır şekilde görüş bildirebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Nitel araştırma yöntemlerinde yer alan görüşme türleri farklı boyutlarda ifade edilse de Merriam (1998) görüşmeleri; *tam yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler* olarak kategorize etmiştir. Maxwell (2018), çalışmada çok önceden ve kesin sınırlarla hazırlanmış olan soruların deneyimlerin ifade edilmesi sırasında önemli olguların veya ilişkilerin gözden kaçırılmasına sebep olabileceğini ifade eder. Görüşme yoluyla toplanan veriler anketlerde ulaşılamayacak ipuçları içerdiğinden ve doğrudan veri kaynağından bizzat alındığından, toplanan verilerin geçerlik ve güvenirlik düzeyi artacaktır (Karasar, 2002). Fenomenolojik çalışmalarda araştırılan olguları farklı boyutlardan ortaya çıkaracak sorulara yer verilmesi araştırmaya daha derinlemesine ve ayrıntılı veri toplanmasına olanak sağlamaktadır (Saban ve Ersoy, 2019). Maxwell (2019) iyi görüşme sorularının araştırmayı mekanik

hale getirmekten ziyade, araştırmacı ve katılımcının çalışma konusunu nasıl anlamlandırdığını ortaya çıkarmak ve kavrayışları belirlemek amaçlı oluşturulması gerektiğini ifade eder. Görüşmeler bireylerin olayları ve eylemleri nasıl değerlendirdiklerinin, kavramlara ve deneyimlere bakış açılarını anlamanın en etkili ve geçerli yoludur.

Bu çalışmada araştırmanın nitel verileri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak yarı yapılandırılmış form, araştırma amaçlarına uygun olarak hazırlanmış boyutlarına göre açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Formda, "evet-hayır" gibi kısa cevaplı sorular yerine bireylerin görüşlerini açıkça ifade edebileceği ve eklenen sonda sorularla konuyla ilgili derinlemesine görüş alınabileceği açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Araştırma formu oluşturulurken ilgili literatür taranmış, konunun amacına uygun ve farklı boyutlarını açıklığa kavuşturacak soru havuzu oluşturulmuş, oluşturulan sorular pilot uygulamayla denenmiş ve formun son hali için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü için Eğitim Yönetimi alanından dört kişiye görüş sorulmuş, uzmanlardan gelen dönütlerle gerekli düzenlemeler yapılarak formun son şekli verilmiştir (Ek-1). Görüşme formunda her biri kendi içinde alt başlıklara sahip açık uçlu beş soruya yer verilmiştir. Formun ilk bölümünde katılımcıların cinsiyet, branş, mesleki kıdem gibi demografik bilgilerini betimlemek amacıyla oluşturulan sorular yer alırken ikinci kısmında araştırmacının katılımcıya yönelttiği araştırma konusuyla ilgili görüşme soruları yer almaktadır.

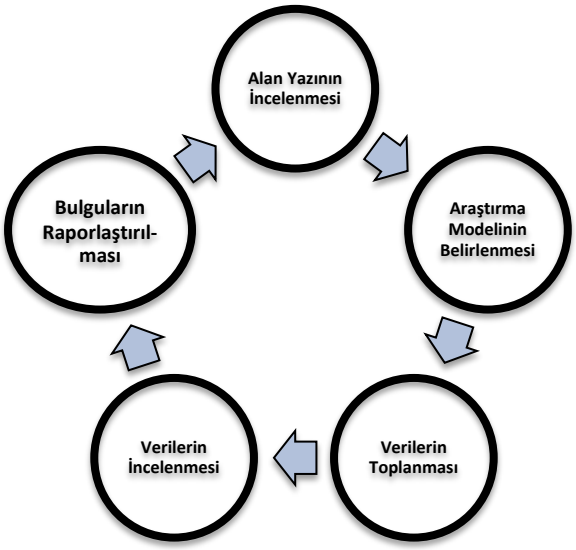
3.5. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmaya katılanların deneyimleri ve algılarının hangi koşullarda ortaya çıktığını, konuya yükledikleri anlamları belirlemeyi amaçlayan araştırmada zengin veri elde etmek ve veri toplama sürecini iyi planlamak gerekmektedir (Saban ve Ersoy, 2019). Araştırma yapabilmek için öncelikle Etik Kurul İzin Belgesi alınmıştır (Ek-2). Görüşme yapabilmek için Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler (Ek-3) alındıktan sonra il merkezi ve ilçelerindeki okullarda okul müdürleriyle görüşülmüş, gerekli bilgiler verildikten sonra araştırmaya gönüllü olan öğretmenlerle iletişime geçilerek görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin ve araştırmacının uygun olduğu ortak bir saat belirlenerek katılımcının görev yaptığı okulda öğretmenler odası, rehberlik odası, müdür ve yardımcı odası veya kütüphane gibi gürültü ve kalabalığın olmadığı ortamlarda araştırmacı tarafından bizzat yapılmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce araştırmanın konusu ve amacıyla ilgili bilgiler verilmiş ve katılımın gönüllük

esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Yapılan görüşmeler 30 ile 50 dakika arasında değişmektedir.

Araştırma sürecinde araştırmacılar açık görüşlü, sabırlı, uyumlu, esnek ve empatik olmalı (Smith vd. 2009); deneyimlerdeki ayrıntıları ortaya çıkarabilmek için duyarlı ve sorgulayıcı olmalı (Akturan ve Esen, 2013) ve araştırmanın her aşamasında bu ilkelere uymalıdır (Akt. Saban ve Ersoy, 2019). Bu bağlamda görüşme esnasında görüşme etiğine uygun olarak araştırmanın amacı açıklanmış, katılımcılara rahat ve güven verici bir ortam sağlanmış, katılımcı hakları ve gizliliğinden söz edilmiş, katılımcının fikirlerine hiçbir müdahalede bulunulmamış, bireysel ve kültürel değerlerine saygıyla yaklaşılmış, eleştiri ya da yönlendirmelerden uzak durulmuş ve katılımcının görüşleri objektif olarak forma yansıtılmıştır. Katılımcıların ad-soyad gibi bilgilerine yer verilmeyerek kod isim kullanılması, katılımcının düşüncelerini daha rahat ifade etmesine katkı sağlamıştır. Ayrıca öğretmenler görüşme esnasında kamera, ses kayıt cihazı gibi yöntemleri kabul etmediği için çalışma, görüşme sırasında alınan cevapların araştırmacı tarafından formlara aktarılması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada araştırma deseni ve veri toplama süreci Şekil 2'deki gibi gerçekleşmiştir.



Şekil 2. Araştırmada İzlenen Veri Toplama Süreci

3.5.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Yapılan çalışma sonuçlarının inandırıcılığı bilimsel araştırmaların en önemli ölçütlerindendir. Nitel ve nicel araştırmaların geçerlik ve güvenirliği birbirinden farklı olarak ele alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Krefting (1991) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik ifadelerinin yerine inanırlık, sonuçların doğruluğu ve araştırmacının yetkinliği kavramını kullanırken benzer şekilde Guba ve Lincoln de (1982) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğe karşın inandırıcılık kavramını kullanmış ve inandırıcılığın ölçütlerini; inanılırlık, güvenilebilirlik, aktarılabilirlik ve onaylanabilirlik olarak dört gruba ayırmıştır (Akt. Başkale, 2016). Merriam (2013) ise nicel araştırmalarda kullanılan güvenirlik, iç geçerlik, dış geçerlik ve nesnellik kavramlarının yerine nitel araştırmalarda inanırlık, güvenirlik, nakledilebilirlik ve doğrulanabilirlik kavramlarını kullanmıştır. Bu çalışmada her iki kavrama da yer verilmiştir.

3.5.1.1. İç geçerlik/İnandırıcılık

Geçerlik kavramı nitel araştırma yöntemlerinde tartışmalı bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Guba ve Lincoln (1989), daha çok nicel araştırmalarda kullanılan ve nitel araştırmalarla bağdaşmadığını öne sürdüğü geçerlik kavramının, farklı birey ve toplumların yorumunun dışında bir gerçekliğin var olduğunu ve bu yorumlar için nesnel bir standardın olduğunu ifade eden yapılandırmacı yaklaşımlarla çeliştiğini ifade etmektedir. Birçok araştırmacı geçerlik kavramının yerine daha uygun olabileceğini düşündükleri güvenirlik, özgünlük, nitelik gibi kavramları önermişlerdir (Akt. Maxwell, 2018).

İnanırlığın sağlanmasında etkili olan yöntemlerden bazıları; birden fazla veri toplama yöntemi kullanımı, uzman incelemesi, araştırmacının rolü, yeterli ve konuya uygun katılımcı seçimidir. Veri toplama sırasında yeterli kaynaklardan zengin veri elde edilmesi inandırıcılığı olumlu yönde etkilemektedir (Merriam, 2013). Holloway ve Wheeler'e (1996) göre ise inanırlığı etkileyen değişkenler; uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi ve uzman incelemesidir (Akt. Başkale, 2016). Yapılan çalışmalarda araştırmacının veri toplama ve veri analizi süreçlerinde tutarlı olması ve hem süreci hem de kendini eleştirel gözle denetlemesi ve yaptığı kontrolleri okuyucuyu tatmin edecek şekilde açık ve net şekilde ifade etmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Miles ve Huberman (1994) inandırıcılığı sağlamak amacıyla yöneltilebilecek soruları şu şekilde ifade etmiştir:

- Bu çalışmanın bulguları bir anlam taşımakta mıdır?
- Elde edilen bulgular çalışmayı yürüttüğümüz kişilere ve okuyuculara inandırıcı gelmekte midir?
- Ortaya çıkan duruma özgün bir resim sunulabiliyor mu? Durumu yeterince ifade edebilecek kadar ayrıntı tasvir edilebiliyor mu?
- Bulgulardan oluşan örüntülerde uyumluluk ve bütünlük var mı?
- Farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerle yapılan çalışmanın arasında ortak bulgu veya sonuçlar var mı? (Saban ve Ersoy, 2019). Bu çalışmada da bahsi geçen soruları cevaplandıracak ilke ve yöntemlere dikkat edilmiş, belirlenen sorular doğrultusunda çalışmaya yön verilmiştir.

3.5.1.2. Dış Geçerlik/Aktarılabilirlik

Dış geçerlik Merriam'a (2013) göre bir araştırmanın sonuçlarının farklı çalışmalara ne kadar uygulanabileceği ve genellenebileceği ile ilgilidir. Miles ve Huberman (1994), genellenebilirlik için araştırma sonuçlarının aktarılabilir ve uygun olması gerektiğini ifade eder (Akt. Saban ve Ersoy, 2019). Bir araştırmanın sonuçları benzer durum ve olaylara bir dereceye kadar genellenebiliyorsa o araştırmanın dış geçerliği olduğundan söz edilebilir. Sharts-Hopko'ya (2002) göre nitel çalışmalar bireyin durumunu anlamaya çalıştığı için genelleme amacı yoktur (Akt. Başkale, 2016). Nitel araştırmalarda sosyal olayların ortam ve kişilere göre değiştiği varsayılacak olursa, sonuçlar nicel araştırmalarda olduğu gibi doğrudan değil, dolaylı yoldan genellenebilir.

Merriam (2013) bir araştırmanın genellenebilir olmasının zengin veri ve yoğun betimleme ile olabileceğini ifade eder. Bu durumun sağlanabilmesi için de görüşme, alınan notlar ve incelenen dokümanlardan elde edilen verilerde sık sık katılımcıların ifadelerinden yapılacak alıntılarla bulguların desteklenmesi, ayrıntılı tanımlamalara, bilgilendirmelere ve betimlemelere yer verilmesi, yorumun okuyucuya bırakılması gerekir. Bu bağlamda aktarılabilirliğin sağlanabilmesi açısından çalışmada katılımcılardan alınan ifadelerin orijinal haline de yer verilmiştir.

3.5.2. Güvenirlik/Tutarlılık

Araştırmalarda güvenirlik, çalışma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Bilimsel çalışmalarda güvenirlik, sağlanması gereken önemli bir koşuldur. Araştırma sonuçlarının bilimsel olabilmesi için güvenilir olması gerekir. Güvenirlik; 1)İç güvenirlik, 2)Dış güvenirlik olmak üzere ikiye ayrılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.5.2.1. İç Güvenirlik/İç Tutarlılık

İç güvenirlik; yapılan araştırma sonuçlarının bir başka araştırmacı tarafından da elde edilmesini ifade eden durumdur. Gagnon (2010), iç güvenirliğin sağlanması için;

- Sonuçlara somut ve anlaşılır açıklamalar getirilmesi,
- Ham verilerin saklanması,
- Farklı araştırmacıların çalışmaya katılarak doğruluğunun artırılması,
- Verilerin katılımcılar tarafından doğrulanması gerektiğini ifade eder (Akt. Saban ve Ersoy, 2019).

Çalışmada Yıldırım ve Şimşek'in (2008) iç güvenirlik için ifade ettiği gibi; örneklemin yeterli büyüklükte ve konuya uygun bireylerden seçilmesi, farklı araştırmacıların çalışmaya katılarak görüş bildirmesi, verilerin saklanması ve çalışmanın ayrıntılı ve tarafsız biçimde yapılması gibi gereken hususlara dikkat edilmiştir.

3.5.2.2. Dış Güvenirlik/Teyit Edilebilirlik

Dış güvenirlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda elde edilebilirliği ile alakalıdır. Dış güvenirlik için veri kaynaklarının, araştırma sürecinin, veri toplama ve analiz yönteminin ayrıntılı açıklanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Gagnon (2010) ise dış güvenirliğin sağlanmasının birbirinden bağımsız araştırmacıların benzer sonuçlar elde etmesine, araştırmacının kendi rolünü açıkça ifade etmesine, katılımcıların ve sürecin ayrıntılı bir şekilde betimlenmesine bağlı olduğunu ifade eder (Akt. Saban ve Ersoy, 2019). Bu çalışma kapsamında da süreç ayrıntıları ile okuyuculara sunulmuş ve araştırmacı rolü olarak gereken açıklamalara ve sonda soruları ile ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Nitel çalışmalarda araştırmacının elde edilen verilerden yola çıkarak çalışmasına uygun analiz yöntemini belirlemesi ve geliştirmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma sonucunda toplanan veriler analize tabi tutulurlar. İçerik analiziyle veriler tanımlanmaya ve betimlenmeye çalışıldıktan sonra birbirine benzeyen ve birbiriyle ilişkisi olduğu tespit edilen veriler belli başlı temalar oluşturularak bu çerçevede değerlendirmeye alınır. Bu şekilde veriler daha sistematik bir şekilde yorumlanır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, Yıldırım, 2010). Bu bağlamda araştırmada yarı yapılandırılmış form aracılığı ile yüz yüze yapılan görüşmeler sonrasında toplanan veriler nitel araştırma yöntemleriyle incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler ayrı ayrı analiz edilmiş, ulaşılan bulgular birleştirilmiş ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi tekniklerinden verilerden ortak bir paydada ve nesnel yorumlar çıkarma amacıyla faydalanılmıştır.

Araştırmalarda gizliliğin korunması ve verilerin saklanması önem taşımaktadır. Araştırmaların etik sorumluluğu göz önünde bulundurularak veriler toplanırken ve saklanırken her katılımcı için kod (sembol) isim kullanılmalıdır (Saban ve Ersoy, 2019). Bu sebeple görüşme yapılan öğretmenlerin isimlerine yer verilmemiş, bunun yerine katılımcılar *K1,K2,K3…*gibi sembollerle ifade edilmiştir. Nitel çalışmalarda kodlama yapmanın asıl amacı verileri sayı olarak hesaplamak değil, verileri parçalamak (Strauss, 1987) ve elde edilen bu verileri aynı gruptaki durumlar arasında karşılaştırmayı kolaylaştırmak ve teorik kavramlar oluşturarak geniş tema ve konuya göre kategorize etmektir. Bu bağlamda etiketlenen veriler gruplara ayrılarak incelenir ve karşılaştırılır. Kodlama kategorileri toplanan verileri sınıflandırma aracıdır (Akt. Maxwell, 2019). Görüşmelerden elde edilen veriler sistematik şekilde düzenleyebilmek, analizi kolaylaştırmak, kodlara ayırabilmek, ortak kategori oluşturabilmek ve bütüncül bakış açısını sağlayabilmek için Word programına aktarılarak yazılı metin haline getirilmiştir. Bilgisayar ortamına aktarılan görüşme kayıtlarındaki cümlelerde geçen ortak ifadelerin, benzer görüşlerin ve betimlemelerin belirlenmesiyle ortak temalar oluşturulmuş ve elde edilen temalar belli çerçevelerde kategorilere ayrılarak soyut olan veriler görselleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak öğretmenlere beş soru sorulmuş ve bu sorular ayrıntılı betimleme ve yorumlama yapabilmek amacıyla sonda sorularla desteklenmiştir. Öğretmenlerden elde edilen görüş ve algılara dayalı bulgular, araştırma sorularına göre tema ve kategorilere ayrılmış böylelikle söz konusu olan algı ve görüşlerin ortaya çıkarılmasına ve anlamlandırılmasına çalışılmıştır. Yapılan araştırmada yer alan öğretmen özerkliğine ait görüş ve algıların çözümlenmesiyle ulaşılan veriler kategorize edilerek sunulmuştur. Katılımcıların görüşleri oluşturulan tabloda bir arada sunulurken birbirlerine yakın olan veya tekrarlanan cevaplar aynı kategoride değerlendirilmiştir. Veri analizine göre gruplara ayrılan cevaplar frekansları ile birlikte oluşturulan tabloya yerleştirilmiştir.

4.1. Öğretmen Özerkliğinin Anlamı

Öğretmen özerkliği kavramına ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşlerini ortaya çıkarmak için öğretmenlere "Öğretmen özerkliği kavramı sizce ne anlama gelmektedir?" sorusu yöneltilmiş, katılımcı görüşleri kategorileştirilerek aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların "Öğretmen Özerkliği" Kavramına İlişkin Görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR	FREKANS
	-Alan bilgisi ve deneyimlerini aktarabilme	K2,K6,K10,K11,K21,K24,K37	7
	-Kendi disiplinini sağlayabilme	K6,K12,K15,K21,K37	5
	-Planlamada özgür hareket edebilme	K5,K11,K12,K14,K21,K23, K24,K25	8
BAĞIMSIZ HAREKET EDEBİLME	-Öğretim sürecinin şekillendirilmesinde özgür hareket edebilme	K1,K3,K5,K9,K11,K12,K14,K20, K21,K23,K24,K25,K27,K37	14
	-Sınıf yönetiminde özgür hareket edebilme	K20,K21,K23,K27,K34	5
	-Müfredat seçiminde özgür hareket edebilme	K12,K15,K20,K21,K23	5
	-Materyal seçiminde özgür hareket edebilme	K5,K11,K12,K14,K21,K25	6
	-Ölçme ve değerlendirmede özgür hareket edebilme	K12,K20,K21	3
	-Otoritelerin baskısına maruz kalmama	K18,K22,K28,K35	4

	-Bürokrasiyi azaltmak	K4,K22	2
	-Girişimcilik	K11,K16,K22,K31	4
YARATICI	-Okul yönetimine katkı	K24	1
OLMA	-Kalıpların dışına çıkmak	K24,K31	2
	-Üretici olmak	K29,K31	2
	-Bilgi ve deneyim sahibi olmak	K2,K10,K17,K19,K21	5
	-Karar almada yetkinlik	K3,K6,K12,K13,K17,K19,K21,K24,K26,K30,K33,K34,K36,	15
PROFES-		K39,K40	
YONEL	-Uygulamada yetkinlik	K3,K6,K7,K12,K17,K18,K19,K21,	
OLMA		K24,K33,K34,K36,K37,	15
		K38,K40	
	-Öğrencilerin bireysel özelliklerini belirleyebilmeyi kolaylaştırmak	K9,K15,K23,K30	4
	-Okul imkânlarına göre düzenlemeler yapabilme	K15,K19	2

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir bölümü özerklik algısı ile ilgili "*Bağımsız Hareket Edebilme*" başlığı altında ifadeler kullanmıştır. Bu ifadeler: "Alan bilgisi ve deneyimlerini aktarabilme" (n=7), "Kendi disiplinini sağlayabilme" (n=5), "Planlamada özgür hareket edebilme" (n=8), "Öğretim sürecinin şekillendirilmesinde özgür hareket edebilme" (n=14) şeklindedir. Katılımcılardan bazıları sınıf yönetimi, müfredat, ölçme değerlendirme, materyal kullanımı ile ilgili bu kategorileri şu şekilde açıklamışlardır:

> "*Öğretmen özerkliği bir öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerini yerine getirirken belirli bir oranda özgür olmasıdır. Bir öğretmenin dersini planlayıp uygulamaya geçirme sürecinde yetkin olmasıdır. Şartlara bağlı olarak öğretmenin eğitim sürecinde makul olan kararları alıp uygulayabilmesidir." (K3)*

> *"Bana göre öğretmen özerkliği, öğretmenin alanıyla ilgili müfredat, dersin işlenişi ve ölçme-değerlendirme konularında özgür olması anlamına gelmektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenin işleyeceği konuları, bu konuları nasıl işleyeceğini, ne tür etkinlikler yapacağını, hangi kaynaklardan yararlanacağını ve sınavları ne şekilde yapacağını kendinin belirleyebilmesini öğretmen özerkliği olarak tanımlıyorum." (K12)*

Bunun yanı sıra aynı temadaki katılımcıların diğer görüşleri: "Sınıf yönetiminde özgür hareket edebilme" (n=5), "Müfredat seçiminde özgür hareket edebilme" (n=5), "Materyal seçiminde özgür hareket edebilme" (n=6), "Ölçme ve değerlendirmede özgür hareket edebilme" (n=3) ve "Otoritelerin baskısına maruz

kalmama" (n=4) olarak incelenmiştir. Bazı katılımcılar otorite baskısı ile ilgili görüşlerini şu ifadelerle belirtmiştir:

> *"Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin okulda ve sınıfta mesleğinin gerekliliğini yerine getirme konusundaki karar verme gücüdür. Öğretmen, mesleğini icra ederken her konuda dışarıdaki bir etkene bağlı olmamalıdır. Öğretmen karar verme gücüne sahip olmazsa veya kararları dışarıdaki bir etken tarafından yoğun bir şekilde etkilenirse mesleğin gerekliliklerini yeteri kadar yerine getiremez bu da eğitim öğretim sürecinin aksamasına neden olur." (K13)*

> *"Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin işini yaparken baskı altında kalmadan özgür iradesiyle işini yapmasıdır bana göre. Bu çok önemlidir. Sınıfımda dersimi işlerken bir başkasının işime karışmasını istemem. Mesleği sevip sevmemenin önemli kavramlarından biri bu olabilir bence." (K35)*

Bir başka görüş topluluğu ise "*Profesyonel Olma*" başlığı altında yoğunlaşmaktadır. Bu görüşler: "Bilgi ve deneyim sahibi olmak" (n=5), "Karar almada yetkinlik" (n=15), "Uygulamada yetkinlik" (n=15) şeklinde belirtilmiş, katılımcılar görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

> *"Özerklik denildiğinde yaptığım işle ilgili kararlara ve yöntemlere karar verebilmeyi, okulda yapılan işlerde ve hatta okul yönetimi sürecinde katılımımın olmasını, daha esnek ve daha özgür kararlar alabilmeyi ve kalıplara takılmamayı anlıyorum. Öğrencilere sadece kitaplarda yazılanları değil alanımda kendi edindiğim tecrübeleri de aktarabildiğim bir süreç." (K24)*

> *"Bağımsız, özgür karar verecek şekilde; donanımlı, kişisel çıkarlarını ikinci plana atacak kadar idealist ve değişen dünya şartlarına uygun eğitim veren bir kavramı temsil eder." (K31)*

Aynı temada yer alan diğer görüşler ise: "Öğrenci özelliklerini belirleyebilme" (n=4), "Okul imkânlarına göre düzenlemeler yapabilme" (n=2) şeklinde ifade edilmiştir. Bu konudaki görüşlerden biri şöyledir:

> *"Öğretmenin, dersini temel ilke ve kuralları ihlal etmeden; okulun ve öğrencilerin imkânlarına göre dersleri ve konularını daha esnek biçimde ele almasıdır. Dersleri, öğrencilerin ihtiyaçlarını, gelişim dönemlerini ve hazırbulunuşluklarını da göz önüne alarak işlemektir."(K15)*

Öğretmenlerin küçük bir kısmı ise öğretmen özerkliğini "*Yaratıcı Olma*" başlığı altında ifade etmişlerdir. Bu ifadeler: "Bürokrasiyi azaltmak" (n=2), "Girişimcilik" (n=4), "Okul yönetimine katkı" (n=1), "Kalıpların dışına çıkmak" (n=2), "Üretici olmak" (n=2) şeklindedir. Katılımcılardan birinin bu konudaki ifadesi şu şekildedir:

"Bence öğretmen özerkliği, öğretmenin yaratıcılığının daha ön plana çıkmasını sağlayan, kalıplardan ve bürokratik memur zihniyetinden ayrılarak, hedef kazanımlara öğretmenin dikkatini vermesi ve yoğunlaşmasıdır."(K4)

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin büyük bir bölümü özerklik algısını "*Bağımsız Hareket Edebilme*" ve "*Profesyonel Olma*" başlığı altında ifade etmişlerdir. Bu algıların büyük bir bölümü karar almada ve uygulama yetkinlik ayrıca sürecin şekillendirilmesinde özgür hareket edebilme olarak karşımıza çıkmaktadır. Bağımsız hareket edebilme temasında toplanan katılımcılar planlama, sınıf yönetimi, bilgi ve deneyimlerin aktarılması, ölçme ve değerlendirme, müfredatın seçimi, materyal seçimi ve kendi disiplinini sağlama konularında özgür hareket edebilme olarak ifade etmişlerdir. Profesyonel olma başlığında toplanan görüşler ise karar alma ve uygulamada yetkinlik esasına dayalı olarak belirtilmiştir. Katılımcıların küçük bir bölümü ise "*Yaratıcı Olma*" başlığında toplanmıştır. Yaratıcı olmaktan bahseden öğretmenler bu düşüncelerini girişimcilik, kalıpların dışına çıkmak, üretici olmak gibi esaslara dayandırarak fikirlerini belirtmiştir. Genel olarak bakıldığında ise katılımcıların özerkliğe bakış açısı eğitimin her safhasında özgür hareket edebilmek ve bunu yapabilmek için de yetki sahibi olmaktır.

4.2. Öğretmen Özerkliğinin Eğitim Boyutlarındaki Özerklik Algıları

Katılımcılara "Öğretmen özerkliği kapsamında hangi alanlarda ne kadar özerk olduğunuzu hissediyorsunuz?" başlığı altında sorulan soruya daha ayrıntılı betimlemeler yapılabilmesi için sonda sorularla eklemeler yapılmış ve farklı boyutlardaki algı ve görüşleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

4.2.1. Program Geliştirme Boyutunda Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliği kapsamında öğretmenlerin 'program geliştirme' boyutundaki algı ve görüşlerini ortaya çıkarmak için öğretmenlere "Öğretmen özerkliği kapsamında 'program geliştirme' boyutunda ne kadar özerk olduğunuzu hissediyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş, görüş ve algılar kategorileştirilerek aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların "Program Geliştirme" Boyutunda Özerkliklerine İlişkin Görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR	FREKANS
PROGRAM GELİŞTİRMEDE ÖZERKLİK	-Programlar hazırlanırken öğretmenlerin fikri alındığı için	K15,K33	2
PROGRAM GELİŞTİRMEDE KISMEN ÖZERKLİK	-Program üzerinde sınırlı değişiklikler yapabildiğim için	K6,K23,K32,K35,K40	5
	-Çerçeve plan belirleyebildiğim için	K24	1
PROGRAM GELİŞTİRMEDE ÖZERK OLMAMA	-Mevcut programın uygulanması zorunluluğu	K1,K2,K4,K5,K12,K16,K18,K19, K20	9
	-Süreçte programda değişiklikler yapılamaması	K3,K12,K13,K16,K17,K19,K20	7
	-Merkeziyetçi anlayış	K8,K11,K14,K16,K17,K18,K19, K20	8
	-Öğretmene program geliştirme yetkisi verilmemesi	K9,K12,K13,K20,K21,K28,K30, K34,K37	9
	-Öğretmenlerin programla ilgili fikirlerinin alınmaması	K10,K13,K17,K20,K21,K22,K25, K26,K28,K30,K34,K37	12
PROGRAM GELİŞTİRME İÇİN ÖZERKLİĞE GEREK OLMAMASI	-Program geliştirme konusunda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması	K27,K29	2
	-Sadece müfredatın kazanımlarının yeterli olması	K31,K36,K38,K39	4

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu program geliştirme boyutunda "*özerk olmadığını*" ifade etmiştir. Bu temada öne çıkan görüşler frekans çoğunluğuna göre sırasıyla; "Öğretmenlerin programla ilgili fikirlerinin alınmaması" (n=12) olarak görülmektedir. Katılımcılardan birinin bu konudaki ifadesi;

> *"Program geliştirme boyutunda öğretmenin çok fazla etkisi olduğunu düşünmüyorum. Uzmanlar program hazırlama sürecini kendi başlarına yönetiyorlar. Bu nedenle program hazırlama konusunda öğretmen özerkliğinden bahsetmek biraz zor." (K13)* şeklindedir.

