

**T. C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN
FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN YAPISAL VE BİREYSEL BOYUTLARI
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ
(İZMİR İLİ ÖRNEĞİ)**

DOKTORA TEZİ

Püren ÜZÜM

**Çanakkale
Mayıs, 2014**

T. C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeylerinin
Yapısal ve Bireysel Boyutları Açısından Değerlendirilmesi
(İzmir İli Örneği)

Püren ÜZÜM
(Doktora Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Mehmet Durdu Karlı

Çanakkale
Mayıs, 2014

TAAHHÜTNAME

Doktora Tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Yapısal ve Bireysel Boyutları Açısından Değerlendirilmesi (İzmir İli Örneği)” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih
05/05/2014

Püren ÜZÜM

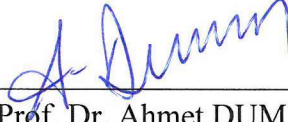
İmza



Eğitim Bilimler, Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne
**P¼ren Üz¼m'e ait 'Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık
D¼zeylerinin Yapısal Ve Bireysel Boyutları Açısından Değerlendirilmesi
(İzmir İli Örneği)'** adlı çalışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,
Eğitim Y¼netimi ve Denetimi Bilim Dalında
DOKTORA TEZİ olarak oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.



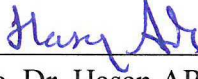
¼ye Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI
(Danışman)



¼ye Prof. Dr. Ahmet DUMAN



¼ye Prof. Dr. H¼seyin KIRAN



¼ye Doç. Dr. Hasan ARSLAN



¼ye Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN

Tez No: 10035047

Tez Savunma Tarihi: 05.05.2014

O N A Y



Doç. Dr. Ajda KAHVECİ
Eğitim Bilimleri Enstit¼ M¼d¼r¼
05/05/2014

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN
FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN YAPISAL VE BİREYSEL BOYUTLARI
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ
(İZMİR İLİ ÖRNEĞİ)**

ÖZET

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerini ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen özerkliğinin bireysel ve yapısal boyutları açısından ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesine ve geliştirilmesine üst düzeyde katkıda bulunmaları, yeni ve farklı öğretim yöntemlerini ve materyaller kullanmaları, mesleki bilgi ve becerilerini artırmaları için öğretmenlere sistem içinde daha çok özerklik tanınmalıdır. Öğretmenlere sağlanacak mesleki özerklik onların değişen şartlara ve kendi içinde buldukları eğitim ortamının özel gereklilik ve ihtiyaçlarına daha hızlı ve uygun bir şekilde cevap vermelerine katkıda bulunacaktır.

Belirtilen amaçtan yola çıkılarak öncelikli olarak öğretmen özerkliği ile ilgili alanyazın derinlemesine incelenmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan alanyazından uzman görüşleri sonrası pilot uygulamaya gidilmiş ve geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılarak “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” elde edilmiştir. Betimsel nitelikte tarama modelindeki araştırmanın uygulaması tipik durum örnekleme ile seçilen İzmir İli’ndeki beş merkez ilçede gerçekleştirilmiştir. Seçilen merkez ilçelerde görev yapan 779 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Yapılan analizde anlamlı farklılıklar Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testi ile test edilmiştir. Sonrasında yaş, cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre psikolojik anlamda öğretmen özerkliğinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi ve korelasyon sonuçları incelenmiştir.

Bu araştırma ile elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin teknik ve psikolojik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalıklarının yüksek; politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin özerkliği talep edebilmesi için özerkliğin boyutlarına dair farkındalıklarının artırılması gerekmektedir.

**ASSESSMENT OF THE STRUCTURAL AND INDIVIDUAL DIMENSIONS OF
GRADE TEACHER'S AWARENESS LEVEL OF TEACHER AUTONOMY
(CASE of İZMİR)**

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the awareness level of grade teacher's about teacher autonomy. In this direction individual and structural dimensions of teacher autonomy have been primarily searched.

Teacher autonomy, according to the approaches on teacher autonomy, is defined as having a certain level of competence and the freedom to make decisions about issues related to one's own occupation. More autonomy application should be provided to teachers in the education system to increase the level of teacher participation in improving education and training activities; to encourage the use of new and different methods of teaching and materials and to enhance professional skills and knowledge. High level professional autonomy will contribute to the changing conditions of the educational environment which has special requirements and necessity.

Item pool has been prepared from the literature obtained and it has been broached to educational sciences experts to be viewed. The participants of the study have been expected to give answers for items given in the scale ranging as ,Totally Agree, Disagree, No Idea, Agree and Totally Agree'. The pilot application of the study has been carried out on 100 grade teachers. The questionnaires have been distributed to 1000 instructors and 779 of questionnaires have been collected back. Factor analysis has been done to determine the structure validity. The reliability of the scale has been analyzed through Cronbach Alpha Value and the scale has been found as reliable. It shows that the scale can be applied to determine the awareness level of grade teacher's about teacher autonomy.

The results indicates that awarness level of grade teacher's about psychological and technical teacher autonomy are high-level and awarness level of grade teacher's about political teacher autonomy is mid-level.

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerini yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirmeye çalıştık. Çalışmada, öncelikle öğretmen özerkliğinin yapısal ve bireysel boyutları teorik açıdan ortaya konulmaya çalışıldı. Araştırmada öğretmen özerkliğine bakış açısı oldukça geniş tutulmuş ve öğretmen özerkliği ile ilişkili birçok kavram da araştırmanın içinde yerini almıştır.

Birinci bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayım ve sınırlılıklar üzerinde durularak; tanımlar bölümünde öğretmen özerkliği kavramına ilişkin bazı tanımlamalar yapılmıştır. İkinci bölümde öncelikle özerklik kavramı ve kuramsal alt yapısı üzerinde durularak daha sonra öğretmen özerkliği kavramı boyutları, işlevleri, öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi, öğretmen özerkliğinin öğretmenlere verdiği yetki ve sorumluluklar, öğretmen özerkliğinin sınırlayıcı unsurları, öğretmen özerkliğinin öğrenen özerkliği ile olan ilişkisi, öğretmen profesyonelliği, öğretmen özerkliğinin stres, mesleki tatmin, iş doyumu, motivasyon, öğretmen yetkinliği ile olan ilişkisi, öğretmen özerkliğine ilişkin yapılan araştırmalar ışığında incelenmiştir. Bunun yanında öğretmen özerkliği ile ilgili olan kurumsal özerklik, okul özerkliği, akademik özerklik, akademik özgürlük üzerinde durulmuştur. Son olarak öğretmen özerkliğinin ülkemizdeki yasal dayanakları ve Avrupa Birliği ülkelerindeki uygulama şekilleri üzerinde durulmuştur.

Üçüncü bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi, güvenilirlik ve geçerlik incelemeleri ile verilerin analizi ve yorumlanması üzerinde durulmuştur. Dördüncü bölümde, bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Beşinci bölümde ise sonuçlar belirtilmiş ve öneriler geliştirilmiştir.

Tez çalışmam boyunca yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. M. Durdu Karşlı'ya, çalışmam sırasında beni yüreklendiren ve destekleyen hocam Prof. Dr. R. Cengiz Akçay'a, yardımlarından ve fikirlerinden yararlandığım hocalarım Prof. Dr. Ahmet Duman, Prof. Dr. Şener Büyüköztürk ve Doç. Dr. Hasan Arslan'a teşekkürü bir borç bilirim.

ÇANAKKALE 2014

Püren ÜZÜM

İÇİNDEKİLER

Özet.....	i
Abstract.....	ii
Önsöz.....	iii
İçindekiler.....	iii
Tablolar Listesi.....	vii
Şekiller Listesi.....	xiii
Bölüm I: Giriş	
Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	4
Alt Problemler	4
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	5
Araştırmanın Varsayımları	7
Araştırmanın Sınırlılıkları	7
Tanımlar	8
Bölüm II: Öğretmen Özerkliği	
Özerklik Kavramı	13
Özerklik ve Özgürlük.....	15
Özerk Benlik Yönetimi Kuramı.....	17
Öğretmen Özerkliği	22
Öğretmen Özerkliğinin Boyutları.....	27
a.Yapısal Boyut (Politik Anlamda Öğretmen Özerkliği - Yönetim Süreçlerine Katılma).....	28
b. Bireysel Boyut (Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliği - Özerk Öğretmen ve Mesleki Gelişim).....	29
c. Teknik Boyut (Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliği - Öğretimin Planlanması ve Uygulanması).....	30
Öğretmen Özerkliğinin Geliştirilmesi	31

Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri.....	34
Öğretmen Özerkliğinin Öğretmenlere Verdiği Yetkiler ve Sorumluluklar.....	36
Öğretmen Özerkliği Sınırlayan Unsurlar.....	41
Öğretmen Özeliği ve Öğrenen Özerkliği	43
Öğretmenlerin Özerkliği ve Profesyonellik.....	46
Öğretmen Özerkliğinin Stres, Mesleksel Tatmin, İş Doyumu, Motivasyon ve Öğretmen Yetkinliği ile Olan İlişkisi	51
Öğretmen Özerkliğine İlişkin Yapılan Araştırmalar.....	55
Okul Özerkliği.....	58
Kurumsal Özerklik.....	64
Yükseköğretimde Akademik Özerklik	65
Akademik Özgürlük ve Akademik Özerklik Arasındaki Farklılıklar	67
Akademik Özerkliğin ve Özgürlüğün Uygulanma Aşamasındaki Sorunlar	71
Öğretmen Özerkliğinin Yasal Dayanakları.....	74
Türkiye'de Öğretmen Özerkliğinin Yasal Dayanakları.....	78
Özerkliğin Avrupa Birliği Ülkelerindeki Uygulanma Şekilleri.....	87
Öğretmen Özerkliğinin Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanma Şekilleri .87	
Okul Özerkliğinin Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanma Şekilleri.....	91
Bölüm III: Yöntem	
Araştırma Modeli.....	95
Evren ve Örneklem.....	96
Veri Toplama Araçları.....	101
Öğretmen Özerkliği Ölçeği.....	101
Güvenirlilik Çalışması.....	103
Geçerlik Çalışması.....	104
Verilerin Analizi ve Yorumlanması	114
Bölüm IV: Bulgular ve Yorum	
Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Genel Farkındalık Düzeyleri	115
Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	125
Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıklarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	125

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	131
Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıklarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi.....	136
Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıklarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi.....	144
Yaş, Cinsiyet, Kıdem ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Öğretmen Özerkliğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizleri.....	150
Bölüm V: Sonuç ve Öneriler	
Sonuçlar.....	156
Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	163
Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Bazı Değişkenlerine Göre İncelenmesinden Ortaya Çıkan sonuçlar.....	159
Öneriler.....	163
Kaynakça.....	166
Ekler.....	183
Öğretmen Özerkliği Ölçeği.....	184

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa numarası
1	Örnekleme Grubunda Yer Alan Okullara İlişkin Bilgiler.....	98
2	Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı	99
3	Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı... ..	99
4	Öğretmenlerin Kıdeme Göre Dağılımı.....	100
5	Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	100
6	Ölçeğin Güvenilirlik Değerleri.....	103
7	Kaiser-Meyer-Olkin Ve Bartlett Testi Sonuçları.....	106
8	Faktör Analizi Sonuçları Ve Madde Toplam Ölçek Korelasyonları..	108
9	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Genel Farkındalık Düzeyleri.....	115
10	Sınıf Öğretmenlerinin Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeyleri.....	118
11	Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeyleri.....	119
12	Sınıf Öğretmenlerinin Politik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeyleri.....	121
13	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekillerine İlişkin Farkındalık Düzeyleri.....	122
14	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Alanına/Sınırlarına İlişkin Farkındalık Düzeyleri.....	123
15	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Farkındalık Düzeyleri.....	124
16	Sınıf Öğretmenlerinin Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin	

	Farkındalıklarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	Kruskal
	Wallis H Test Statistics.....	125
17	Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıklarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi - Kruskall Wallis H Test Statistics.....	126
18	Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıkları İle Yaş Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farkındalığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunun İncelenmesi - Mann Whitney U Test Statistics	126
19	Sınıf Öğretmenlerinin Politik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıklarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi - Kruskall Wallis H Test Statistics.....	128
20	Sınıf Öğretmenlerinin Politik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıkları İle Yaş Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farkındalığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunun İncelenmesi - Mann Whitney U Test Statistics (a,b).....	129
21	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekillerine İlişkin Farkındalıklarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi - Kruskall Wallis H Test Statistics.....	130
22	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Alanına/Sınırlarına İlişkin Farkındalıklarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi - Kruskall Wallis H Test Statistics.....	130
23	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Farkındalıklarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi - Kruskall Wallis H Test Statistics.....	131
24	Sınıf Öğretmenlerinin Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin	

	Farkındalıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi - Mann Whitney U Test Statistics	132
25	Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi - Mann Whitney U Test Statistics	132
26	Sınıf Öğretmenlerinin Politik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi-Mann Whitney U Test Statistics	133
27	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekillerine İlişkin Farkındalıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi -Sıra Ortalamaları.....	134
28	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Alanına/Sınırlarına İlişkin Farkındalıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi - Mann Whitney U Test Statistics	135
29	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Farkındalıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi - Mann Whitney U Test Statistics	136
30	Sınıf Öğretmenlerinin Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıklarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi – Kruskall Wallis H Test Statistics.....	136
31	Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıklarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi– Kruskall Wallis H TestStatistics.....	137
32	Sınıf Öğretmenlerinin Politik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıklarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi– Kruskall Wallis H Test Statistics.....	138

33	Sınıf Öğretmenlerinin Politik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıkları İle Kıdem Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunun İncelenmesi - Mann Whitney U Test Statistics139	139
34	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekillerine İlişkin Farkındalıkları İle Kıdem Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics.....141	141
35	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekillerine İlişkin Farkındalıkları İle Kıdem Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunun İncelenmesi – Mann Whitney U Test Statistics.....141	141
36	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Alanına/Sınırlarına İlişkin Farkındalıkları İle Kıdem Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics.....142	142
37	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Alanına/Sınırlarına İlişkin Farkındalıkları İle Kıdem Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunun İncelenmesi – Mann Whitney U Test Statistics.....143	143
38	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Farkındalıkları İle Kıdem Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics.....144	144
39	Sınıf Öğretmenlerinin Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıkları İle Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics.....145	145

40	Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıkları İle Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics.....	145
41	Sınıf Öğretmenlerinin Politik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıkları İle Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics.....	146
42	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekillerine İlişkin Farkındalıkları İle Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics.....	146
43	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekillerine İlişkin Farkındalıkları İle Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunun İncelenmesi – Mann Whitney U Test Statistics.....	147
44	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Alanına/Sınırlarına İlişkin Farkındalıkları İle Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics.....	149
45	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Farkındalıkları İle Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics.....	150
46	Yaş, Cinsiyet, Kıdem ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	151
47	Yaş, Cinsiyet, Kıdem ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliğinin Yordanmasına İlişkin Korelasyon	

	Sonuçları.....	151
48.	Yaş, Cinsiyet, Kıdem ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	152
49	Yaş, Cinsiyet, Kıdem ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliğinin Yordanmasına İlişkin Korelasyon Sonuçları.....	153
50	Yaş, Cinsiyet, Kıdem ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Politik Anlamda Öğretmen Özerkliğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	154
51	Yaş, Cinsiyet, Kıdem ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Politik Anlamda Öğretmen Özerkliğinin Yordanmasına İlişkin Korelasyon Sonuçları.....	155

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1	Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisine Göre İhtiyaçların Sıralanması ile Özerklik Kavramının Kesişimi.....	53

Bölüm I

Giriş

Bu bölüm araştırmanın problem durumunu, amacını, önemini, varsayımlarını, kapsamını, sınırlılıklarını ve araştırma boyunca üzerinde durulan kavramların tanımlarını içermektedir.