Diğer bir görüş ise; "Mevcut programın uygulanması zorunluluğu" (n=9) anlayışıdır. Bir katılımcı bu konudaki ifadesini;

> *"Bu konuda herhangi bir özerkliğimiz olduğunu düşünmüyorum. Önceden belirlenmiş olan programları uygulamak durumunda kalıyoruz." (K2)* olarak belirtmiştir.

Diğer bir görüş; "Öğretmene program geliştirme yetkisi verilmemesi" (n=9) şeklindedir ve katılımcılardan birinin ifadesi;

> *"Öğretmenler, mesleki eğitim alırken belli bir ölçüde program geliştirmekle alakalı bilgiler edinmektedir. Mesleki hayatı boyunca programın uygulanışı sırasında da belli tecrübe ve fikirler edinmektedirler. Programı uygulayanlar, sahada doğrudan görev alan öğretmenlerdir. Bu bağlamda programın geliştirilmesi sürecinde belli oranlarda öğretmenlerin fikirlerinin alınması, sürecin işlenişine olumlu katkı sağlayabilir. Ancak öğretmenlerin tecrübelerinden yeterince faydalanılmadığını ve özerk olmadığımı düşünüyorum." (K30)*

> *"Program geliştirme boyutunda bazı zamanlarda MEB anket veya diğer yöntemlerle fikrimizi alsa da bu konuda bir özerklik olduğu söylenemez." (K4)* şeklinde olmuştur.

"Merkeziyetçi anlayış" (n=8) görüşüne göre katılımcılar merkezden tek tipte bir programın hazırlanmasının ve tüm ülkede aynı performansın beklenilmesinin doğru olmadığını düşünmektedir. Katılımcılardan ikisinin bu konudaki ifadesi;

> *"Ülkemizde programlar merkeziyetçi anlayışla tasarlandığı için bu konuda özerk olduğumu düşünmüyorum." (K8)*

> "*Herhangi bir özerkliğimiz olduğunu düşünmüyorum. Program geliştirme aşamasında işin mutfağında olan öğretmenlerin azami düzeyde temsil edilmesi gerekiyor. Şartlarımızın imkânlarımızın yeterince uymadığı bir programa hem kendimizi hem öğrencilerimizi uydurmaya çalışıyoruz. Tamamen bir serbesti beklemiyorum ve tehlikelerinin de olabileceğine inanıyorum. Ancak az da olsa öğrenci lehine öğretmene manevra hakkı tanınması gerekiyor."(K20)* şeklindedir.

Bir diğer görüş; "Süreçte programda değişiklikler yapılamaması" (n=7) şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Katılımcılardan bazılarının bununla ilgili yorumları şu şekildedir:

> *"Program geliştirme boyutunda yeterince özerk olduğumu düşünmüyorum. Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği programları değiştirme ya da uygulamama gibi bir özgürlüğe sahip değilim. Mevcut programlar üzerinde ufak tefek dokunuşlar yapabilsem de bu konuda daha özerk olabilmeyi isterdim." (K12)*

Katılımcıların bir kısmı bu konuda "*kısmen özerk*" olduğunu düşünmektedir. Bu görüşteki kategorilerden biri "Program üzerinde sınırlı değişiklikler yapabildiğim için kısmen özerkim" (n=5) görüşüdür ve bununla ilgili bir ifade;

> *"Programdaki eksiklikleri belirleyip okulumdaki öğrencilere yönelik farklı bir program geliştirebileceğimi düşünüyorum. Ancak bu özerklik okul türü, öğrenci seviyesi vb. ile sınırlı olacağı için özerklik de belli bir sınırda olacaktır." (K6)*

> *"Kazanım ve göstergeleri uygulamak kaydıyla kendi programımı kendim oluştururum. Bu da bana kısmen özerklik sağlar." (K23)*

Bir diğer kategori ise; "Çerçeve plan belirleyebildiğim için kısmen özerkim" (n=1) şeklindeki ifade ile karşımıza çıkmaktadır. Bununla ilgili ifadeye;

> *"Yıllık plana sadık kalarak kendi programımı oluştururum. Sınıfın düzeyine göre düzenlemeler yaparım. Yapabildiğim bu ufak değişiklikler bana kısmen özerklik sağlar." (K35)* şeklinde rastlamaktayız.

Katılımcıların ikisi ise bu konuda "*özerk*" olduğunu düşünmektedir. Buna göre; "Programlar hazırlanırken öğretmenlerin fikri alındığı için özerkim" düşüncesindeki öğretmenler (n=2);

> *"Öğrencilerde olumlu etki yapacak her fikrin program geliştirme için önemli olacağını düşünüyorum. Bu anlamda fikirlerimin önemli olduğunu düşünüyorum ve kendimi özerk hissediyorum." (K15)* ifadesini kullanmıştır.

Bunların yanı sıra; "Program geliştirme konusunda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması" (n=2) ve "Sadece müfredatın kazanımlarının yeterli olması" (n=4) fikrine sahip öğretmenler "*özerkliğe gerek yok*" ifadesini kullanmışlardır. Katılımcılardan biri bu konuda;

> *"Öğretmenlerin program geliştirmekle alakalı bir görevi olmadığından bu konuda özerkliğe ihtiyacı olduğunu düşünmüyorum." (K29)* ifadesini kullanarak görüşünü belirtmiştir.

Genel tablo incelendiğinde öğretmenlerin birçoğu program geliştirme boyutunda kendilerini özerk hissetmemektedir.

4.2.2. Öğretim Programının Uygulanması Boyutunda Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliği kapsamında öğretmenlerin 'öğretim programının uygulanması' boyutundaki algı ve görüşlerini ortaya çıkarmak için öğretmenlere "Öğretmen özerkliği kapsamında 'öğretim programının uygulanması' boyutunda ne kadar özerk olduğunuzu hissediyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş, algı ve görüşler kategorileştirilerek aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların "Öğretim Programının Uygulanması" Boyutunda Özerkliklerine İlişkin Görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR	FREKANS
ÖĞRETİM PROGRAMINI UYGULARKEN ÖZERKLİK	-Bireysel farklılıklara göre kendi planlarımı hazırlayabiliyorum	K5,K7	2
	-Programın uygulanması sürecinde kendi yöntem ve tekniklerimi kullanabiliyorum	K9,K11,K12,K33,K35,K37,K38	7
	-Uygulama sırasında kendi inisiyatifimi kullanabiliyorum	K22,K35,K38	3
ÖĞRETİM PROGRAMINI UYGULARKEN KISMEN ÖZERKLİK	-Branşların esneklik uygunluğuna göre değişir	K1,K15,K23	3
	-Zaman ve mekâna bağlı olarak kısmen değişiklikler yapabiliyorum	K3,K14	2
	-Sınıfın durumuna göre bazı düzenlemeler yapabiliyorum	K5,K8,K14,K18,K21,K28	6
	-Konu sıralamasını kendi işleyişime uygun olarak değiştirebiliyorum	K6	1
	-Okulun imkânlarına göre bazı düzenlemeler yapabiliyorum	K8,K15,K27	3
	-Bireysel farklılıklara uygun bazı düzenlemeler yapabiliyorum	K8,K31,K36	3
ÖĞRETİM PROGRAMINI UYGULARKEN ÖZERK OLMAMA	-Yıllık plana uygun hareket etmek zorunda olduğum için	K2,K10,K13,K17,K20,K26, K39,K40	8
	-Müfredatın dışına çıkamadığım için	K3,K10,K13,K16,K17,K20,K24, K30,K32,K34,K39	11
	-Hedef ve kazanımlarda ekleme ve çıkarmalar yapamadığım için	K6,K13,K24,K30,K34,K39	6
	-Bireysel farklılıklara yönelik düzenlemeler yapamadığım için	K19,K24,K30,K34,K40	5
	-Tek tip eğitim anlayışı olduğu için	K20,K25,K39	3
ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULANIRKEN ÖZERKLİĞE GEREK OLMAMASI	-Fazla özerkliğin eğitim sürecine zarar vereceği için	K29	1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin bir bölümü "*öğretim programını uygularken özerkim*" düşüncesinde toplanmaktadır. Katılımcılar bu konuda; "Bireysel

farklılıklara göre kendi planlarımı hazırlayabiliyorum" (n=2) ve "Programın uygulanması sürecinde kendi yöntem ve tekniklerimi kullanabiliyorum" (n=7) ifadelerini kullanmaktadır. Yöntem ve teknikle alakalı herhangi bir kısıtlama hissetmeyen öğretmenler bu düşüncelerini;

> *"Programı uygularken kendimi özerk hissediyorum. Programı uygulamak benim işim. Nasıl ve hangi tekniklerle uygulayacağıma kendim karar veriyorum. Her öğretmen bu boyutta özerktir bence." (K35)*

> *"Programı uygularken öğretmenler serbesttir. Öğrencisini en iyi tanıyan kişiler öğretmenler olduğu için en uygun uygulama yöntemini de onlar seçmektedir. Bu konuda kendi yöntemlerimi rahatlıkla uygulayabiliyorum ve kendimi özerk hissediyorum." (K38)* cümleleriyle belirtmişlerdir.

"Uygulama sırasında kendi inisiyatifimi kullanabiliyorum" (n=3) ifadesini kullanan katılımcılardan biri ise bu düşüncesini;

> *"Öğretim programını uygulama boyutunda yeterince özerk olduğumu düşünüyorum. Mevcut programları dilediğim şekilde uygulayabiliyorum. Öğretim programlarını uygularken neyi nasıl yapacağım konusunda herhangi bir kısıtlama hissetmiyorum." (K12)* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin diğer bir bölümü ise "*Öğretim programını uygularken kısmen özerk hissediyorum*" düşüncesindedir ve bu görüşleri; "Branşların esneklik uygunluğuna göre değişir" (n=3), "Zaman ve mekâna bağlı olarak kısmen değişiklikler yapabiliyorum" (n=2), "Sınıfın durumuna göre bazı düzenlemeler yapabiliyorum" (n=6), "Konu sıralamasını kendi işleyişime uygun olarak değiştirebiliyorum" (n=1) ifadeleriyle bildirmişlerdir. Sınıfın durumuna göre değişiklikler ve öğrencilere göre konu sıralamasında yer değişikliği yapabilme ile ilgili bazı katılımcılar;

> *"Öğretim programındaki konuları azaltma konusunda özerk olduğumu düşünmüyorum. Ancak konularda yer değişikliği yapma ya da öğrencilerin eksik olduğu alanlarda konu ekleme konusunda özerk olduğumu düşünüyorum." (K6)*

> *"Uygulamam gereken öğretim programının üzerinde okulun, sınıfın ve öğrencilerin özelliklerine göre değişiklikler yapabildiğim için kısmen özerk hissediyorum." (K8)* ifadelerini kullanmıştır.

Diğer katılımcılar da; "Okulun imkânlarına göre bazı düzenlemeler yapabiliyorum" (n=3), "Bireysel farklılıklara uygun bazı düzenlemeler yapabiliyorum" (n=3) ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmenlerin bir bölümü ise **"***Öğretim programını uygularken özerk değilim*" görüşünde toplanmıştır. Bu temadaki görüşlerden bir kısmı; "Yıllık plana uygun hareket

etmek zorunda olduğum için" (n=8) ve "Müfredatın dışına çıkamadığım için" (n=11) özerk değilim düşüncesindedir ve katılımcıların bazıları bunu şu ifadelerle dile getirmektedir;

> *"Çerçevesi belli olan hedef ve kazanımlara ulaşma noktasında bakanlık ne kadar öğretim yöntem, teknik açısından seçenekler sunsa da bu seçenekler öğretmene programın uygulanması aşamasında özerklik sağlamayacaktır."(K4)*

> *"Programın uygulanması konusunda öğretmenlerin yeteri kadar özerk olduğunu düşünmüyorum çünkü müfredat hazırlanmış şekilde öğretmenlerin önüne konulmaktadır ve öğretmenlerin buna uyması beklenmektedir. Yapılan sınavlarda da müfredata uygun sorular gelmemesi söz konusudur. Lakin öğretmenlerin müfredat dışına çıkması da mümkün değildir. Bu nedenle programın uygulanması konusunda özerk olduğumu düşünmüyorum." (K13)*

Öğretmenler diğer kategorilerde; "Hedef ve kazanımlarda ekleme ve çıkarmalar yapamadığım için" (n=6) ve "Bireysel farklılıklara yönelik düzenlemeler yapamadığım için" (n=5) cümleleriyle özerk hissetmediğini belirtmişler, bunları;

> *"Öğretmenler merkezden hazırlanan müfredatı işlemek, konuları öğrencilere öğretmekle görevlidir. Ancak bazı kesimlerde öğrencilerin bilgi, ilgi ve ihtiyaçları farklılık gösterebilmektedir. Bu durumda hazırlanan müfredatı uygulamak öğretmenler açısından zor olabilmektedir. Öğretmenler böyle durumlarda gerekli düzenlemeleri yapabilme yetkisine sahip olmadığı için yeterli verim bazen alınamamaktadır. Bu konuda öğretmenler yeterince özerk değildir" (K30)* sözleriyle ifade etmiştir.

> *"Öğretim programları hazırlanırken sınıflarımızın durumu göze alınarak oluşturulmadığı için öğretim programına göre hareket etmekte zorlanıyorum. Yetkim olmadığı için kendim yenilikler de yapamıyorum. Bu yüzden özerk hissetmiyorum." (K34)*

> *"Öğretim programı uygulama boyutunda öğretmenlere verilen yetki bazen yetersiz kalabiliyor. Bunun sebebi de öğrenciler arası farklılıkların fazla olması. Bu durumda biz programa bağlı kalmak durumda olduğumuz için ufak tefek değişikliklerin dışına çıkamıyoruz. Bu konuda yeteri kadar özerk değiliz." (K40)*

Bir kısım öğretmen ise "Tek tip eğitim anlayışı olduğu için" (n=3) özerk hissetmediğini düşünmekte ve bir katılımcı bunu şu şekilde dile getirmektedir;

> *"Programı uygulama konusunda öğretmenlere dağıtılan kılavuz kitaplarla bizlere yetersiz muamelesi yapıldığını ve bunun bir tek tipleştirme amacının olduğunu düşünüyorum. Öğretmen 40 dakikayı doldurmaktan aciz midir ya da hangi dakikada ne yapılacağını bilmemekte midir ki bu denli ayrıntılı kılavuz kitaplar hazırlanmıştır. Son yıllarda kılavuz kitap dağıtımı uygulamasına son verilmiştir ancak etkinliklerin sınırlandırılmış olması henüz yeterince öğretmene güvenilmediğini gösterir." (K20)*

Katılımcılardan biri ise; "*Öğretim programını uygularken özerkliğe gerek yok*" (n=1) ifadesiyle fazla özerkliğin eğitim sistemine zarar verebileceğini şu cümleyle ifade etmiştir.

> *"Öğretmenler, programı uygularken yeteri kadar özerktir. Fazlasının eğitim öğretim sürecine zarar vereceğini düşünüyorum. Öğrencilerin müfredatla ilgili bilgileri öğrenebilmesi için yeterli özerklik sağlanmış durumdadır." (K29)*

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenler bu boyutta "*öğretim programını uygularken özerk olmadığını*" düşünmektedir.

4.2.3. Sınıf Yönetimi Boyutunda Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliği kapsamında öğretmenlerin 'sınıf yönetimi' boyutundaki algı ve görüşlerini ortaya çıkarmak için öğretmenlere "Öğretmen özerkliği kapsamında 'sınıf yönetimi' boyutunda ne kadar özerk olduğunuzu hissediyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş, algı ve görüşler kategorileştirilerek aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların "Sınıf Yönetimi" Boyutunda Özerkliklerine İlişkin Görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR	FREKANS
SINIF YÖNETİMİNDE ÖZERKLİK	-Öğrencilerle kendime özgü iletişim kurabildiğim için	K7,K24,K33,K35,K39,K40	6
	-Sınıf içerisinde yetki bende olduğu için	K1,K2,K5,K9,K12,K15,K16,K21, K22,K28,K29,K32,K33,K35,K38	15
	-Kendi deneyim ve becerilerimi sınıfa aktarabildiğim için	K11,K17,K26,K27,K37,K39	6
	-Dersimi öğrenci özelliklerine uygun şekilde işleyebildiğim için	K18,K24,K28,K31,K33,K35	6
	-Sınıf yönetimi stratejilerimi kendi oluşturabildiğim için	K23,K24,K31,K38,K39	5
SINIF YÖNETİMİNDE KISMEN ÖZERKLİK	-Sınıfla ilgili bazı kurallar yönetmelikle sınırlandırıldığı için	K3,K30	2
	-Kendi eğitim anlayışımı sınırlı sergileyebildiğim için	K4,K14	2
	-Öğrencilerin sınıf içerisindeki tutum ve davranışları farklılık gösterdiği için	K25,K36	2
SINIF YÖNETİMİNDE ÖZERK OLMAMA	-Öğrenci merkezli eğitim yanlış boyutlara ulaştığı için	K10	1
	-Öğretmenin sınıf içerisindeki birçok hareketi suç sayıldığı için	K13	1
	-Bireysel farklılık ve heterojen yapı fazla olduğu için	K19	1
	-İdareciler, veli ve şikâyet hatlarıyla haklarım kısıtlandığı için	K20	1
	-Okul imkânları yeterince müsait olmadığı için	K34	1

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun *"Sınıf yönetiminde özerkim"* görüşünde toplandığı görülmektedir. Katılımcılardan bazıları; "Sınıf içerisinde yetki bende olduğu için özerk hissediyorum" (n=15) görüşünü;

> *"Sınıf yönetiminde en aktif kişi sınıfta bulunan öğretmendir. Bu açıdan sınıf yönetimi boyutunda yetki bende olduğu için kendimi tamamen özerk hissediyorum." (K9)* ifadesiyle anlatmıştır.

Bu temaya; "Öğrencilerle kendime özgü iletişim kurabildiğim için" (n=6) görüşüyle destek veren katılımcıların biri;

> *"Sınıfa girdiğimde öğrencilerimle iletişimim başlar. Onlarla nasıl iletişim kuracağıma, sınıf içinde uygulanması gereken kurallara kendim karar veririm. Bu konuda beni kısıtlayan bir şey yok. Dolayısıyla sınıf yönetimi konusunda özerkim." (K35)* ifadesini kullanarak öğrencilerle asıl iletişimin sınıfta kurulduğunu ve bu konuda herhangi bir kısıtlama ya da baskı hissetmediğini anlatmıştır.

Sınıf yönetiminde deneyim ve becerilerin de önemine dikkat çeken katılımcılar, "Kendi deneyim ve becerilerimi sınıfa aktarabildiğim için" (n=6) ifadesine başvurmuş ve katılımcılardan biri bu görüşünü;

> *"Sınıfın yönetimi öğretmene aittir. Öğretmen tecrübe ve yeteneğini kullanarak kendine göre sınıfı yönetir. Bunda da özerktir." (K37)* cümlesiyle belirtmiştir.

Ek olarak öğrencilerin ön bilgi, hazırbulunuşluk, akademik başarı gibi farklılıklarını göz önüne alarak; "Dersimi öğrenci özelliklerine uygun şekilde işleyebildiğim için" (n=6) görüşünde olan katılımcılardan bazıları bunu şu şekilde dile getirmiştir;

> *"Belirli bir program dâhilinde branşa uygun, sınıf gelişim düzeyi ve akademik düzeyi dikkate alarak özerk olduğumu ifade edebilirim." (K18)*

> *"Sınıf yönetimi, öğretmenlerin sınıf içerisinde kendi kararlarını alabildikleri ve tamamen özerk davranabildikleri bir boyuttur. Öğretmenler sınıf içerisinde öğrenciye uygun kararlar alabilmektedir." (K28)*

Bunların yanında sınıf yönetimine etki eden unsurlardan birinin öğretmenin yönetim tarzı olduğunu belirten katılımcılar; "Sınıf yönetimi stratejilerimi kendi oluşturabildiğim için" (n=5) kategorisini oluşturarak bu görüşlerini;

> *"Sınıf yönetimi öğretmenin tarzını karakterini ya da eğitim anlayışını yansıtabildiği özerk olarak hareket edebilme alanı sınırlı da olsa özerklik sergileyebildiği bir boyuttur." (K4)*

"Sınıfı yönetirken öğrencilerle işbirliği halinde oluyoruz. Kuralları birlikte koyup bu kurallara göre hareket ediyoruz. Kendi koydukları kurallara uymak onlar için daha kolay oluyor. Benim de işim kolaylaşıyor. Bu konuda özerkiz." (K40) olarak belirtmiştir.

Öğretmenler bunun yanı sıra tamamen özerk hissetmese bile bazı yönlerden özerk hissettiği konuları belirterek "*sınıf yönetiminde kısmen özerkim*" görüşünü savunmuşlardır. Katılımcılar, temaya uygun olarak belirlenen kategorilerden biri olan; "Sınıfla ilgili bazı kurallar yönetmelikle sınırlandırıldığı için" (n=2) ifadesini kullanmış ve öğretmenlerden biri bunu şu şekilde belirtmiştir;

"Sınıf yönetimi konusunda öğretmen yetkili gibi görünse de aslında öğretmenler sınıfı belli kural ve çerçevelere göre yönetebilmektedir. Öğretmenin sınıf içindeki davranışları yönetmeliklerle sınırlandırılmıştır. Öğretmen bu boyutta yeterince esnek değildir." (K30)

Öğretmenlerin bir kısmı ise; "Kendi eğitim anlayışımı sınırlı sergileyebildiğim için" (n=2), "Öğrencilerin sınıf içerisindeki tutum ve davranışları farklılık gösterdiği için" (n=2) ifadeleriyle sınıf yönetiminde kısmen özerk olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kendi eğitim anlayışları ve tarzlarını kısmen sergileyebildiği görüşündeki öğretmenlerden birisi bunu;

"Sınıf yönetimi konusu tamamen beceriye ve tecrübeye dayalı bir olgudur. Öğretmenler bilgi, beceri ve tecrübelerine göre sınıf düzeni sağlamaktadır. Bu da diğer boyutlara göre öğretmenin kısmen daha fazla özerk olabilmesini sağlamaktadır." (K26) cümlesiyle dile getirmiştir.

Öğrencilerin tutum ve davranışlarındaki farklılıkların sınıf yönetimini kısmen özerk haline getirdiğini düşünen katılımcılardan bir tanesi ise bunu şu cümleyle belirtmiştir;

"Sınıf yönetiminde kısmen daha özerk olduğumu hissedebiliyorum. Çünkü öğrencilerin ders boyu dikkatini toplayabilmek ve düzenli bir işleyiş sağlayabilmek klasik yöntemlerle mümkün olmuyor. Bu sebeple elimden geldiğince farklı kalıplarda sınıf yönetimi teknikleri uygulamaya çalışıyorum. Öğrencileri faklı yollarda güdülediğimizde sınıf yönetimi daha kolay ve öğretim açısından verimli olabiliyor." (K24)

Öğretmenlerin bir kısmı ise "*Sınıf yönetiminde özerk değilim*" düşüncesindedir ve görüşler bununla ilgili kategorilere ayrılmıştır. Bunlardan bir tanesi son zamanlarda öne çıkan yapılandırmacılık anlayışına dayalı olarak uygulanan öğrenci merkezli

eğitimin sınırlarının aşıldığının, öğretmenin etkisinin azaldığının düşünülmesidir. Bir katılımcı bunu "Öğrenci merkezli eğitim yanlış boyutlara ulaştığı için" (n=1) söylemiyle şu şekilde belirtmiştir;

> *"Öğrenci merkezli eğitimin yanlış bir boyutta ulaşmasından dolayı, öğretmenin sınıf içindeki etkinliğini ve özerkliğini azalttığını düşünüyorum." (K10)*

Öğretmenlerin sınıf içindeki hareketlerinin birçoğunun okul idaresi ve velilerin baskısıyla suç olarak yansıtılmasının öğretmende oluşturduğu etkiye bağlı olarak; "Öğretmenin sınıf içerisindeki birçok hareketi suç sayıldığı için" (n=1) görüşünde olan bir öğretmen bunu;

> *"Sınıf yönetimi boyutunda özerklik öğretmenlerin elinden büyük oranda alınmıştır. Öğretmenlerin sınıftaki her hareketinin suç sayılabilmesi söz konusudur. Ders işlenmesine engel olan öğrenciyi uyarmak bile suç sayılabiliyor. Öğretmen de ders akışını bozan öğrenciye bile müdahale etmiyor. Okul yönetimi olarak bazı okullarda öğretmenlerin arkasında durulsa ve sınıf yönetimi konusunda özerklik sağlansa bile çoğu öğretmen sınıf yönetimi konusunda karar verme gücüne sahip değildir." (K13)* şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenler bu konuda ek olarak; "Bireysel farklılık ve heterojen yapı fazla olduğu için" (n=1) ve "İdareciler, veli ve şikâyet hatlarıyla haklarım kısıtlandığı için" (n=1) kategorilerini oluşturmuştur. İdareci, veli ve şikâyet hatlarının öğretmen haklarını kısıtladığını düşünen bir öğretmen bunu;

> *"Tek özerk olabildiğimiz alandı o da cep telefonlarının yaygınlaşmasıyla, baskı uygulayan idarecilerle, sınıfa müdahaleyi hak olarak gören velilerle, öğretmen şikâyet hatlarıyla ve bakanlığımızın bize karşı zaman zaman sergilediği büro memuru yaklaşımıyla tehlikeye düşmüştür." (K20)* şeklinde belirtmiştir.

Bunun yanı sıra bir öğretmen; "Okul imkânları yeterince müsait olmadığı için" (n=1) özerk olmadığını düşünmektedir. İfadelerin çoğunluğu göz önüne alındığında öğretmenler sınıf yönetimi boyutunda kendilerini "*özerk*" olarak görmektedir.

4.2.4. Ölçme Ve Değerlendirme Süreci Boyutunda Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliği kapsamında öğretmenlerin 'ölçme ve değerlendirme süreci' boyutundaki algı ve görüşlerini ortaya çıkarmak için öğretmenlere "Öğretmen özerkliği kapsamında 'ölçme ve değerlendirme' boyutunda ne kadar özerk olduğunuzu hissediyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş, alınan görüşler kategorileştirilerek aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların "Ölçme ve Değerlendirme" Boyutunda Özerkliklerine İlişkin Görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR	FREKANS
ÖLÇME VE DEĞERLEN-DİRME SÜRECİNDE ÖZERKLİK	-Kendi hazırladığım değerlendirme ölçeklerini kullanabildiğim için	K3,K6,K10,K13,K17	5
	-Süreci kendim gözlemleyebildiğim için	K21,K33,K38,K40	4
	-Hazırladığım sınavların önem derecesini kendim belirlediğim için	K35	1
	-Bireysel farklılıklara uygun değerlendirmeler yapabildiğim için	K36	1
ÖLÇME VE DEĞERLEN-DİRME SÜRECİNDE KISMEN ÖZERKLİK	-Merkezi sınavların dışında bireysel değerlendirmeler de yapabildiğim için	K2,K5,K23	3
	-Okulların kademelerine bağlı olarak özerklik sınırı farklılaştığı için	K4	1
	-Merkezi sınavların uygulanması özerkliği olumsuz etkilediği için	K3,K9	2
	-Ölçme ve değerlendirme kıstaslarına uyarak sınav hazırlayabildiğim için	K25,K26,K27,K28,K31,K32	6
ÖLÇME VE DEĞERLEN-DİRME SÜRECİNDE ÖZERK OLMAMA	-Belli başlı kazanımlara bağlı olduğum için	K7,K19,K20,K24,K30,K37	6
	-Okul idaresi-veli baskısı gibi unsurlar müdahale ettiği için	K8,K15,K20	3
	-Sınavların zamanı, yöntemi ve içeriğine kendim karar veremediğim için	K1,K12,K14,K18,K19,K20, K22,K24,K37,K39	11
	-Öğrenci becerilerinin çoktan seçmeli sorularla ölçülmesi istendiği için	K16,K30	2
	-Ahlaki ve erdeme dayalı davranışları ölçmeye yer verilmediği için	K20,K30	2
	-Sisteme dayalı sınavlar hazırlamak zorunda olduğum için	K34,K37	2

Tablo 6. incelendiğinde öğretmen görüşleri "*Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Özerk Olmama*" temasında yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin sadece önceden belirlenmiş hedef ve kazanımlara ait bilgilerinin ölçülmeye çalışılmasını doğru bulmayan öğretmenler "Belli başlı kazanımlara bağlı olduğum için" (n=6) ifadesini kullanmış ve bunu şöyle belirtmiştir;

"Eğitim- öğretim süreci boyunca öğretmenler öğrencileri yakından gözlemekte ve ihtiyaçlarını, anlama-yorumlama kabiliyetlerini fark edebilmektedir. Ancak ölçme ve değerlendirmeler belli kriterler dâhilinde herkese uygulandığı için yeteri kadar esnek davranamayan öğretmenler, öğrenciye bilgi ve becerisi doğrultusunda olmayan, sadece müfredat bilgisini ölçen sınavlar hazırlamaktadır ve bu durum yetenekli öğrencileri bazen olumsuz yönde etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında özerk olmadığımı düşünüyorum." (K30)

Öğretmenlerin birçoğu sınav konusunda özellikle veliler ve okul idareleri ile sorun yaşadığını belirtirken bunu "Okul idaresi-veli baskısı gibi unsurlar müdahale ettiği için" (n=3) kategorisinde değerlendirmiş ve bir öğretmen;

"Okul idaresi, veli baskısı gibi unsurlar ölçme ve değerlendirmenin bağımsızlığını olumsuz olarak etkilemektedir." (K8) cümlesiyle açıklamıştır.