Problem Durumu

Öğretmen özerkliği, temelde öğretmenlerin meslekleri ile ilgili konularda belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmalarını ifade etmektedir. Bu yetki ve özgürlük alanı, öğretmenlerin ‘uzman’ olarak meslekleriyle ilgili bir takım önemli kararları alabilmeleri (Ingersoll, 2007; Webb, 2002), çalışma ortamlarının düzenlenmesinde söz sahibi olmaları (Pearson ve Hall, 1993), eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi süreçlerine katılmaları (Freidman, 1999) gibi birçok husus içermektedir. Öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinde belirli bir özerkliğe sahip olmaları, sadece kuralların ve yöneticilerin onlara yetki sağlamasıyla değil, öğretmenlerin bu yetkileri kullanabilmek için gerekli mesleki becerilerini geliştirilmeleriyle mümkün olabilir (Bustingorry, 2008; Steh ve Pozarnik, 2005). Dolayısıyla öğretmen özerkliği sadece yetki alanının genişletilmesini değil, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılması, onlara öğretim faaliyetlerini geliştirmelerine yardım edebilecek her türlü pedagojik desteğin (uygun eğitim ve çalışma ortamı, eğitim araç ve materyalleri, vs.) sağlanması gibi konularla da ilgilenmektedir (Bustingorry, 2008; Mustafa ve Cullingford, 2008; Steh ve Pozarnik, 2005).

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesine ve geliştirilmesine üst düzeyde katkıda bulunmaları, yeni ve farklı öğretim yöntemlerini ve materyaller kullanmaları, mesleki bilgi ve becerilerini artırmaları için öğretmenlere sistem içinde daha çok özerklik tanınmalıdır. Öğretmenlere sağlanacak mesleki özerklik onların değişen şartlara ve kendi içinde buldukları eğitim ortamının özel gereklilik ve ihtiyaçlarına daha hızlı ve uygun bir şekilde cevap vermelerine katkıda bulunacaktır.

Öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi, mesleki faaliyetleri olan eğitim ve öğretim faaliyetleriyle ilgili planlama, karar alma ve gerçekleştirme süreçlerinde gerçek anlamda söz sahibi olmalarını ve gerekli düzenlemelerin yapılmasını gerektirmektedir (Pearson ve Moomaw, 2005).

Türk eğitim sistemi içerisinde ele alındığında özerklik kavramı sadece yükseköğretim basamağında sınırlı olarak uygulama alanı bulmaktadır. Bunun en önemli sebebi eğitim sistemimizin merkezi bir yapı içinde şekillendirilmiş olmasıdır. Merkezi yapıda kurulmuş bir eğitim sisteminde özerkliğin sınırlı ölçülerde yer alması kaçınılmaz bir durumdur.

Türkiye’de devam etmekte olan eğitim ve öğretim reformu çerçevesinde büyük ölçüde değişen ilk ve ortaöğretim programlarında, öğrenci merkezli etkinliklere dayanan yöntemleri kullanma, her öğrencinin farklı karakterini ve öğrenme özelliklerini dikkate alma, tutum ve beceri şeklindeki kazanımları ön plana çıkarma, performansa dayalı değerlendirme, öğrencilerin birbirleriyle ve çevreyle olan iletişim ve etkileşimlerini geliştirme gibi ilke ve yöntemler ön plana çıkmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı; Eğitim Reformu Girişimi, 2005). Uygulanmak istenen bu yeni yaklaşımların gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumların öğretmenlere kazandırılması, bu doğrultuda yapılması gerekenlerin başında gelmektedir. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri düzeyleri, motivasyonları ve

onlara sağlanacak kaynak ve materyal desteğinin yanı sıra; eğitim ve öğretim süreçlerinde öğretmene biçilen rol ve sağlanan yetki alanı titizlikle ele alınması gereken konulardır.

Türkiye’de öğretmenlerin birçoğu program geliştirmenin Milli Eğitim Bakanlığı’na düşen bir sorumluluk olduğunu düşünmektedir (Can, 2009). Yeni programlar öğrenci merkezlik ilkesi çerçevesinde, her öğrenci grubu için onların ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine göre farklı bir öğretimin geliştirilmesini öngörmektedir (MEB, 2005-2006). Ancak bunun uygulanabilmesi için öğretim içeriklerinin, yöntemlerinin ve materyallerinin seçiminde ve planlanmasında öğretmene tanınan yetki ve serbestlik alanının, başka bir deyişle öğretmenlerin özerkliğinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenin rolünü ders programları ve ders kitapları tarafından belirlenen öğretimin salt uygulayıcısı olarak görmek öğretmen özerkliğinin uygulanmasını engelleyen bir bakış açısıdır.

Öğretmen özerliği kavramı öğretmenin sınıfta sahip olduğu serbestlikten çok daha geniş bir olguyu ifade etmektedir. Bu araştırmada öğretmen özerliğinin, yapısal boyutu içinde politik anlamda öğretmen özerliği (yönetim süreçlerine katılma) ve bireysel boyutu içinde psikolojik anlamda öğretmen özerliği (özerk öğretmen ve mesleki gelişim) üzerinde durulmuştur. Öncelikli olarak yapısal ve bireysel boyut üzerinde durulmuş ve konu bütünlüğü çerçevesinde öğretmen özerliğinin teknik boyutuna da (öğretimin planlanması ve uygulanması) yer verilmiştir.

Öğretmenlere özerklik sağlanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin özerkliğin kendilerine kazandıracakları konusunda bilgiye sahip olmaları ya da özerklik sağlanmadığı için hangi konularda sınırlı oldukları konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Bu bilinç ve farkındalığa sahip olmadıktan sonra öğretmenlerden kendileri için özerklik talep etmelerini beklemenin anlam ifade etmeyeceği düşünülmektedir.

Öğretmen özerkliği konusunda bir diğer önemli husus da öğretmen özerkliğine öğretmenlerinin kendisinin ne düzeyde hazır olmasına ilişkindir. Burada bireysel açıdan ve mesleki açıdan yeterlilik sorunu öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin bireysel açıdan özerkliğe ilişkin görüşlerinin incelenmesinin sebebi öğretmen özerkliğine dair beklentilerini belirlemektir. Öğretmenler kendilerine sağlanan özerkliği verimli olarak kullandıkları ölçüde sisteme faydalı olabileceklerdir. Buradan da anlaşılacağı gibi öğretmen özerkliği, öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunacaktır. Özerkliği talep etmeyen ve hazır olmayan bir öğretmen profili mevcut ise öğretmen özerkliğinin sisteme yerleştirilmesi hiç bir şey ifade etmeyecektir.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin farkındalık düzeyleri yapısal ve bireysel boyutlarına ilişkin farkındalıkları incelenerek sınıf öğretmenlerinin özerkliğe ne düzeyde hazır olduklarına, özerkliği ne düzeyde talep ettiklerine ve öğretmen özerkliği kavramının içeriğine ilişkin farkındalıklarına dair bilgi edinilmeye çalışılmıştır.

Problem Cümlesi.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin yapısal ve bireysel boyutlarına ilişkin farkındalıkları ne düzeydedir?

Alt Problemler.

1. Öğretmen özerkliğinin teknik, psikolojik ve politik anlamına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen özerkliğinin yapısal boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen özerkliğinin bireysel boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen özerkliğinin bireysel boyutunun sınırlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

5. Öğretmen özerkliğinin bireysel boyutunun uygulanmasındaki sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Öğretmen özerkliğinin yapısal boyutunun uygulanmasındaki sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlerinin, öğretmen özerkliği konusundaki farkındalık düzeyleri; cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim durumu açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirmektir.

Araştırmanın Önemi

Türk eğitim sisteminin merkezi yapısının sonucunda özerklik kavramı daha çok akademik özgürlük kavramı içerisinde sınırlı olarak ele alınmıştır. Sınıf içinde özerklik kavramını inceleyen çalışmalar (Holec, 1981; Benson ve Voller, 1997) ise çoğunlukla özerkliği öğrenen özerkliği boyutu üzerinden incelemiştir. Bu çalışmada ise sınıf içinde öğretmene tanınan özerklik ele alınmaya çalışılacaktır. Özerklik ve öğretmen özerkliği kavramları, eğitim sisteminin yapısında önemli değişikliklere gebe olabilecek kavramlardır. Merkezi yapıdaki sistemin, özerklik kavramları yoluyla gelişmesi ve tamamen farklı bir yapıya bürünmesi için özerklik konu ve kavramları önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını gerektiği gibi yerine getirebilmelerinin en temel koşullarından birisi onlara mesleki faaliyetlerinde yeterli yetkinin ve serbestlik alanının sağlanmasıdır. Öğretimin içerik, yöntem ve materyallerinin seçilmesinde ve

düzenlenmesinde öğretmenlere geniş bir özerklik alanı sağlamamak, öğretmenlerin öğretimin geliştirilmesinde etkin bir rol oynamasını engellemektedir. Aynı şekilde, okul yönetimiyle ilgili kararlara öğretmenlerin aktif katılımını gerçekleştirmemek de öğretmenlerin okuldaki eğitim ve çalışma koşullarının iyileştirilmesine üst düzeyde katkıda bulunmalarını engellemektedir.

Öğretmenlerin eğitim sistemi içindeki rol ve işlevlerinin çok yönlülüğüne, ülkelerin eğitim sistemlerinin genel yapı ve özelliklerinin çeşitliliğine, öğretim ortamının şartlarına ve öğretmenin farklı kişisel özelliklerine bağlı olarak genel geçer bir özerklik modelinin ortaya konulması oldukça zordur. Her ülke kendi eğitim sisteminin yapısı ve sorunları bağlamında öğretmen özerkliğini ele almalıdır.

Öğretmen özerkliğinin ön plana çıkarılması kavramsal ve metodolojik çerçevedeki bir farkındalığın ötesinde, genel bir yaklaşım değişimine işaret etmektedir. Türkiye’de geleneksel olarak, öğretimin içerik, yöntem ve materyallerinin seçilmesi ve planlanmasında öğretmene tanınan yetki ve serbestlik alanı oldukça dardır. Öğretmenlerin, öğretimi ayrıntılı bir biçimde düzenleyen ders programlarını sıkı bir şekilde takip etmesi istenmekte ve öğretmenler bu konuda denetlenmektedir. Öğretmene üst otoritelerin sınırlarını net bir şekilde çizdiği eğitim ve öğretimin uygulayıcısı rolü verilmiştir. Bu yapıda öğretmenleri bireysel olarak veya grup halinde program geliştirmeye yönelik girişimlerde bulunmalarını teşvik eden şartlar mevcut değildir. Öğretmenler mesleki faaliyetlerinde sadece uygulayıcı değil, aynı zamanda karar verici rolünü üstlenmelidirler. Bu durum eğitim sisteminde köklü bir anlayış değişimini gerektirmektedir. İşbu sebeplerden dolayı bu tezin sonuçlarının önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda eğitim sisteminin en temel seviyesinde öğretmen özerkliğinin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, diğer eğitim basaklarındaki öğretmen özerkliği

algısının şekillenmesine yol gösterecektir. Türk eğitim sisteminin özerklik yapısının incelenmesi yapılarak, uygulanacak özerklik boyutları hakkında daha verimli sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir. Çalışmanın yapısal açıdan yapılacak incelemesinin amacı, özerklik ve öğretmen özerkliği üzerine yapılacak alanyazın incelemeleri ve karşılaştırmalı incelemeler ile alana katkı sağlamaktır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen özerkliği kavramının sınıf öğretmenleri üzerinde uygulanmasına ve geliştirilmesine yol göstermektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

1. Öğretmenlerin yapısal ve bireysel boyutlar açısından özerklik beklentisi içerisinde olduğu;
2. Öğretmen Özerkliği Ölçeği'nin araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu;
3. Uygulama yapılacak olan okulların buldukları ilçelerin nüfus oranı, bu ilçelerde çalışan öğretmen sayıları ve idari olarak merkez ilçe durumunda olmaları sebepleriyle bu okulların aynı örneklem grubu içinde olduğu;
4. Öğretmen özerkliği ölçeğinin uygulandığı merkez ilçelerin İzmir İli'nin bütünü temsil ettiği varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde hazırlanmıştır.

1. Bu araştırma örneklem grubunda yer alan okullarda görev yapmakta olan öğretmen görüşleriyle sınırlıdır.
2. Bu araştırma araştırmanın konusu olan öğretmen özerkliğinin, sınıf öğretmenleri açısından değerlendirilmesiyle sınırlıdır.

3. Bu araştırma, araştırmanın konusu olan öğretmen özerkliğinin bireysel ve yapısal boyutları açısından değerlendirilmesiyle sınırlıdır.
4. Bu çalışmada toplanan veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” ile sınırlıdır.

Tanımlar

Özerklik: Türk Dil Kurumu’na yapılan açıklayıcı tanıma göre ‘Özerk’, ‘Bir üst organa bağlı olmakla beraber ayrı bir yasayla kendini yönetme yetkisi olan (kuruluş, devlet vb.), muhtar, otonom’ şeklinde tanımlanmıştır. Uluslararası ölçüde yaygın olarak kullanılan Merriam-Webster sözlüğünde özerklik, ‘Kendi kendini yönetebilme durumu ya da yeterliliği, kendi kendini yönetebilme özgürlüğü ve özellikle manevi bağımsızlık ve kendini yönetebilme hakkı veya gücü’ olarak tanımlanmıştır.

Öğretmen Özerkliği: İlk olarak Little (1995), öğretmen özerkliğini, öğretmenin kendisinin yönettiği öğretim faaliyetine hâkim olma kapasitesi olarak tanımlamıştır. Aoki (2000) öğretmen özerkliğinin, öğrenenin öğrenmesi hakkında seçimler yapabilme kapasitesi, özgürlüğü ve/veya sorumluluğu şeklinde bir tanımını yapmıştır. Richard Smith’e (2000) göre, öğretmen özerkliği, işbirliği içinde kişiye uygun becerileri, bilgileri ve davranışları geliştirebilme kabiliyetini ifade etmektedir. Benson (2010) öğretmen özerkliğinin, kontrol altında olmaktan bağımsız olmaya giden bir hak ya da kontrolün dışına çıkma hakkı olarak da tanımlanabileceğini belirtmiştir (Benson, 2000).

Tanımların hepsi, öğretmenlerin, öğretmen ve öğrenen arasındaki dinamik ilişkinin ortaya çıkarması yeteneği üzerine odaklanmaktadır. Öğrenenlerin ve öğretmenlerin bu yetenekleri; bilgilerini, becerilerini ve hatta davranışlarını yönetmeleri üzerinde önemli etkiye sahiptir (Yan, 2010: 175–176).

Öğretmen Yetkinliği: Öğretmen yetkinliği, öğretmenlerin tercih yapabilmesi ve yeterliliklerini gösterebilecek özerkliğe sahip olması yolunda, kişisel yeteneklerin ve yeterliliklerin kazandırılması anlamına gelmektedir (Rappaport, 1987:122). Lightfoot (1986) öğretmen yetkinliğini, özerkliğe sahip olma, seçim yapabilme ve sorumluluk alma fırsatı olarak tanımlamaktadır.

Profesyonel Özerklik: Profesyonel özerklik, profesyonel olarak adlandırılan mesleklerinde yetkin çalışanların meslekleri gereği sahip olduğu ya da olması gereken özerklik düzeyidir. Özerklik profesyonel yetkinlik nosyonundaki çeşitli davranış kalıpları içinde yer alır (Fournier, 1999: 281). Profesyonel olarak nitelendirilebilmenin üç temel unsuru olduğu belirtilmektedir. Bunlar güçlü bir bilgi birikimi, özerklik ve topluma hizmet etmede yüksek düzeyde bir sorumluluk bilincine sahip olmaktadır (Govier, 1997: 79). Forsyth ve Danisiewicz (1985)'e göre, profesyonellerin işi önemli, ayrıcalıklı ve karışık olduğundan profesyonellerin kararlarını dış baskılardan uzakta vermeleri sağlanmalıdır. Onlara göre, profesyonel özerkliğin temeli kamusal kabuldür. Eğer bir profesyonel başarılı bir şekilde ayrıcalıklı, önemli ve karışık olan bir hizmet sunabiliyorsa, bu uzmana ilgili olduğu alana dair özerklik verilmiş anlamına gelmelidir.

Okul Özerkliği: Bütçe, personel ve programlarla ilgili konularda karar alma yetkisinin yeniden dağılımına dayalı bir okul yönetim yaklaşımıdır. (Aytaç,1999: 26). Özerk olan okul yönetimlerinde, bütçe, personel ve program alanlarında merkezi karar alma yetkisi büyük ölçüde okula aktarılmakta, karar almada formal yetki okul müdürü, öğretmenler, veliler ve diğer okul toplumu üyeleri arasında paylaştırılmaktadırlar. Bununla birlikte okul toplumu üyeleri, mevcut yasal düzenlemelere uygun şekilde okulun kendine özgü işleyişine yönelik kuralları belirleme yetkisine sahiptirler (Aytaç, 2003, <http://egitek.meb.gov.tr/bülten/evt/evt6/evt2.html>).

Okul özerkliğinin sınırsız özerklik, sınırlı özerklik, yerel mercilerin isteğe bağlı olarak yetkilerini devretmesi ve özerkliğin hiç olmaması şeklinde dört ana düzeyi vardır (Euyrdice, 2011).

Müfredat Özerkliği: Müfredat özerkliği, öğrencilerin neler öğreneceğini belirleyen, bireylere veya guruplara -özellikle ferdi olarak öğretmenlere veya okullarda hükümeti temsil eden guruplara- verilen bir güçtür. Özerk öğretmenler, ‘sınıf içi müfredatı belirleyen birçok karar alan düşünürler’ olarak kabul edilmektedirler. Özerk olmayan öğretmenler ise, ‘müfredatı uygulayan pasif öğretmen’ rolündedirler (McCutcheon, 1997: 197). Öğretmenlerin ve okulların özerkliği, coğrafi ve tarihsel olarak değişmektedir. Birçok ülkede, müfredat oluşturmanın sorumluluğu hükümet tarafından kontrol edilebilecek şekilde okullara verilmiştir (Coulby, 2000: 15). Müfredat özerkliği, öğretmenlerin kendi önceliklerini belirleyerek, milli müfredatı öğrencilerin karakteristik özelliklerine, ihtiyaçlarına ve içinde buldukları ortamın belirli özelliklerine uyarlayarak ve öğrenciler için özellikle önemli konu başlıklarını belirterek müfredat geliştirme sürecine ilişkin karar alabilme gücünü gerektirmektedir (Morgado, 2003, Akt. Morgado, 2010).

Mesleksel Tatmin (İş tatmini): Bullock'a göre iş tatmini işle bağlantılı çok sayıda arzu edilen ve edilmeyen deneyimlerin bütünü ve dengelenmesinden sonuçlanan bir tutum olarak göz önüne alınır (Şimşek, 1995: 91). Vrom, iş tatmini kavramını çalışanların algılarına, duygularına ve davranışlarına ilişkin çok değişik boyutlu iş tutumlarının bir ölçüsü olarak görmüştür (Şimşek, 1995: 92). Eren ise iş tatminini, işten elde edilen maddi çıkarlar ile işçinin beraberce çalışmaktan zevk aldığı iş arkadaşları ve eser meydana getirmenin sağladığı bir mutluluk olarak tanımlar (Wanous and Lawyer, 1972: 95-105). Keith Davis ise, iş görenlerin işlerinden duydukları hoşnutluk ya da hoşnutsuzluk şeklinde tanımlamıştır (Davis, 1988: 96).

Yakın zamanda yapılan araştırmalar, mesleksel tatmine bağlı olarak değişen başka yapılar ortaya koymuşlardır. Frase ve Sorenson'un (1993) araştırması, özerkliğin, iş arkadaşlarından ve denetçilerden alınan geri bildirimlerin ve meslektaşlar arasındaki işbirliğinin mesleksel tatmin üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğrenen Özerkliği: Öğrenen özerkliği kavramı Holec (1981:3) tarafından 'öğrenenin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilme yeteneği' olarak tanımlanmıştır.

Benson ve Voller'a (1997:2) göre öğrenen özerkliği terimi;

- Öğrenenlerin tamamen kendi başlarına çalıştıkları durumlarda
- Öğrenenin kendisinin yönettiği bir öğrenmede öğrenip uygulayabileceği bir takım becerilere sahip olması durumunda
- Kurumsal eğitim tarafından bastırılan doğuştan bir kapasitenin olması durumunda
- Öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları durumunda
- Öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yönlendirme haklarının olduğu durumlarda ortaya çıkabilmektedir.

Özerklik Destekli Eğitim: Özerklik destekli eğitim öğretmenlerin öğrenenin özerkliğini desteleyecek ve arttıracak biçimde eğitim faaliyetlerini yürütmesi anlamına gelmektedir. Olumlu güdüsel özelliklerin yapılanmasında öğrenenin özerkliğinin desteklenmesi önemli rol oynamaktadır (Güvenç, 2011). Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin, öğrenen özerkliğine verdikleri desteğe göre sınıflanabileceği belirlenmiştir (Reeve, Bolt ve Chai, 1999; Assor, Kaplan ve Roth, 2002, Akt. Güvenç, 2011). Yüksek özerklik desteği sağlayan öğretmenler, öğrenenlerine isteklerini sormakta, öğrenen sorularını yanıtlamaya önem vermekte, öğrenen merkezli bir sınıf atmosferi oluşturmaya çalışmakta, öğrenenlerin öğrenme etkinliklerine yönelik duygularını anlamaya çalışmakta,

etkinlikleri yeniden yapılandırmak için öğrenenleri öğretimsel işlerle ilgili doyumsuzluklarını ifade etmeleri için cesaretlendirmektedir. Ayrıca bu öğretmenler sınıfta emirler vermekten kaçınmakta, dışsal güdü yerine içsel güdüyü desteklemektedir' (Güvenç, 2011: 103).

Bölüm II

Öğretmen Özerkliği

Araştırmanın bu bölümünde öncelikli olarak özerklik kavramının tanımlaması yapılmış ve akabinde araştırmanı konusu olan öğretmen özerkliği kavramı incelenmiştir. Öğretmen özerkliğinin boyutları, genişletilmesi, işlevleri, sınırlamaları üzerinde durmakla birlikte öğretmen özerkliğiyle ilişkili tanımlara yer verilmiştir. Son olarak özerkliğin yasal dayanakları üzerinde durulmuş ve özerkliğin karılıklı olarak değerlendirilmesi yapılarak öğretmen özerkliği kavramı üzerinde ayrıntılı olarak durulmuştur.

Özerklik Kavramı

Öğretmen özerkliği kavramını tanımlayabilmek için öncelikle özerk kavramını netliğe kavuşturmak gerekmektedir. Özerklik (autonomy) kelimesi, Yunan kökenli ‘autos’ (self-kendi) ve ‘nomon’ (rule-kural) kelimelerinin birleşmesinden oluşmaktadır. Türk Dil Kurumu’na yapılan açıklayıcı tanıma göre ‘Özerk’, ‘Bir üst organa bağlı olmakla beraber ayrı bir yasayla kendini yönetme yetkisi olan (kuruluş, devlet vb.), muhtar, otonom’ şeklinde tanımlanmıştır. Uluslararası ölçüde yaygın olarak kullanılan Merriam-Webster sözlüğünde ise özerklik, ‘Kendi kendini yönetebilme durumu ya da yeterliliği, kendi

kendini yönetebilme özgürlüğü ve özellikle manevi bağımsızlık ve kendini yönetebilme hakkı veya gücü' olarak tanımlanmıştır.

İlgili alanyazın özerklik kavramına ilişkin farklı tanımlamalar söz konusudur. Oğuzhan (1993:120) özerklik kavramını, yönetim bakımından dış denetimden bağımsız olma durumu olarak tanımlarken, Demirtaş ve Güneş (2002:129) bireylerin, grupların, örgütlerin, kurumların, bölgelerin ve devletlerin gerçek ve tüzel kişilerin haklarını ihlal etmeksizin, kendilerini ilgilendiren konularda hedeflerini belirlemesi ve kararlarını alabilmesi olarak tanımlamaktadır.

Sacks ve Eisenstein (1976), özerkliği özgür irade olarak tanımlamışlardır. Piaget (Akt. Peck ve Havighurst, 1960:17) ise özerkliği, egonun yönettiği, keyfi ya da mantıklı olmayan dış baskılardan uzak davranış olarak tanımlamıştır. Pitt (2010), özerkliği 'modern, eğitilmiş insanın, ortak dış etkilerden bağımsız olmasını ve isteme özgürlüğünü ifade eden bir özelliği' olarak tanımlamıştır.

Littlewood'un (1997:428) tanımına göre özerk insan, bağımsız olarak kendi davranışlarını yönetecek seçimleri yapabilme ve uygulayabilme yeterliliğine sahip olan insandır. Littlewood (1997), tanımında seçim ve değişiklik yapabilme kapasitesi üzerinde odaklanmıştır. Allwright (1990:12) ise özerkliği, kişisel gelişim ve bağımlılık arasındaki denge durumunun devamlı olarak değişmesi olarak tanımlamaktadır.

Batey ve Lewis (1982), Gilligan (1982) ve Wolff (1970), özerkliğin kavramsal ve davranışsal yönlerini belirlemişlerdir. Etik, ahlaki ve yasal açıdan tutarlı, isteğe bağlı ya da bağlayıcı kararlar almak özgürlüğü algılanan özerkliği, başka bir deyişle kavramsal özerkliği ifade etmektedir. Bunun yanında bu kararlarda sorumluluk almak ise özerk davranışı ifade etmektedir.