Öğretmenler hangi konuda, hangi zamanda ve hangi kriterde soru soracağını genellikle öğretim planına göre belirlemektedir. Merkezden hazırlanıp gönderilen programlar ise özerkliği azaltmakta olduğundan "Sınavların zamanı, yöntemi ve içeriğine kendim karar veremediğim için" (n=11) ifadesi kullanılmış ve;

"Ölçme ve değerlendirme konusunda pek özerk olduğumu düşünmüyorum. Çünkü ölçme ve değerlendirmelerin nasıl yapılacağının büyük bir kısmı bakanlık tarafından belirleniyor. Bu konuda çok az söz sahibi olduğumu düşünüyorum." (K12)

"Özerk değilim. Önceden belirlenen zamanlarda, önceden belirlenen yöntemlerle ve önceden belirlenen esasları ölçüyoruz." (K14) şeklinde ifade edilmiştir.

Merkezi sınavlara hazırlanan öğrencilerin, bu sınavların gerektirdiği test yöntemiyle değerlendirilmesini yeterli bulmayan öğretmenler; "Öğrenci becerilerinin çoktan seçmeli sorularla ölçülmesi istendiği için" (n=2) görüşünde olup bunu şöyle dile getirmiştir;

"Ölçme değerlendirme kullanılan araçların öğrencilerin seviyelerini tam anlamıyla ölçebildiğine inanmıyorum. Sınavları hazırlarken yine belirli kalıplar içerisinde hazırlamak zorunda kaldığım için özerk hissetmiyorum." (K19)

Bazı öğretmenler ise sadece akademik kazanımların ölçülmesinin yetersiz olduğunu, erdemli davranışların da kazandırılıp ölçülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu görüşe dayanarak iki katılımcı; "Ahlaki ve erdeme dayalı davranışları ölçmeye yer verilmediği için" (n=2) görüşünü;

"Bazen keyfi olarak idarecilerin dayattığı ortak sınav uygulamaları ve merkezi sınav sonuçları üzerinden öğretmenlerin adeta yarıştırılıyor ve yargılanıyor olmaları ölçme ve değerlendirmeyi tekdüze bir hale getirmekte ve bu alandaki özerkliğimizi zedelemektedir. Bir öğretmen olarak sınavda sadece yaptığım öğretimi değil eğitimi de yoklamak istiyorum. Ancak öğrencinin şikâyeti ya da idarecinin baskısıyla sadece merkezi sınavlara yönelik konulara yer verebiliyorum. Sınavlarımız milli eğitimin genel amaçlarından uzak sadece ders konularını kapsar tarzda oluyor. Erdemli davranışlardan bihaber ancak çok iyi dilbilgisi bilen öğrenciler yetişiyor. Nasıl olsa davranışları ölçemiyoruz, sözlü notu bile ders içi etkinliklere katılımdan veriliyorken ahlakın, erdemli davranışların önemsenmediğini öğrenciler de çözdüler." (K20) ifadesiyle belirtmişlerdir.

Öğretmenler, ülke genelinde yapılan, merkezden hazırlanan ve tüm öğrencileri kapsayan sınav sistemine göre yapılan değerlendirmelere yönelik olarak; "Sisteme dayalı sınavlar hazırlamak zorunda olduğum için" (n=2) görüşünde olan öğretmenlerden biri bunu;

"Ölçme ve değerlendirme boyutunda da çok fazla özerk olduğumu hissetmiyorum. Çünkü öğrencilerin akademik hedeflere ve kazanımlara ulaşıp ulaşmadığını, sistemin bizden istediği seviyede olup olmadıklarını kontrol edebilmek için güncel sınav sistemi nasıl işliyorsa bizlerde o kalıplara öğrencileri hazırlıyoruz." (K24) cümlesiyle belirtmektedir.

Öğretmenlerin bir bölümü ise ölçme ve değerlendirme sürecinde kendini "özerk" hissettiğini düşünmektedir. Buna göre öğretmenlerden birisi; "Kendi hazırladığım değerlendirme ölçeklerini kullanabildiğim için" (n=1) görüşündedir ve bunu;

"Ölçme ve değerlendirme yaparken kendi hazırladığım değerlendirme ölçeklerini kullandığım için tamamen özerk olduğumu düşünüyorum. Ayrıca derslerde işlediğim konu ve kazanımlara uygun sorular hazırladığım için de özerk olduğumu hissediyorum." (K3) cümlesiyle belirtmektedir.

Bunun yanında; bir katılımcı; "Hazırladığım sınavların önem derecesini kendim belirlediğim için" (n=1) görüşünde olup bunu;

"Sınıf içinde işlediğim konuların önem derecesi merkezi sınavlarda çıkma ihtimali gibi bazı noktalar hazırlayacağım sınavlar açısından belirleyicidir. Sınavlarımı da bu doğrultuda ve kendim hazırlarım. Sınav hazırlama konusunda özerkim." (K35) şeklinde dile getirmiştir.

Öğretmenlerden bazıları ise; "Süreci kendim gözlemleyebildiğim için" (n=4), "Bireysel farklılıklara uygun değerlendirmeler yapabildiğim için" (n=1) ifadelerini kullanarak bu görüşünü;

"Her okulun, her sınıfın öğrenci düzeyi ve öğrenme seviyesi birbirinden farklıdır. Sınavları hazırlarken ölçütüm öğrencilerin seviyesi oluyor daha çok. Bu da bana

sınav hazırlama konusunda özerklik sağlıyor." (K36) olarak belirterek ölçme ve değerlendirme sürecinde kendisini *özerk* hissettiğini söylemiştir.

Bunun yanı sıra bazı öğretmenler ise ölçme ve değerlendirme sürecinde kendisini "*kısmen özerk*" hissetmektedir. Bu temadaki kategorilerden; "Merkezi sınavların dışında bireysel değerlendirmeler de yapabildiğim için" (n=3) kısmen özerkim ifadesini kullanan öğretmenlerden biri bunu şu şekilde açıklamaktadır;

> *"Bireysel yapılan ölçme ve değerlendirmede özerklik bulunmaktadır ancak yapılan genel ve merkezi değerlendirmelerde herhangi bir özerkliğe sahip değiliz." (K2)*

Bir öğretmen ise ölçme ve değerlendirmeyi okul kademelerinin farklılığı bakımından değerlendirmiş "Okulların kademelerine bağlı olarak özerklik sınırı farklılaştığı için" (n=1) görüşünü şu cümleyle anlatmıştır;

> *"Ölçme ve değerlendirme ilkokulda daha esnek olarak değerlendirilebilir. İlkokulda ölçe ve değerlendirme kriterleri daha çok performans ve davranış ağırlıklı olduğu için diğer kademelere göre daha özerk olduğu söylenebilir. Örneğin ortaokul, özellikle lisede bu özerklik tamamen bakanlığın çizdiği çerçeveye bağlı kalma şeklindedir." (K4)*

Öğretmenler merkezi sınavların özerkliğe etkisi bakımından değerlendirme yapmış, "Merkezi sınavların uygulanması özerkliği olumsuz etkilediği için" (n=2) ve "Sınav içeriklerini merkezden belirledikleri için" (n=2) kısmen özerk hissetmelerinin sebebini şöyle açıklamışlardır;

> *"Ölçme ve değerlendirmeleri öğretmenler hazırlar ve uygular. Bunu yaparken özerktir. Ancak belli konular belli programlar dâhilinde hazırlandığı için bir takım içerik kısıtlamalarıyla karşılaşılmaktadır. Bu sebeple kısmen özerkiz diyebiliriz." (K39)*

Öğretmenlerin bir kısmı ise ölçme değerlendirme sürecinde belli başlı kıstaslara uymak zorunda oldukları için, "Ölçme ve değerlendirme kıstaslarına uyarak sınav hazırlayabildiğim için" (n=6) şeklindeki görüşünü;

> *"Ölçme ve değerlendirmenin doğru yapılabilmesi için müfredatı ve öğrenci seviyesini baz almak lazım. Ben de dersi işlediğim sınıfın akademik seviyesine uygun sınavlar hazırlıyorum. Sınavları kendimiz hazırlasak da bu sınavların yönetmelikte sınırları olduğu için kısmen özerkiz diyebilirim." (K31)* ifadesiyle kendisini ölçme ve değerlendirme boyutunda "*kısmen özerk*" hissettiğini belirtmiştir.

Genel olarak bakıldığında öğretmenler ölçme ve değerlendirme boyutunda kendini "*özerk hissetmemektedir*".

4.2.5. Ders Materyali Hazırlama Boyutunda Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliği kapsamında 'ders materyali hazırlama' boyutundaki algı ve görüşlerini ortaya çıkarmak için öğretmenlere "Öğretmen özerkliği kapsamında 'ders materyali hazırlama' boyutunda ne kadar özerk olduğunuzu hissediyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş, görüşler kategorileştirilerek aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların "Ders Materyali Hazırlama" Boyutunda Özerkliklerine İlişkin Görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR	FREKANS
DERS MATERYALİ HAZIRLAMADA ÖZERKLİK	-Öğrencinin ihtiyacına yönelik hazırlayabildiğim için	K6,K9,K13,K16,K28,K30,K31, K37,K38	9
	-Dersin konusuna uygun olarak hazırlayabildiğim için	K4,K7,K9,K12,K21,K22,K23,K31, K35,K37,K38,K39,K40	13
	-Konuyu somutlaştırmaya fayda sağlayabildiğim için	K4,K8,K10,K16,K24,K36	6
	-Yöntem çeşitliliğini artırabilmeme fırsat tanıdığı için	K18,K24	2
	-Kalıcı öğrenmeyi sağlayabildiğim için	K31,K36	2
DERS MATERYALİ HAZIRLAMADA KISMEN ÖZERKLİK	-Maddi imkânların yetersiz oluşu	K2,K14,K32	3
	-Ders yükünün fazla olması	K17,K20	2
DERS MATERYALİ HAZIRLAMADA BAĞIMLI ÖZERKLİK	-Öğretmenler hayal gücü ve becerileri ölçüsünde özerktir	K1,K3,K5,K25,K26,K27,K28, K29,K30	9
	-Öğretmenler alan bilgisi ölçüsünde özerktir	K2,K11,K19,K26,K28,K34	6
	-Öğretmenler okul imkânları ölçüsünde özerktir	K2,K13,K15,K34	4
DERS MATERYALİ HAZIRLAMADA ÖZERK OLMAMA	-Yok		

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenler düşüncelerini "*Ders Materyali Hazırlamada Özerklik, Ders Materyali Hazırlamada Kısmen Özerklik Ve Ders Materyali Hazırlamada Bağımlı Özerklik*" başlıkları altında ifade etmişlerdir. Ders materyali

hazırlama boyutunda kendini özerk hissetmeyen öğretmen bulunmamaktadır. Bu bağlamda ders materyali hazırlama boyutunda kendini *"özerk"* hisseden öğretmenler özerk hissetme sebeplerini şu şekilde belirtmiştir;

Katılımcılar, "Öğrencinin ihtiyacına yönelik hazırlayabildiğim için" (n=9) ifadesiyle öğrencinin hangi bilgiyi nasıl öğrendiğine yönelik gözlemlerine dayanarak materyal hazırladıklarını belirtmiş, bir katılımcı durumu şöyle anlatmıştır;

> *"Ders materyalini genellikle o derse giren öğretmenler hazırlamaktadır. Bunu hazırlarken öğrencinin ihtiyacı ve dersin konusu göz önüne alınır. Öğretmenler bu boyutta tamamen özerktir." (K9)*

Katılımcılar dersin konusunun materyalin hazırlanmasında önem teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Hangi konuya hangi materyalin uygun olacağını ve nasıl hazırlanacağını öğretmenlerin kendi tercihine bırakılmasının faydalı olacağına değinmiş ve "Dersin konusuna uygun olarak hazırlayabildiğim için" (n=13) ifadesini kullanmıştır. Katılımcılardan biri şu cümleyle desteklemiştir;

> *"Dersimle alakalı materyalleri konuya ve öğrenciye uygun olarak kendim seçiyorum. Hatta zaman bulabilirsem bazen kendim materyal geliştiriyorum. Bu konuda herhangi bir sınırlama ile karşılaşmadım. Özerk hissediyorum." (K38)*

Öğretmenlerin öğretim sürecinde sürekli karşılaştıkları problemlerden birisi de soyut konuların öğretimi sırasında yaşanmaktadır. Öğrencilerin somut konuları daha kolay anlayabilmesi, öğretmenleri soyut konuları somut hale getirerek anlatmaya yöneltmektedir. Bunun için de materyale ihtiyaç duyan öğretmenler bunu baskı hissetmeden yapabildiğini belirtmiş ve bunu "Konuyu somutlaştırmaya fayda sağlayabildiğim için" (n=6) cümlesiyle belirtmişlerdir. Örneğin bir katılımcı bunu;

> *"Öğretmenin kazanımı veya konuyu somutlaştırması anlamında en çok özerk olunan alan bu boyuttur." (K4)* cümlesiyle anlatmıştır.

Yine öğretmenlerin eğitim sürecinde kullandığı ve konunun anlaşılmasına fayda sağlayan bir etken olarak yöntem ve teknik çeşitliliği kavramı karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler materyal kullanarak öğrencilere farklı yöntem ve tekniklerle konuyu daha iyi anlatabildiğini belirtmiş ve baskı hissetmeden materyal kullanabildiğini anlatmışlardır. Bu bağlamda "Yöntem çeşitliliğini artırabilmeme fırsat tanıdığı için" (n=2) ifadesini kullanmışlardır. Buna örnek olarak bir katılımcı;

> *"Ders materyali hazırlarken öğrencilerde özellikle soyut kavram ve konularda öğrenmeyi artırabilmek adına farklı materyaller ve yollar deneyebiliyorum. Ders materyali hazırlarken daha yaratıcı ve özerk olmak öğrencilerin o konuyu*

öğrenmelerini kolaylaştırıyor. Bunu yapabildiğim için özerkim." (K24) ifadesini kullanmıştır.

Materyal kullanmanın faydalarından birinin kalıcı ve etkin öğrenmeyi sağladığını belirten katılımcılar bunu "Kalıcı öğrenmeyi sağlayabildiğim için" (n=2) ifadeleri ile dile getirmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının bu konudaki ifadeleri şu şekildedir;

> *"Ders materyali hazırlamak öğretmenin tercihine bırakılmıştır. Ben öğrencinin dikkatini çekmek ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak için kendi dersime uygun materyaller hazırlıyorum. Bunun için herhangi bir kısıtlama düşünmedim. Konuya ve öğrenciye uygun olması yeterlidir." (K31)*

> *"Ders materyalinin amacı konuların daha somut hale gelmesini sağlamak, öğrenmeyi kalıcı hale getirmektir. Bu sebeple derslerimde materyaller kullanmaya çalışırım. Materyal seçimi ve kullanımında herhangi bir baskı hissetmiyorum." (K36)*

Öğretmenlerin bazıları materyal hazırlama ve geliştirmede kendilerini "*kısmen özerk*" hissettiğini söylemişlerdir. Bunların sebeplerinden bazıları; "Maddi imkânların yetersiz oluşu" (n=3), ve "Ders yükünün fazla olması" (n=2) olarak algılanmaktadır. Katılımcılara göre, ders yükünün fazla olmasının öğretmenin ders dışındaki zamanını azaltması ve materyal hazırlamaya zaman bulamaması bu sebebin açıklaması olarak değerlendirilebilir. Öğretmenler bunun dışında, materyal hazırlamanın maddi ve manevi fedakârlık istediğini ancak bunun için herhangi bir maddi destek almadıklarını, bu konunun materyal hazırlamada kısmen olumsuz etki oluşturduğunu söylemişler ve bunu şöyle ifade etmişlerdir;

> *"Aslında branşımla ilgili yeni materyaller geliştirmek gerektiğinin branşıma katkı sağlayacağının farkındayım. Ancak dersimin materyal hazırlama boyutu zor bir süreç. Ekonomik anlamda herhangi bir katkı sağlanmadığı için yeni materyaller hazırlamak ve geliştirmek maddi ve manevi fedakârlık istiyor. Bu konuda verimli olabilmek için ekonomik anlamda da rahat olmamız gerekiyor." (K32)*

Bunun dışında öğretmenlerin bir bölümü ise materyal hazırlama konusunda özerkliğin bazı sebeplere bağlı olarak değiştiğini söylemişlerdir. Katılımcıların bu ifadeleri "*ders materyali hazırlamada bağımlı özerklik*" başlığı altında incelenmiştir. Buna göre öğretmenler "Öğretmenler hayal gücü ve becerileri ölçüsünde özerktir" (n=9) görüşüyle materyal hazırlamanın öğretmenin hayal gücü oranında geliştirilebileceğini söylemişlerdir. Bir katılımcı bunu;

"Ders materyali hazırlamak, öğretmenin bireysel tecrübesine bağlıdır. Tecrübe ve yaratıcılık arttıkça materyal hazırlama boyutu da çeşitlilik kazanır. Öğretmen tecrübesi ve becerisi boyutunda özerktir diyebiliriz." (K26) cümlesiyle açıklamıştır.

Öğretmenlerin materyal hazırlama becerisinin yanında alan bilgisinin de iyi olması gerektiğini, ancak bu şekilde etkili materyal tasarlayabileceklerini savunan katılımcılar "Öğretmenler alan bilgisi ölçüsünde özerktir" (n=6) şeklindeki görüşüyle belirtmişlerdir. Bir katılımcının bu konudaki ifadesi;

"Öğretmenin alan bilgisi doğrultusunda ve imkânlar ölçütünde özerklik vardır. Bunda fiziki ortam ve çevre, ekonomik durum gibi faktörler belirleyici olmaktadır."(K2) şeklindedir.

Materyal hazırlamanın okulun imkânlarına bağlı olduğunu belirten bazı katılımcılar "Öğretmenler okul imkânları ölçüsünde özerktir" (n=4) görüşündedir. Buna örnek olarak bir katılımcı;

"Dersim uygulamalı bir ders olduğu için uygulama boyutunda yetersizlik yaşıyorum. Çünkü okulumuz bu konuda yeterli donanıma sahip değil. Ama teorik kısımda istediğim materyali hazırlayabiliyorum ve bu konuda bir kısıtlamayla karşılaşmıyorum. Bu anlamda özerk hissediyorum." (K34) ifadesini kullanmıştır.

Bu bağlamda bazı öğretmenler özerklik boyutunun bazı etkenlere bağımlı olarak değiştiğini ve dolayısıyla kendilerini "*bağımlı özerk*" hissettiklerini ifade etmişlerdir. Tablo genel olarak incelendiğinde, öğretmenler ders materyali hazırlama boyutunda kendini "*özerk*" hissetmektedir.

4.3. Öğretmen Özerkliğinin Eğitime Olan Etkileri

Araştırma sorularının bu bölümünde öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkilerinin farklı boyutlarda incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda katılımcıların, öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkileri konusunda farklı boyutlardaki algı ve görüşlerini ortaya çıkarmak için katılımcılara "Öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkileri konusunda neler düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş, algı ve görüşler farklı boyutlarda incelenip kategorileştirilerek aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

4.3.1. Öğrenci Boyutunda

Öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkisi konusunda "öğrenci" boyutundaki algı ve görüşlerini ortaya çıkarmak için öğretmenlere "Öğretmen özerkliğinin eğitime

olan etkileri konusunda 'öğrenci' boyutunda neler düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş, algı ve görüşler kategorileştirilerek aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğinin Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR	FREKANS
ÖĞRENME	-Kalıcı öğrenmeyi destekler	K2,K5	2
	-Nitelikli eğitime katkı sağlar	K3,K10,K13,K19,K24,K25,K27,	10
	-Akademik başarıyı artırır	K30,K34,K40	
		K7,K12,K21,K24	4
DÜŞÜNME BECERİSİ	-Yaratıcılığı artırır	K18,K20,K22,K23,K25,K26,K29, K30,K35,K36,K37,K39	12
	-Farkındalığın artışına katkı sağlar	K4,K24	2
	-Eleştirel düşünme becerisi kazandırır	K11,K28	2
	-Özerk davranabilme yetisi kazandırır	K21,K34,K35	3
EŞİTLİĞİ SAĞLAMA	-Bireysel farklılıklar dikkate alınır	K1,K2,K9,K12,K23,K24,K25,K27, K30	9
İLETİŞİM	-Öğretmen-öğrenci iletişimini olumlu etkiler	K7,K8,K15,K24,K31,K33,K34, K36,K37,K40	10
	-Öğrencinin ifade yeteneğini artırır	K14,K37,K40	3
YÖNLENDİRME	-Öğretmenin öğrenciyi doğru yönlendirebilmesine katkı sağlar	K6,K7,K9,K12,K13,K16,K26,K29, K31,K32,K33,K34	12
KİŞİSEL GELİŞİM	-Öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağlar	K17,K20,K28,K31,K36,K37,K38, K39,K40	9
	-Öğrencinin yeteneklerini fark edebilmesini sağlar	K20,K28,K31,K36	4

Tabloda 8'de incelendiği üzere öğretmenler, öğretmen özerkliğinin öğrenci boyutunda eğitime etkisini "*Öğrenme, Düşünme Becerisi, Eşitliği Sağlama, İletişim, Yönlendirme ve Kişisel Gelişim*" başlıkları altında derinleştirmişlerdir. Buna göre öğretmen özerkliğinin öğrenci boyutunda etkilerini, "*Öğrenme*" başlığında "Kalıcı öğrenmeyi destekler" (n=2), "Nitelikli eğitime katkı sağlar" (n=10), "Akademik başarıyı artırır" (n=4) görüşleriyle dile getiren katılımcılar öğrenmede akademik başarının artmasına olumlu etki edeceğinden bahsetmiştir. Bir katılımcı bu görüşünü;

"Öğretmen ne kadar inisiyatif alırsa, ne kadar özerk olursa öğrenci başarısının o kadar artacağına inanıyorum. Çünkü her öğrenci farklıdır ve öğrenciyi en iyi öğretmeni tanır. Yalnız şunu belirtmem gerekir ki bu söylediklerim öğrencisini düşünen, eğitimi kendine dert edinen öğretmenler için geçerlidir. Aksi takdirde öğretmen karakterine sahip olmayıp öğretmenlik mesleğini icra edenleri özerk bırakmanın sonuçları ağır olabilir." (K12) sözleriyle dile getirmiştir.

Bir diğer başlık ise "*Düşünme Becerisinin Gelişimi*" üzerine oluşturulmuştur. Bu bağlamda öğretmenler en fazla "Yaratıcılığı artırır" (n=12) düşüncesindedir. Katılımcılar, özerk öğretmenin öğrencinin farklı boyutlarda daha üretken olmasını sağlayacak becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Öğrencilerde her boyutta bir farkındalığın artışının öneminden bahseden katılımcılar "Farkındalığın artışına katkı sağlar" (n=2) görüşüyle kalıpların dışına çıkabilmeyi amaçlamaktadır. Bir katılımcı bu görüşü;

"Klasik okul, öğretmen, kural, norm, şekil gibi kalıpların öğretmen tarafından esnetilmesi veya farkındalığın artırılması öğrenciye de olumlu yansıyacaktır."(K4) ifadesiyle dile getirmiştir.

Eğitim sisteminin öğrencilere kazandırılması gereken en önemli düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünmenin hayatın her alanında olumlu etkisini göreceğini düşünen öğretmenler "Eleştirel düşünme becerisi kazandırır" (n=2) ifadesini kullanmıştır. Öğretmenler ayrıca "Özerk davranabilme yetisi kazandırır" (n=3) görüşüne de sahiptir.

Bir kısım öğretmen ise "*Eşitliği Sağlama*" başlığında toplanarak "Bireysel farklılıklar dikkate alınır" (n=9) görüşüne sahip olduklarını dile getirmiştir. Eğitim-öğretim sürecinde bireysel farklılıkların ön plana çıkması ve çözülmesi gereken bir sorun olarak görülmesi yönünden katılımcılar bireysel farklılıkların giderilmesinin eğitim sürecinin aksamadan devam etmesinin önemli bir koşulu olarak nitelendirmektedir. Bazı katılımcılar bu görüşlerini;

"Öğretmen, öğrenciyi tanıması yönünden en aktif kişilerdendir. Bu yüzden eğitimle ilgili bazı konularda kendi kararlarını alabilmesi, öğrencileri pek çok yönden etkileyebilir. Özelliklerini bildiği öğrencilere yönelik kararlar alabilen öğretmenin bu konuda tecrübeli olması olumsuz etkilenmelerin önüne geçmesi açısından önemlidir."(K9)

"Öğretmenler, öğrenciyle en çok vakit geçiren ve öğrenciyi en iyi tanıyan kişi olduğu için öğretmenin özerk olması, öğrencinin ihtiyaçlarına en uygun eğitimin yapılması hususunda büyük önem taşımaktadır." (K23)

"Öğretmenin özerkliği öğrencileri hayatta ve akademik olarak daha başarılı kılar. Çünkü özerk öğretmen sahip olduğu yaratıcı yaklaşımlarla öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun bir öğretim yapar. Bireye özel yaklaşımlar akademik ve kişisel olarak öğrenciye değerli hissettirir ve başarabileceğine inancını artırır." (K24) cümleleriyle ifade etmişlerdir.

Öğretmenler "*İletişim*" temasında öğrenci ve öğretmen ilişkisinin önemine de dikkat çekmiştir. İyi bir iletişimin iyi bir eğitime katkı sağladığını düşünen öğretmenler "Öğretmen-öğrenci iletişimini olumlu etkiler" (n=10) ifadesini kullanmış, bazı öğretmenler şu cümle ile görüşünü dile getirmiştir;

"Öğretmenin özerk olması, öğrenciyle olan iletişimi, etkileşimi, ders içi ve ders dışı davranışı, tutumu doğrudan etkileyeceğinden oldukça önemlidir."(K8)

"Öğretmenin kararlarını verirken bağımsız olması, öğrencilerin pozitif yönlerini ortaya çıkarabilmesi açısından önemlidir. Keskin sınırlarla kısıtlanmamış öğretmenler, öğrencileriyle daha olumlu bir iletişim kurabilecek ve onların eksik, başarılı, başarısız yönlerini daha doğru tespit edebilecektir." (K31)

Öğretmenler ayrıca öğrencilerin kendini iyi ifade edebilmesinin rahat bir eğitim ortamında gerçekleşebileceğini savunarak "Öğrencinin ifade yeteneğini artırır" (n=3) cümlelerine yer vermiştir.

Katılımcılar "*Yönlendirme*" temasında ise öğrencilerin akademik ve ahlaki anlamda bireysel özellikleri, yetenekleri ve istekleri doğrultusunda doğru yönlendirmenin önemine değinmiş ve bunu "Öğretmenin öğrenciyi doğru yönlendirebilmesine katkı sağlar" (n=12) görüşüyle belirtmişlerdir. Bir katılımcı;

"Öğrencileri yetiştirirken en başta kazanım olarak ahlaklı ve üretken bireyler yetiştirmemiz gerekir. Ancak hümanist yaklaşım adı altında yapılan bazı değişiklikler ve öğrenciye verilen haklar nedeni ile öğrencileri istediğimiz şekilde eğitemiyoruz. Bu konuda özerk olan öğretmenden çok öğrencidir diyebiliriz." (K32) ifadesiyle açıklamıştır.

Öğretmenler son olarak "*Kişisel Gelişim*" temasında öğretmenin özerk olmasının öğrencinin kişisel gelişimini olumlu yönde etkileyebilmesine değinen öğretmenler "Öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağlar" (n=9) görüşüyle düşüncelerini ifade etmiş, bazı öğretmenler bunu şu cümlelerle açıklamıştır;

"Öğrencilerin hayata karşı farklı bakış açısı kazanabilmesi ve becerilerini geliştirebilmesi için öğretmeninden destek alması önemlidir. Öğretmenin esnek davranabilmesi öğrenciler için olumlu etki yapabilir." (K28)

"Öğretmenin eğitim-öğretim ortamında kendi kararlarını alarak öğrenciye göre ayarlamalar yapabilmesi, bu konuda kendi kararlarını alabilmesinin öğrencinin de kişisel gelişimini artıracağını düşünüyorum." (K39)

Öğrencilerin ilgi, beceri ve yeteneklerini daha esnek bir ortamda doğru bir şekilde keşfedebileceğini düşünen öğretmenler, kendilerinin esnek olabilmesinin öğrencilere de bu esnek ortamı sağlayabileceğini düşünmektedir. Bunu "Öğrencinin yeteneklerini fark edebilmesini sağlar" (n=4) ifadesiyle dile getiren katılımcılardan biri görüşlerini şu cümlelerle özetlemiştir;

"50 yıl öncesine kadar eğitim sisteminden geçen öğrenciler özgün kişilikleri, farklı alanlardaki yetenekleriyle dikkati çekiyordu. Eski öğretmenlerimiz için nerede eski hocalar diyoruz. Şimdi bunu kendimiz için bile diyemiyoruz. İbn-i Sina aldığı eğitimle hem bir erdemler abidesi hem de günümüz karşılığıyla en az 3 alanda profesörlüğe denk bir insandı. Günümüzde ise her yönüyle tastamam insan yetiştiremiyoruz. Aydın; bir konuda her şeyi her konuda en az bir şeyi bilendir ancak biz öğrencilerimizi bize dayatılan şekilde tek tip yetiştiriyoruz ve aydın olmaktan çok uzaklar. Eğitimini aldığı öğretmenden izler taşımıyorlar, bunun içindir ki artık ünlü bilim adamları hocalarının isimleriyle anılmıyorlar. Yani evvelinde dövme tip insan yetiştiriyorduk şimdi fabrika malı gibi dökme tip insan yetiştiriyoruz." (K20)

Genel durum özetlendiğinde, öğretmen özerkliğinin öğrencide oluşturacağı olumlu etkilerden bahsedilmiş, olumsuz herhangi bir etkiden bahsedilmemiştir.