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere özerklik ister bireyler veya toplulukların, isterse örgütler veya kurumların ya da bölgelerin kendi adlarına kendileriyle ilgili kararları almalarını ve bunları uygulama gücüne sahip olmalarını ifade etmektedir.

Özerklik ve Özgürlük

Özerklik kavramlarının anlaşılmasında bireysel açıdan özgürlük ve özerklik kavramlarını tanımlamak yol gösterici olacaktır.

Özgürlük, bir gücün gerçekleşmesi, yapabilme başarısı ve bir sonuçtur. Özgürlük, bir eylem, bir yerine getirme, bir gerçekleştirme ile yaşanır. Özgürlük, bir icra ve performanstır. Örneğin, düşünce özgürlüğü, düşünebilme gücü ile gerçekleştirilen düşünme sürecinin yaşantılanmasından oluşur. Özgür yaşama, özgürce gerçekleştirilen eylemlerle, edimlerle, davranışlarla, üretimlerle ifadesini bulduğunda gerçekleşir. Özerk olmadan özgür olabilmek mümkün değildir. Özerklik bir düşünme, bir karar alma bağımsızlığıdır. Özerklik, İç dünyamızdaki işleyişin olanaklar elverdiğince bilinçliliği ile gelişir. Özerklik, fark edebildiğimiz baskılardan arınmaya çalışarak iç dünyamızı yönlendirebilme, yönetebilme gücüdür. Özerklik, seçebilme, karar verebilme, kararda direnebilme, gereğinde kararları yeni bilgilerle değiştirebilme, düzeltebilme başarısı ve arama, araştırma, deneme, atılım cesaretidir. Bilgi, sezgi, anlama, kavrama, yorumlama gerektiren seçenekleri görebilme, irade gerektiren eyleme yönelme de özerklik içindedir. Özerklikten özgürlüğe geçiş, irade gücümüzle birleşen doğal, ruhsal, kültürel, düşünsel donanımızla sağlanır. Bu anlamda irade, karar almada ve kararı eyleme yönlendirebilmede kendini gösterir. Özerklik bir eylem öncesi, özgürlük öncesi bir iç dünya bağımsızlığıdır. Özerkliğe belli bir çaba, bilgi, deneyim ve görgü ile ulaşılabilir. Özgürlüğe destek olan özerklik, hakikati arayan, etik ve estetik kaygıları olan bir ruh özelliğidir (İnam, 2008).

Özgürlük ve özerklik iyi olma halimizin devamı için şarttır. Seçim yapabilme ise özgürlük ve özerkliğin bir gereğidir. Seçimin yapabilme, insanların ihtiyaç duydukları ve istedikleri şeyleri elde etmelerine imkan verir. Seçme özgürlüğü aynı zamanda ifade edici bir değere de sahip olduğunu belirtmiştir. Yani seçimlerimiz dünyaya kim olduğumuzu ve nelere değer verdiğimizizi göstermenin bir aracıdır. Yaptığımız her seçim özerkliğimizin ve kendi kendimizi belirleme (self determination) duygumuzun bir ifadesidir. Seçim alanına dair her genişleme de bize özerkliğimizi gösterme ve dolayısıyla kendi karakterimizi ortaya koyma imkanı verir. Özerklik fikrine siyasal, ahlaki ve sosyal bağımlılığımız yanında; özerklik duygusunun psikolojik iyi olma halimiz üzerinde de çok önemli bir etkisi vardır (Schwartz, 2005).

Bir ahlak felsefesi olarak faydacılık, James Mill ve Jeremy Bentham tarafından geliştirilmiştir. Faydacık kuramının öncülerinden John Stuart Mill'e göre bireyselliğin kazanılması için seçme özgürlüğü özerklik kavramına karşılık gelmektedir. Mill için bu, insanoğlunu diğer yaratıklardan ayıran şeydir. İnsanlar rasyonel olarak kendi kendilerini yönlendirirler ve özerktirler. Eğer bizler başkalarını taklit ediyor olsaydık; kavrayış, ayırt etme, öngörme ve hayal kurma gibi başka yeteneklere de ihtiyaç duymazdık. Mill için özerklik, aynı zamanda genel olarak iyi yaşamın farklı yollarının yegâne özelliğidir. İçeriğinden bağımsız olarak kendi kendine seçilen tüm yaşamlar özerkliğe dayanmaktadır. Bu anlamda özerklik bir araç değil, kendisi bir amaçtır. Bu yalnızca bir yaşam türünü ortaya koymada değil, mutlu bir yaşamın kurucu bir parçası olarak ön plandadır. Mill için temel ahlaki değer özerkliktir. Dolayısıyla insanoğlunun ahlaki doğası, onların özerk yaratıklar oluşlarıyla ilişkilidir. Mill'in ahlaki görüşlerinden siyaset üzerine görüşlerine geçildiğinde ise kendisinin savunduğu başlıca idealin özgürlük (liberty) olduğu görülür. Mill özgürlüğü, yaşamın belli alanlarında birey üzerinde herhangi bir müdahalenin

yokluğu anlamında alır. Mill için özgürlük prensibi, bireyin herhangi bir engellemeden bütünüyle bağımsız olduğu bir alanın sınırları olarak tanımlanır.

Bu noktada özgürlük ilkesiyle (liberty) özerklik olarak özgürlüğün (freedom as autonomy) ilişkisi ayırt edilebilir görünmektedir. Mill için özerklik olarak özgürlük insanoğlunun ayırt edici özelliğini oluşturmaktadır. Bu yaşamlarımız hakkında kendi tercihlerimizi yapma yetisidir. Aynı zamanda bireyselliğin kazanımı ve kendi gelişimimizde de merkezi bir konumdadır. Potansiyellerini geliştiremeyen kişi birey olamayacak, dolayısıyla mutluluktan da mahrum kalacaktır. Birey, kişisel gelişim sürecinde yaşama dair deneyimler elde etmeye ihtiyaç duyarken bu ihtiyaç da karar almayı gerektirir. Lakin bireyin bu noktada ihtiyacını duyduğu bir serbest alandır ki özgürlük de tam bu noktada devreye girer.

Mill için negatif anlamda özgürlük (liberty) bir araçken; özerklik olarak özgürlük (freedom) bir sonuçtur. Özgürlük bireye sağladığı fayda çerçevesinde önemlidir. Özerklik de belli bir alan içinde müdahalesizlik olarak özgürlük ile yaratılabilir ve birey için mutluluğun vazgeçilmez bir unsuru olduğundan merkezi konumdadır. Bu nedenle özgürlük bireysel mutluluğa özerklik yoluyla katkıda bulunmaktadır.

Özgürlük ve özerklik öğretmen özerkliği kavramı içinde bütünleşen iki kavramdır. Öğretmenin gerek kendi içinde gerek sınıf ve okul içinde özgür davranışlar sergileyebilmesi için öncelikle kendini özerk hissedebilmesi ve bunun için de gerekli resmi düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Özgürlük kavramının yanında özerk benlik yönetimi kuramına da değinmek psikolojik anlamda özerklik kavramının anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Özerk Benlik Yönetimi Kuramı: Özerk Benlik Yönetimi Kuramı'na (Self-Determination Theory) göre, insanlar gelişmek için doğuştan bir eğilim taşıyan aktif organizmalardır. Ancak bu eğilim kendiliğinden etkinleşmemekte, sosyal çevrenin desteğiyle ortaya

çıkılmaktadır. Aktif organizma ile sosyal bağlam arasındaki etkileşim, Özerk Benlik Yönetimi Kuramı'nın davranış, deneyim ve gelişim hakkındaki yordalamalarına temel oluşturmaktadır. Güdülemeyle ilgili 'gereksinim' kavramının yerini 'amaçlar' kavramı almıştır. Buna göre, odaklanılan şey seçilen ve peşine düşülen amaçların 'içeriği' olmak yerine, amaçları seçme ve peşine düşme 'süreçleri' haline gelmiştir (Deci ve Ryan, 2000). İşte Özerk Benlik Yönetimi Kuramı, amaçlar ve sonuçların içeriği ile bunların elde edildiği düzenleyici süreçleri birbirinden ayırmıştır. Kurama göre, her kültürden insanın, bazı doğuştan gelen psikolojik gereksinimler giderildiğinde birey sağlıklı olabilecektir. Kuramda ifade edilen 'doğuştan gelen psikolojik gereksinimler' üç başlıkta özetlenebilir. Bunlar; özerklik (autonomy) gereksinimi, yetkinlik (competence) gereksinimi ve başkalarıyla sosyal ilişki (relatedness) gereksinimidir. Özerklik gereksinimi, kişinin eylemlerinin kontrol edildiği ya da o eylemlerde bulunmaya zorlandığını hissetmesi yerine eylemlerinde, kendi kendine karar verebildiğini duyumsamasıyla ilgilidir (Ingledeu ve ark., 2004). Kurama göre özerklik, bir kişinin eylemlerini ne derecede kabul ettiği ve yaptıklarının sorumluluğunun ne kadarını taşıdığıyla ilgilidir. Özerklik ihtiyacı, bireyin kendi davranışları ve deneyimlerini kendisinin örgütlemesi isteğini içerir. Özerklik ihtiyacının karşılanma karar alma ve eyleme geçme sürecinde bağımsız davranabilme ve özgür kararlar alabilme yoluyla karşılanabilir (Deci ve Ryan, 2000). Özerklik ihtiyacı, iş yaşamı açısından ele alındığında, bireyin işiyle ilgili inisiyatif alabilmesi, işin nasıl yapılacağı ile ilgili olarak kendisini özgür hissetmesi ve işle ilgili bazı konularda kararlar alabilmesi bu ihtiyacının karşılanmasını sağlamaktadır.

Özerk Benlik Yönetimi Kuramı, güdülemeyi kendi içinde sınıflandıran bir yaklaşımı benimsemekte ve belirli bir anda hangi türdeki güdülenmenin sergileneceğini sorgulamaktadır. Bu amaçla kuram, içsel ve dışsal güdülenme arasında bir ayrım öngörmektedir. İçsel güdülenmede bireyin söz konusu eyleme yönelmesinin nedeni

eylemin bizzat kendisinden elde edeceği haz ve tatmin söz konusudur. Dışsal güdülenme söz konusu olduğundaysa, birey dışsal ödül ya da kendisi için önemli sonuçları elde edebilmek üzere bir davranışta bulunur (Ingledeu ve ark., 2004).

Kuram, içsel ve dışsal güdülenme ayrıştırmasını yanı sıra, bireyin dayatılan eylemi yapmak üzere ‘dışsal’ güdülenişini de farklılaştırmaktadır. Buna göre, bireyin davranışlarını düzenleyebileceği çeşitli yollar vardır ve bu seçenekler ‘özerk karar verme sürekli çizgisi’ üzerinde oluşmaktadır (Ingledeu ve ark., 2004). Özerk Benlik Yönetimi Kuramı, bireyin dışsal bazı zorlamaları ‘içsel düzenlemeler’ haline dönüştürerek, ‘içselleştirdiğini’ ileri sürmektedir. Bu süreç olması gerektiği gibi işlenirse, birey dışsal zorlamaları benliğinin bir parçasıymış gibi tanımlayarak, o eylemde bulunmak üzere güdülenebilir (Deci ve Ryan, 2000).

Kuram, söz konusu içselleştirme sürecinin içe yansıtma (introjection), özdeşleşme (identification) ve bütünleştirme (integration) mekanizmalarıyla gerçekleştirilebileceğini ileri sürmektedir (Ingledeu ve ark., 2004).

Daha önce değinildiği gibi kuram içsel ve dışsal güdülenme süreçlerinin, sürekli bir çizgi üzerinde konumlandırılabilceğini ileri sürmektedir. En yüksek özerk karar verilmiş güdülenmeden, en düşük özerk karar verilmiş güdülenmeye doğru uzanan bu çizgi üzerinde dört ayrı güdülenme süreci tanımlanmıştır. Bunlar, içsel güdülenme, özerk karar verilmiş dışsal güdülenme, özerk karar verilmemiş dışsal güdülenme ve güdülenmeme durumudur. Kuramda, bireyin kendi hedeflerinin tanımlama ve bu hedeflere erişmek için inisiyatifi üstlenme becerisi özerk karar verme olarak tanımlanmaktadır. Bu da bireyin kendi varlığını göstermesi, başkalarını kendi gereksinimlerinden haberdar etmesi yani gerektiğinde kendini savunması aracılığıyla mümkündür. Kendini savunmak bireyin haklarını ve bunları nasıl elde edebileceğini bilmesine izin verir. İşte özerk karar

verebilenler ne istedikleri ve buna nasıl ulaşabileceklerini bilmekle yaşamları üzerinde kontrol ve sorumluluk taşırlar. Aslında kendini savunmak bir bakıma ‘özgürleşmek’ anlamına gelmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Deci ve Ryan (2000), özerk karar vermenin bu önemli iki boyutunu belirlemeyi hedeflemişlerdir. Dolayısıyla ‘kendi isteklerinin farkında olmak’ ve davranışlarında ‘seçme hakkı’ olduğunu hissetmek özerk karar vermeyi biçimlendirmektedir. Kendini başkalarıyla bütünleştirme de özerk karar vermeyi etkileyebilecektir. Bununla birlikte özerk karar verme düzeyinin empatik eğilimleri yordadığını bulmuşlardır ve kendini başkalarının yerine koyabilmenin içten güdülenmiş özerk karar vermeyi teşvik edeceğini düşünmüşlerdir. Kurama göre insanlar ilginç buldukları eylemleri sergilemek için doğuştan gelen bir gereksinime sahipse de bazen, içselleştirmeden de önerilen ve hatta dayatılan eylemleri yapabilmektedir. O halde sosyal evre özerk karar verme süreci üzerinde belirleyicidir (Kart ve Güldü, 2008:187–207).

Gereksinimler insan davranışları üzerinde oldukça önemli etkiye sahiptir. İnsanlar, çoğu zaman gereksinimleri ve gereksinimlerinin şiddetine göre davranışlarını yönlendirmektedirler. Her insanda belirli gereksinimler diğerlerine göre daha baskındır ve kişinin davranışını etkilemede önemli rol üstlenmektedir. Gereksinimlerin insan davranışlarına etkisi açısından incelendiğinde farklı statüleri vardır. Maslow gereksinimleri fizyolojik, güven, sosyal, saygınlık ve kendini gerçekleştirme gereksinmesi olarak belirtmiş ve ilk kez fiziksel gereksinmelerin yanında bireyin sosyal gereksinimlerinin varlığından söz etmiştir. Ona göre gereksinimler dinamiktir, kişilik değişikliklerine ve toplumsal değişmelere bağlı olarak değişebilmektedir ve insan davranışını yönlendiren en önemli etkidir (Topses, 2003; Ülgen, 1997).

İnsan davranışını etkilemede önemli rol üstlenen gereksinimler doğuştan getirilen ya da sonradan öğrenilenler olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. İnsanın doğuştan getirdiği gereksinimler temel gereksinimlerdir ve fizyolojik özellik taşımaktadırlar. Temel gereksinimlerin yanı sıra gereksinimlerin bir kısmı da içsel eğilimler şeklinde ortaya çıkmamaktadır. Bunlar toplumsal ve kültürel etkenlerle, sosyalleşme süreciyle öğrenilerek edinilmekte ve öğrenilmiş gereksinimler olarak isimlendirilmektedir (Onaran, 1981).

Öğrenilmiş gereksinimler modeli, davranışlara şekil veren gereksinim ve güdülerin bütün bir grubunu kapsamakla birlikte örgüt ortamıyla ilgili yapılan birçok araştırmada başarı, yakın ilişki, bağımsızlık ve güç gereksinimleri olmak üzere dört önemli gereksinim üzerine odaklanıldığı görülmektedir (Steers, 1981, Akt: Süral Özer ve Topaloğlu, 2007).

Özerklik gereksinimi, etki ya da zorlanmaya karşı direnç göstermek, otoriteye karşı gelmek, özgürlük aramak, bağımsızlık için çabalamak, başka insanların yönlendirmesinden ziyade özerk olma arzusu gibi ifadelerle açıklarken; güç gereksinimi ise diğerlerini etkilemek kontrol etmek, yasaklamak, yönlendirmek, önderlik etmek, sınırlamak, grubun davranışlarını örgütlemek gibi başkalarını etkileme ve yönetme arzusunu ifade etmektedir (Heckert ve diğerleri, 1999; Murray, 1955, Akt: Süral Özer ve diğerleri, 2007). Özerklik gereksinimi herhangi tür bir sınırlamadan kaçınmaya duyulan bir arzudur. Yüksek özerklik güdüsüne sahip kişiler, etki ya da zorlamaya karşı direnç göstermekte, otoriteye karşı gelmekte ya da özgürlüğü arama, bağımsızlığı sağlama çabası içine girmektedirler (Murray, 1955, Akt: Süral Özer ve diğerleri, 2007).

Bu açıklamalar ışığında özerklik ve güç gereksinimi, öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde icra edebilmeleri için gereklidir. Bunun yanında, özerkliğe sahip öğretmenlerin meslektaşlarına karşı bağlılığını özerklik çerçevesinde, bir bağımlılığa dönüştürmeden olumlu biçimde kullanabilmesinin ve öğretmenin özerk benlik kuramı çerçevesinde

mesleğini şekillendirebilmesinin bazı yasal düzenlemeler gerektirdiği açıktır. Öğretmen özerkliği kavramı, hem öğretmenin psikolojik olarak kendini özerk hissedebilmesi hem de mesleki anlamda özerklik koşullarının sağlanmasının iç içe geçmiş şeklidir. Şüphesiz ki; öğretmenler için yasal dayanağı olmayan bir özerklik hiçbir anlam ifade etmemektedir.

Öğretmen Özerkliği

Türkiye’de bugüne kadar öğretimde özerklik kavramı daha çok yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalarda incelenmiştir. Bu alandaki çalışmalar daha çok öğrenen özerkliği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen özerkliği kavramına yer veren çalışmalar da, bu kavramı genellikle yabancı dil öğretimi bağlamında ve öğrenen özerkliğiyle bağlantılı olarak kullanmışlardır. Öğretmen özerkliğinin eğitim ve öğretimin geliştirilmesine yönelik araştırma, tartışma ve çalışmalarda önemli bir yeri vardır (Freidman, 1999; Pearson ve Moomaw, 2005; Steh ve Pozarnik, 2005). Öğretmen özerkliğinin zaman içinde farklı boyutlar üzerinde duran tanımları yapılmıştır.

Scheffler (1960), bir kavramı tanımlarken üç tanımlama şekli belirlemiştir. Bunların ilki açıklayıcı, ikincisi amaçsal ve üçüncüsü ise programatik tanımlamadır. Amaçsal tanımlama, tanım üzerinde çalışan araştırmacının -yapılan diğer tanımlamalara bakmaksızın- kendi amacına ve çalışma alanıyla paralel bir tanımlama yapılmasıdır. Açıklayıcı tanımlama, tanımı çok yönlü açıklayan birçok anlamını verir. Açıklayıcı tanımlamadan elde edilen tanıma ‘sözlük anlamı’ da denmektedir. Programatik tanımlama, amaçsal ve açıklayıcı tanımın sentezinden ortaya çıkan bir tanımlama şeklidir. Programatik tanımlama, olan ve olması gerekeni birleştirerek tanımlama yapar.

Öğretmen özerkliği üzerinde çalışma yapan araştırmacılar kavramın açıklamasını özerklik kavramının özünden kopmadan kendi araştırmalarına paralel olarak yapmışlardır.

Yapılan bu amaçsal tanımlamalar, öğretmen özerkliği kavramının açıklığa kavuşturulmasında etkili olmuştur.

Pearson ve Moomaw (2005:42) öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin kendilerini ve iş çevrelerini kontrol edebilme hissine sahip olması olarak tanımlamıştır. Freidman'a (1999:60) göre öğretmen özerkliği, öğretmen gücünün oluşumu anlamına gelmektedir. Ingersoll (1997a), öğretmen özerkliğini öğretmenlerin kendi sınıflarında planlama ve eğitim konularında veya okul politikalarıyla ilgili alınacak ortak kararlar üzerinde uyguladıkları bireysel özerklik şeklinde tanımlamıştır. Porter'ın (1963) öğretmen özerkliği tanımlamasında öne çıkan 'kontrol, etki, katılım ve otorite' kavramlarını, Kreis ve Young Brockopp (2001) da kendi tanımlarında vurgulamışlardır. McGrath (2000), öğretmen özerkliğinin iki boyutu üzerinde durmuştur. Bunlardan ilki öğretmenin kendisinin yönettiği eylem ve gelişim; ikincisi ise başkalarının kontrolünden bağımsız olmaktır.

Franklin (1988:24), yapısal süreç içinde öğretmen özerkliğinin;

- Belirli konularda ihtisaslaşmış olduklarından süreç içinde öğretmenler kendilerini yetkili otoriteler olarak görmeleriyle
- Öğretmenler eğitim sürecini kendi seçimleri doğrultusunda yönetme hakkına sahip olduklarına inanmalarıyla
- Kişisel olmayan okul kurallarının yerini sınıf içinde öğretmenlerin belirlediği, uygun gördükleri, kişiselleştirilmiş, esnek kurallara bırakmasıyla açığa çıkabileceğini belirtmiştir.

Smith (2001), çalışmasında öğretmen özerkliğini boyutlandırarak tanımlama yoluna gitmiştir. Smith (2001)'e göre öğretmen özerkliğinin altı boyutunu şunlardır;

- Öğretmenin kendisinin yönettiği profesyonel eylem (Özerk Öğretme)

- Öğretmenin kendisinin yönettiği profesyonel eylem için yeterlilik (Öğretmen Özerkliği-Teknik boyut)
- Profesyonel eylemi kullanmakta bağımsız olmak (Öğretmen Özerkliği-Politik boyutu)
- Öğretmenin kendisinin yönettiği profesyonel gelişim (Özerk Öğretmen Öğrenmesi)
- Öğretmenin kendisinin yönettiği profesyonel gelişim için yeterlilik (Öğretmen Öğrenen Özerkliği- Teknik boyut)
- Profesyonel gelişimi kullanmakta bağımsız olmak (Öğretmen-Öğrenen Özerkliği-Politik boyutu)

Lamb (2007), yansıtıcı veya araştırma odaklı yaklaşımlarla öğretmenlerin kendi öğretimlerini geliştirme kapasitesi ve öğretmenin kendi belirlediği yollarla öğretebilme özgürlüğü şeklinde bir tanımlama yapmıştır. Lamb'e (2007) göre, öğretmenin kendini baskı ve kısıtlamalardan uzak hissetmesi, kendi kendini yönettiğini ve geliştirdiğini hissetmesi öğretmenin özerk olduğunun göstermektedir.

Öğretmenin kendi çabasıyla (yansıtıcı ve araştırma odaklı yaklaşımlarla) kendi öğretim tekniklerini geliştirme kapasitesine sahip olması ve bununla beraber, öğretmenin kendi istediği yolla öğretebilme özgürlüğüne sahip olması da öğretmen özerkliğinin bir göstergesidir (Webb, 2002).

Thavenius'a (1996:160) göre, öğretmen özerkliği, öğretmenin öğrenenlerinin kendi öğrenimleri üzerinde sorumluluk almalarına yardım etme yeteneği ve istekliliği olarak tanımlanabilir. Özerk bir öğretmen, öğrenenlerin özerkliğe ve bağımsızlığa giden yollundaki yeni rollerine ayak uydurabilmek için kendi rolünü değiştirme yolları arar.

Little (1995:179), öğretmen özerkliği tanımında, öğretmenlerin bizzat kendisinin yönettiği profesyonel eylemlerde bulunabilme yeterliliğini odak noktası olarak almıştır. Little (1995), sorumluluk, kontrol ve özgürlük kavramları ile öğrenen özerkliği arasında açık bir bağlantı kurmuştur. Ona göre; öğretmenler, öğretme ve uygulama eylemlerinde, öğretme sürecinin duygusal ve bilişsel açıdan analizinde ve kendilerine verilen özgürlüğü kullanma konusunda güçlü kişisel sorumluluğa ve özerkliğe sahiplerdir.

Tort-Moloney (1997) ve Smith (2000), öğretmen özerkliği tanımında öğretmenlerin bizzat kendisinin yönettiği profesyonel gelişimlerde bulunabilme yeterliliğini odak noktası olarak almıştır. Onlara göre özerk bir öğretmen, eğitsel becerilerin ve öğretimin bir parçası olan güncel bilgilerin ne zaman, nerede ve nasıl elde edileceğinin farkında olan öğretmendir. Bu tarz bir özerklik, öğretmenlerin her zaman profesyonel anlamda kendini geliştirmesi sorumluluğu üzerinde durmaktadır.

Anderson (1987), öğretmen özerkliği tanımında öğretmenlerin kendisinin yönettiği profesyonel gelişimlerin veya profesyonel eylemlerin, başkalarının kontrolünden bağımsız olmasını odak noktası olarak almıştır. Anderson etkili öğretime ilişkin tekdüze personel geliştirme programlarının yaygınlaşmasının ve sınıf gözlemlerinin öğretmen değerlendirmenin ayrılmaz bir parçası olarak görülmesinin öğretmen özerkliğine aykırı bir durum olduğunu belirtmektedir.

Little, Tort-Moloney ve Smith'in de üzerinde durduğu tanımlarda kullanılan profesyonel eylem ve profesyonel gelişim kavramlarına açıklık getirmek gerekmektedir. Profesyonel gelişim kişinin bir profesyonel eylem şekli olarak algılanabilir fakat eylem ve gelişim aynı şeyler değildir. Kişi kendisinin yönettiği bir davranışla bir eylemde bulunabilir. Örneğin öğrenmek eylemi böyle bir eylemdir. Fakat her hangi bir deneyim sonucunda öğrenme her zaman gerçekleşmeyebilir. Bunun yanında yeterliliği olma veya

gönüllü olma ve kişinin bizzat kendisinin yönettiği davranışta bulunması arasında da bir farklılık vardır.

Little ve Tort-Moloney tarafından yapılan tanımlar, öğrenen özerkliği üzerine çalışan teoristler tarafından yapılmış tanımlardır. Bu tanımlar öğretmen özerkliğini ayrıntılı olarak incelemekle beraber, öğretmenin davranış unsurunu ele almamıştır. Öğretmenin davranış unsuru, öğretmen özerkliğini başarılı bir şekilde uygulamak için belirleyici bir unsurdur. Bu unsur da eklenince öğretmen özerkliği; bilgide, beceride ve davranışta yeterlik ve özgürlük olarak üç boyutlu bir şekilde tanımlanabilir. Öğretmen özerkliği için ilk şart, olumlu davranış şeklidir. Bilgide yeterlilik ve özgürlük ise öğretmen özerkliğinin temelini oluşturmaktadır. Son olarak da beceriler, öğretmen özerkliğinin uygulanması için önemli araç konumundadırlar (Yan, 2010: 175-176).

2001 yılında Japonya’da düzenlenen bir konferansta, bir grup dil öğretmeni (Barfield ve ark.) ‘öğretmen özerkliği’ teriminin içeriği üzerinde fikir birliğine varmışlardır. Onlara göre;

- Öğretmen özerkliği uzlaşma becerisini, öğrenim sürecini ve ortamını derinlemesine düşünebilme yeterliliğini, öğretmenin kapasitesinin en üst seviyesini kullanarak yaşamboyu öğrenmeye hazır olmasını, özerkliğin hâkim olduğu bir sınıf kültürünün yaratılması yolunda öğrenen özerkliğini desteklemeyi gerektirmektedir. Bu süreç içinde öğretmen özerkliği, geleneksel öğretim becerilerini göz ardı etmemelidir.
- Eleştirel yansıtıcı ve araştırmacı öğretmen nosyonuna sıkıca bağlı olmalıdır. Buradaki temel düşünce, öğrenenlerinin öğrenim deneyimlerini iyileştirme yolunda öğretmenlerin kendi öğrenimlerinin geliştirme yollarının etkisinin fazla olmasıdır.