4.3.2. Sınıf Yönetimi Boyutunda

Öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkisi konusunda "sınıf yönetimi" boyutundaki algı ve görüşlerini ortaya çıkarmak için öğretmenlere "Öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkileri konusunda 'sınıf yönetimi' boyutunda neler düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş, algı ve görüşler kategorileştirilerek aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğinin Sınıf Yönetimi Boyutuna Yansımalarına Dair Görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR	FREKANS
KOLAYLIK	-Kontrol ve yönlendirme kolaylığı sağlar	K1,K2,K3,K5,K14,K15,K21, K24,K26,K31,K39,K40	12
	-Sınıfta disiplini sağlamayı kolaylaştırır	K22,K24,K30,K35,K39,K40	6
İLETİŞİM	-Sınıf içindeki etkileşim artar	K4,K15,K19,K23,K28,K31, K33,K36,K37,K38	10
YETKİ	-Öğretmen sınıf içerisinde kendi kararlarını alabilir	K13,K31,K33,K35,K38	5
	-Sınıf içerisinde öğretmenin rolü artar	K6,K9,K13,K24,K27,K29,K31, K33,K34,K35,K38,K39,K40	12
ESNEKLİK	-Öğretmen sınıfın durumuna göre hareket edebilir	K7,K18,K22,K25,K28,K30, K38	7
	-Yeniliklere açık bir sınıf yönetimine imkân sağlar	K8,K14,K32	3
UZMANLIK	-Eğitimde niteliğin artmasına katkı sağlar	K10,K11,K12,K13,K16,K17, K18,K20,K23,K30	10
	-Öğretmenin kendi yöntem ve tekniklerini geliştirmesine imkân sağlar	K12,K18,K22,K24,K32	5
	-Öğretmenin sınıfa rehberlik edebilmesine olanak tanır	K22,K30,K33,K37,K38	5
	-Öğretmenin deneyimlerini sınıfa yansıtmasına olanak sağlar	K22,K26,K30	3

Tablo 9. incelendiğinde öğretmenlerin görüşleri "*Kolaylık, İletişim, Yetki, Esneklik, ve Uzmanlık*" başlıkları altında toplanmıştır. Buna göre öğretmenler "*Kolaylık*" temasında öğretmen özerkliğinin kolaylaştırıcı yönünden bahsederek sınıf içerisindeki davranışların kontrolünün sağlanmasında etkili olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılar bu düşüncelerini "Kontrol ve yönlendirme kolaylığı sağlar" (n=12) ve "Sınıfta disiplini sağlamayı kolaylaştırır" (n=6) ifadelerini kullanarak belirtmişlerdir.

Katılımcılar "*İletişim"* temasında sınıf içerisindeki öğretmen ve öğrenci iletişimin artması için öğretmenin ve öğrencinin daha esnek davranabilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu bağlamda öğretmenler "Sınıf içindeki etkileşim artar" (n=10) ifadesini kullanmıştır. Bazı öğretmenler şu cümlelerle görüşlerini belirtmiştir;

> *"Öğrenci öğretmen etkileşiminin en yoğun olduğu bu alanda öğretmenin kendini özgür hissetmesi faydalı olacaktır. Ancak özgür olmaktan kasıt hedef ve amaçlardan uzaklaşmak olmamalıdır." (K4)*

> *"Sınıf yönetiminde sevgi dilinin önemine inanıyorum. Öğrencileriyle iyi iletişim kurabilen bir öğretmenin sınıfı iyi yöneteceğini düşünüyorum. Bunun için de öğretmenin bazı kararları kendinin alabilmesi sınıf yönetimine katkı sağlayabilir." (K33)*

Katılımcılar "*Yetki* başlığı altında öğretmenlerin sınıf içerisindeki yetkisinin artırılmasının eğitim sürecinin kesintisiz devam edebilmesinin bir gereği olarak görmektedir. "Öğretmen sınıf içerisinde kendi kararlarını alabilir" (n=5) görüşüyle öğretmenler, sınıf içerisinde eğitimin öğretmenlerin liderliğinde yürütülmesi gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir;

> *"Bir topluluğun yönetimi söz konusudur sınıf yönetiminde ve sınıfın yöneticisi öğretmen olmalıdır. Sınıf yönetimi boyutunda kendi kararlarını verebilen ve uygulayabilen öğretmen eğitim öğretimin kesintisiz şekilde devam etmesini sağlar. Olumsuzlukların giderilmesi, ortaya çıkan problemlerin çözümü sınıf içerisinde öğretmen liderliğinde olmalıdır aksi takdirde eğitim öğretim sürecinin aksaması kaçınılmazdır." (K13)*

Eğitimin aksamadan yürütülebilmesi için öğretmenin sınıf içindeki rolünün artırılması gerektiğini düşünen öğretmenler, öğretmenlere gereken yetkinin verilerek sınıf ortamının daha esnek hale getirilebileceğini "Sınıf içerisinde öğretmenin rolü artar" (n=12) ifadesiyle dile getirmişlerdir.

Sınıf yönetimi "*Esneklik* başlığında değerlendirilirken her okulun her sınıfın ve her öğrencinin farklı özellikler gösterdiği göz önüne alındığında eğitim sürecinin belirli kalıplar içerisinde yürütülemeyeceği bir gerçektir. Sınıfa uygun olarak doğru kararlar alabilmenin öğretmene yetki verilmesiyle olacağını belirten öğretmenler "Öğretmen sınıfın durumuna göre hareket edebilir" (n=7) görüşünü sunmaktadır. Bir öğretmen bu görüşü şu ifadeyle açıklamaktadır;

> *"Sınıf içerisinde etkin ve doğru kararlar alabilen öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrenci-öğretmen ilişkisi boyutunda olumlu etkileri olacağını düşünüyorum. Sınıf içerisinde gelişen durumlara göre doğru kararlar alabilmek için öğretmenlerin yetkisinin artırılması gerekiyor. Bu sayede öğretmen de genel geçer kararlar*

almak yerine daha özgün karar alabilir, öğrencileri daha doğru yönlendirebilir." (K38)

Klasik sınıf yönetiminin yanı sıra güncel ve çağın gerektirdiği şartlarda bir eğitim için sınıf yönetiminin de yeniliklere açık olması gerektiğini savunan katılımcılar "Yeniliklere açık bir sınıf yönetimine imkân sağlar" (n=3) ifadesiyle görüşünü belirtmişlerdir. Bir katılımcı örnek olarak;

> "*Öğretmen özerkliğinin sınıf yönetimini klasik anlayıştan uzaklaştırarak yeniliklere açık hale getirebileceğinden önem arz etmektedir." (K8)* ifadesini kullanmıştır.

"*Uzmanlık*" başlığında ise "Eğitimde niteliğin artmasına katkı sağlar" (n=10) ve "Öğretmenin kendi yöntem ve tekniklerini geliştirmesine imkân sağlar" (n=5) ifadeleri kullanılmıştır. Sınıf yönetiminde öğretmenin yetkisinin artırılmasının öğretmenin kendi yöntem ve tekniklerini geliştirebilmesine olanak sağlamasını bir katılımcı şöyle değerlendirmiştir;

> *"Özerklik öğretmene sınıf yönetiminde daha hâkim bir yaklaşım sergilemesine yardımcı olur. Çünkü sınıf yönetimindeki başlıca sıkıntı öğrencilerin öğretim süreci içerisinde kalmalarına yardımcı olacak hem de onları derse dâhil edecek yöntemler bulamamaktan kaynaklanır. Öğrencinin ilgisi ve odağı dersteki öğreneceği bilgiler olmadığında sınıf yönetimi daha güç hale gelir. Bu sebeple özerklik öğrencinin öğrenme sürecine katılmasına yardımcı olur ve sınıf yönetimine katkı sağlar." (K24)*

Katılımcılar, özerk öğretmenin sınıfa doğru bir şekilde rehberlik edebilmesinin mümkün olacağını belirtirken aynı zamanda öğretmenlerin deneyimlerinin esnek bir ortamda sınıfa yansıtılmasının daha kolay olacağını da söylemiştir. Katılımcılar görüşlerini "Öğretmenin sınıfa rehberlik edebilmesine olanak tanır" (n=5), "Öğretmenin deneyimlerini sınıfa yansıtmasına olanak sağlar" (n=3) ifadeleriyle belirtmiş ve bir katılımcı şu cümleyi kullanmıştır;

> *"Sınıf yönetimi sırasında disiplini sağlaması ve öğrenciye rehberlik etmesi gereken kişi öğretmendir. Farklı yapılara sahip sınıflar, dışarıdan gelen direktiflerle ve aynı yöntemle yönetilemez. Sınıfta düzeni sağlayan öğretmen ve onun deneyimidir." (K22)*

Tabloya göre öğretmenlerin sınıf içinde rolünün artmasına bağlı olarak sınıf yönetiminde ve disiplininde kolaylığın sağlanması, etkileşimin artması ve bunların bir sonucu olarak eğitimde niteliğin artması düşünceleri vardır. Ayrıca öğretmenler, sınıf içerisinde özerk davranmanın sınıfa daha doğru rehberlik edebilmesinde ve öğretmenin kendi yöntem-tekniğini geliştirmesinde olumlu katkı sağlayacağını düşünmektedir.

Öğretmenin sınıf içerisindeki özerkliği ile alakalı gelişecek herhangi bir olumsuz etkiden bahsedilmemiştir. Bu durum öğretmenlerin sınıf içerisinde daha esnek davranmasına olumlu baktıklarını göstermektedir.

4.3.3. Öğretim Süreci Boyutunda

Öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkisi konusunda "öğretim süreci" boyutundaki algı ve görüşlerini ortaya çıkarmak için öğretmenlere "Öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkileri konusunda 'öğretim süreci' boyutunda neler düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş, algı ve görüşler kategorileştirilerek aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğinin Öğretim Süreci Boyutuna Yansımalarına Dair Görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR	FREKANS
ESNEKLİK	-Müfredatta esneklikler yapabilmeyi sağlar	K6,K15,K26,K28,K31	5
	-Çevresel faktörleri göre düzenlemeler yapabilmeye katkı sağlar	K12,K34	2
	-Öğretmene süreci yönetme yetkisi verir	K13,K32,K33,K34,K40	5
YÖNTEM-TEKNİK	-Öğretmenlerin farklı yöntem-teknikler geliştirmesine olanak sağlar	K7,K9,K23,K30,K36,K37	6
	-Öğrenmenin kolaylaşmasına katkı sağlar	K7,K34,K40	3
ÖĞRENCİYE UYGUNLUK	-Bireysel fark ve hazırbulunuşlukların dikkate alınmasına olanak sağlar	K2,K12,K20,K23,K25,K26, K28,K30,K34,K36,K37,K40	12
	-İlgi ve yeteneğin ortaya çıkarılmasına yardımcı olur	K8,K16,K25,K26,K28,K39	6
UZMANLIK	-Öğretmenin alan bilgisini aktarmasına yardımcı olur	K27,K33	2
	-Öğretmenin tecrübelerini aktarmasına olanak sağlar	K9,K22,K29,K33	4
	-Öğretmenin yeteneğini aktarabilmesine olanak sağlar	K14,K22,K27,K33	4
AKTİF ÖĞRENME	-Sınıf içerisinde aktif katılımı artırır	K11,K35	2
	-Öğretmen-öğrenci etkileşimini artırır	K5,K17,K19,K30,K36	5
AKADEMİK BAŞARI	-Akademik başarının artmasına katkı sağlar	K1,K2,K3,K5,K10,K18, K21,K23,K31,K40	10
BENLİK SAYGISI	-Öğretmen ve öğrencilerin özgüveninin artmasına katkı sağlar	K4,K13,K18,K20,K39	5
İSTENMEYEN DURUMLAR	-Öğrenci farklılıklarının artmasına sebep olabilir	K38	1
	-Müfredatın tamamen dışına çıkılmasına sebep olabilir	K20,K38	2

Tabloda 10'da görüldüğü üzere öğretmenler, özerk olmanın öğretim sürecine etkileri konusunda farklı görüşler ortaya koymuşlardır. "*Esneklik"* kapsamında bu görüşlerden birisi "Müfredatta esneklikler yapabilmeyi sağlar" (n=5) şeklindedir. Katılımcılardan biri müfredatta esneklikle ilgili şu cümlelere yer vermiştir;

> *"Müfredatın dışına çıkmadan öğretmenin süreci kendi planlaması gereken durumlarla karşılaşılabiliyor. Örneğin önceki konularla bağlantılı bir dersin işlenmesi sırasında öncelikle öğrencilerin eksik bilgilerinin giderilmesi gerekiyor. Bu durumda öğretmen ders planın dışına çıkabiliyor. Böyle durumlarda zaman kaybı yaşanabiliyor. Müfredat çerçevesi içerisinde sürecin öğretmene bırakılması verimi daha fazla artırabilir." (K31)*

Esneklikle ilgili bir diğer görüş ise öğretim sürecinde çevresel faktörlerin rolüdür. Planlamalar yaparken bu faktörlerin göz önünde bulundurulması, duruma göre gerekli değişikliklerin yapılabilmesi için esnekliğe ihtiyaç duyulması söz konusu olmaktadır. Bu bağlamda "Çevresel faktörlere göre düzenlemeler yapabilmeye katkı sağlar" (n=2) görüşündeki katılımcılardan biri şu cümlelerle özetlemiştir;

> *"Öğretim süreci açısından da öğretmenin özerkliği son derece önemlidir. Her öğretmenden aynı sürede aynı şeyleri öğretmelerini beklemek çok sağlıklı olmamaktadır. Öğretmenin öğretim sürecini öğrencinin bulunduğu çevrenin sosyal, kültürel, ekonomik durumlar ve gelişmişlik düzeyi gibi faktörleri göz önünde bulundurarak planlamasında özerk olması gerektiğine inanıyorum." (K12)*

Katılımcılar, genele hitap eden programın okula ve sınıfa uyarlanabilmesi için öğretmenin süreci yönetmesinin ve bunun için yetkilendirilmesi gerektiğinin altını çizerken "Öğretmene süreci yönetme yetkisi verir" (n=5) ifadeleriyle görüşlerini bildirmişlerdir. Bir katılımcı bunu şu cümlelerle aktarmıştır;

> *"Öğretim sürecinde öğretmenler söz hakkına sahip olduğu oranda öğrencileri yönetebilir. Ülkemizde her okul hatta aynı okul içinde aynı sınıflar bile birbirinden farklı özellikler göstermektedir. Programlar ise genele hitap ediyor. Hepsini kapsayacak bir program oluşturmak zor olacağı için öğretmenlerin süreçte daha fazla yetkilendirilmesi öğrenciler arası başarı farkını azaltabilir." (K34)*

Öğretmenler "*Yöntem-Teknik*" kapsamında "Öğretmenlerin farklı yöntem-teknikler geliştirmesine olanak sağlar" (n=6) ve "Öğrenmenin kolaylaşmasına katkı sağlar" (n=3) ifadeleriyle süreç içerisinde yöntem ve tekniğin kullanımına ve geliştirilmesine, bu sayede öğrenmenin kolaylaştırılmasına dikkat çekmiştir.

Öğretmenler süreç içerisinde "*Öğrenciye Uygunluk*" kapsamında her öğrencinin farklı bilgi ve becerilere, hazırbulunuşluğa sahip olduğunu belirterek "Bireysel fark ve hazırbulunuşlukların dikkate alınmasına olanak sağlar" (n=12) görüşünde olduklarını belirtmiştir. Bir katılımcı bu şöyle dile getirmiştir;

> *"Öğretmenler, öğretim süreci boyunca birçok farklı karakter, bilgi ve beceriye sahip öğrencilerle karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin esnek davranabilmesi, bu öğrencilerin özelliklerini ortaya çıkarabilmek ve geliştirebilmek, farklı ürünler ortaya çıkarabilmek açısından önemli bir etken durumundadır." (K28)*

Her öğrencinin bireysel özelliklerinin farklı olduğuna dikkat çeken öğretmenler, süreç içerisinde öğrencilerin tanınarak onların yeteneklerini keşfetmesini sağlamasına olanak tanıyacak ortamın süreç esnekliği sayesinde olabileceğini söylemiş ve "İlgi ve yeteneğin ortaya çıkarılmasına yardımcı olur" (n= 6) ifadelerini kullanmıştır.

Katılımcılar bunların dışında "*Uzmanlık*" kapsamında "Öğretmenin alan bilgisini aktarmasına yardımcı olur" (n=2), "Öğretmenin yeteneğini aktarabilmesine olanak sağlar" (n=4) ve "Öğretmenin tecrübelerini aktarmasına olanak sağlar" (n=4) ifadelerine yer vermiştir. Bir katılımcı bu görüşü şu cümlelerle açıklamıştır;

> *"Her öğretmen ders akışını kendi deneyim ve gözlemleri sonucu oluşturmaktadır. Bu süreçte öğretmen esnek olursa kendi sürecini oluşturmakta daha etkili yöntemler geliştirebilir." (K9)*

Öğretmenler "*Aktif Öğrenme*" kapsamında "Sınıf içerisinde aktif katılımı artırır" (n=2), "Öğretmen-öğrenci etkileşimini artırır" (n=5); "*Akademik Başarı*" kapsamında ise "Akademik başarının artmasına katkı sağlar" (n=10) ifadelerine yer vermiştir.

Süreç içerisinde esnek davranabilmenin katkılarıyla ilgili "*Benlik Saygısı*" kapsamında "Öğretmen ve öğrencilerin özgüveninin artmasına katkı sağlar" (n=5) ifadeleriyle öğretmenlerin verilecek yetkiyle daha özgüvenli olabileceği ve bunun da öğrencilere yansıyacağı belirtilmiştir. Bir katılımcı şu ifadeyi kullanmıştır;

> *"Öğretmenler öğretim sürecinde karar verme gücüne sahip olurlarsa öğrencileri hayata ve sınavlara daha rahat hazırlayabilirler. Sürecin yöneticisi olmak öğretmenlere özgüven kazandıracaktır ve kendine güvenen öğretmenlerin elinde yetişen öğrencilerin de kendilerine güvenmeleri ve başarılı olmaları beklenilen bir gerçektir." (K13)*

Öğretmenlerin süreç içerisinde fazla özerk olmasının getirebileceği bazı olumsuzluklara da değinen katılımcılar "*İstenmeyen Durumlar*" kapsamında "Öğrenci farklılıklarının artmasına sebep olabilir" (n=1) ve "Müfredatın tamamen dışına çıkılmasına sebep olabilir" (n=2) görüşlerini belirtmiştir. Bunun açıklaması olarak şu ifadeler kullanılmıştır;

> *"Öğretmenin öğretim sürecinde özerk olması sürecin verimi açısından önemlidir. Ancak bunun bir sınırı olmalıdır. Tamamen özerk davranan öğretmenler süreci yanlış yönlendirebilir, öğrenciler arası farklılıkların seviyesi artabilir ya da müfredatın dışına fazlaca çıkılabilir. Bu yüzden belli bir seviyede olması önemlidir." (K38)*

> *"Öğretim sürecinde kendini özerk hisseden bir öğretmen, öğrenci ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate alan bir anlayış ortaya koyabilir ki bu da eğitimin niteliğini arttırır. Öğretmene tanınacak serbesti onu daha özgün hale getirir, özgüven kazandırır. Olumsuz yönleri de olabilir. Art niyetli bir öğretmenin özerk olması tehlike oluşturabilir. Bu noktada da işe denetimin önemi giriyor." (K20)*

Bu ifadelere göre öğretmenlerin özerk davranabilmesinin öğretim sürecine en fazla katkısı öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alabilmeye ve akademik başarının artmasına katkı sağlayacağı yönündedir. Bunun dışında bazı öğretmenler süreç içerisinde fazla özerk davranılmasının müfredatın dışına fazlaca çıkılarak öğrenciler arası farklılıkların artacağı yönünde fikir belirtmişlerdir.

4.3.4. Yönetime Katılma Boyutunda

Öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkisi konusunda "yönetime katılma" boyutundaki algı ve görüşlerini ortaya çıkarmak için öğretmenlere "Öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkileri konusunda 'yönetime katılma' boyutunda neler düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş, algı ve görüşler kategorileştirilerek aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğinin Yönetime Katılma Durumlarına İlişkin Görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR	FREKANS
İLETİŞİM	-Öğretmenler kendini daha iyi ifade edebilir	K1	1
	-Yönetimin işleyişini öğrenmeye fayda sağlar	K3	1
	-Öğretmenin özgüvenini artırır	K14,K24	2
	-Okul idaresi ile çatışmaları azaltır	K17	1
	-Öğrenciyi birebir tanımanın verdiği avantajı yönetime aktarır	K19,K23,K25,K28,K30,K34	6
	-Öğretmenin kendini değerli hissetmesini sağlar	K33	1
	-Bürokratik engeller öğretmenin söz hakkını kısıtlıyor	K4	1
	-Okul idaresinin izin verdiği ölçüde söz hakkımız var	K6,K32	2
	-Öğretmenlerin fikirleri alınmıyor	K9,K26,K27	3
AKTİF KATILIM	-Öğretmenin yönetim sürecine dâhil olmasını sağlar	K2,K13,K16,K21,K22,K28	6
	-Öğretmenin daha fazla sorumluluk üstlenmesine katkı sağlar	K20,K40	2
	-Öğretmenin okul sorunlarını daha fazla benimsemesini sağlar	K20,K28	2
	-Okulda demokrasiyi geliştirir	K5,K13	2
	-Öğretmenlerin söz hakkı tecrübesiyle doğru orantılı olmalıdır	K35	1
ETKİLİLİK	-Yönetime katılan öğretmen daha üretken olur	K8,K19,K25,K32	4
	-Doğru kararlar alınmasına katkı sağlar	K13,K23,K29	3
	-Alınan kararların uygulanabilirliği artar	K13,K34	2
	-Okul iklimini olumlu etkiler	K17,K18,K33,K40	4
	-Okulun değişimi ve gelişimine olumlu etki eder	K24,K29,K30	3
PASİF KATILIM	-İkisi arasında bağlantı yoktur	K10,K11,K36,K38,K39	5
	-Öğretmen yönetimde olmamalıdır	K12,K37,K39	3

Tablo 11'e göre öğretmenler, okul yönetimine katılabilmenin eğitime etkileri boyutundaki görüşlerini farklı boyutlarda ifade etmiştir. Öğretmenler özerkliğin yönetimle ilgisini "*İletişim, Aktif Katılım, Etkililik, Pasif Katılım*" boyutlarında yorumlarken *3 katılımcı bu konuda fikrinin olmadığını* belirtmiştir. Öğretmenler okul yönetiminin öğretmen özerkliğine ilişkin bakış açısını yorumlarken iletişim konusuna dikkat çekmiştir. Okul idaresi ve öğretmen arasındaki iletişimin eğitim sürecini doğrudan etkilediğini düşünen ve okul içerisinde özerk hareket edebilmenin öğretmenlere olan katkısını ifade eden öğretmenler "*İletişim*" temasında, "Öğretmenler kendini daha iyi ifade edebilir" (n=1), "Yönetimin işleyişini öğrenmeye fayda sağlar" (n=1), Öğretmenin özgüvenini artırır (n=2), Okul idaresi ile çatışmaları azaltır (n=1) gibi ifadeler kullanmıştır. Okul idaresiyle çatışmaların en aza indirilmesinde etkisi olduğunu düşünen bir öğretmen bunu şöyle ifade etmiştir;

> *"Her birey özerk bir şekilde idari konularda fikir sunmak, kararların alınmasına etki etmek ister. Bu anlamda öğretmene fırsat sunulması çatışmalardan doğan huzursuzluğu yok edecek ve okulda daha anlayışlı bir ortam oluşacaktır." (K17)*

"Öğretmenler öğrenciyle en çok zaman geçiren, öğrenciyi en iyi tanıyan ve sahada en çok bulunan eğitim paydaşıdır" düşüncesindeki öğretmenler, bu avantajın okulun yönetilmesinde kullanılmasının olumlu olacağını düşünmektedir. Bu düşünceyi "Öğrenciyi birebir tanımanın verdiği avantajı yönetime aktarır" (n=6) ifadesiyle aktaran öğretmenlerden bazıları bu durumu şöyle anlatmıştır;

> *"Öğretmenin yönetime katılması, öğrenciyi en iyi tanıyan kişi olarak olumlu sonuç getirecektir. Öğretmen; öğretim sürecinde, sınıf içi etkinliklerde ve değerlendirme sürecinde daha fazla hareket alanı bulacaktır."(K25)*

> *"Eğitim- öğretim sürecinde öğrencilerle birebir iletişimde olan, öğrencilerin karakterlerini, beceri ve ihtiyaçlarını birebir gözlemleyebilen taraf öğretmenlerdir. İşin mutfağında olan öğretmenler, sürecin yönetiminde aktif bir rol almaktadır. Öğrencilerin ve eğitimin yönlendirilmesi, alınması gereken kararlar konusunda öğretmenlerin fikirlerinin alınması, okul yönetimlerine avantajlar sağlayacaktır." (K30)*

Öğretmenler okul içerisinde kendi fikirlerinin alınmasının, düşüncelerine önem verilmesinin, okul yönetiminde rolü olmasının onlara kendilerini değerli hissettirdiğini söylemişlerdir. Bunu "Öğretmenin kendini değerli hissetmesini sağlar" (n=1) ifadesiyle belirten öğretmenlerden biri düşüncesini şöyle belirtmiştir;

"Kendi görev yaptığım okul olarak konuşmak gerekirse, kararların alınmasında bize de fırsatlar sunuluyor. Fikirlerimizin alınması, okulla ilgili durumlara dâhil olabilmemiz bize değerli hissettiriyor. Ancak bu durum tüm okullarda geçerli değil tabii ki. Her okulda öğretmenlere de söz hakkı verilmesi verimi artırabilir." (K33)

Öğretmenler okul yönetimindeki söz hakkının kısıtlı olmasının sebeplerini şu cümlelerle de ifade etmektedir. "Bürokratik engeller öğretmenin söz hakkını kısıtlıyor" (n=1) "Okul idaresinin izin verdiği ölçüde söz hakkımız var" (n=2). Okul idaresinin izin verdiği ölçüde söz hakkı olduğunu düşünen öğretmenlerden biri şu cümleyi kullanmıştır;

"Öğretmenlerin okul yönetiminde söz hakkı olması yönetimin izin verdiği ölçüde gerçekleşiyor. Yönetim ne kadarına izin verirse öğretmenin söz hakkı da o boyutta oluyor. Bana göre yetersiz." (K6)

Bazı öğretmenler ise söz hakkının hiç olmadığını düşünmektedir. Bazı okul yönetimleri karar alırken öğretmenleri hiç sürece katmazken uygulanması sırasında öğretmenden tam performans beklediklerini, bunun doğru olmadığını ve öğretmene kendini değersiz hissettirdiğini savunmaktadır. Bu düşünceleri "Öğretmenlerin fikirleri alınmıyor" (n=3) olarak anlatan öğretmenlerden biri;

"Ülke geneline bakıldığında, idareciler okulla ilgili kararları alırlar ve öğretmenlerin bu kararları uygulamasını beklerler. Öğretmenlerin fikirlerini pek soran olmaz. Bu sebeple okul yönetimine ait kararların alınmasında öğretmenlerin rolü olduğunu düşünmüyorum." (K9) ifadelerini kullanmıştır.

Bu temada öğretmenler, öğrenciyle en çok iletişim kuran, en fazla vakit geçiren ve öğrenciyi en iyi tanıyan eğitim paydaşının öğretmen olduğunu ve onları tanımanın avantajını yönetimde kullanmasının faydalı olacağını açıklamıştır. Ayrıca öğretmenler okulla ilgili kararlar alınırken kendilerinin söz hakkı olmadan alınmasının ve buna rağmen kuralların eksiksiz olarak yerine getirilmesinin beklenmesinin okul iklimini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Öğretmenler bu şekilde bir yönetimde okulu ve okulla ilgili sorunları benimseyemediğinin, süreç içerisinde yeteri kadar özveri göstermek ve sorumluluk üstelenmek istemediğinin de altını çizmişlerdir. Bu görüşleri "*Aktif Katılım*" temasında dile getiren öğretmenler ise şu görüşlere sahiptir; "Öğretmenin yönetim sürecine dâhil olmasını sağlar" (n=6), "Öğretmenin daha fazla sorumluluk üstlenmesine katkı sağlar" (n=2), "Öğretmenin okul sorunlarını daha fazla benimsemesini sağlar" (n=2), "Okulda demokrasiyi geliştirir" (n=2), "Öğretmenlerin

söz hakkı tecrübesiyle doğru orantılı olmalıdır" (n=1) ifadelerini kullanarak öğretmeni yönetim sürecine katacağını ifade etmişlerdir.