- Baskının olmağı ortamlarda her zaman otomatik olarak özerkliğin hâkimin olduğu söylenemez. Özerklik, gözlem, yansıtma, baştan aşağı inceleme, anlama, deneyimleme, alternatifleri değerlendirme ile geliştirilebilecektir.
- Eğitim ve öğretim üzerindeki kısıtlamaları tanımlayabilmek için özerk bir öğretmen, geniş bir kurumsal bilgiye sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin kısıtlamaları değişim için bir fırsat haline getirmek için uygun sosyal yöntemlerle kurumsal engellerle uğraşmaya gönüllü olmaları gerekmektedir. Bununla birlikte hem öğretmen hem de öğrenen özerkliğin kısıtlamalardan tamamen bağımsız olmak anlamına gelmediğinin farkında olması da gerekmektedir.

Öğretmen özerkliğini çeşitli açılardan tanımladıktan sonra öğretmen özerkliğinin boyutları üzerinde durulacaktır.

Öğretmen Özerkliğinin Boyutları.

Öğretmen özerkliği, dar anlamda öğretmenin sınıftaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine kendi seçim ve kararlarını yansıtması olarak tanımlandığında; öğretmen özerkliğinin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin doğasından ortaya çıkan bir olgu olduğu görülmektedir. Sınıf sınırları içerisinde öğretmen tek otoritedir ve burada üst otoritelerin herhangi bir doğrudan gözlem ve denetimi istisnalar dışında söz konusu değildir. Sınıfta öğretmen neyi, ne kadar ve nasıl öğreteceğine, sınıf yönetimine ve ortamına büyük ölçüde öğretmen karar verir. Eğitimi düzenleyen kurallara rağmen öğretmenin serbest davranabileceği çalışma bir ortam vardır. Üst otoritelerin karar ve düzenlemeleri sınıfa, öğretmenin onları yorumlama şekli ve uygulama isteği doğrultusunda yansır. Yapılan araştırmalar, dünyanın hemen her yerinde öğretmenlerin bu anlamda fiili bir özerkliğe

sahip olduklarını, sınıf ortamının dışı kapalı yapısının onlara belirli bir serbestlik sağladığını ortaya koymuştur (Anderson, 1987).

Ancak öğretmen özerkliği kavramı öğretmenin sınıfta sahip olduğu serbestlikten çok daha geniş bir olguyu ifade etmektedir. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin yetkilerini genişleten, yönetime ve karar alma mekanizmalarına katılımlarını arttıran, öğretmenlerin eğitim ve öğretiminin nitelik ve yapısını belirlemedeki rollerini geliştiren bir olgudur (Eurydice, 2008; Freidman, 1999). Alanyazında ortaya çıkan öğretmen özerkliğinin farklı boyutları ana hatlarıyla üç grupta toplanabilir:

a. Yapısal Boyut (Politik Anlamda Öğretmen Özerkliği - Yönetim Süreçlerine Katılma)

Özerkliğin sadece sınıf içi eğitim ve öğretim faaliyetleriyle sınırlı olmadığı, okul ortamının ve çalışma şartlarının düzenlenmesiyle ilgili öğretmenin yetkilerinin ve özgürlük alanının genişletilmesinin de öğretmen özerkliğinin bir parçası olduğu hususu birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Freidman, 1999; Ingersoll, 2007).

Freidman (1999) öğretmen özerkliğiyle ilgili konuları eğitimsel (pedagogical) ve örgütsel (organizational) olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Birincisi doğrudan eğitim ve öğretimle ilgili hususlarla, ikincisi ise okul yönetimine katılma, çalışma ortamının düzenlenmesi ve çevreyle ilişkiler gibi konularla ilgilidir. Freidman'a (1999) göre öğretmenlerin okuldaki rol ve görevleri gitgide genişlemekte ve çeşitlenmektedir. Öğretimle ilgili konuların dışında, okul işleyişinin düzenlenmesi, maddi, manevi kaynakların ve insan kaynaklarının yönetimi, okul ortamının iyileştirilmesine ve hedeflere ulaşmaya yönelik kararların alınması ve uygulanmasında öğretmenler yönetim süreçlerine daha fazla ilgi

duymakta ve katılmaktadır. Bu durum tüm bu konularda öğretmenlerin yetki ve özerklik taleplerini de arttırmaktadır.

b. Bireysel Boyut (Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliği - Özerk Öğretmen ve Mesleki Gelişim)

Kuralların ve uygulamaların öğretmenin yetki alanını genişletecek ve onun serbest bir biçimde çalışmasını sağlayacak bir biçimde düzenlenmesi, tek başına öğretmenlerin özerkliklerini kazanmaları için yeterli değildir. Ayrıca öğretmenlerin özerk bir şekilde çalışabilmeleri için yeterli mesleki bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir. Özerklik sadece üst yönetim tarafından verilen bir olgu değil, aynı zamanda öğretmenler tarafından kazanılan bir yeterlidir. Bauer'e göre (Akt. Steh ve Pozarnik, 2005), öğretmen özerkliği değerler, alan ve meslek bilgisi, uygulama becerisi gibi öğretmenin mesleki varlığının bütün yönleriyle doğrudan bağlantılı bir olgudur. Dolayısıyla öğretmen özerkliğini belirleyen temel unsurlardan birisi öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyidir.

Öğretmen eğitimi, öğretmenlerin bağımsız çalışabilmeleri için gerekli mesleki gelişimi sağlamalarının en temel yollarından birisidir. Özellikle hizmet öncesi eğitim öğretmen özerkliğinin geliştirilmesinde son derece belirleyici bir faktördür (Castle, 2004; Webb, 2002). Ancak Bustingorry'nin (2008) vurguladığı gibi, özerklik bir kerede ve sürekli kalacak bir biçimde elde edilemeyen, devamlı bir biçimde geliştirilmesi gereken bir yeterlidir. Hizmet içi eğitim programlarının yanı sıra, öğretmenlerin ortak çalışmaları ve işbirliği özerkliğin geliştirilmesinde son derece önemlidir. Ayrıca, öğretmenlere sağlanan kaynak, materyal ve araçların çeşitliliği ve kalitesi de onların özerk çalışmalarını etkileyen önemli bir faktördür (Mustafa ve Cullingford, 2008).

c. Teknik Boyut (Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliği - Öğretimin Planlanması ve Uygulanması)

Öğretmenlerin okuldaki rolleri çok çeşitli olsa da, temel görevleri öğrenenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanması ve gerçekleştirilmesidir. Uygulamada da öğretmenlerin en geniş özerkliğe sahip oldukları, başka bir deyişle en fazla yetki kullanabildikleri hususlar doğrudan sınıf içi öğretim faaliyetleriyle ilgili konulardır (Anderson, 1987). Öğretmenlere tanınan yetki ve serbestlik alanı sınıf boyutunda farklılık gösterebilmektedir.

Alanyazına göre, öğretmenlerin kendi öğrenenlerinin ihtiyaç ve özelliklerine göre yöntemlerini kendilerinin planlamaları, materyallerini serbestçe seçmeleri veya hazırlamaları ve bunları kendi kararları doğrultusunda sınıfta uygulamaları tamamen olumlu bir tutumdur. Eğitim kalitesinin artırılabilmesi için bu konuda öğretmenlere tam yetki verilmesi gerekmektedir (Eurydice, 2008; Freidman, 1999). Alanyazında öğretim yöntem ve materyallerinin seçimi ve düzenlenmesi konusunda öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi üzerine genel bir fikir birliği varken, öğretim içeriğinin belirlenmesi söz konusu olduğunda farklı yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Anderson'a (1999) göre, eğitim sisteminin bütünlük ve tutarlılığının sağlanabilmesi için öğretim içeriğinin belirlenmesi konusunda öğretmenlere çok fazla özerklik verilmemelidir. Ancak daha çok kabul gören anlayışa göre, öğretmen özerkliği sadece öğretim yöntem ve materyallerinin seçilmesi ile sınırlandırılmamalı, öğretim içeriğinin seçilmesi konusunda da öğretmenlere yeterli özerklik sağlanmalıdır (Freidman, 1999; Pearson ve Hall, 1993; White, 1992). Öğrenenlerin değerlendirilmesi geleneksel olarak öğretmenlerin yetki alanındaki bir konu olsa da, öğrenen başarılarını ölçen, genellikle test türünde farklı düzeylerdeki (ulusal,

bölgesel veya yerel) merkezi sınavların yaygınlaşması, bu alanda öğretmen özerkliğini kısıtlayan bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır (Adelman ve King, 1990).

Öğretmen özerkliği üzerine çalışan araştırmacılardan Smith'in (2001), çalışmasında öğretmenin kendisinin yönettiği profesyonel eylem (Özerk Öğretme) ve öğretmenin kendisinin yönettiği profesyonel gelişim (Özerk Öğretmen Öğrenmesi) betimlemesi ile öğretmen özerkliğinin psikolojik boyutunu açıklamak mümkündür.

Görüldüğü gibi alanyazında öğretmen özerkliğinin boyutları genel olarak politik boyut (yönetim süreçlerine katılma) ve bireysel boyut (özerk öğretmen ve mesleki gelişim) ve teknik boyut (öğretimin planlanması ve uygulanması) olmak üzere üç boyutta toplanmıştır. Sonraki aşamada öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi için neler yapılması gerektiği üzerinde durulacaktır.

Öğretmen Özerkliğinin Geliştirilmesi.

Öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi, öğretmenlerin diğer uzmanlık gerektiren mesleklerde olduğu gibi, mesleki faaliyetleri, yani eğitim ve öğretim eylemleriyle ilgili planlama, karar alma ve gerçekleştirme süreçlerinde gerçek anlamda söz sahibi olmalarının yolunun açılmasını ve buna ilişkin düzenlemelerin yapılmasını gerektirmektedir (Pearson ve Moomaw, 2005). Öğretmenlere sağlanacak yetki ve serbestlik alanının farklı boyutları vardır. Bunların başında ilk olarak ders konularının seçilmesi ve içeriğinin hazırlanması ve ikinci olarak da öğretim yöntemlerinin seçilmesi ve uygulanması gelmektedir. Müfredat özerkliği olarak adlandırılabilen bu özerklik, müfredat programlarının öğretmenlere yeterli özerklik sağlayabilecek esneklikte düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Ancak öğretmen özerkliğinin mutlak serbestlik anlamına gelmediğini de vurgulamak gerekir. Bu

konuda yapılan çalışmalar öğretmenlere tanınan özerkliğin tam serbestlik boyutuna varmasının başka sorunlar ortaya çıkardığını göstermiştir (Anderson, 1987).

Öğretmen özerkliğini güçlendirmenin bir yolu da, eğitimin genelinde profesyonelleşmeyi arttırmaktır. Modern toplumlardaki profesyonellerin en temel özelliği yüksek özerklik dereceleridir (Chan, Fisher ve Rubenson, 2007).

Bailey, Curtis ve Nunan (2001), mesleki gelişim için belirledikleri yöntemlerin öğretmen özerkliğinin geliştirilmesinde önemli yere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre, öğretim dergileri, vaka incelemeleri, görsel kayıt kullanma, gözlem, kişisel farkındalık ve kendini gözleme yöntemleri öğretmen özerkliğinin geliştirilmesine katkı sağlayacak yöntemler arasındadır.

Ramos (2006), yaptığı çalışmalar sonucunda özerkliği geliştirmek için gerekli unsurlar üzerinde durmuştu. Ramos'un (2006) özerkliği geliştirebilmek belirlediği unsurlar şunlardır:

- Öz farkındalık: Öğrenen ve uzman olarak zayıf ve güçlü yanların açıkça ortaya çıkarılmasında öz farkındalık yol gösterici niteliktedir. Kişisel değerlendirme ve yansıtma kendimizi tanımaya başlamak için en uygun araçlardır.
- Farkındalık: Çevremizde, iş yerinde, içinde bulunduğumuz toplumda, ülkemizde ve dünyada neler olup bittiğinin farkında olarak, öğrenenlerin ihtiyaçlarını, amaçlarını, kapasitelerini, değişimlerini, arzularını ve hayallerini daha kolay anlayabiliriz. Böylece, öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde özerk olmalarına ve kendi farkındalıklarını geliştirmelerine yardımcı olabiliriz. Bu yolla, kurumun standartların gerçekleştirilmesine katkı sağlanır ve kurumda daha iyi bir konum elde edilebilir. Farkındalık yoluyla, ileriye dönük ve eleştirel fikirler ile iş çevresinin ve eğitim alanının koşullarının iyileştirilmesine katkıda bulunulabilir.

Araştırma ve gözlemin yanında olayların karşısında eleştirel bir bakış açısına sahip olmak farkındalığın geliştirilmesinde başta gelen unsurlardır.

- Sorunlar: Sorunlar bizi bir adım ileriye götürür ve bize yeterliğimizin kapasitesini gösterir. Profesyonel gelişimimize yardımcı olur. Sorunlar, yeni fikirlerin keşfi, bilgi ve becerilerimizi geliştirme kararı, araştırmaya girişmek gibi şekillere dönüşerek gelişimimize yardımcı olacaktır.
- Katılım ve İşbirliği: Katılım ve işbirliği özerkliğin geliştirilmesinde kilit noktalar. Öğretmenlik mesleğinde, beraber büyümek, topluluk halinde yapılanmak ve projeler, yenilikler ve girişimler üstlenmek çok büyük önem arz etmektedir. Özerklik, yalıtım, bireysellik veya kendi kendine yetebilme anlamına gelmemektedir. Uzlaşma, dayanışma, paylaşım, teşvik, dinleme ve saygı katılım ve işbirliğinin önemli bileşenlerdir.
- Sorumluluk: Sorumluluk olmadan özerklik söz konusu olamaz. Sorumluluk bize özgürlük ve yetki verir. Aynı zamanda sorumluluk, adanma, örgütlenme, zaman yönetimi becerisi, yatırım, dayanıklılık, azim ve görev ve projelere bağlılık gerektirmektedir.
- Roller Değişmek: Sınıf içindeki roller, kontrol edenden danışmana, eğitenden rehberlik edene, vericiden gözlemciye ve dinleyiciye, değerlendiren ve yargılayandan araştırmacıya dönüştürülebilir.

Ramos (2006) ve Littlewood'un (1997), daha özerk olabilmenin yeterlik ve gönüllülük gerektiği düşüncesinden yola çıkarak. Öğretmenlerin özerkliğini genişletmesi yolunda bilgi, beceri, eğitim durumu ve öğrenenlerin öğrenim şartlarının değerlendirilmesin bir başlangıç olabileceğini savunmaktadır. Ramos'a (2006) göre, Thavenius 'un (1999:161) hazırladığı sorular özerklik için güzel bir başlangıç olacaktır.

- Öğretmenlik rolümü yeniden ele almak için ne yapıyorum?
- Kendilerine neler yapabilecekleri ve yapmaları gerekenler konusunda öğrencilerime ne yapıyorum?
- Bağımsızlık ve sorumluluğu teşvik edecek ne yapıyorum?
- Kendi öğrenim süreçlerini ve stratejilerini anlamalarına yardım etmek için öğrencilerime ne yapıyorum?

Ramos (2006), Thavenius 'un (1999:161) hazırladığı sorulara öğretmenlerin özerkliklerini geliştirmelerine yol gösterecek dört soru daha eklemiştir:

- Yaptığım işte ne kadar iyiyim?
- Daha iyi nasıl olabilir ve daha iyi iş nasıl çıkarabilirim?
- Öğrenim sürecimde beni neler başarıya ulaştırabilir? Bunun öğrencilerime bir yardımı olur mu?
- Özerkliğimi geliştirme yolunda kendim için hangi amaçları belirlemeliyim?

Öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi için neler yapılması gerektiği üzerinde ayrıntılı olarak durulduktan sonra öğretmen özerkliğinin işlevleri bu konu üzerinde araştırma yapan araştırmacıların bakış açıları üzerinden incelenecektir.

Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri.

Yapılan araştırmalar öğretmen özerkliğinin farklı işlevlerini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin eğitim ve öğretimin geliştirilmesi, yeni ve farklı öğretim yöntemlerini kullanmaları, alan ve mesleki bilgilerini ve becerilerini artırmaları ve yeni eğitim materyalleri geliştirmeleri öğretmen özerkliği işlevlerinin başlıcaları arasında gelmektedir.

Eğitimin ve öğretimin daha verimli ve nitelikli hale getirilmesinde öğretmenlerin kendilerine verilen görevleri ve sorumlulukları etkin bir şekilde yerine getirmeleri büyük rol oynamaktadır. Öğretmenler, çalışma ortamının kendilerine sunduğu şart ve imkânlar çerçevesinde rollerinin kendilerine yüklediği görev ve sorumlulukları yerine getirebilirler. Bu bağlamda, öğretmenlerin yetkilerinin ve hareket alanlarının genişletilmesi, bireysel girişimleri, farklı yöntem ve uygulamaları teşvik eden serbest bir çalışma ortamının sağlanması gereği önem arz etmektedir (Freidman, 1999; Ingersoll, 2007).

Short (1994), eğitim ve öğretimin geliştirilmesi konusunda öğretmenin güçlendirilmesinin (teacher empowerment) altı temel boyutundan birisinin özerklik olduğunu belirtmiştir.

Diğer meslek alanlarında olduğu gibi, eğitim alanında da çalışanların bağımsız bir şekilde yeni etkinlikler planlamaları ve yenilikçi uygulamalarda bulunabilmeleri için yeterli düzeyde mesleki özerkliğe sahip olmaları gerektiği araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır (Freidman, 1999). Ayrıca, öğretmenlere sağlanan üst düzey mesleki özerklik onların değişen şartlara ve kendi içinde buldukları eğitim ortamının özel gereklilik ve ihtiyaçlarına daha hızlı ve uygun bir şekilde cevap vermelerine katkıda bulunacaktır (Anderson, 1987).

Öğretmenlerin özerklikleri üzerlerindeki hem iç hem de dış sınırlamalardan belli oranlarda arınmaları, görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için önemlidir. Öğretmen özerkliği, alanyazında öğretmenlerin kendilerini ve çalışma ortamlarını yönettiği olması gereken bir şart olarak görülmeye başlanmıştır (Pearson ve Moomaw, 2005:41).

Mackenzie (2002), öğretmenlerin çalıştıkları ortamı etkilemekteki ve kurumsal değişikliklere katılmaktaki içsel arzusuna dikkat çekmiştir. Lamb (2000:128)' e göre öğretmenlerin yetkileri azaltılmış hissetmesinden ziyade, hareket edebilecekleri alanlara ve

imkânlara ihtiyaçları vardır. Vieira (2003:222) da benzer şekilde eğitimin kişisel ve politik bir aktivite olduğunu düşünmekte ve öğretmenlerin, gönüllü olarak, sınırlamalar ve idealler arasında arabuluculuk yaparak bazı eğitimsel tespitlerde etkili olabilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen özerkliği hem öğretmenlerin çalışma koşullarında profesyonel sağduyusu için yaratılan bir alan hem de sınırlamalara hâkim olarak çalışma koşullarını oluşturabilme kapasitesi olarak anlaşılabilir.

Öğretmenlerin yetkilerinin genişletilmesinin bir boyutu olan öğretmen özerkliği, öğretmenlerin kendi çalışma hayatlarını kontrol edebileceklerine imkân verir. Öğretmenler bu sayede program, müfredat, ders kitapları ve eğitim planlaması gibi konularda söz sahibi olabilirler (Short, 1994). Özerkliğin asıl noktası, öğretmenin karar almada özgür hissedebilmesidir. Öğretmenler yoluyla risk alabilen ve deneyim kazanan okulların aynı zamanda öğretmenlerde özerklik hissini de oluşturması gerekmektedir. Özerklik, başarı için önemli bir ön koşuldur (Firestone, 1991). Bu çerçevede, öğretmenler okulun eğitim çehresini belirlemektedir (Lightfool, 1986). Rosenholtz'un (1987) araştırması, okullardaki geleneksel bürokratik örgüt yapısının yerini öğretmen özerkliğine bıraktığını ortaya çıkarmaktadır.

Özerklik, öğretmenlere birçok yetki vermenin yanında bazı önemli sorumluluklarda yüklemektedir. Bu yetki ve sorumluluklara aşağıda değinilmektedir.

Öğretmen Özerkliğinin Öğretmenlere Verdiği Yetkiler ve Sorumluluklar.

Öğretmen özerkliği öğretmenlere belirli bir yetki alanı ve serbestlik sağlamanın yanı sıra, onlara bazı sorumluluk ve görevler de yüklemektedir. Öğretmenlere öğretimin içerik ve yöntemlerinin planlanmasında geniş bir özerklik alanının sağlanması, onların bunu gerçekleştirebilecek mesleki bilgi ve beceriye sahip olmalarını ve ayrıca bu konuda ilgili ve gayretli olmalarını gerektirmektedir. Dolayısıyla öğretmen özerkliğinin

geliştirilmesi sadece yetki alanının genişletilmesini değil, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılması, onlara öğretim faaliyetlerini geliştirmelerine yardım edebilecek her türlü pedagojik desteğin (uygun eğitim ve çalışma ortamı, eğitim gereç ve materyalleri, vs.) sağlanması gibi konularla ilgilenmektedir (Bustingorry, 2008; Mustafa ve Cullingford, 2008; Steh ve Pozarnik, 2005).

Öğretmen özerkliği sorumsuz ve ölçsüz bir serbestliği ifade etmemelidir (Anderson, 1987). Öğretmen kendisine tanınan yetki ve özerkliği öğrenenlerine ve genel olarak topluma karşı yüklediği sorumlulukların bilinci içinde ve onlara uygun bir biçimde kullanılmalıdır (Steh ve Pozarnik, 2005).

Eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesi konusunda en büyük sorumluluk öğretmenlerdedir. Ancak buna karşılık eğitim ortamının ve okuldaki çalışma koşullarının düzenlenmesinde öğretmenlere verilen yetkiler genelde sınırlıdır. Öğretmenlere sorumluluklarıyla orantılı yetki ve özerkliğin sağlanmaması onların başarılarını, motivasyonlarını ve öğrenenler gözündeki değerlerini azaltmaktadır. Öğretmenlere görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için yeterli güç ve yetki vermeden, onlardan hesap sormak yanlış ve anlamsızdır. Aynı şekilde, öğretmene denetlenmeyen bir yetki ve özerklik alanı sağlamak da doğru değildir ve sorunların çözümü için faydalı olamaz. Ingersoll'a (2007) göre, eğitim kalitesinin yükseltilebilmesi için yapılması gereken şey öğretmene yüklenen sorumluluklara orantılı olarak yetkilerini ve gücünü de arttırmaktır.

Bu konudaki tartışmaların yoğunlaştığı hususlardan birisi öğretmene sağlanacak olan özerkliğin sınırlarının ne olacağıdır. Çok fazla özerklik de, çok az özerklik de eğitim ve öğretim için olumsuz sonuçlar doğurur. Öğretmen özerkliği bu iki ucun arasında bir yerde olmalıdır. Anderson da (1987) özerklikle sorumluluk ve denetim arasında uygun bir denge kurulmasının önemini vurgulamıştır. Buna göre, öğretmenlere çok geniş bir özerklik

alanının sağlanması doğru değildir. Aynı şekilde eğitimi ve öğretmenleri tek tip hale getirecek aşırı kontrol ve düzenlemeler de yanlıştır. Anderson (1987) özerklik düzeyinin eğitim hedeflerinin belirlenmesi ve uygulanması açılarından farklılaştırılabileceğini belirtmiştir. Eğitimin amaç ve hedeflerinin öğretmenler tarafından değil, daha üst yönetici ve otoriteler tarafından belirlenmesi daha uygundur. Ancak bu amaçlara ulaşmak için izlenecek metotların belirlenmesinde ve uygulanmasında öğretmene özerklik sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenlere verilecek özerkliğin düzeyi onların tecrübe ve yeterlilik düzeylerine göre farklılaştırılabilir. Buna göre, mesleki beceri ve uzmanlığı objektif bir değerlendirmeyle ortaya konulmuş üst düzey öğretmenlere, diğer öğretmenlere göre daha geniş bir yetki ve özerklik alanı sağlanabilir. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlere yeterli mesleki uzmanlık elde etmeden geniş bir özerklik verilmesi olumsuz sonuçlara yol açabilir.

Ingersoll (2007) ise sorumluluklarla özerklik arasında bir denge kurulmasının gereğini kabul etmekle birlikte, öğretmenlere uzmanlık gerektiren diğer mesleklere göre çok daha sınırlı bir özerklik verilmesini ve yönetici sınıfın altında yönetilen bir grup olarak konumlandırılmasını eleştirmektedir.

Öğretmen özerkliğinin temelinde öğretmenlere sağlanan yetki alanlarının ve özgürlüklerin artırılması yatmaktadır. Geliştirilen öğretmen özerkliği ölçeklerinde özerkliğin derecesi öğretmenlere sağlanan yetki ve özgürlük alanına göre belirlenmektedir. Freidman'ın (1999:62–63) modelinde beş farklı özerklik düzeyi tanımlanmaktadır:

- *Özerkliğin Olmaması:* Öğretim yöntemleri, öğretim programı ve okul hayatının diğer konularında öğretmenlerin inisiyatif almalarına izin verilmez ve görüşleriyle katkıda bulunma durumu söz konusu değildir.

- *Zayıf özerklik:* Öğretmenler programlar, kurallar ve okul yönetimi tarafından yapılan düzenlemelerle açık bir şekilde çizilmiş sınırlar içinde zayıf bir seçme özgürlüğü kullanırlar.
- *Vasat özerklik:* Öğretmenlerin yeni fikirler ve programlar geliştirmelerine izin verilir, hatta teşvik edilir. Ancak bunların uygulanması için sıkı bir izin sürecinden geçmeleri gerekir.
- *Yüksek özerklik:* Önceden belirlenmiş, genel kural ve ilkelerin sınırları içerisinde, öğretmenler yeni öğretim programı ve yöntemleri geliştirme ve uygulama özgürlüğüne sahiptirler.
- *Tam özerklik:* Herkes tarafından kabul edilen genel ahlaki ve yasal ilkelerin sınırları içinde, öğretmenler yeni fikirler ve öğretim programları geliştirme ve uygulamada tam özgürlüğe sahiptirler.

Öğretmen özerkliği yaklaşımlarında ön plana çıkan bir diğer husus, özerkliğin öğretmenlerin kendi aralarındaki ve öğretmenlerle okul yönetimi arasındaki iletişim, yardımlaşma ve işbirliğini destekleyecek bir şekilde olması gerektiğidir. Özerkliğin öğretmeni diğer öğretmenlerle işbirliği, ortak çalışma ve etkileşimden uzaklaştıran bir bağımsızlık gibi algılaması ve uygulanması yanlıştır (Little, 1990; Pearson ve Moomaw, 2005).