"*Etkililik*" temasında "Yönetime katılan öğretmen daha üretken olur" (n=4), "Doğru kararlar alınmasına katkı sağlar" (n=3) ve "Alınan kararların uygulanabilirliği artar" (n=2) görüşleri belirtilmiştir. Alınan kararlarda öğretmenlerin de etkisinin olmasının, karaların uygulanması açısından önem ifade ettiğini belirten katılımcılardan biri görüşlerini şöyle açıklamıştır;

> *"Okul sosyal bir gruptur. Bu grubun yönetimi tıpkı gelişmiş ülkelerin yönetimi gibi demokrasi ile olmalıdır. Demokratik süreci göz önüne alırsak eğer okul idaresi okulun yönetiminde sorumludur ancak öğretmenlerin bu sürece katılmaması yönetimi etkisiz kılacaktır. Alınan kararların uygulanabilir olması, fikir birliği sağlanması ve eğitim öğretim sürecinin planlanması ancak yönetimin alacağı kararlara öğretmenlerin de katılması ile olacaktır. Alınan kararda etkisi/payı olan öğretmen o kararın uygulanması için çaba sarf edecektir bu da eğitim öğretim sürecinin kalitesini artıracaktır." (K13)*

Aynı temada diğer öğretmenler ise "Okul iklimini olumlu etkiler" (n=4), "Okulun değişimi ve gelişimine olumlu etki eder" (n=3) ifadelerini kullanmışlardır. Buna göre öğretmenler özerk şekilde yönetime katıldığı sürece üretkenlik, okul ikliminin olumlu değişimi, doğru kararların alınması gibi konularda yönetime yardımcı olabilecekleri görüşü hâkimdir. Görüşlere göre öğretmenlerin bazıları yönetimle ilgili konularda fikirlerinin alınmadığını, alınsa bile uygulamaya geçmediğini belirtmişlerdir.

Bazı öğretmenler "*Pasif Katılım*" başlığında "İkisi arasında bağlantı yoktur" (n=5) görüşüyle öğretim boyutuyla yönetim boyutunun birbirinden farklı olduğunu ve aralarında bir bağlantı olmadığını ifade etmişlerdir bazı öğretmenler bunu şöyle açıklamıştır:

> *"Okul yönetimine katılma ile öğretmen özerkliğinin artacağını ya da azalacağını düşünmüyorum. Bana göre birbiri ile çok bağlantısı yok gibi." (K10)*

> *"Okul yönetiminde öğretmen özerkliğinin etkisi olduğunu düşünmüyorum. İkisi birbirinden farklı konular. Öğretmen müfredatın nasıl yürütüleceğinden sorumludur, okul idaresi okulun nasıl yönetileceğinden. Bu nedenle yönetimle doğrudan bir bağlantısı yok bana göre." (K38)*

Bir diğer görüş ise "Öğretmen yönetimde olmamalıdır" (n=3) ifadesi ile belirtilmektedir. Bazı öğretmenler okul yönetimi boyutunun eğitim-öğretim sürecinden farklı olduğunu ve öğretmenlerin bu boyutta yer almaması gerektiğini ya da kısıtlı olarak yönetime katılması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler örnek olarak;

> *"Öğretmenler tabii ki yönetim boyutunda fikir belirtebilmelidirler. Fakat yönetimin işin farklı boyutu olduğunu düşünüyorum, bu nedenle yönetime katılma açısından öğretmenin kısıtlandırılmasında bir sakınca görmüyorum." (K12)*

> *"Öğretmenlere verilecek yönetime katılma yetkisinin okul yönetimine veya öğretime herhangi bir katkı sağlayabileceğini düşünmüyorum. Öğretmen öğretim sürecini yönetir, okul idaresi ise okulu. İkisi farklı durumlar." (K37)* ifadeleriyle öğretmen özerkliğinin yönetimle ilgisi olmadığını düşünmektedir.

4.3.5. Diğer

Öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkisi konusunda diğer algı ve görüşlerini ortaya çıkarmak için öğretmenlere "Öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkileri konusunda belirtilen boyutlar dışında neler düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş, algı ve görüşler kategorileştirilerek aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 12. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğine İlişkin Ekledikleri Diğer Görüşler

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR	FREKANS
ÖZERKLİKLE İLGİLİ OLUMLU ÇIKTILAR	-Özerklik, nitelikte artışı sağlar	K7,K12,K13	3
	-Özerklik, öğretmende yaratıcılığı artırır	K7	1
	-Özerk öğretmen sağlıklı okul iklimine ortam hazırlar	K20	1
ÖZERKLİKLE İLGİLİ BEKLENTİLER	-Özerklik belli bir çerçevede olmalıdır	K3	1
	-Öğretmen karar alırken endişe duymamalıdır	K12	1
	-Süreci tamamen öğretmen yönetmelidir	K13	1

Tablo 12'ye göre öğretmenler, öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkileriyle ilgili diğer görüşlerini "*Özerklikle İlgili Olumlu Çıktılar ve Özerklikle İlgili Beklentiler*" temalarında dile getirmişlerdir. Öğretmenler "*Özerkliğin Getirdiği Olumlu Sonuçlar*" ile ilgili düşüncelerini "Özerklik, nitelikte artışı sağlar" (n=3) ifadesiyle genel bir görüş

olarak sunmuşlardır. Öğretmenlerin esnek davranabilme yetkisinin eğitimdeki niteliğin artışına dikkat çeken öğretmenlerden biri durumu şöyle anlatmıştır:

> *"Öğretmenlerin hazırlanan programların uygulanması konusunda özerk olması gerekmektedir. Bu durum gerçekleşirse eğitim öğretim daha akıcı ve verimli olacaktır." (K13)*

Bir diğer görüş ise esnekliğin öğretmenin yaratıcılığını artıracağı yönündedir. "Özerklik, öğretmende yaratıcılığı artırır" (n=1) ifadesini kullanan bir öğretmen şu açıklamayı yapmıştır:

> *"Kişi kendini ne kadar özgür hissederse o kadar yaratıcı ve alanında başarılı olabilir düşüncesindeyim." (K7)*

Okul ikliminin önemine dikkat çeken bir öğretmen ise "Özerk öğretmen sağlıklı okul iklimine ortam hazırlar" (n=1) ifadesiyle şu cümleleri kullanmıştır:

> *"Öğretmenin kendini özerk hissetmesi mutlu bir çalışma ortamını bu da sağlıklı bir okul iklimi oluşmasını, sağlam bir kurum kültürü oluşmasını destekler." (K20)*

Buna göre öğretmenler özerk oldukça yaratıcılıkları da gelişecek aynı zamanda eğitimin niteliği artacak, bu şekilde başarı artışı sağlanacaktır.

Belirtilen "*Özerklikle İlgili Beklentiler*" temasına göre ise, özerklik sınırının belli bir seviyede olması gerektiğini savunan bir öğretmen "Özerklik belli bir çerçevede olmalıdır" (n=1) ifadesini kullanarak düşüncesini şöyle açıklamıştır:

> *"Öğretmenler özerk olduğu zaman bu durum karmaşaya yol açabilir. Çünkü her öğretmenin özerkliği kendine göre yorumladığı zaman öğrenciyi ve eğitim sistemini olumsuz etkileyebilir. Bu yüzden özerklik konusu belirli bir çerçeveye göre belirlenmelidir." (K3)*

Yeterli yetki verilerek kendi kararlarını alabilmesine teşvik edilen öğretmenlerin, bunu yaparken kaygı duymamasının önemine dikkat çeken bir öğretmen "Öğretmen karar alırken endişe duymamalıdır" (n=1) ifadesiyle düşüncesini şöyle açıklamıştır:

> "*Öğretmenin kendini özerk hissetmesinin öğretmeni rahatlatacağına ve verimini artıracağına inanıyorum. Mademki eğitimin merkezinde öğretmen var, o zaman öğretmen gerektiğinde inisiyatif alırken endişe duymamalıdır." (K12)*

Bir diğer görüş ise “Süreci tamamen öğretmen yönetmelidir” (n=1) ifadesi ile yetkinin tamamen öğretmende olması gerektiğidir. Bu ifadelere göre öğretmenler eğitim süreci boyunca kararlar alırken bu kararları endişe duymadan, rahatça alabilmelidir. Süreç öğretmene bırakılmalı ve sürecin yönetimi tamamen öğretmende olmalıdır görüşü belirtilmektedir. Bunun dışında, özerklik seviyesinin belli sınırlar içerisinde olması gerektiği ifadesi de karşımıza çıkmaktadır.

4.4. Öğretmen Özerkliğinin Sağlanması Konusunda Yapılan Uygulamaların Değerlendirilmesi

4.4.1. Okul Yönetimi Boyutunda

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliğinin sağlanması konusunda yapılan uygulamalar-politikalarla ilgili algı ve görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlere, “Öğretmen özerkliğinin sağlanması konusunda yapılan uygulamaları-politikaları ‘okul yönetimi’ boyutunda nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltilmiş, görüş ve algılar kategorileştirilerek aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 13. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğini Sağlamada Okul Yönetiminin Etkisine İlişkin Görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR	FREKANS
BASKICI YÖNETİM	-Öğretmenler baskı altında çalıştırılıyor	K7, K14,K18,K19, K24,K25,K30, K32,K34	9
	-Yöneticiler liderlikten yoksundur	K13,K24	2
	-Okul yönetimi öğretmenin özerkliğini kısıtlıyor	K3,K5,K11,K15,K16, K24,K28,K34,K37,K40	10
	-Okul yönetimleri de üst makamların baskısındadır	K4,K27	2
	-Öğretmenlere süreç içerisinde söz hakkı verilmiyor	K9, K10,K12,K13,K20, K22,K26,K33,K34,K36, K39,K40	12
	-Yönetimler geçici çözümlere odaklanıyor	K17	1
KISMEN ÖZERKLİK	-Sadece belli sınırlar içinde ve belli başlı konularda özerkliğe izin veriliyor	K2,K35	2
	-Yönetimlerin özerklik anlayışı okuldan okula değişiyor	K6,K10,K12,K15,K30,K31,K35, K36,K37,K38	10
	-Son yıllarda özerkliğe bakış açısı olumlu yönde değişmeye başladı	K8,K21	2
ÖZERKLİĞİ DESTEKLEYİCİ YÖNETİM	-Okul yönetimleri özerkliği destekliyor	K23,K29,K38	3
ÖZERKLİĞE KATKISI YOK	-Okul yönetimi ile özerkliğin bir ilişkisi yoktur	K1,K4	2

Tablo 13'e göre öğretmenler, öğretmen özerkliği ile ilgili konularda okul yönetiminin yaptığı uygulamalarla ilgili, "*Baskıcı Yönetim, Kısmen Özerklik, Özerkliği Destekler ve Özerkliğe Katkısı Yok*" temalarında görüşler öne sürmektedir. Bu görüşlerden "*Baskıcı Yönetimle*" ilgili olarak "Öğretmenler baskı altında çalıştırılıyor" (n=9) ifadesi karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğunun baskı altında çalıştırılma algısı göze çarpmaktadır. Bazı öğretmenlerin bu konudaki ifadeleri şöyledir:

> *"Maalesef okullarda öğretmen özerkliği diye bir şey yok. Ya da çoğunlukla dersek daha olur. Eğitim alanında çalışan birçok arkadaşımın durumunu bu şekilde gözlemledim. İdarecilerin uygulamaları öğretmeni önemser bir vaziyette değil maalesef." (K34)*

> *"Okul yönetimi alanında özerkliğin sağlanmasına yönelik çalışmalar, yönetimdeki kişilerin gerçekten vizyoner ya da yenilikçi yönetim anlayışına sahip olmalarıyla ancak anlam kazanabilir. Eğer okul yönetimindeki kişiler klasik yöntemlere bağlılarsa ve özerk uygulamaları desteklemiyorlarsa bu öğretmen özerkliğinin sağlanmasının önünde muhakkak bir engel teşkil edecektir." (K24)*

Okul yöneticilerinin yeniliklere açık olması ve çağdaş yönetim anlayışıyla hareket etmesi gerektiğini savunan öğretmenler "Yöneticiler liderlikten yoksundur" (n=2) ifadesini kullanmışlardır. Öğretmenler bunu şöyle açıklamıştır:

> *"Okul yönetimleri öğretmen özerkliği konusunda çok çaba sarf etmemektedir. Hatta okul yönetimleri öğretmenlerin karar verme süreçlerini etkilemek ve kararları kendileri almak için uğraşmaktadır. Bu konuda okul yöneticilerinin liderlik eğitimleri almalarının faydalı olacağını düşünüyorum." (K13)*

Bazı öğretmenler okul yöneticilerinin öğretmen özerkliğine sıcak bakmadığını ve öğretmene gerekli yetkiyi vermediklerini düşünmektedir. "Okul yönetimi öğretmenin özerkliğini kısıtlıyor" (n=10) ifadesiyle görüşlerini açıklayan öğretmenlerden biri durumu şöyle özetlemiştir:

> *"Okul yönetimlerinde genellikle öğretmene özerklik sağlamaktan çok öğretmenin özerkliğini kısıtlama isteği vardır." (K5)*

Öğretmenler "Okul yönetimleri de üst makamların baskısındadır" (n= 2), "Öğretmenlere süreç içerisinde söz hakkı verilmiyor" (n=12), "Yönetimler geçici çözümlere odaklanıyor" (n=1) gibi ifadeler ile diğer görüşleri desteklemektedir. Bu ifadelere göre öğretmenlerin çoğunluğu okul yönetimlerinin öğretmen özerkliğini

kısıtladığını ve öğretmenlere söz hakkının verilmediğini, son sözü genellikle okul idarecilerinin verdiğini düşünmektedir.

Öğretmenler "*Kısmen Özerklik*" temasında ise "Sadece belli sınırlar içerisinde ve belli başlı konularda özerkliğe izin veriliyor" (n=2), "Yönetimlerin özerklik anlayışı okuldan okula değişiyor" (n=10) gibi görüşlerle özerkliğin kısmen sağlandığını ve duruma göre değişiklik gösterdiğini savunmaktadır. Okul yönetimlerinin anlayışlarına göre özerkliğin değiştiğini gösteren bazı ifadeler şunlardır:

> *"Okul yönetimleri birbirinden farklı davranışlar sergiler. Bunu genellemek doğru olmaz. Ancak bütüne bakıldığında genellikle yönetimin koyduğu kurallara göre eğitim faaliyetleri sürdürülmektedir." (K10)*

> *"Okuldan okula değişen bir durum söz konusu. Bazı okullarda öğretmenlerin fikrine danışılmadan kararlar alınırken bazı okullarda öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kararlar alınmakta. Benim genel görüşüm şu ki yönetim kısmında öğretmenleri fikirlerine başvurulmalıdır fakat son sözü yönetim aklı söylemelidir." (K12)*

Katılımcılardan iki tanesi ise son zamanlarda yönetimlerin de özerkliğe bakış açılarının değişmeye başladığını ifade etmiştir. "Son yıllarda özerkliğe bakış açısı olumlu yönde değişmeye başladı" (n=2) ifadesiyle bir öğretmen durumu şöyle açıklamıştır:

> *"Okul yönetimlerinin son yıllarda öğretmen özerkliğine destek vermeye başladığını düşünüyorum. Ancak bu gelişim yeterli boyutta değil." (K21)*

Bu görüşlere göre öğretmenlerin diğer bir çoğunluğu okul yönetimlerinin özerklik anlayışının okuldan okula ve okul yöneticisinin özerklik anlayışına göre değiştiğini vurgulamaktadır.

Bazı öğretmenler "*Özerkliği Destekleyici Yönetim*" temasında "Okul yönetimleri özerkliği desteklemektedir" (n=3) ifadesini kullanarak okul yönetimlerinin özerkliğe destek verdiklerini ve öğretmene baskı uygulamadıklarını düşünmektedir. Bir kısım öğretmen ise "*Özerkliğe Katkısı Yok*" temasında "Okul yönetimi ile özerkliğin bir ilişkisi yoktur" (n=2) ifadesiyle okul yönetimlerinin öğretmen özerkliğine herhangi bir katkısı olmadığını düşünmektedir.

4.4.2. Sendika Boyutunda

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliğinin sağlanması konusunda yapılan uygulamalar-politikalarla ilgili algı ve görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlere, "Öğretmen özerkliğinin sağlanması konusunda yapılan uygulamaları-politikaları 'sendika' boyutunda nasıl değerlendirirsiniz?" sorusu yöneltilmiş, *4 katılımcının bu konuda fikri olmayıp* diğer katılımcıların görüşleri kategorileştirilerek aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 14. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğini Sağlamada Sendikaların Etkisine İlişkin Görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR	FREKANS
SENDİKALARIN ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNE DESTEĞİNİN OLMAMASI	-Öğretmen özerkliğine destek vermemektedir	K1,K6,K9,K10,K11,K12, K16,K21,K22,K23,K24,K26, K27,K28,K37,K39,K40	17
	-Sendikalar özerklik konusunda yetersizdir	K2,K5,K6,K8,K9,K10,K11,K12, K15,K16,K17,K18,K35,K37,K38	15
	-Sendikaların birçok konuda uygulama eksiği var	K3,K6,K9,K10,K11,K12,K15,K18 K25,K28,K30,K31,K33,K35	14
	-Sendikaları samimi bulmuyorum	K17,K20,K24,K31	4
	-Sendikalar mesleki deformasyona neden olmaktadır	K18,K19	2
SENDİKALARIN ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNE KISITLI DESTEĞİNİN OLMASI	-Sendikaların yetkisi sınırlıdır	K4,K7	2
	-Öğretmenlere kısıtlı destek olmaktadır	K13,K34,K38	3
	-Sendikalar ortak çalışmalar yapmalıdır	K14,K36	2

Tablo 14'e göre öğretmenler, öğretmen özerkliğini sendikalar boyutunda yorumlamış ve görüşler "*Sendikaların Öğretmen Özerkliğine Desteğinin Olmaması ve Sendikaların Öğretmen Özerkliğine Kısıtlı Desteğinin Olması*" başlıklarında toplanmıştır. Buna göre öğretmenler daha çok "*Sendikaların Öğretmen Özerkliğine Desteğinin Olmaması"* şeklinde yorum yapmışlardır. Sendikaların öğretmen özerkliğine destek vermediğini düşünen katılımcılar "Öğretmen özerkliğine destek vermemektedir" (n=17) görüşündedir. Bazı öğretmenler bu durumu:

"Sendikalar bu konuda yeterince çalışma yapmamıştır. Öğretmeni destekleyecek çalışmalar arasında esneklik konusu yer edinebilmelidir." (K28)

"Sendikalar öğretmenlerin haklarını korumakta yetersiz kalıyor. Öğretmenlerin yanında olması gereken sendikalar genellikle öğretmeni kendi başına bırakıyor. Bu konuda da destek verdiklerini düşünmüyorum." (K40) ifadeleriyle açıklamıştır.

Katılımcılar benzer bir ifade olarak sendikaların özerklik konusunda ve diğer uygulamalarda yeteri kadar çaba sarf etmediğini düşünmektedir. "Sendikalar özerklik konusunda yetersizdir" (n=15) ifadesini kullanan katılımcılardan biri bunu şöyle açıklamıştır:

"Sendikaların öğretmen özerkliği de dâhil birçok konuda faydalı uygulamalar yapabileceğini ve öğretmenlerin haklarını koruyabileceğini ancak ülkemizde bu şekilde olmadığını düşünüyorum." (K6)

Sendikaların öğretmen haklarını savunma ve koruma ile ilgili birçok konuda uygulama eksiğinin ve öğretmenin faydasına olacak icraatlarda yetersiz olduğunu düşünen katılımcılar "Sendikaların birçok konuda uygulama eksiği var" (n=14) görüşüyle şu ifadelere yer vermişlerdir:

"Sendikaların amacı öğretmen haklarını korumak olsa da bunu uygulamada göremiyoruz. Bu konuda da desteği ve etkisi yok. Tüm paydaşlar teorik açıdan ortaya bir şeyler koyduklarını iddia etseler dahi sahada bunların hiçbir etkisini göremiyorum. Sendikaların siyasi bir unsur olduğunu, öğretmenlerin faydasını düşünmelerinden çok kendi çıkarlarını düşündüklerini görüyorum." (K10)

"Sendikalar öğretmenlerin haklarını korumak göreviyle yola çıkmış oluşumlardır. Ancak birçok konuda olduğu gibi bu konuda da öğretmene desteğini artırmalıdır. Haklı olduğu müddetçe öğretmenin yanında olan, öğretmeni savunan ve destek veren oluşum olmak yolunda daha fazla gayret göstermelidirler." (K30)

"Sadece bu konuda değil, genel olarak birçok konuda sendikaların öğretmen sorunlarına ait problemlerle ilgilenmediğini düşünüyorum. Sendikaların fayda sağladığı bir konu yok denecek kadar az bana göre." (K31)

Öğretmenler, haklarını yeterince savunamadığını ve bu sebeple sendikaları samimi bulmadıklarını "Sendikaları samimi bulmuyorum" (n=4) ifadesiyle dile getirmiş ve bir katılımcı bunu şöyle açıklamıştır:

"Sendikaların yaptıkları çalışmaların öğretmenler için yeterince ulaşılabilir olduğunu düşünmüyorum. Öğretmenlerin özerkliklerini geliştirebilmek adına alan çalışmaları yapmaları ve sahada daha aktif bulunmaları gerekir. Birçok görüşün sadece sendika politikası olarak kaldığını düşünüyorum." (K24)

Öğretmenler, sendikaların bazen anlık kararlarla hareket ettiğini ve bu durumun öğretmenin aleyhine durumlara sebep olabildiğini "Sendikalar mesleki deformasyona neden olmaktadır" (n=2) ifadeleriyle dile getirmiştir. Örnek olarak bir katılımcının açıklamaları şöyledir:

> *"Bu konuda sadece anlık kararların alınmasıyla öğretmenlerin itibarının azaltılmasına sebep olduğunu düşünüyorum." (K19)*

Katılımcıların görüşleri, sendikaların öğretmenlere özerklik konusunda destek vermediğini ve sendika uygulamalarını yetersiz buldukları şeklindedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun sendika desteğini az bulduğuna dair yorumlar, görüşlerin bu konuda yoğunlaştığını göstermektedir.

Öğretmenlerin az bir bölümü ise sendikaların öğretmenlere kısıtlı destek olduklarını düşünmektedir ve bu görüşlerini "*Sendikaların Öğretmen Özerkliğine Kısıtlı Desteğinin Olması*" başlığında dile getirmişlerdir. Buna göre öğretmenler sendikaların kısıtlı destek verebilmesinin sebebini kendilerinin de sınırlı bir yetkiye sahip olmasına bağlamış ve "Sendikaların yetkisi sınırlıdır" (n=2) ifadesiyle sendikalar hakkındaki görüşlerini dile getirmiştir. Bir katılımcı bu görüşünü şöyle ifade etmiştir:

> *"Sendikalar bu konuda bir şeyler yapıyormuş gibi görünseler de ülkemizde eğitim sendikalarının etkisi ve yetkisi zaten sınırlıdır hatta duruma göre etkisizdir."(K4)*

Bazı öğretmenler benzer bir ifadeyle sendikaların öğretmenlere sınırlı da olsa destek verdiğini "Öğretmenlere kısıtlı destek olmaktadır" (n=3) görüşüyle açıklamıştır. Bir öğretmen bunu şöyle açıklamıştır:

> *"Sendikaların öğretmenlerin sorunlarını belki biraz önemsediğini, yardımcı olmaya çalıştığı bazı konuların olduğunu söyleyebiliriz." (K34)*

Sendikaların yetkisinin de sınırlı olduğunu düşünen bazı öğretmenler ise öğretmen haklarını savunabilmek için gerekli zamanlarda sendikaların birleşerek ortak çalışmalar yapmalarının daha etkili olacağını düşünmektedir. Bunu "Sendikalar ortak çalışmalar yapmalıdır" (n=2) ifadesiyle dile getiren öğretmenlerden biri bunu şöyle ifade etmiştir:

> *"Söz konusu öğretmenlerin haklarını koruma ise eğer, tüm sendikaların ortaklaşa çalışmaların yapması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmene gerekli önem verilmiyorsa ve baskı altındaysa, öğretmeni koruyacak çalışmalar olmalıdır." (K36)*

Katılımcılar yukarıda bahsedilen ifadelerle, sendikaların öğretmenler için uygulamalar yapmadığını düşünmektedir. Bazı öğretmenler ise sendikaların bazı çalışmalarının olduğunu ancak bunların sınırlı olduğunu, sendikaların sınırlı yetkiye sahip olması sebebiyle öğretmenin yararına olacak durumlarda gerekirse birlikte çalışmaları gerektiğini düşünmektedir.

4.4.3. Meslek Kanunu Boyutunda

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliğinin sağlanması konusunda yapılan uygulamalar-politikalarla ilgili algı ve görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlere, "Öğretmen özerkliğinin sağlanması konusunda yapılan uygulamaları-politikaları 'meslek kanunu' boyutunda nasıl değerlendirirsiniz?" sorusu yöneltilmiş, katılımcılardan 2'si bu konuda görüş belirtmemiş, diğer katılımcıların görüşleri kategorileştirilerek aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 15. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğini Sağlamada Meslek Kanunlarının Etkisine İlişkin Görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR	FREKANS
MESLEK KANUNUNUN ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNE DESTEĞİNİN YETERSİZ OLMASI	-Mevcut durum tamamen yetersiz	K1,K3,K5,K6,K13,K21,K29, K32,K34	9
	-Öğretmenler için ayrı meslek kanunu hazırlanmalıdır	K20,K21,K22,K35,K40	5
	-Uygulamada yetersizlikler yaşanıyor	K12,K13,K38	3
	-Kanunlar öğretmen haklarını korumuyor	K16,K19,K25,K27,K32,K37	6
	-Halihazırda bir meslek kanunu bulunmamaktadır	K7,K8,K10,K20,K23,K31,K36	7
	-Kanunlar öğretmene güven vermiyor	K14,K19,K20,K32,K33,K39	6
	-Kanunların eksikliği öğretmeni değersizleştirdi	K32,K34	2
MESLEK KANUNUNDA ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN DÜZENLEMELER YAPILMASI	-Eksik kısımların düzenlenmesi gerekir	K9,K14,K17,K26	4
	-Özerkliğe teşvik edecek maddeler eklenmeli	K11,K15,K16,K21,K28,K29, K32,K34	8
	-Eğitimdeki değişikliklere uygun olarak güncellenmelidir	K2,K17,K18,K19,K26,K30,K39	7
	-Meslek kanunu ile öğretmenlerin yetkileri artırılmalıdır	K25,K30,K32	3
MESLEK KANUNUNUN ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNE DESTEĞİNİN GELİŞTİRİLME AŞAMASINDA OLMASI	-Son yıllarda kanunlar sayesinde öğretmene verilen değer artış göstermiştir	K24	1

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen özerkliğinin sağlanması konusunda yapılan uygulamaları-politikaları meslek kanunu boyutunda görüşleri incelenmiş ve alınan cevapların "*Meslek Kanununun Öğretmen Özerkliğine Desteğinin Yetersiz Olması, Meslek Kanununda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Düzenlemeler Yapılması, Meslek Kanununun Öğretmen Özerkliğine Desteğinin Geliştirilme Aşamasında Olması*" başlıkları altında toplandığı görülmüştür. Buna göre, "*Meslek Kanununun Öğretmen Özerkliğine Desteğinin Yetersiz Olması*" başlığında "Mevcut durum tamamen yetersiz" (n=9) ve "Öğretmenler için ayrı meslek kanunu hazırlanmalıdır" (n=5) ifadeleri görülmektedir. Öğretmenler, kendileri için ayrı bir meslek kanununun hazırlanmasından yanadır ve bunu bir katılımcı şöyle ifade etmiştir:

> *"Kanunların genel memurluk için olan kurallarının öğretmenleri kapsamaması gerektiğini, gerekirse öğretmenler için ayrı bir kanun oluşturulması gerektiğini düşünüyorum." (K22)*

Bir diğer görüş ise kanunların uygulama esnasında yetersiz kalması ve öğretmeni mağdur etmesi yönündedir. Bu durumu "Uygulamada yetersizlikler yaşanıyor" (n=3) görüşüyle dile getiren öğretmenlerden biri şöyle açıklamıştır:

> *"Söz konusu kanunlar olunca içeriğinden çok uygulama kısmına odaklanıyorum. Birçok konuda kanunlarımızın yeterli olduğunu fakat uygulamaya gelince sorunlar meydana geldiğini düşünüyorum. Örneğin, bence sözleşmeli öğretmenlikte yasalar açısından çok önemli sorunlar yok fakat uygulama kısmında öğretmeni tedirgin eden şeyler yaşandı. Öğretmenin özerkliğini en aza indirip yöneticilere karşı kendini ipotek altına alınmış hissetmesine neden oldu." (K12)*

Diğer görüşler ise öğretmene ait bir kanunun bulunmuyor olması ve olan kanunların da öğretmeni yeterince koruyamadığı yönündedir. "Kanunlar öğretmen haklarını koruyamıyor" (n=6), ve "Halihazırda bir meslek kanunu bulunmamaktadır" (n=7), ifadelerini kullanan öğretmenler kanunların öğretmeni koruması gerektiğini ifade etmektedir. Bir öğretmen durumu şöyle açıklamıştır:

> *"Mesleki kanunlar henüz oluşmuş değil. Zaten önemli olan da uygulanabilir olması. Kâğıt üzerinde kalmadan uygulanırsa faydalı olabilir." (K10)*

Aynı şekilde "Kanunlar öğretmene güven vermiyor" (n=6) ifadesiyle kanunların öğretmene güven vermesi gerektiğine dikkat çeken bir öğretmen şu açıklamayı yapmıştır:

> *"Öğretmenlik meslek kanunu acilen çıkarılmalıdır ve öğretmen lehine olan her türlü durum kanunen güvence altına alınmalıdır. Hâlihazırda öğretmen özerkliğini destekleyen yasal bir düzenleme zaten yok." (K20)*

Bahsi geçen kanunların olmaması ve olan kanunların da yeteri kadar koruyamaması sebebiyle mesleğinin değersizleştiğini düşünen öğretmenler "Kanunların eksikliği öğretmeni değersizleştirdi" (n=2) ifadesini kullanmış ve bazı öğretmenler bunu şöyle açıklamıştır:

> *"Bana sorarsanız mesleğimiz değersizleştirildi. Öğretmenler sürekli emir ve yasaklarla kısıtlanıyor. İdare-veli-öğrenci baskısı bile bunu özetlemeye yetiyor. Meslek kanunu diye bir şey varsa da bence yetersiz ve işlevini tam karşılamıyor." (K32)*

> *"Mesleki kanunlarda öğretmenleri esneklik yönünden destekleyecek çalışmaların olduğunu düşünmüyorum. Olsaydı öğretmenler ve öğretmenlik mesleği bu kadar değersizleştirilmezdi bence." (K34)*

Bu başlıkta belirtilen ifadelerin çoğunluğu meslek kanununun henüz çıkarılmamış olması ve mevcut durumun yetersiz oluşu ile ilgilidir. Öğretmenler meslek kanununun olmamasının özerkliğe olumsuz etkisinden bahsetmiştir.

Katılımcılar "*Meslek Kanununda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Düzenlemeler Yapılması*" başlığında ise "Eksik kısımların düzenlenmesi gerekir" (n=4) ve "Özerkliğe teşvik edecek maddeler eklenmeli" (n=8) görüşleriyle özerklikle ilgili eksik maddelerin eklenmesi gerektiğini düşünmektedir. Bir öğretmen bunu şöyle ifade etmektedir:

> *"Kanunlar, öğretmenlerin esnek davranabilmesini desteklemelidir ki, öğretmenler de süreç boyunca kanuna uygun şeklide yeterli verimi alabilsinler. Kısıtlanan öğretmen, müfredatı uygulamaktan başka bir şey yapamıyor. Kanunlar, öğretmen özerkliğini sınırları aşmadığı sürece desteklemelidir." (K28)*

Düzenlemeler yapılırken çağın eğitim anlayışına ve günümüzün ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olması gerektiğini "Eğitimdeki değişikliklere uygun olarak güncellenmelidir" (n=7) düşünceleriyle savunan katılımcılar örnek olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

> *"Eğitim-öğretim sürecindeki değişiklikler, öğretmen ilgi ve ihtiyaçları, eğitim faktörlerindeki değişkenler göz önüne alınarak düzenlenmelidir." (K2)*

> *"Eğitim- öğretim ile ilgili kanun ve yönetmeliklerin, gelişen teknoloji ve yetişen yeni nesile göre yenilenmesi ve geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum." (K18)*

Diğer öğretmenler ise "Meslek kanunu ile öğretmenlerin yetkileri artırılmalıdır" (n=3) ifadesiyle meslek kanununda özerkliğe dair maddelerinin çoğaltılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

"*Meslek Kanununun Öğretmen Özerkliğine Desteğinin Geliştirilme Aşamasında Olması*" başlığında bir öğretmen "Son yıllarda kanunlar sayesinde öğretmene verilen

değer artış göstermiştir" (n=1) ifadesiyle kanunların öğretmene değer vermeye başladığını belirtirken diğer temalarda tam tersi olarak kanunların yetersiz oluşunun öğretmeni değersizleştirdiğini ifade eden zıt yorumlar görülmektedir. Alınan görüşlerin geneli incelendiğinde, öğretmenler mesleki olarak haklarının yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

4.4.4. Vizyon Belgesi Boyutunda

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliğinin sağlanması konusunda yapılan uygulamalar-politikalarla ilgili algı ve görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlere, "Öğretmen özerkliğinin sağlanması konusunda yapılan uygulamaları-politikaları 'vizyon belgesi' boyutunda nasıl değerlendirirsiniz?" sorusu yöneltilmiş, *8 katılımcı bu konuda fikrinin olmadığını belirtmiş*, diğer katılımcıların görüşleri kategorileştirilerek aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 16. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğini Sağlamada Vizyon Belgesinin Etkisine İlişkin Görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR	FREKANS
VİZYON BELGESİ ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNDE ETKİLİDİR	-Vizyon belgesi uygulamaya geçince faydalı olacaktır	K6,K14,K24,K29	4
	-Vizyon belgesi süreci olumlu etkileyecek uygulamalara sahiptir	K29	1
VİZYON BELGESİ ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNDE ETKİSİZDİR	-Vizyon belgesi özerkliği desteklemiyor	K5,K9,K10,K16,K30,K31,K32, K36,K38,K40	10
	-Vizyon belgesi öğretmen sorunlarına değinmiyor	K15,K35,K37	3
	-Vizyon belgesi uygulamada yetersiz	K31,K34,K35,K37	4
	-Vizyon belgesinde birçok eksik bulunmaktadır	K3,K13,K15,K16,K18	5
	-Vizyon belgesi kâğıt üzerinde kalan bir belgedir	K4,K20,K21,K37	4
	-Vizyon belgesi gerçekçi uygulamalara sahip değil	K4,K21	2
	-Vizyon belgesine özerklik maddeleri eklenmelidir	K2,K13,K16,K19,K25,K26,K27, K31,K39	9
	-Sadece öğrencilerin lehine kararlar alınmıştır	K15,K23,K32	3
	-Öğretmenlerin haklarını koruyacak kararlar da eklenmelidir	K18,K25,K28,K37,K39,K40	6

Tablo 16'ya göre öğretmenlerin, vizyon belgesinin öğretmen özerkliğinin sağlanması ile ilgili katkıları konusundaki görüşleri "*Vizyon Belgesi Öğretmen Özerkliğinde Etkilidir ve Vizyon Belgesi Öğretmen Özerkliğinde Etkisizdir*" başlıklarında toplanmıştır. Tabloya göre öğretmenler "*Vizyon Belgesi Öğretmen Özerkliğinde Etkilidir*" başlığında vizyon belgesinin henüz uygulamaya geçmediğini,

uygulamaya geçtiğinde gelişim sağlayacak içeriklere sahip olduğunu düşünmektedir. Buna göre öğretmenler "Vizyon belgesi uygulamaya geçince faydalı olacaktır (n=4) ifadesiyle düşüncelerini açıklamıştır. Bir öğretmen bununla ilgili olarak şu ifadeyi kullanmıştır:

> *"Vizyon belgesinin temelinde öğretmen ve öğrenci için yenilikçi yaklaşımların bir bütünü var. Ben vizyon belgesinin hayata geçirilebildiği alanlarda özelliklede akademik başarıdan sıyrılıp öğrenci ve öğretmen için sosyal kültürel gelişimi baz alan çalışmaların, bireysel farklılıkları destekleyen yaklaşımların öğretmen özerkliğine olumlu katkılar sağladığını düşünüyorum." (K24)*

Ayrıca bir katılımcı "Vizyon belgesi süreci olumlu etkileyecek uygulamalara sahiptir" (n=1) ifadesi ile vizyon belgesinin öğretmen özerkliğine faydalı olacağını düşünmektedir.

Bir kısım öğretmen ise vizyon belgesini "*Vizyon Belgesi Öğretmen Özerkliğinde Etkisizdir*" başlığı altında yorumlamış, öğretmen özerkliğine bir katkısı olmadığını belirtmiştir. Katılımcılar bu düşüncelerini "Vizyon belgesi özerkliği desteklemiyor" (n=10) ifadesiyle belirtmiştir. Belirtilen konu ile ilgili bazı açıklamalar şu şekildedir:

> *"Vizyon belgesi, eğitimi ilgilendiren birçok konuda güzel uygulamalar içerse de öğretmen özerkliğini sağlayacağını düşünmüyorum." (K5)*

> *"Vizyon belgesi, eğitim- öğretimin en iyi versiyonunun sağlanabilmesi için geliştirilmiş bir belgedir. Uygulanabilirliği ise okulların bulunduğu ortama göre değişiklikler gösterebilmektedir. Ancak öğretmene eğitim sürecinde esneklik sağlanmasıyla ilgili belirgin değişiklikler göze çarpmamaktadır." (K30)*

> *"Öğretmenlerin özerklik davranışlarının desteklenmesiyle vizyon belgesi arasında maalesef bir ilişki yok. Biz öğretmenlerin de geleceğe dair yapmak istediği o kadar çok şey var ki… İşte bu noktada öğretmen özerkliği sınırlarından yeniliklere çok açık olamıyoruz." (K36)*

Katılımcılar bunların yanı sıra "Vizyon belgesi öğretmen sorunlarına değinmiyor" (n=3), "Vizyon belgesi uygulamada yetersiz" (n=4), "Vizyon belgesinde birçok eksik bulunmaktadır" (n=5), "Vizyon belgesi kâğıt üzerinde kalan bir belgedir" (n=4), "Vizyon belgesi gerçekçi uygulamalara sahip değil" (n=2) ifadeleriyle vizyon belgesinin faydalı olmadığını düşünmektedir. Uygulamaya geçememiş olan vizyon belgesi ile ilgili bir katılımcı şu ifadeyi kullanmıştır:

"Vizyon belgesinin kâğıt üzerinde kaldığı ve henüz uygulama imkânı bulunmadığını gözlemliyorum." (K21)

Katılımcılar bahsi geçen ifadelerle vizyon belgesinin öğretmen özerkliğine katkı sağlamayacağına, vizyon belgesinin yetersiz olduğuna ve sadece kağıt üzerinde kalacak, uygulamada başarısız olacak bir belge olduğuna inanmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin bir bölümü vizyon belgesini yetersiz ve faydasız bulmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin bir kısmı ise vizyon belgesini olumlu bulmakta ancak geliştirilmesi gereken bazı noktaların olduğunu vurgulamaktadır.

Vizyon belgesinin bazı kısımlarının eksik olduğunu ve bunların geliştirilmesinin gerektiğini vurgulayan öğretmenler bunu şu görüşleri bildirmişlerdir: "Vizyon belgesine özerklik maddeleri eklenmelidir" (n=9) görüşüne sahip öğretmenler vizyon belgesini faydalı bulmakta ancak öğretmene özerklik verilmesi ile ilgili maddelerin de eklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bir öğretmen bu görüşünü şöyle açıklamaktadır:

"Vizyon belgesinde özerklik konusunda gelişmeler vardır. Öğretmenlerin yanında olan kararlar vardır lakin yeterli değildir. Uygulanma boyutunda da sürecin takipçisi olunmalı ve öğretmenlerin karar verme güçlerinin destekçisi olunmalıdır." (K13)

Bir diğer görüş ise vizyon belgesinin öğrenci ve okulların gelişimiyle ilgili olup öğretmenlere yönelik olumlu gelişmelerin olmadığı yönündedir. Katılımcılar "Sadece öğrencilerin lehine kararlar alınmıştır" (n=3) ifadesiyle görüşlerini belirtirken bir öğretmen bunu şöyle açıklamıştır:

"Vizyon belgesini öğretmenlerden çok okul ve öğrencilere yönelik hazırladıklarını düşünüyorum. İncelediğim kadarıyla bu konuda bir çalışma bulunmamakta." (K32)

Benzer şekilde "Öğretmenlerin haklarını koruyacak kararlar da eklenmelidir" (n=6) görüşüyle vizyon belgesinin öğretmenlere yönelik geliştirilmesi gereken noktaları ifade edilmiştir. Vizyon belgesini okumamış ya da fikri olmayan öğretmenler ise "Vizyon belgesi ile ilgili bilgiye sahip değilim" (n=8) ifadesini kullanmışlardır. Görüş sayısına göre vizyon belgesini okumamış öğretmenlerin oranı yüksektir.

4.4.5. Diğer

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliğinin sağlanması konusunda yapılan uygulamalar-politikalarla ilgili algı ve görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlere, "Öğretmen özerkliğinin sağlanması konusunda yapılan uygulamaları-politikaları nasıl değerlendirirsiniz?" sorusu yöneltilmiş, sorulan boyutların dışında belirtilen görüşler "Diğer" başlığı altında toplanmış ve kategorileştirilerek aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 17. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğini Sağlamaya İlişkin Ekledikleri Diğer Görüşler

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR	FREKANS
KİŞİSEL GELİŞİM	-Kişisel gelişimini tamamlamış öğretmenler özerkliğe daha açıktır	K12	1
EĞİTİM SİSTEMİ	-Eğitim sistemi öğretmen merkezli olursa özerklik daha kolay sağlanabilir	K15	1

Tablo 17'ye göre öğretmenler, öğretmen özerkliği ile ilgili belirtilen boyutların dışında "*Kişisel Gelişim ve Eğitim Sistemi*" ile ilgili görüşler belirtmiştir. Buna göre "*kişisel gelişim*" temasında bir öğretmen "Kişisel gelişimini tamamlamış öğretmenler özerkliğe daha açıktır" (n=1) görüşünü şu ifadeyle bildirmiştir:

> *"Benim için öğretmen özerkliğinde burada bahsi geçen konulardan daha da önemlisi öğretmenin kişisel gelişim düzeyidir. Ne zaman ki bizler hem mesleklerimizde hem de yaşam ve insan üzerine kendimizi daha fazla geliştiririz, daha özgüvenli oluruz o zaman öğretmenin özerkliğinden daha fazla bahsedebiliriz. Şuna inanıyorum ki bizler kendimizi geliştirmediğimiz sürece kanunların, sistemlerin değişmesi pek bir anlam ifade etmeyecektir."(K12)*

Diğer bir öğretmen ise "Eğitim sistemi öğretmen merkezli olursa özerklik daha kolay sağlanabilir" (n=1) görüşünü:

> "*Özerklik konusunda yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bana göre eskiden olduğu gibi öğretmen ağırlıklı bir anlayış olmalıdır."(K15)* ifadesiyle öğretmen özerkliğinin öğretmen merkezli eğitim sayesinde sağlanacağını belirtmiştir.

4.5. Öğretmen Özerkliğinin Sağlanabilmesi İçin Eğitim Çalışanlarına Düşen Sorumluluklar

Araştırmada öğretmenlere, özerkliğin sağlanabilmesi için eğitim çalışanlarına düşen sorumluluklar "öğretmen" ve "okul yönetimi" boyutlarında sorulmuştur. Bu soru öğretmenlerin özerk olmayışlarına ilişkin görüşlerinden yola çıkılarak, sorulmaya gerek duyulan soru olarak araştırmacı rolü bağlamında eklenmiştir. Konu ile ilgili alınan görüşler kategorize edilerek aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

4.5.1. Öğretmen Boyutunda

İhtiyaç duyulan öğretmen özerkliğinin sağlanabilmesi için eğitim çalışanlarına düşen sorumlulukların neler olduğu konusunda algı ve görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlere "Öğretmen özerkliğinin sağlanabilmesi için eğitim çalışanlarına düşen sorumluluklar konusunda 'öğretmen' boyutunda önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiş, görüş ve algılar kategorileştirilerek aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 18. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğinin Sağlanabilmesi İçin Öğretmenlere Düşen Sorumluluklar Hakkındaki Önerileri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR	FREKANS
EĞİTİM SÜRECİNİ DÜZENLEME	-Öğretmenler çalışmalarını öğrenciye yönelik olarak düzenlemelidir	K2,K8,K16,K18,K19,K28	6
	-Öğretmenler eğitim planını kendisi düzenlemelidir	K13,K23,K28	3
AKTİF KATILIM	-Öğretmenler yönetim süreçlerine katılmalıdır	K13,K21,K24	3
	-Öğretmenler mesleki haklarını savunabilmelidir	K5,K6,K12,K13,K14,K17,K20, K22,K24,K27,K32,K34,K36,K37	14
	-Öğretmenler sendikalarla işbirliği yapmalıdır	K14,K20	2
	-Öğretmenler bu konuyu medya aracılığı ile gündemde tutmalıdır	K1,K4,K14	3
	-Öğretmenler esneklik mücadelesini belli sınırlar dâhilinde vermelidir	K39	1
GELİŞİM	-Öğretmenler kişisel gelişimine katkı sağlayacak uygulamalara katılmalıdır	K3,K11,K12,K15,K20,K21, K22,K23,K26,K30,K31,K33, K35,K36,K38	15
	-Öğretmenler alan bilgilerini geliştirmelidir	K2,K3,K10,K15,K16,K21,K23, K24,K26,K28,K30,K31,K33, K35,K38,K40	16
	-Öğretmenler mesleki çalışmalara katılmalıdır	K3,K10,K15,K20,K21,K23,K24, K26,K28,K30,K31,K33,K35, K36,K38,K40	16
ETKİLEŞİM	-Öğretmenler sorunların çözümü için işbirliği içerisinde olmalıdır	K1,K9,K13,K20,K24,K25,K29	7
	-Öğretmenler birbirleriyle olumlu ve aktif iletişim kurmalıdır	K7,K9,K24,K25,K29,K30,K33	7
	-Öğretmenler isteklerini iyi ifade edebilmelidir	K37,K38	2
	-Öğretmenler süreç içerisinde yardımlaşmalıdır	K7,K24,K29	3

Tablo 18'e göre öğretmen özerkliğinin sağlanabilmesi için öğretmene düşen görevler "*Eğitim Sürecini Düzenleme, Aktif Katılım, Gelişim ve Etkileşim*" başlıklarında toplanmıştır.

"*Eğitim Sürecini Düzenleme*" başlığında toplanan ifadeler "Öğretmenler eğitim planını kendisi düzenlemelidir" (n=3) ve "Öğretmenler çalışmalarını öğrenciye yönelik olarak düzenlemelidir" (n=6) olarak göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin süreçte eğitim planlarını öğrenciye göre ve kendilerince yapabilmesi gerektiği görüşü şu ifadeyle örneklenmiştir:

> *"Öğretmene özgürce verilen ortam ve sunulan olanaklar dâhilinde öğrenci odaklı bir sistem geliştirilmeli, öğretmen de gelişen dünyaya ve sisteme ayak uydurabilmelidir." (K19)*

Öğretmenlerin "*Aktif Katılım*" başlığındaki görüşleri "Öğretmenler yönetim süreçlerine katılmalıdır" (n=3), Öğretmenler mesleki haklarını savunabilmelidir (n=14), "Öğretmenler sendikalarla işbirliği yapmalıdır" (n=2), "Öğretmenler bu konuyu medya aracılığı ile gündemde tutmalıdır" (n=3) şeklindedir. Öğretmenlerden biri bu konuyu medyada gündemde tutmakla alakalı görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

> *"Bu konuda öğretmenlere düşen görev; okulda, sosyal medyada, forumlarda, hizmet içi eğitimlerde, çalıştaylarda ve her türlü platformda, konuyu gündemde tutmak olacaktır. Bu şekilde fayda sağlanabilir." (K4)*

Bir öğretmen ise her ne kadar mücadele edilse de bunun bir sınırı olması gerektiğini düşünmekte ve "Öğretmenler esneklik mücadelesini belli sınırlar dâhilinde vermelidir (n=1)" görüşünü şu şekilde açıklamaktadır:

> *"Öğretmenler yetki sahibi olmak isteyebilirler ya da kendi kararlarını almak isteyebilirler. Ancak yapılan mücadelelerin belirlenen çizgiyi geçmemesi gerektiğini unutmamalıdır." (K39)*

Öğretmenler "*Gelişim*" başlığında ise kişisel gelişim, alan gelişimi ve mesleki gelişime değinmişlerdir. Bu konudaki "Öğretmenler kişisel gelişimine katkı sağlayacak uygulamalara katılmalıdır" (n=15) görüşü bir katılımcı tarafından şöyle ifade edilmiştir:

"Öğretmenler kendilerini geliştirecek seminer, kurs vb. gibi çalışmalara katılmalıdır. Kendini geliştiren öğretmen eğitim öğretim faaliyetlerini yerine getirirken yeni yöntemler, teknikler uygulayacağı için daha özerk olmuş olacaktır." (K3)

Öğretmenlerin alan bilgisi gelişimi ile ilgili "Öğretmenler alan bilgilerini geliştirmelidir" (n=16) görüşü ise şöyle örneklendirilebilir:

"Öğretmenler kendi eğitim planını kendisi düzenlemeli. Bu konuda yapılan çalışmalara ve eğitimlere katılmalı, kendini geliştirmeli. Öğretmen özerkliği sağlandığında ortaya çıkan eğitim farklılıklarını iyi gözlemlemeli ve gerekli durumlarda bu farkı gidermelidir." (K23)

"Öğretmenler eğitimi en iyi hale getirmekle ilgili önemli aktörlerden biridir. Programın uygulanması, öğrencinin tanınması, uygun yöntem ve tekniğin seçimi, uygun materyallerin hazırlanması, programa ve öğrenciye en uygun ölçme ve değerlendirme hazırlanması konusunda etken roldedir. Eğitimin verimini artırmak için üzerine düşen görevleri gereğince yerine getirebilmek için kendini sürekli gerçekleştirme yolunda olmalıdır. Bunun için kendi alanıyla ilgili mesleki çalışmalara katılmalı, yayınlanan akademik yazıları takip etmeli ve bilgilerini sürekli güncellemelidir. Durağan bir öğretmen rolünden çıkıp eğitim paydaşlarıyla aktif iletişimde olması gerekmektedir." (K30)

Gelişim konusu ile ilgili olarak mesleki gelişimin önemine de dikkat çeken katılımcılar "Öğretmenler mesleki çalışmalara katılmalıdır" (n=16) ifadesini kullanmış, bir katılımcı şu şekilde görüş belirtmiştir:

"Öğretmenlerin yapacağı önemli işlerin en başında mesleki bilgisini artırmaları geliyor. Bilgi ve becerisine güvenen öğretmen zaten eğitime katkı sağlayacak işler ortaya koyacaktır. Mesleki bilgisini her daim taze tutmaları ve gelişmeleri takip etmeleri de faydalarına olacaktır." (K10)

Buna göre öğretmenlerin büyük bir bölümü öğretmen özerkliğinin sağlanabilmesi için öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler kişisel gelişimlerini artıracak, mesleki ve alan bilgilerini geliştirecek çalışmalara ağırlık verdiği zaman özerklik konusunda daha etkili adımlar atabilecektir.

Katılımcılar "*Etkileşim*" temasında ise "Öğretmenler sorunların çözümü için işbirliği içerisinde olmalıdır" (n=7) ifadesi ile öğretmenler arası işbirliği ve yardımlaşmanın önemine işaret etmişlerdir. Bu görüşe örnek olarak bir katılımcı:

"Öğretmenlerin birlikte hareket etmeleri ve karar verme güçlerinin arkasında durmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin ayrışması özerklik konusunda da öğretmene zarar vermektedir. Öğretmenlerin okul yönetimine ve alınan kararlara katılımı önemlidir, bu konudan kaçınmak doğru olmaz. Eğitim öğretim sürecinin kalitesi için öğretmenlerin sürecin her basamağında olması gerekmektedir. Bu konuda öğretmenler sorumluluk almaktan kaçınmamalıdır." (K13) ifadesini kullanmıştır.

"Öğretmenler birbirleriyle olumlu ve aktif iletişim kurmalıdır" (n=7) görüşündeki öğretmenler ise özerk olabilmenin bir koşulu olarak aktif ve olumlu iletişim gerektiğinin altını çizmektedir. Öğretmenlerden bazıları bu görüşü şöyle ifade etmektedir:

"Eğitime yön veren öğretmenler arasında daha iyi iletişim ve işbirlikleri kurulması, olumsuz durumlara karşı birlikte düşünülerek ortak kararlar alınması, fikir alışverişlerinde bulunulması, öğretmenlerin üzerine düşen sorumluluklar olarak düşünülebilir." (K9)

"Öğretmen özerkliğinin gelişebilmesi için alanındaki mesleki gelişmeleri yakından takip etmeli, alan uzmanlığı öğretmene özerkliği için gereken özgüveni sağlayacaktır. Aynı zamanda öğretmen diğer öğretmenlerle ve diğer ilgili meslek gruplarıyla işbirliği yapmalı, çeşitli projelerde yer almalı ve farklı uygulamalar konusunda okul yönetiminin desteğini sağlamalıdır. Yönetimle uyumlu olmak ve fikirlerini çekinmeden iletmek özerkliğine katkı sağlayacaktır." (K24)

"Öğrencinin öğrenme-öğretme sürecini tasarlamada, etkili bir öğretim sunabilmesini sağlamada, değerlendirmede yeterli olan, güçlü yönetimsel ve iletişimsel beceriye sahip nitelikli öğretmenlerin sistemde yer alması gerekmektedir. Öğretmenlerin sürekli işbirliği içinde olması ve bu konuda istikrar göstermesi gerekir." (K25)

Öğretmenlerin iletişimin haricinde isteklerini doğru ve kararlı biçimde ifade etmeleri gerektiğini düşünen katılımcılar "Öğretmenler isteklerini iyi ifade edebilmelidir" (n=2) görüşünde olduklarını belirtmiştir. Bir öğretmen bunu şöyle açıklamıştır:

"Öğretmenler haklarını korumak ya da yeni uygulamaları faaliyete geçirilmesini istiyorsa isteklerinin neler olduğunu açıkça ifade etmeliler. Kendisini ifade edemeyen öğretmenlerin özdenetime sahip öğrenciler yetiştirmesi beklenemez." (K37)

Öğretmenler bunun dışında "Öğretmenler süreç içerisinde yardımlaşmalıdır" (n=3) ifadelerini kullanarak yardımlaşmanın da iletişimin bir gereği olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenler, kendilerini etkili bir şekilde ifade edebilmeli,

birbirleriyle olumlu iletişimler kurarak birbirleri ile yardımlaşmalı ve işbirliği içinde olabilmelidir. Bu şekilde öğretmenler özerkliğe olumlu katkıda bulunabileceklerdir.

4.5.2. Okul Yönetimi Boyutunda

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliğinin sağlanabilmesi için eğitim çalışanlarına düşen sorumlulukların neler olduğu konusunda algı ve görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlere, "Öğretmen özerkliğinin sağlanabilmesi için eğitim çalışanlarına düşen sorumluluklar konusunda 'okul yönetimi' boyutunda önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiş, alınan görüşler kategorileştirilerek aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 19. Katılımcıların Öğretmen Özerkliğinin Sağlanabilmesi İçin Okul Yönetimlerine Düşen Sorumluluklar Hakkındaki Önerileri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR	FREKANS
DEMOKRATİK YÖNETİM ANLAYIŞI	-Baskıdan uzak durmalı	K3,K7,K12,K14,K20,K25, K32,K34,K35	9
	-Okul yöneticileri liyakat sahibi ve yönetim kabiliyeti gelişmiş olmalı	K10,K16,K25,K39	4
	-Öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlamalı	K6,K23,K33,K40	4
	-Çağın yönetim anlayışını takip etmeli	K14,K24	2
	-Öğretmenin taleplerini ilgili makamlara iletmeli	K1	1
	-Evrak yükünü azaltmalı	K27	1
	-Adil ve demokratik olmalı	K14,K18,K21,K32	4
	-Öğretmene değer vermeli	K32,K34,K36,K38	4
	-Öğretmenlerin fikirlerine önem vermeli	K9,K14,K15,K19,K24,K25,K28, K29,K30,K31,K38,K40	12
	-Öğretmenlerle ortak hareket etmeli	K9,K19,K28,K30,K31,K40	6
	-Öğretmeni kendi kararlarını almasına teşvik etmeli	K5,K17,K20,K21,K22,K23,K25,	13
	-Öğretmene yönetimde söz hakkı vermeli	K26,K28,K31,K33,K34,K40 K11,K13,K21,K24,K25,K40	6
OLUMLU OKUL KÜLTÜRÜ	-Öğretmene esnek eğitim ortamı sağlamalı	K8,K12,K13,K15,K19,K22 K24,K26	8
	-Öğretmenin ihtiyacı olan imkânları sağlamalı	K2,K6,K23,K27,K30,K31,K35	7
OLUMLU OKUL İKLİMİ	-Okulda güven ortamı sağlamalı	K5,K8,K12,K15,K26,K31,K33, K35,K36,K37,K38	11
	-İletişimi süreç boyunca sürdürmeli	K29	1

Tablo 19'a göre öğretmen özerkliğinin sağlanabilmesi için okul yönetimine düşen görevler "*Demokratik Yönetim Anlayışı, Olumlu Okul Kültürü ve Olumlu Okul İklimi*" başlıklarında toplanmıştır. "*Demokratik Yönetim Anlayışı*" başlığında toplanan ifadelerde "Baskıdan uzak durmalı" (n=9) ve "Okul yöneticileri liyakat sahibi ve

yönetim kabiliyeti gelişmiş olmalı" (n=4) görüşleri göze çarpmaktadır. Okul yöneticilerinin liderlik kabiliyetlerinin olmasının okul iklimini doğrudan etkilediğini savunan öğretmenlerin görüşleri şu cümlelerle örneklendirilebilir:

> *"Okul yönetimlerinin siyasetten uzak, liyakat sahibi insanlarla yapılması gerektiğini düşünüyorum. Ortada sorun olduğunda mantık çerçevesinde çözebilecek, yönetim kabiliyeti, iletişimi gelişmiş insanların yönetimde olması eğitimde fark oluşturacaktır." (K1)*

Benzer şekilde "Çağın yönetim anlayışını takip etmeli" (n=2) görüşündeki öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

> *"Çağın yönetim anlayışını yakından takip edebilirler. Öğretmen-öğrenci-veli-okul çevresi gibi paydaşları sürece katabilirler. Gelen her görüşe değer verip dönüt sağlamalılar. Korkutucu, baskıcı bir iklim yerine daha özgür ve demokratik bir ortam oluşturabilirler." (K14)*

Okul yönetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek verecek çalışmalar yapması gerektiğini düşünen katılımcılar "Öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlamalı" (n=4) ifadesini kullanmışlar ve bir öğretmen görüşünü şöyle açıklamıştır:

> *"Her okul kendi bünyesinde öğretmenlerin daha verimli çalışabilmesi için ön koşulları sağlamalıdır. Öğretmenlere maddi-manevi anlamda destek vermesi gerekir. Mesleki gelişimleri için onlara destek olacak bilgilendirmeleri yapması gerekir."(K6)*

Katılımcıların diğer görüşlerinden bazıları "Öğretmenin taleplerini ilgili makamlara iletmeli" (n=1), "Adil ve demokratik olmalı" (n=4), "Öğretmene değer vermeli" (n=4), "Evrak yükünü azaltmalı" (n=1) şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Evrak yükünün zaman kaybına yol açtığını ve derse yeterince zaman ayıramadığını düşünen bir öğretmen şu cümlelerle görüşünü belirtmiştir:

> *"Öğretmenler derslerin dışında birçok evrak işini de üstlenmektedir. Okul yönetimlerinin evrak yükünü azaltması, öğretmenin zamanını ders etkinlikleri hazırlama konusunda verimli şekilde kullanmasına ortam sağlamalıdır." (K27)*

Katılımcıların görüşlerinin çoğunluğu "Öğretmenlerin fikirlerine önem vermeli" (n=12) ifadesinde toplanmaktadır. Öğretmenin özerk olabilmesinin yollarından birinin öğretmenin fikirlerinin dikkate alınması ve fikirlerine değer verilmesi olduğunu düşünen katılımcılardan biri şu ifadeyi kullanmıştır:

"Okul yönetiminin liderlik yaklaşımı öğretmen özerkliğini çok etkileyecektir. Olumlu okul iklimi, yaratıcı yöntemlere ve tekniklere destekleyici yaklaşımlar öğretmenin özerkliğine katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerle iletişimin düzenli olması, haftalık değerlendirme ve paylaşım toplantıları yapılması, gerektiğinde öğretmene inisiyatif tanıma hakkı ve okul adına alınan kararlarda öğretmenlerin görüşlerine öncelik verilmesi özerliği destekleyecektir." (K24)

Katılımcılar benzer şekilde okul idaresinin öğretmene değer verme şekillerinden biri olarak "Öğretmenlerle ortak hareket etmeli"(n=6) görüşüne sahiplerdir. Bir katılımcının bu konudaki ifadesi şu şekilde açıklanmıştır:

"Okul yönetimlerinin amacı, eğitim- öğretim ortamını düzenleyecek, sürecin verimini artıracak önlemlerin alınmasını sağlamaktır. Ancak bunu yaparken eğitimi alan ve süreci yöneten bireylere yeterli alanı sağlayacak, öğrenci ve okul hakkında en doğru en etkili kararları alacak şekilde düzenlemeler yapılmalıdır. Alınan kararlar çatışmalara ve ikiliklere yol açmamalı; yapıcı, bütünleştirici ve destekleyici olmalıdır. Eğitim paydaşlarının fikirlerinin alınması, kararların doğruluğuna ve öğretmenlerin kararları benimseyerek uygulamasına destek sağlayacaktır." (K30)

Okul idareleri "Öğretmeni kendi kararlarını almasına teşvik etmeli" (n=13) görüşündeki öğretmenlerden birinin bu konudaki açıklaması:

"Okul yönetimi, öğretimi olumlu etkileyecek kararlar verebilmesi için öğretmeni desteklemeli, öğretmenlerin sorunlara getirdiği çözüm önerileri dikkate alınmalıdır. Öğretmenleri yönetimle ilgili konulara daha fazla katarak önerileri önemsenmelidir. Okul iklimini katı kuralcı sistemden çıkarıp eğitim odaklı, nitelikli ve verimli eğitim liderlerinin sistemde yer edinebilmesine katkı sağlamalıdır." (K25) şeklinde olmuştur.

Öğretmene değer vermenin ve özerkliğine destek olmanın diğer koşulları olarak "Öğretmene yönetimde söz hakkı vermeli" (n=6) diyen öğretmenlerden birisi görüşlerini şöyle açıklamıştır:

"Öğretmen eğitim öğretim sürecinin her aşamasında olmalıdır bu şekilde süreç daha kaliteli ve işlevsel olacaktır. Okul yönetimleri öğretmenleri yönetim sürecine dâhil etmelidir, öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ve ders uygulamalarına çok fazla müdahil olmadan görüş bildirmeleri sürece katkı sağlayacaktır, okulda alınacak kararlarda öğretmenlerin sürece dâhil edilmesi eğitim öğretimi geliştirecektir. Yöneticilerin, öğretmenlerin özerkliğini desteklemesinin okul ortamının ve iklimin olumlu etkilenmesine büyük bir etkisinin olacağının farkında olması önemlidir." (K13)

Buna göre öğretmenler özerk davranabilmeleri için okul idarelerinin öğretmenlerin fikirlerini önemsemelerini, öğretmenleri kendi kararlarını alabilme konusunda cesaretlendirmesini, gerekli teşviklerde bulunmasını beklemektedirler. Algı ve görüşlere bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğu baskı yapılmasının öğretmen özerkliğine olumsuz etki ettiğini düşünmektedirler.

"*Olumlu Okul Kültürü"* başlığında toplanan ifadelerden dikkat çeken bir görüş olarak "Öğretmenin ihtiyacı olan imkânları sağlamalı" (n=7) ve "Öğretmene esnek eğitim ortamı sağlamalı" (n=8) açıklamasıdır. Buna göre okul yönetimlerinin özerkliğe destek vermesinin bir yolu, öğretmene güvenerek gerekli yetkiyi vermesi ve süreci esnetebilmesine olanak sağlaması olarak görülmektedir. Bir katılımcı bu görüşünü;

> *"Okul yönetimi öncelikle karşılıklı güven kültürünü oluşturmalı ve öğretmenleri standartlaştırılmış müfredat, ders kitapları gibi unsurlarla öğretmenleri zaman ve efor kaybına uğratmamalıdır. Kendisi de bunlarla boğuşarak enerjisini tüketmemelidir." (K8)* ifadesiyle açıklamıştır.

Bu başlıkta yoğunlukta olan cevaplar okulda esnekliğin sağlanması ve imkânların artırılması olarak görülmektedir.

"*Olumlu Okul İklimi*" temasında öğretmenlerin görüşleri "Okulda güven ortamı sağlamalı" (n=11), "İletişimi süreç boyunca sürdürmeli" (n=1) şeklinde olmuştur. Öğretmenler olumlu okul iklimi için güven ortamı ve iletişimin şart olduğunu düşünmektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara uygun olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırma sonuçları, yurt içi ve yurt dışındaki literatürde yer alan diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak incelenmiştir. Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin, öğretmen özerkliği ile ilgili farklı boyutlardaki görüş ve algılarını incelemek, cevaplara göre ayrıntılı betimlemeler yapmaktır. Bu amaçla öğretmenlerin, öğretmen özerkliğine bakış açısı, algı ve görüşleri ile ilgili problem ve alt problemlere cevaplar aranmış, verilen cevaplardan hareketle ulaşılan sonuçlar değerlendirilmiştir.

5.1.1."Öğretmen Özerkliği"nin Anlamına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlere, öğretmenlerin mesleki özerkliklerini nasıl algıladıkları, bu konu hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenler öğretmen özerkliğini en fazla "profesyonel olma" başlığı altında ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre özerklik algısı "uygulamada ve karar almada yetkinlik" olarak algılanmaktadır. Öztürk (2011), çalışmasında öğretmen özerkliğini "planlama, uygulama ve bunlarla ilgili kararlar almada yetkinlik ve özgürlük alanı" olarak ifade etmiştir. Öğretmenler, bunun yanı sıra özerklik algısını "bağımsız hareket edebilme" başlığı altında ifade etmişlerdir. "Öğretim sürecinin şekillendirilmesinde bağımsız hareket edebilme" olarak genel bir ifadeyle belirtilen görüşler, "sınıf yönetiminde, planlamada, müfredat seçiminde, materyal seçiminde, ölçme ve değerlendirmede bağımsız hareket edebilme" olarak sıralanmıştır.

Öğretmenlerin özerkliğe bakış açısı ve algıları genel olarak incelendiğinde öğretmenler, eğitim öğretim sürecinde ve öncesinde bazı planlamaları kendilerinin yapabilmesi yetkisine sahip olmasının eğitimdeki niteliğin artıracağını düşünmektedir. Üzüm ve Karslı (2013), özerkliğin dayanışma, paylaşım, işbirliği, uzlaşma, saygı, teşvik ve katılımın birleşimi olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Özaslan (2015) da çalışmasında öğretmenlerin, süreç içerisinde kendisine karışılmamasını istediğini, öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamak için yaptırım uygulayabilmesi, gerektiğinde sınıf tekrarı yaptırabilme yetkisine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir.

Konu ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda da (Şentürken ve Oğuz, 2020; Şentürken, 2018) öğretmenlerin özerk davranışları arasında en yüksek katılımın mesleki iletişim özerkliği, öğretme özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği" olarak sıralanmıştır. Çolak, Altınkurt, Yılmaz (2017) ise araştırmalarında öğretmenlerin en fazla öğretme sürecinde, en az ise mesleki gelişim özerkliğinde özerk davranışlar sergilediğini ifade etmişlerdir. Alan yazında Yorulmaz , Çolak, Çiçek-Sağlam, (2018) ve Karabacak da (2014) bu bulguları destekleyen çalışmalar yapmışlardır. Kılınç, Bozkurt ve İlhan (2018) yapılan çalışmada öğretmen özerkliğinin, öğretmenin kendisini özgür hissetme, sınıf ve okulla ilgili kararlara dâhil olabilme, öğrenciye göre düzenlemeler yapabilme ve akademik başarıya katkı sağlama, zümreler arasında işbirliği sağlayabilme ve yardımlaşma, alan bilgisine sahip olma özellikleriyle ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Uğurlu ve Qahramanova'nın (2016) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Öte yandan Öztürk (2012) çalışmasında öğretmenlerin eğitim sürecinde gereken özerkliğe sahip olması gerektiğini ancak konu seçiminin tamamen öğretmenlere bırakılmasının sakıncalı olduğunu ifade etmektedir. Yorulmaz, Çolak, Çiçek-Sağlam (2018) araştırmasında öğretmenlerin öğretim sürecinde en fazla özerklik davranışı göstermesinin sebebi olarak, ülke içerisinde okullar ve öğrenciler arasındaki farkın fazla olması, programın tüm öğrencilere yönelik olmaması sebebiyle öğretmenlerin sorumluluk alarak mesleki yeterliliklerini de işe koşarak merkezi öğretim programını farklı seviyedeki öğrencilere uygun olarak düzenleme ve aradaki farkı kapatma çabasında olabileceklerini ifade etmiştir. Bu konuda yapılan araştırmanın diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin Eğitim Boyutlarındaki Özerklik Algılarına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlere, öğretmenlerin özerklik kapsamında hangi alanlarda ne kadar özerk hissettiklerine dair algı ve görüşleri sorulmuş, görüşler farklı boyutlarda incelenmiş ve sonuçları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

Program Geliştirme Boyutu

Öğretmenler program geliştirme boyutunda genellikle özerk hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bunun nedenlerinden birisi, programların hazırlanması sırasında öğretmenlerin fikirlerinin alınmadığı yönünde bir görüşe sahip olmalarıdır. Öğretim

programlarının uygulayıcıları olarak benimsenen öğretmenler (Öztürk,2011), programın geliştirilmesi sırasında kendi fikirlerinin alınmasının programın hazırlanması ve uygulanması bakımından daha işlevsel olacağını düşünmektedir. Çevresel ve bireysel farklılıklara yönelik önlemler alınmadan merkezden gönderilen öğretim programının her okulda uygulanabilmesi mümkün olamamaktadır. Merkeziyetçi anlayışa göre hazırlanan programların tüm kesimlerde uygulanması zorunluluğu, program üzerinde çevre ve bireysel farklılıklara göre düzenlemeler yapılamaması, mevcut programın uygulanması zorunluluğu öğretmenlerin özerk hissetmeme sebeplerinden bazılarıdır. Bu konuda Yüksel (1998a) programların il merkezli hatta okula dayalı olarak geliştirilmesi gerektiğini, eğitim çalışanlarının bu konuda iyi yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Öztürk (2012a) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış, öğretmenlerin programa olan katkısının sınırlı olduğunu, öğretmenlerin programı öğrenciye uygun şekilde düzenleme serbestliğinin sağlanmadığını, denetimlerde de sürecin öğrenciye değil plana uygunluğunun gözetildiğini ifade etmiştir. Benzer sonuçlara Öztürk'ün (2011) çalışmasında da rastlamak mümkündür. Şentürken ve Oğuz (2020), OECD (2010) raporlarına göre ders içeriğini belirleme, ders kitaplarına karar verme, hangi derslerin okutulacağını belirleme gibi konularda ülkemizdeki öğretmenlerin diğer ülkelerdeki öğretmenlerin özerkliğine göre daha kısıtlı olduğunu, buna rağmen ülkemizdeki öğretmen özerkliği davranışının orta düzeyin üzerinde olduğunu, öğretmenlerin sorumluluk alarak ve özverili çalışarak eğitimde niteliği artırma çabasında olduğunu ifade etmiştir. Kılınç, Bozkurt ve İlhan (2018), öğretim programının öğretmenlerin özerk davranışlarını destekleyecek nitelikte hazırlanması gerektiğini belirtirken, ders kitaplarının öğretmen görüşleri alınarak hazırlanmasının öğretmen özerkliğinin artırılmasında etkili olacağını ifade etmektedir. Öğretmenlerden birkaç tanesi program üzerinde küçük değişiklikler yapabilmesi sebebiyle kendisini kısmen özerk hissettiğini ifade ederken birkaç tanesi ise öğretmenlerin program hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını, müfredattaki kazanımların yeterli olduğunu ifade etmiştir. Ancak öğretmenlerin genel ifadeleri program hazırlanmasında öğretmenlerin görüş ve önerilerine yer verilmemesi, programın hazırlanmasında ve uygulanmasında sorun oluşturduğunu düşündüklerini gözler önüne sermektedir.

Programı Uygulama Boyutu

Öğretim programını uygulama boyutunda görüşleri alınan öğretmenler genellikle kendilerini özerk hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, müfredatın dışına çıkamadığı ve yıllık planı uygulamak zorunda olduğu, bireysel farklılıklara yönelik hedef ve kazanımlarda eklemeler veya çıkarmalar yapamadığı ve tek tip eğitim anlayışını sürdürmek zorunda oldukları için kendilerini özerk hissetmemektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı ise bireysel farklılıklara, okulun imkânlarına, sınıfın durumuna, zaman ve mekâna göre bazı değişiklikler yapabildiğini, bu yüzden kısmen özerk hissettiğini ifade etmişlerdir. Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017) öğretmenlerin en çok öğretim programını uygularken özerk davrandığını, öğretmenlerin hangi konuya ne kadar zaman ayıracağını, hangi öğrenciyi nasıl ödüllendireceğini kendinin belirleyebilmesinin özerkliği artıran etkenler olduğunu belirtmiş ayrıca sınırlayıcı mevzuata rağmen öğretmenlerin programı uygularken öğrenci gereksinimlerini göz önünde bulundurması, farklı kaynaklardan faydalanması, programda eklemeler ya da düzenlemeler yapması ve programın uygulanması konusunda sorumluluk aldığını ifade etmiştir. Aynı şekilde Canbolat (2020) çalışmasında öğretmenlerin sınırlandırılmış yetkilerine rağmen gerekli durumlarda sorumluluk alıp programda düzenlemeler yaptığını ifade etmiştir.

Bazı öğretmenler ise süreçte kendi yöntem ve tekniklerini uygulayabildiğini, kendi inisiyatifine göre hareket edebildiğini, bireysel farklara uygun düzenlemeler yapabildiğini ifade ederek bu boyutta özerk hissettiğini belirtmiştir. Öztürk (2012a) bu konuda, öğretmenler uygulama konusunda biraz daha özerk davranabilmesine rağmen öğretimin planlanması bakımından öğrencilerin ihtiyaçları ve öğrenme özelliklerine göre planlanması sorununu tamamen çözmediğini ifade etmektedir. Özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin olduğu sınıflarda plan ve gerçeğin birbiriyle uyuşmadığı bilinmektedir.

Sınıf Yönetimi Boyutu

Sınıf yönetimi boyutunda öğretmen özerkliğine dair sorulara verilen cevaplar, öğretmenlerin bu konuda genellikle özerk hissettiği görüşünde toplanmaktadır. Öğretmenler sınıf içerisinde yetkili olduğunu düşünmektedir. Bu algının oluşma sebepleri; öğretmenlerin kendi deneyim ve becerilerini sınıf içerisinde rahatça aktarabilmeleri, öğrencilerle kendilerine özgü iletişim kurabilmeleri, kendi stratejilerini

uygulayabilmeleri ve dersini öğrenci özelliklerine uygun olarak işleyebilmeleri olarak sıralanabilir. Görüşlerin sonuçlarına bakıldığında öğretmenler, sınıf içerisinde kendilerini daha rahat ifade edebilmekte ve özgür hissetmektedirler. Öğretmenlerin az bir bölümü sınıf içerisindeki davranışlarının yönetmeliklerle sınırlandırıldığını düşündüğü için kısmen özerk hissetmekteyken az bir kısmı ise veli ve okul idaresinin baskısı, öğretmen şikâyet hatlarının var olması, sınıf içerisinde olan birçok davranışın suç sayılması gibi sebeplerle kendini özerk hissetmemektedir. Diğer boyutlarla karşılaştırıldığında öğretmenlerin özerklik alanı algısını en fazla karşılayan boyutlardan birinin sınıf yönetimi olduğu göze çarpmaktadır.

Ölçme Ve Değerlendirme Boyutu

Ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmenlerin özerklik algısı, "özerk değilim" başlığında toplanmaktadır. Bunun sebeplerinden en önemlisi sınav kriterlerinin merkezden belirlenmesi, önceden belirlenmiş olan hedef ve davranışları ölçmenin ötesine gidilememesi olarak ifade edilebilir. Öğretmenler, belli başlı kazanımları ölçmenin ötesinde ahlaki ve erdeme dayalı değerleri ölçemediklerini, sınav zamanını ve içeriğini bile önceden belirlenmiş kurallara uyarak hazırlamak zorunda olduklarını, sınav sistemine bağlı kalarak birçok beceriyi çoktan seçmeli testlerle belirlemek zorunda kaldıklarını düşünmekte, bunun yanı sıra veli ve idare baskısı gibi unsurların müdahale etmesi sebebiyle kendilerini özerk hissetmediklerini düşünmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise, her ne kadar merkezden belirlenmiş olsa da kendi sınavlarını kendileri hazırlayabildiği için ve merkezi sınavların dışında bireysel değerlendirmeler yapabildiği için kendilerini kısmen özerk hissetmektedir. Öğretmenlerin az bir bölümü ise süreci kendilerinin gözlemleyebilmesi, soruları önem derecelerini kendilerinin belirleyerek hazırlayabilmesi gibi sebeplerle özerk hissetmektedir. Öğretmenlerin ifadelerine göre genele bakıldığında ölçme ve değerlendirme kıstaslarının merkezden belirlenmesi sebebiyle kendilerini ölçme ve değerlendirme sürecinde özerk hissetmedikleri görüşünde toplanmaktadır.

Ders Materyali Hazırlama Boyutu

Ders materyali hazırlama boyutunda öğretmen algı ve görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin birçoğunun özerk hissettikleri yönünde görüş belirttikleri gözlenmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak ve konuya uygun şekilde rahatça materyal

hazırlayabildiklerini, yöntem çeşitliliğini artırabildiklerini ve bu sayede konuyu somutlaştırarak daha kalıcı öğrenme sağlayabildiklerini ifade etmektedir. Öztürk (2012a) bu konuda benzer sonuçlara ulaşmış ve öğretmenlere materyal seçimi konusunda geniş bir serbestlik alanının bırakıldığını ve öğretmenlerin kendi karar ve seçimlerini derse yansıttıklarını ifade etmiştir. Aynı şekilde Öztürk (2011) çalışmasında, materyal ve içerik belirlemede öğretmenlere serbestlik alanı sağlanmadan, onlardan öğretimin geliştirilmesinde ve niteliğinin artırılmasında etkin bir rol oynamalarının beklenemeyeceğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin diğer bir çoğunluğu ise materyal geliştirme özerkliğinin öğretmenin hayal gücü ve becerisine bağlı olarak artıp azalacağı görüşündedir. Öğretmenlere göre materyal geliştirmek, öğretmenin becerisi, hayal gücü, maddi imkânları, okul imkânları ve alan bilgisi ile doğru orantılıdır. Bu konuda öğretmenler bu etkenlere göre bağımlı özerklik göstermektedir. Öğretmenlerin az bir kısmı maddi imkânların yetersiz oluşuna ve ders yükünün fazla oluşundan zaman bulamadıklarına dayanarak kendilerini kısmen özerk hissetmektedir. Öğretmenler arasında materyal geliştirme boyutunda kendini özerk hissetmeyen öğretmen bulunmamaktadır. Genel olarak bakıldığında öğretmenler materyal geliştirme konusunda kendini özerk hissetmektedir.

5.1.3. Öğretmen Özerkliğinin Eğitime Olan Etkilerine Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkileri farklı boyutlarda sorulmuş, alınan görüşlerin sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Öğrenci Boyutunda

Öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkileri öğrenci boyutunda incelendiğinde alınan görüşlerin çoğunluğu öğrencilerde yaratıcılığın artması, öğrencilerdeki bireysel farklılıklara uygun eğitime fırsat tanıması, öğrencinin kişisel ve akademik başarısına katkı sağlaması, öğrenci-öğretmen iletişimine olumlu etki etmesi, öğrencinin yeteneklerine uygun olarak doğru şekilde yönlendirilebilmesi, nitelikli eğitime katkı sağlaması, öğrencinin yeteneklerini fark etmesi ve özerk davranabilmeyi öğrenebilmesi açısından öğrenciye avantaj sağladığı şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği benzer çalışmada daha fazla özerkliğe sahip öğretmenlerin öğrenci başarısını olumlu etkilediği ifade edilmektedir (Ayral vd., 2014). Öğrencilere öğrenmeyi öğreten yaklaşıma sahip olan öğretmenlerin, öğrencilere neyi, nerede, ne zaman ve nasıl öğreneceklerinin yollarını göstererek onlara rehberlik

edeceğini belirten Smith (2003), öğrenen özerkliğinin öğretmenin özerkliğine bağlı olarak oluştuğunu savunmaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları özerklik desteği ile akademik başarılarını artırdığı (Calp ve Bacanlı, 2016), öğretmenlerin öğrencileri güdüleyerek öğrenme sürecini olumlu etkilediği (Stefanou ve ark., 2004, Akt. Oğuz, 2013a) araştırmalarda ifade edilmiştir. Aynı şekilde Little da (1995), öğrenme unsurunun etkileşimle gerçekleştiğini, öğretmenin özerkliğinin öğrencinin öğrenmeyi içselleştirebilmesi, bağımsız öğrenme yetisi kazanabilmesi açısından özerkliğini destekleyeceğini, öğretmen ve öğrenci özerkliğinin birbirine bağlı unsurlar olduğunu savunmaktadır. Öğretmen liderliği ile öğrenci özerkliğinin desteklenmesi konusunda demokratik okul ortamı oluşturulması, öğretmenlerin kişisel gelişiminin desteklenmesi, öğretmenler arası işbirliğinin artırılması, kararlara öğretmenlerin de dâhil edilmesi gibi öneriler de sunulmuştur (Akt. Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt, 2017). Araştırma sonuçları incelendiğinde literatürde yer alan öğrenci özerkliği ile ilgili çalışma sonuçları benzerlik göstermektedir.

Sınıf Yönetimi Boyutunda

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliğinin eğitime etkilerinin sınıf yönetiminde etkilerine dair görüşleri, özerk öğretmenin sınıf içerisinde rolünün artacağından sınıf yönetiminin daha kolaylaşacağı, sınıf içerisindeki disiplinsizliklerin önüne geçeceği, sınıf içerisinde etkileşimin artacağı, deneyimlerini kullanarak bireysel farklılıklara uygun şekilde sınıf yönetiminde düzenlemeler yapabileceği, sınıfa daha doğru bir şekilde rehberlik edebileceği, yeniliklere imkân sağlayarak öğrenciye ve konuya uygun olarak yeni yöntem ve teknikler geliştirebileceği ve bunlar sayesinde eğitimde niteliğin ve akademik başarının artacağı yönünde olmuştur. Benzer şekilde Kılınç, Bozkurt ve İlhan (2018), öğretmenlerin sınıfı yönetirken müdahaleci bir yönetim tutumu yerine öğrenciye dayalı olarak düzenlemeler yapabilmesinin sağlanması için gerekli özerkliğin sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Mooamaw (2005) araştırmasında, öğretmenlerin mesleğini sürdürürken çalışma ortamları üzerinde kontrol sahibi olabilmesinin mesleğe bağlılığını artırabildiğini ifade etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, görüşleri içerisinde özerkliğin sınıf yönetiminde olumsuz durumlar oluşturması ile ilgili herhangi bir görüş belirtmemişler, sınıf yönetimi ile ilgili konularda öğretmene tam yetki verilerek süreci öğretmenin düzenleyeceği biçimde desteklenmesinin eğitime olumlu yansıyacağını ifade etmişlerdir.

Öğretim Süreci Boyutunda

Öğretmenler, öğretmen özerkliğinin eğitime etkilerini öğretim süreci boyutunda değerlendirmiş ve alınan cevapların, özerk öğretmenin öğretim sürecinde öğrencinin hazırbulunuşluğuna yönelik düzenlemeler yapabilmesine olanak sağlaması ve bu sayede eğitimde başarının artacağı şeklinde incelenmiştir. Öğretmenler, süreç içerisinde özerk olduklarında, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin fark edilmesinde etkin rol oynayacağını ve öğrencilere doğru yöntem-tekniklerle eğitim verebileceğini düşünmektedir. Süreci yönetme yetkisi elinde olan bir öğretmen öğrencileriyle iletişimini artırabilecek, çevresel ve bireysel farklılıklara yönelik olarak müfredatın işlenmesinde esneklikler yapabilecek, tecrübelerini sürece aktarabilecek ve hem kendinin hem de öğrencinin özgüveninin artmasına olanak sağlayabilecektir. Çolak ve Altınkurt (2017), ders içeriğinin belirlenmesinde öğretmenlerin fikrinin alınmamasına ve katkısının olmamasına rağmen, en fazla özerklik davranışını süreç içerisinde göstererek, öğretmenlerin sürecin şekillendirilmesinde aktif rol aldığını, sorumluluk almaktan kaçınmadığını, süreci çevresel ve bireysel farklılıklara uygun olarak düzenlediklerini ifade etmiştir. Ingersoll (2007) çalışmasında, öğretmenlerin program hazırlama, yenilikleri ve değişimleri tasarlamada aktif rol alamama, ders kitabını belirleyememe gibi sebeplerle öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarının azalabileceği yönünde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde Kılınç, Bozkurt ve İlhan (2018), yaptıkları araştırmada öğretmen özerkliğinin bireyselleştirilmiş öğretime katkı sağladığını, öğretmenlerin süreci farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak daha öğrenci merkezli hale getirilmesine ve öğrenci motivasyonunun artırılmasına olanak sağladığını ve bu sayede kaliteli bir eğitim süreciyle öğretimin niteliğinin artırıldığını ifade etmektedir. Üzüm ve Karslı da (2013) çalışmalarında öğretmen özerkliğinin geliştirilmesini, planlama, karar alma ve süreç içerisinde öğretmene yetki verilmesi ve serbestlik sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Benzer bir sonuç olarak Andersen (1987) çalışmasında öğretmenlerin süreç içerisinde uzmanlık, kıdem ve başarısına doğru orantılı olarak özerklik yetkisinin de artması gerektiğini ifade etmiştir. Bu sonuçlar, yapılan araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin çoğunluğu, öğretmen özerkliğinin öğretim sürecine olumlu katkı sağlayacağını düşünürken, çok az bir kısmı ise fazla esnekliğin müfredatın tamamen dışına çıkılmasına ve öğrenciler arası farklılaşmaların artmasına zemin hazırlayacağı düşüncesiyle olumlu bakmamaktadır. Genel olarak incelendiğinde mevcut

araştırma sonuçlarına göre yetki ve karar almada sorumluluk verilen öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yönetime Katılma Boyutunda

Öğretmenler, yönetime katılmanın ve okulla ilgili kararlarda rol almanın eğitime etkileri konusunu değerlendirirken öğrenciyi birebir tanımanın yönetimle ilgili alınan kararlarda avantaj sağlayacağını belirtmişlerdir. Yönetimle ilgili kararlara katılan öğretmenlerin daha üretken olacağını, sorunların çözümünde daha aktif rol alabileceğini, alınan kararların daha fazla benimseneceğini ve uygulamada daha başarılı olacağını düşünmektedir. Öğretmenler, tüm bunların sonucu olarak yönetim sürecine dâhil olarak daha ılımlı bir okul iklimi oluşturmanın, okulun değişim ve gelişimini destekleyeceğini ifade etmektedir. Öztürk (2011) özerkliğin sadece eğitim-öğretimle ilgili değil, çalışma ortamı ve okul yönetimiyle ilgili alanları da kapsadığını belirterek benzer bir görüş ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra bir kısım öğretmen, öğretmen katılımının yönetime destek olabileceğini ancak okul yönetimlerinin buna izin vermediğini, öğretmenlerin söz hakkı bulunmadığını ifade etmektedir. Ingersoll (2007) öğretmenlerin okul müfredatı oluşturma, disiplin kuralları, okul bütçesi gibi yönetimi ilgilendiren kararlarda rolünün olmamasının, öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin, okul yönetimine konu olan kararları idare ile birlikte almasının okul sorunlarının çözümünde öğretmenlerin umursamaz davranışlar sergilemesinin önüne geçeceğini ifade eden Çolak ve Altınkurt (2017), bu sayede daha açık bir okul ikliminin oluşabileceğini belirtmektedir. Benzer bir çalışmada Kılınç, Bozkurt ve İlhan da (2018) öğretmenlerin yönetim kararları konusunda rol almalarını özerkliğin bir gereği olarak görmektedir. Okul ile ilgili kararlarda öğretmenlerin söz hakkının eğitim kalitesini olumlu etkilediğini belirten Uğurlu ve Qahramanova (2016), okulların bürokratik yapısının ve yasal düzenlemelerin bunun önünde engel teşkil edebildiğini, katılımın sınırlandırılmasına yol açabildiğini ifade etmiş, bu engellerin giderilmesi ile ilgili yeni çözümler bulunmasını önermişlerdir. Bunların yanında öğretmenlerin bir kısmı, okul yönetimi ile eğitimin farklı boyutlar olduğunu, öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili bilgi ve tecrübelerinin olmadığını ve bu sebeple yönetimle ilgili kararları sadece okul idaresinin alması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin az bir kısmı ise bu konuda fikir belirtmemişlerdir. Genel olarak incelendiğinde görüşler ve araştırma sonuçlarının, öğretmenlerin yönetime

katılmasının okulla ilgili kararlar almada eğitim ve okul iklimine olumlu etki sağlayacağından yana olduğu görülmektedir.

Diğer

Öğretmen özerkliğinin eğitime etkileri konusunda belirtilen diğer ifadeler, öğretmen özerkliğinin okul iklimine, öğretmenlerin üreticiliğine ve eğitimde niteliğin artışına olumlu katkıda bulunması şeklinde olmuştur. Ancak öğretmenlerin bir tanesi, özerklik sağlanırken bunun belli sınırları aşmaması gerektiğini düşünmektedir. Bir öğretmen karar alırken öğretmenlerin endişe duymaması gerektiğini belirtirken bir öğretmen ise sürecin tamamen öğretmen tarafından yönetilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Sonuçlar incelenirken belirtilen boyutların dışında farklı bir ifadeye yer verilmediği göze çarpmaktadır.

5.1.4. Öğretmen Özerkliğinin Sağlanması Konusunda Yapılan Uygulamaların-Politikaları n Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliğinin sağlanması konusunda yapılan uygulamaları farklı boyutlarda değerlendirmesine yönelik sonuçlar aşağıdaki şekilde incelenmiştir.

Okul Yönetimi Boyutunda

Öğretmen özerkliğine yönelik okul yönetiminde yapılan uygulamaları değerlendiren öğretmenlerin birçoğu, okul yönetimlerinin baskıcı bir sistemle yürütüldüğünü ve öğretmenlerin özerkliğini kısıtlayıcı davranışlar sergilediğini düşünmektedir. Okulla ilgili kararların alınmasında öğretmenlere söz hakkı verilmediğini, verilse bile son sözün yine okul yönetimi tarafından söylendiğini belirten öğretmenler, okul yöneticilerinin katı kuralcı ve baskıcı anlayıştan uzak durması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise bu durumun okuldan okula, yönetimden yönetime göre değişiklik göstereceğini düşünmektedir. Friedman da (1999) çalışmasında okul kimliği oluşturmanın özerkliği etkilediğini ifade etmektedir. Kılınç, Bozkurt ve İlhan (2018), yapılan araştırmada öğretmenlerin okul ve sınıfla ilgili kararlara katılmasının öğretmen özerkliğini destekleyeceğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Çolak ve Altınkurt (2017) araştırmasında okul yönetimi desteğinin öğretmen özerkliğini desteklediğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerden iki tanesi ise okul yönetimi ile özerkliğin bir ilgisi olmadığını düşünmektedir. Genel ifadeyle

özetlendiğinde öğretmenlerin birçoğu okul yönetimlerinin baskıcı yönetim anlayışına sahip olduğu ve öğretmenlere gerekli esnekliği sağlamadığı yönünde hemfikirdir.

Sendikalar Boyutunda

Sendikaların, öğretmen özerkliğine yönelik uygulamalarını değerlendiren öğretmenler, sendikaların öğretmen özerkliğini destekleyici hiçbir çalışmasının olmadığını düşünmekte hatta sendikaların öğretmenlerin birçok konuda isteklerini karşılamadığını, çalışmalarının yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı da sendikaları samimi bulmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden birkaç tanesi ise sendikaların kısıtlı da olsa destek sağlamaya çalıştığını düşünürken az bir kısmı bu konuda fikir belirtmemiştir. Öğretmenler genel olarak sendikaların çalışmalarını yetersiz bulmakta, sendikaların öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarına yönelik çalışmalarının olmadığını ya da bu çalışmaların yetersiz olduğunu düşünmektedir.

Mesleki Kanunlar Boyutunda

Öğretmenlerin birçoğu, öğretmen özerkliğinin sağlanması konusunda meslek kanunlarının değerlendirilmesine yönelik olarak, öğretmenlik mesleğini ilgilendiren kanunların olmayışı, olanların da yetersiz olduğu görüşünde toplanmaktadır. Öğretmenler, görüşmenin yapıldığı zaman diliminde halihazırda bir meslek kanunu olmadığını, olan maddelerin de öğretmenleri güvenceye almadığını, öğretmenleri güvenceye alan ve endişelerini ortadan kaldıracak, sadece öğretmene yönelik bir kanunun hazırlanmasının gerekli olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler, meslek kanunlarının özerkliğe teşvik edecek maddeler olacak şekilde ve eğitimdeki değişikliklere uygun olarak düzenlenmesini, yeni kanunla öğretmenlerin yetkilerinin ve değerinin artırılmasını istemektedir. Öğretmenlerin bir kısmı meslek kanununun bir an önce çıkarılmasını isterken bir diğer kısmı da meslek kanunuyla ilgili herhangi bir fikrinin olmadığını ifade etmiştir.

Vizyon Belgesi Boyutunda

Öğretmenler, öğretmen özerkliğinin sağlanması konusunda vizyon belgesinin değerlendirilmesine yönelik olarak, vizyon belgesinin özerkliği destekleyecek maddelerinin olmadığını, öğretmenleri esnekliğe teşvik edecek bazı maddelerin vizyon belgesine eklenmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler vizyon belgesinin sadece öğrencileri ve okulları kapsadığını, öğretmenlerin avantajına olacak ya da haklarını

koruyacak maddelerin olmadığını düşünmekte ve bunların eklenmesini faydalı bulmaktadır. Öğretmenlerin diğer bir çoğunluğu ise vizyon belgesinin sadece kağıt üzerinde kaldığını, uygulamaya geçmediğini ve gerçekçi olmayan, uygulamaya geçtiğinde katkı sağlamayacak maddelerin olduğunu, öğretmenlerin haklarını savunmada yetersiz kaldığını düşünmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise vizyon belgesini henüz okumadığını bu yüzden konuyla ilgili herhangi bir görüş belirtemeyeceğini söylemiştir. Genel olarak öğretmenler vizyon belgesi hakkında yeterli bilgiye sahip değildir, vizyon belgesini incelemiş olanlar ise içeriğinin yetersiz olduğunu, öğretmenlere yönelik maddelerin kısıtlı olduğunu, öğretmeni güvenceye alacak maddelerin eklenmesi gerektiğini düşünmektedir.

Diğer

Öğretmenler, öğretmen özerkliği ile ilgili uygulamalara belirtilen boyutların dışında bazı öneriler getirmişlerdir. Bir öğretmen bu önerilerden birini öğretmen özerkliğinin uygulanabilir olması için öğretmenlerin kişisel gelişimini tamamlamış olmaları gerektiğini, bu öğretmenlerin özerkliğe daha açık ve yatkın olabileceğini ifade etmiştir. Bir öğretmen ise özerklik için eski sistemde olduğu gibi öğretmen merkezli eğitime geri dönülmesinin faydalı olacağını ifade etmiştir. İki öneri dikkate alındığında kişisel gelişimini tamamlamış ve merkezde kendisi olan bir öğretmenin özerklik konusunda daha başarılı olabileceği görüşleri ifade edilmiştir.

5.1.5. Öğretmen Özerkliğinin Sağlanabilmesi İçin Eğitim Çalışanlarına Düşen Sorumluluklara Yönelik Sonuçlar

Öğretmenler, öğretmen özerkliğinin sağlanabilmesi için eğitim çalışanlarına düşen sorumlulukları öğretmen ve okul yönetimi boyutunda değerlendirmiş ve sonuçlar aşağıdaki şekilde incelenmiştir.

Öğretmen Boyutunda

Öğretmenler, öğretmen özerkliğinin sağlanması konusunda üzerine düşen görev ve sorumlulukları gelişim ve iletişim konularında toplamıştır. Öğretmenler, özerkliğin sağlanması için yapmaları gereken şeylerin başında kişisel gelişimini ve alan bilgilerini artırmalarını, bununla ilgili çalışmalara katılarak gelişim sağlamaları gerektiğini düşünmektedir. Benzer araştırmalara göre öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişiminin artmasının öğretimde özerkliğe de katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmış olması çalışma sonuçlarının benzerliğini göstermektedir (Karabacak, 2018; Kılınç, Bozkurt ve İlhan,

2018). Ayrıca öğretmenlerin, haklarını korumak için çaba göstermeleri ve isteklerini iyi ifade edebilmeleri gerektiği de özerkliğin sağlanması için önemli adımlardan görülmektedir. Andersen (1987), öğretmenlere özerklik verilmesinden ziyade öğretmenlerin özerkliği kendilerinin çabası ve gelişimleri ile almaları gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenler bunun dışında eğitim ve öğretim faaliyetlerini öğrenciye göre düzenlemenin, eğitim planlarını kendilerinin hazırlamalarının, yönetim süreçlerine dâhil olmanın da özerkliğe katkı sağlayacağını düşünmektedir. Özerkliğe fayda sağlamanın diğer yollarının da süreç içerisinde sorunların yardımlaşma ve işbirliği içinde çözülmesi olarak ifade eden öğretmenler, birbirleriyle olumlu ve aktif iletişim kurarak birbirlerini desteklemeleri gerektiğinin altını çizmektedirler. Ayrıca Çetin ve Özalp da (2019) öğretmen liderliğinin sağlanabilmesi için sosyal ve kültürel gelişmenin destekleneceği hizmet içi eğitim çalışmalarının planlanması ve iletişimin güçlendirilmesi gerektiğini, bu doğrultuda profesyonel öğretmenlerin üretici, özerk ve öz denetimli olduğunu ifade etmiştir. Webb (2002) çalışmasında, öğretmenlere ihtiyacı olan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin verilerek öğretmenleri özerkliğe teşvik etmenin gerekliliğini savunmaktadır. Kılınç, Bozkurt ve İlhan da (2018) çalışmasında öğretmen işbirliğinin özerkliği artıracağı sonucuna yer vererek benzer ifadeler kullanmıştır. Üzüm ve Karslı (2013) ise, kişisel değerlendirmelerle öğretmenlerin kendilerini tanımasına teşvik edilmelerinin de öğretmen özerkliğini destekleyici unsur olduğunu ifade ederek durumu farklı açıdan değerlendirmiştir. Öğretmenlerden bazılarının özerkliği sağlayabilmek için verilen mücadelenin belli sınırları aşmadan yapılması gerektiğini de düşünmektedir. Mevcut araştırma ve benzer araştırmaların ortak algısının, öğretmen özerkliğinin sağlanabilmesi için öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini tamamlamaları ve bunun için gerekli çalışmalara katılmaları, bilgilerini güncel tutmaları gerektiği olarak değerlendirilmiştir.

Okul Yönetimi Boyutunda

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliğinin sağlanabilmesi için okul yönetimine düşen sorumluluklar konusunda önerilerine yönelik sonuçların demokratik yönetim anlayışı, olumlu okul kültürü ve olumlu okul iklimi üzerinde toplandığı görülmüştür. Öğretmenler, özerklik sağlanması için okul yönetimlerinin öğretmenlerin fikir ve görüşlerine değer vermeleri, okulla ilgili alınan kararlara dâhil etmeleri, öğretmenleri özerklik konusunda teşvik etmeleri ve desteklemeleri, öğretmenlere kendilerini değerli hissettirmeleri ve öğretmenlerle okul yönetiminin ortak hareket etmeleri konusunda

görüş bildirmiştir. Baskıdan uzak duran, liyakatli, yönetim kabiliyeti gelişmiş ve çağın yönetim anlayışını takip eden yönetimlerin öğretmenleri özerkliğe daha fazla teşvik edeceğini düşünen öğretmenler, yöneticilerin ayrıca demokratik ve adil olmasını istemektedir. Görüşlere göre okul ortamını düzenleyecek ve eğitimin niteliğini artıracak olan unsurların başında gelen okul yönetimi, öğretmenlerle iletişim halinde kalarak öğretmenlere ihtiyacı olan imkânları sağlamalı, onlara güvenli ve esnek bir okul ortamı oluşturmalıdır.

Güvenç'in (2011) çalışmasında yöneticilerin, öğretmen özerkliğini desteklemeleri ve öğretmenleri bu konuda cesaretlendirmeleri, ayrıca özerkliği destekleyici bir okul ortamı oluşturma yönünde çaba göstermeleri gerektiği görüşünde olması mevcut çalışma sonuçlarını desteklemektedir. Benzer olarak Başaran ve Güçlü de (2018) çalışmasında, yöneticilerin öğretmenlerle iletişim halinde olarak onlara destek olan, öğretmenlerin sorumluluk almasına imkân sağlayan, problemlerini çözen, öğretmenlere eşit davranan, onları okul kararlarına katan ve kendilerini değerli hissettiren bir anlayışa sahip olmasının öğretmenlerin başarısını, verimini ve okula bağlılığını artırdığını ifade etmiştir. Benzer olarak okul müdürlerinin davranış şekillerinin öğretmenlerin verimi ve başarısı üzerinde etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Özdemir ve Turan, 2018; Uğurlu ve Qahramanova, 2016). Okul yönetimlerinin öğretmen özerkliğine etkisi ile ilgili olarak Yorulmaz, Çolak ve Çiçek-Sağlam (2018) çalışmalarında okul yönetiminin öğretmenleri motive edici ortam oluşturması, psikolojik olarak güçlendirilmesinin özerkliği etkilediğini belirtirken, aynı zamanda bu konunun yasa ve yönetmeliklerle de desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü her ne kadar okul yöneticileri özerk bir ortam oluştursa da yasalarla sınırlamaların ötesine gidemeyeceklerdir. Bu durumda öğretmenlere öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak kullanabileceği, yasal olarak özerk hareket edebileceği ortamlar sağlanmalıdır. Günümüzde okul yönetimlerinin tek tip olmadığı, okul yönetimi anlayışlarının yöneticiye ve okula göre farklılaştığı düşünüldüğünde bu özelliklerin standart hale getirilmesinin pek de mümkün olmadığı görülmektedir.

5.2. Öneriler

1. Milli Eğitim Bakanlığının Eğitim Politikaları Kapsamında;

a. Öğretmenler, programlar hazırlanırken programı uygulayanlar olarak kendilerinin de görüşlerinin alınmasını ve sahada yaşanan durumları yetkililerle paylaşmayı istemektedir. Eğitim-öğretim planları Milli Eğitim bakanlığı tarafından eğitimcilerin ve öğretmenlerin görüşleri ile hazırlanmalı, öğretimin planlanması aşamasında öğretmenlerin fikir ve önerileri dikkate alınmalı, program geliştirme sürecine okullarda görev yapan zümreler aktif şekilde katılmalı ve sorunlara uygun çözüm önerilerine birlikte karar verilmelidir.

b. Öğretmenler, yapılandırıcı eğitimi tam anlamıyla uygulayabilmenin rahat ve esnek bir öğretim süreciyle mümkün olabileceğini düşünmektedir. Öğrenci merkezli eğitim sisteminin başarılı olabilmesi için öğretmene öğretimi planlamada, süreçte, ölçme ve değerlendirmede, yöntem ve tekniğin seçiminde esneklik sağlanmalı, öğrenciye göre düzenlemeler yapabilmesi için öğretmene yetki ve serbestlik alanı sağlanmalıdır.

c. Öğretmenler her bölgenin, her okulun ve her öğrencinin birbirinden farklı olduğunu ve öğrenciye göre değil merkezi programın gereklerine göre eğitim vermek zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Buna göre yıllık planların ay ve haftalara göre belirlenmesinden ziyade, öğrencinin ihtiyaç ve hazırbulunuşluğuna uygun olarak değiştirilebilir olmasına imkân tanınmalı; öğretim süreci içerisinde çevresel ve bireysel farklılıklara uygun olarak yeniden düzenlenebilmesi için müfredat anlayışı yumuşatılmalıdır.

d. Öğretmenler öğrencilerinin çevre, akademik hazırbulunuşluluk, yetenek, imkân ve beklentilerine uygun olarak süreçte kullanacağı kitapları kendilerinin belirlemesinin daha uygun olabileceğini düşünmektedir. Bu durumda süreç içerisinde kullanacakları ders kitaplarını ve kaynakları kendileri belirleyebilmelidir.

e. Öğretmenler, öğretmen özerkliğinin eğitimi ilgilendiren her konuda karşımıza çıkmasına rağmen bu yönde yeterince destek alamadıklarını, hareket alanlarının kısıtlı olduğunu ifade etmektedir. Eğitime bakış açısındaki değişimlerle birlikte; öğretmenlerin, eğitime katkıda bulunabilmeleri, üretici olabilmeleri ve özerk

davranabilmeleri için öğretmenler, okul yönetimi ve eğitim paydaşları tarafından teşvik edilmelidir.

2. Okul Yönetimleri Kapsamında;

a. Okulu ilgilendiren kararlar öğretmenlerin de katkısıyla daha benimsenebilir ve uygulanabilir hale gelmektedir. Bu yüzden okulla ilgili kararlarda öğretmenlerin de görüş ve önerileri ile ortaklaşa alınmalıdır.

b. Okul yönetimleri öğretmenler arasında ayrım yapmadan ve öğretmenlerle olumlu iletişim sağlayarak oluşturdukları okul ortamında daha etkili sonuçlar elde edebilmektedir. Bu sebeple okul yönetimleri ile öğretmenler arasında iletişim açık şekilde sağlanmalı, demokratik ve adil bir ortam oluşturulmalıdır.

c. Öğretmenler ılımlı okul iklimine sahip, olumlu iletişimin olduğu ortamlarda daha özverili ve daha üretken çalışabildiklerini ifade etmektedir. Okul iklimi, öğretmenlerin kısıtlama ve baskılara maruz kalmadan mesleklerini icra edebilecekleri, takım çalışmaları ile ortaklaşa hedefler oluşturabilecekleri, eğitimde niteliğin artmasını sağlayacak düzenlemeler yapabilecekleri şekilde düzenlenmelidir.

d. Günümüz kurum ve kuruluşlarında olduğu gibi okullarımızda da çağdaş yönetim anlayışına sahip okul yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim personeliyle iyi iletişim kurabilen okul yöneticileri eğitim liderliği ile ilgili gelişmeleri takip ederek akademik başarıyı artırabilmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerine liderlik ve iletişim becerileri ile ilgili kurs ve seminerler verilerek okul yöneticileri çağdaş yönetim anlayışına teşvik edilmelidir.

3. Öğretmen Yetiştirme Politikaları Ve Hizmetleri Kapsamında;

a. Öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışına uygun gelişmeleri takip etmesi, bununla ilgili eğitimlere katılması öğretim sürecini olumlu etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlere mesleki ve kişisel gelişimini artırabilecekleri ihtiyaçlarına yönelik ve ilgi alanlarına göre seminer ve kurslar düzenlenerek hizmet içi eğitimlerle gelişime destek sağlanmalıdır.

b. Öğretmenler öğretim süreci içerisinde öğrenciye ve çevreye uygun olarak düzenlemeler yapma yetkisine ve müfredatta esnekliğe sahip olmak

istemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, eğitim sürecinde hareket alanı genişletilmeli, kendi kararlarını verebilmesi yönünde öğretmen eğitiminde niteliği artırıcı programlar düzenlenmeli ve bunları endişe taşımadan uygulayabilmesi için öğretmenler yasa ve yönetmeliklerle koruma altına alınmalıdır.

KAYNAKÇA

Ada, Ş. ve Şahin, C. (2007). Özerk ilköğretim okul modeli. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*, 341-355.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya yayıncılık.

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

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

Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA yayıncılık.

Başaran, M. ve Güçlü, N. (2018). Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38* (3), 949-963.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi 2016, 9*(1), 23-28

Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi, 42*(194), 31-50.

Calp, Ş., ve Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(40), 300-317.

Canbolat, Y. (2020). Türkiye'de ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki özerkliği: Var olan ve olası politikaların bir analizi. *Eğitim ve Bilim*, *45*(202).

Çetin, M. Ve Özalp, U. (2019). Meslek Lisesi Öğretmen Öğretmenliği ve Öğretmen Liderliğinin İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:7 (Eğitim ve Psikoloji) , 193-213.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K., ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *4*(1), 95-107.

Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

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

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

Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*, 81-87.

Ergür, D. O. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November, Antalya Turkey, 354-359.

Eroğlu, M., Özbek, R., ve Şenol, C. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin milli eğitim şurası kararlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, *6*, 12.

Eurydice. (2007). *Avrupa'da Okul Özerkliği: Politikalar ve Önlemler*. Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür DG.

Fidan, T. (2007). *Ankara ili ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel özerkliğe ilişkin görüş ve önerileri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Friedman, I. A. (1999). Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and Its

Göçer, A. (2016). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1). 188-201.

Güvenç, E., ve Güvenç, H. (2014). İlköğretim matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemleri ve özerklik desteği algıları. *Education Sciences*, *9*(3), 311-320.

Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *17*(1), 99-116.

Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational*

Karabacak, M. S. (2014). Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Kavramlar, İlkeler, Teknikler)*. Ankara: Nobel yayınları

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

Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(1), 79-93.

Leadership, *65*(1), 20-25.

Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System, 23*(2), 175–181.

Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı, etkileşimli bir yaklaşım*. (Ed. Çevikbaş, M.), Ankara: Nobel yayınları.

Measurement. *Educational and Psychological Measurement*, *59* (1), 58-76.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from" Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber.* (Çev. Editörü. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* Web: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__Yeterlykleri_onaylanan.pdf adresinden 10.02.2021'de alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Milli eğitim temel kanunu.* Web: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739-20140206.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.* Web: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_Yyretmenlyk_Mesleyy_Genel_Yeterlyklery.pdf adresinden 16.03.2021'de alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Mevzuat (2003). *Eğitim ve öğretim çalışmalarının planlı yürütülmesine ilişkin yönerge.* Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/284.pdf adresinden 24.04.2021'de alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Mevzuat. *Okul-aile birliği yönetmeliği*. Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1532.pdf adresinden 25.02.2021'de alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.*Web:https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf adresinden 17.02.2021'de alınmıştır.

Moomaw, W. E. (2005). Teacher-perceived autonomy: A construct validation of the teacher autonomy scale. Unpublished master's thesis, University of West Florida.

Moomaw, W., ve Pearson, C. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51

Musaağaoğlu, C., ve Güre, A. (2005). Ergenlerde davranışsal özerklik ile algılanan ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi, 20* (55), 79-94.

of strict accountability. *Teacher Development*. *6*(1). 47-62.

Oğuz, A. (2013a). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences, 10*(1), 1273-1297.

Oğuz, A. (2013b). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(4), 2177-2194.

Özaslan, G. (2015).Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine iliÇkin algılar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education, 3*(2), 25- 39

Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11* (1), 323-343.

Özdemir, N., ve Turan, S. (2018). Okul müdürlerinin manipülatif davranışları ile öğretmenlerin özerklik algıları ve bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(2), 1707-1726.

Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA yayıncılık.

Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(35), 82-99.

Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 271-299.

Pearson, L. C., ve Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research, 86*(3), 172-178.

Ryan, R., ve Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.

Saban, A. ve Ersoy, A. (2019*). Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı yayıncılık.

Smith, R. C. (2003). Teacher education for teacher-learner autonomy. In *Symposium for Language Teacher Educators: Papers from Three IALS Symposia (CD-ROM). Edinburgh: IALS, University of Edinburgh.*

Şentürken, C. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Şentürken, C., ve Oğuz, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15*(25), 3260-3283.

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük,* Ankara: TDK yayınları

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 24*(24), 543-559.

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

Üzüm, P. ve Karslı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(3), 79-94.

Webb, P. T. (2002). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era

Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6* (ÖYGE Özel Sayısı), 25-40.

Yazıcı, A. Ş. (2016). The relationship between the teacher autonomy and learner autonomy support behaviors [Öğretmenlerin özerklik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 6*(2), 1-23.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K., Oğuz, A., ve Altınkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(3), 659-675.

Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., & Sağlam, A. Ç. (2018). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *8*(2), 97-112.

Yüksel, S. (1998a). Okula dayalı program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 16*(16), 513-525.

Yüksel, S. (1998b). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *13*(13), 99-106.

EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Algı ve Görüşlerine İlişkin Görüşme Formu

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı " Öğretmenlerin mesleki özerkliklerine ilişkin görüş ve algılarını" ortaya koymaktır. Bu araştırmada elde edilecek veriler bilimsel bir çalışmada kullanılacak ve araştırmaya katılanların kimlik bilgileri kimseyle paylaşılmayacaktır. Tüm soruları tam bir şekilde ve gerçek duygularınızı göz önünde bulundurarak cevaplayacağınıza olan inancım tamdır. Sizlerin düşünceleri araştırmanın bilimselliği bakımından çok önemlidir. O nedenle tüm soruları ayrıntılı olarak yanıtlamanız önem taşımaktadır. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim. Saygılarımla.

I. BÖLÜM

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Durumunuza uyan seçeneği lütfen işaretleyiniz. Seçenek verilmeyen soruların cevaplarını ise lütfen yazınız. ✍

1. Cinsiyetiniz: ( ) 1. Kadın ( ) 2. Erkek

2. Eğitim düzeyiniz: ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

3. Branşınız? ……...

4. Mesleki kıdeminiz (Yıl olarak) ……..

II. BÖLÜM

Bu bölümde yer alan beş soruya ilişkin cevapların, gerekçeli ve ayrıntılı olarak olması araştırmanın geçerliliği açısından önem arz etmektedir.

GÖRÜŞME SORULARI

1. "Öğretmen özerkliği" kavramı sizce ne anlama gelmektedir?

2. Öğretmen özerkliği kapsamında hangi alanlarda ne kadar özerk olduğunuzu hissediyorsunuz?

- Program geliştirme boyutunda;

- Öğretim programını uygulama boyutunda;

- Sınıf yönetimi boyutunda;

-Ölçme ve değerlendirme boyutunda;

- Ders materyali hazırlama boyutunda;

3. Öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkileri konusunda neler düşünüyorsunuz?

-Öğrenci boyutunda;

-Sınıf yönetimi boyutunda;

-Öğretim süreci boyutunda;

-Yönetime katılma boyutunda;

-Diğer;

4. Öğretmen özerkliğinin sağlanması konusunda yapılan uygulamaları-politikaları (Okul yönetimi, sendikalar, mesleki kanunlar, vizyon belgesi vb.) nasıl değerlendirirsiniz?

-Okul yönetimi boyutunda;

-Sendikalar boyutunda;

-Mesleki kanunlar boyutunda;

-Vizyon belgesi boyutunda;

-Diğer;

5. Öğretmen özerkliğinin sağlanabilmesi için eğitim çalışanlarına (öğretmen-okul yönetimi) düşen sorumluluklar konusunda önerileriniz nelerdir?

-Öğretmen boyutunda;

-Okul yönetimi boyutunda;

Ek 2. Etik Kurul İzin Belgesi

Ek 3. Araştırma İzni