Danielson (2006) geleneksel bireyci özerklik anlayışının okullarda ortak çalışma gruplarının dogmasına ve gelişmesine engel teşkil ettiğini vurgulamıştır. Ona göre eğitimin iyileştirilmesi için, öğretmenler eğitim faaliyetlerini planlamada ve uygulamada kendi başlarına ve serbest bir şekilde hareket etmek yerine, ortak çalışmalarını ve işbirliğini arttırmalıdır. Bu olgu sorumlu özerklik anlayışının bir gereğidir. Bu durum

öğretmenlerin birçok konuda yetkilerini tek başlarına değil, diğer meslektaşlarıyla birlikte ve ortak bir şekilde kullanmalarını gerektirmektedir.

Little (1990), öğretmenler arasındaki işbirliğinin üst düzeyde gerçekleşmesi durumunda ortak özerklik kullanımının söz konusu olabileceğini belirtmiştir. Ortak özerklik anlayışında eğitim ve öğretimi belirleyen kararlar öğretmenler tarafından ortak çalışma neticesinde birlikte alınır. Böylece öğretmenler ortak değerler, hedefler ve yöntemler geliştirebilirler. Burada öğretmenlerin bireysel bağımsızlığından öğretmenler arasında karşılıklı bağımlılığa doğru bir gidiş söz konusudur. Karşılıklı bağımlılıkta artık öğretmenlerin birbirlerinin eğitim faaliyetlerine karışmaması gibi bir durum söz konusu değildir. Eğitim çalışmaları birlikte hazırlanır ve değerlendirilmesi de ortak bir şekilde yapılır. Ancak, bu durum bireysel farklılıkların silinmesini, tam uzlaşmayı ve tek tip uygulamayı gerektirmemektedir. Her öğretmen ortak çalışma ve kararların yanı sıra, bireysel yaklaşım ve uygulamalarını da dersine yansıtacaktır. Little (1990), ortak özerklik kullanımını gerektiren ortak çalışma anlayışının öğretmenlerin bağımsız çalışmalarını biraz kısıtlasa da, onlara birçok kazanım getirdiğini vurguluyor. Öğretmenin öğretim ortamını dışa açması, onun bilgi, fikir ve becerilerinin diğerleri tarafından bilinmesini, paylaşılmasını ve takdir görmesini sağlamaktadır. Böylece öğretmenin etkisi kendi sınıfının dışına taşacaktır. Ayrıca, ortak çalışma ve karar alma anlayışı bütün öğretmenlerin görüş ve bakış açılarının daha etkin bir şekilde okul yönetimine yansımalarını sağlayabilir.

Avrupa Birliği ve OECD ülkeleri üzerinde yapılan iki araştırmaya (Eurydice, 2008; OECD, 2005) göre, öğretim yöntem ve materyallerinin seçimi ve düzenlenmesi konusunda öğretmenlere genellikle geniş bir serbestlik alanı bırakılmaktadır. Buna karşılık, ders içeriklerinin belirlenmesi konusunda öğretmenlere tanınan özerklik alanı genellikle daha kısıtlıdır. Öğretim içeriğinin genel çerçevesinin çizilmesi genellikle okul ve öğretmen

düzeyine bırakılmamaktadır. AB ülkelerinin çoğunda zorunlu derslerin içeriği ulusal düzeyde merkezi olarak belirlenmektedir. Ancak seçmeli derslerin içeriğinin belirlenmesi konusunda genellikle okul yönetimine ve öğretmenlere daha çok yetki ve özerklik verilmektedir (Eurydice 2008). Öğretmenlerin okulun yönetime katılmalarına ilişkin yetki ve özerklik alanlarının diğer konulara göre oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. PISA (Programme for International Student Assessment) sonuçlarına göre, OECD ülkelerinde öğretmenler eğitim ve öğretimle doğrudan ilgili konular dışında sadece öğrenenlerin davranış ve disiplinleriyle ilgili düzenleme ve uygulamalarda genellikle önemli ölçüde söz sahibidirler. Buna karşılık, mali kaynakların yönetimi ve personel politikaları gibi okul yönetimine ilişkin konulardaki kararlar ve uygulamalardaki etkileri oldukça sınırlıdır (OECD, 2005).

Öğretmenlerin özerk olması, tam anlamıyla bağımsız, denetimden uzak ve meslektaş ve yöneticilerden kopuk olmaları anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin özerkliklerinin sınırlarının neler olması gerektiğinin belirlenmesi sistem içinde özerklik çerçevesinde kendi içinde kuralları olan bir düzen sağlayacağı açıktır.

Öğretmen Özerkliği Sınırlayan Unsurlar.

Öğretmen özerkliği üzerine çalışma yapan araştırmacılar öğretmen özerliğinin gelişmesini başka bir deyişle arttırılmasını sınırlayan bazı unsurlar belirlemişlerdir. Hanson (1992:26)'a, göre bu unsurlar şunlardır:

- Genel yönetimlerin uyguladığı sınırlamalar. Bu sınırlamalara ders kitaplarının ve müfredatın belirlenmesi örnek gösterilebilir.
- Derslerde gösterilen kitapları yasaklamaya kadar giden ders konuların kontrolü sistemi.
- Tek bir eğitim stratejisi yürüten okul idareleri.

- Belirli şekiller çerçevesinde roller bekleyen okul yöneticisi.

Corwin ve Borman (1998:212), öğretmen özerkliğini kısıtlayan üç ikilem üzerinde durmuştur. Bunlar;

- Resmi hiyerarşi düzeni içinde emir altındaki öğretmen ile sınıfta geniş bir özerklik alanına sahip öğretmenin çelişkisi
- Öğretmenin bir bütünün parçasıymış gibi sahip olduğu ortak güç ile yerel otoritenin emri altındaki öğretmenin sahip olduğu bireysel güç arasındaki çelişki
- Ortak bir güç oluşturabilmek için profesyonel konularda kişisel sağduyusunu bir tarafa bırakan öğretmenin içinde bulunduğu çelişki

Shalberg (2007), eğitimde standartlaşmanın, okuryazarlık üzerine ve rakamlar üzerine odaklanmanın artmasının ve sonuca dair sorumluluk üzerinde durulmasının öğretmen özerkliğini azalttığını savunmaktadır.

Ramos'a (2006) göre, öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi ve uygulanması üzere yapılan araştırmalar birçok engel ile karşılaşmaktadır. Bu engellerin ilki ve en güçlüsü olan değişiklik korkusudur. Yeni ve bilinmeyen yollara sapmaktansa bilindik şeyleri yapmak her zaman daha güvenlidir. Diğer bir güçlü engel ise kontrolü bırakma korkusudur. Üçüncü engeli, öğretmen davranışlarını düzenlemeyi amaçlayan eğitim otoriteler, resmi kurumlar ve düzenlenen politikalar teşkil etmektedir. Dördüncü ve son engel ise öğretmenin kendi davranış tarzından kaynaklanmaktadır. Kişisel ve meslek gelişim için zaman ayırmaktan, para harcamaktan ve çaba sarf etmekten kaçınmamız bizi liderlik eden değil takip eden yapmaktadır. Bu olumsuz davranış tarzı öğretmenleri deneyimler, yenilikler, bilgi ve becerilerde ve hatta kariyer basamaklarında geride bırakacaktır. İleriye dönük bir bakış açısına sahip olmalı ve içinde bulunduğu durum ile ilgili yeni planları değerlendirmeli ve bu planlarla bütünleşmeliyiz.

Benson (2010), çalışma koşullarının ve denetim sisteminin öğretmenlerin kendi kararlarını almalarını kısıtlayan temel etken olduğunu belirtmektedir. Öğretmen özerkliğinin okul içindeki ve eğitim sisteminden kaynaklanan yapısal faktörler tarafından kısıtlanmasının yanı sıra öğretmenlerin içsel kapasiteleri ve ilgi alanları da öğretmen özerkliğini kısıtlamaktadır. Hem öğretmenin kapasitesini hem de öğretmenin özerklik adına oluşturacağı alanlar yaratmak arzusunu ve bu alanlarda neler yapacağını belirleyen bireysel biyografiler ve kimlikler, öğretmen özerkliği ile yakından ilgilidir.

Öğretmen özerkliğinin beraber anıldığı en önemli kavram öğrenen özerkliğidir. Öğrenen özerkliğinin uygulanması açısından öğretmen özerkliğinin önemi büyüktür. Bu sebeple öğrenen özerkliği kavramı üzerinde durulmuştur.

Öğretmen Özerkliği ve Öğrenen Özerkliği.

Öğretmenlerin özerkliği öğrenenlerin değişimi üzerinden gerçekleştiği için öğrenenler üzerinde özellikle durulmaktadır.

Öğretmen özerkliği ve öğrenen arasındaki dinamik ilişkiyi anlamak büyük bir öneme sahiptir. Bu iki özerklik birbiri ile ilişki içinde ve birbirleriyle etkileşim halindedir. Öğrenenleri anlamak ve bilgilendirmek için öğretmenler çeşitli aktivitelerle ilgilenirler, öğrenenin özerk öğrenme hakkındaki farkındalığını artırmasına yardımcı sorular sorarlar. Smith (2001:43–4), öğrencilerin özerk ve verimli bir öğrenme içinde olabilmeleri için öğretmenlerin kendi rollerini sınıf içinde sürekli olarak yansıtmaya ve öğrencilerin davranış ve düşünceleri için belirledikleri alanlarda gözlem yapmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Bununla birlikte Little (1991), öğrenen özerkliğinin, öğretmensiz (evde, bilgisayarda, okul dışı herhangi bir kurumda, vs.) öğrenme veya öğretmene ihtiyaç olmadan öğrenme anlamına gelmediğini ortaya koymuştur. Öğrenen özerkliği, özellikle öğretmenin yardımıyla, sınıf içinde, (öğrenmenin kontrolünü ele alabilmek için) birçok

yöntem ve koşul geliştiren bir yeterlilik anlamına gelmektedir. Volner (1997), öğrencilerin kontrolü el almayı öğrenmesinin, öğretmenlerin onlara izin vermeyi de öğrenmesi anlamına geldiğini belirtmiştir.

Little (1995), öğretmen özerkliğini öğrenen özerkliğine paralel giden profesyonel kapasite olarak görmektedir. Little (2000), öğrenen özerkliğinin gelişimini öğretmen özerkliğine bağlamıştır. Ona göre, kendisi özerk bir öğrenen olmayan bir öğretmenden, öğrenenin özerkliğinin gelişmesine yardımcı olması beklenemez. Bununla birlikte, öğretmenler sınıf içindeki inisiyatiflerini belirlerken; profesyonel becerilerinden özerk bir şekilde yararlanabilmelidirler. McGrath'e (2000) göre, Öğretmenler öğretmen özerkliği için gereken içsel kapasitelerini arttırmak için belirli derecede bir profesyonel özgürlüğe ihtiyaç duyarlar.

Öğretmenin öğrencilerin özerkliği konusunda bilinçli olması, onların farklı ve özgün özellik ve ihtiyaçlarına göre eğitim ortamını düzenleyebilmesi, eğitim içerik ve yöntemlerini seçebilmesi için öncelikle kendisinin yeterli bir mesleki özerkliğe sahip olması gerekir. De Vries ve Kohlberg (Akt. Castle, 2004:6) bu husus, özerk öğretmenlerin öğretim programı uzmanlarının ortaya koyduklarını sorgulamadan kabul etme davranışında bulunmadıkları; önerilenlerle aynı fikirde olup olmadıkları üzerinde düşündükleri ve öğrencilerine sundukları eğitim konusunda sorumluluk aldıkları şeklinde açıklamaktadır.

Lam (2007), öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliği arasındaki ilişkinin bileşenlerini belirlemiştir. Ona göre;

- Öğretmen eleştirel yansıtma yoluyla nasıl gelişim gösterileceğini öğrenir
- Öğretmenin uygun öğrenim alanları yaratarak ve öğrencilerin özerklik kapasitelerini geliştirerek onları güçlendirmek gibi bir sorumluluğu vardır.

- Öğretmenler, kendilerinin ve öğrenenlerin özerkliklerini destekleyecek prensip ve değerleri koruyan müdahalelerde bulunabilir.

Smith (2001:43–4)'e göre, öğretmenler, öğrencileri anlama ve onlara tavsiye verme sürecinde, araştırmacı ve öğrencinin öğrenme farkındalığını artıracak çeşitli yararlı aktiviteler ile iç içedirler. Öğretmenler, öğrencilerin kendi öğrenmelerini etkili bir şekilde yansıtabilmeleri ve özerk olabilmeleri için rollerini sınıf içinde yansıtmaya, öğrencilerinin davranış ve düşünceleri için belirlediği alanları gözlemlemeye ihtiyaç duyarlar. Öğretmen ve öğrencilerin birlikte öğrenebileceği, özerklikle birleşmiş bir reflective (düşünce mahsulü) öğretme yolu ile özerklik sürecinde beraber daha güçlü olacakları ortadadır.

Öğrencilerin bakış açısına göre öğretmen, eğitim otoritesini doğrudan temsil eden kişidir ve bu bağlamda sınıf içindeki eğitim ve öğretim üzerindeki sınırlamalar öğretmen tarafından yansıtılmaktadır. Bu sebeple öğretmen özerkliği, öğrenen özerkliğini sınırlayan yöntemler üzerinde öğretmenin kendi kendisini eleştirdiği bir yaklaşımı gerektirmektedir. Yapılan öğretmen ve öğrenen özerkliği tanımlarından sonra ortaya çıkan bilgiler ışığında, öğrenen özerkliğini desteklemek için öğretmenlerin aşağıdaki özelliklere sahip olması gerekmektedir:

- *Özerk Öğretme konusunda yeterliliğe sahip olma:* Öğretmenler sınıfta önceliklerini belirlerken, öğretimlerini yansıtıcı ve özerk bir süreç olarak uygulayabilmelidirler (Little, 2000; Aoki, 2000; McGrath, 2000).
- *Öğretmenlerin öğretimleri konusunda kontrolden bağımsız olması:* Öğrenen özerkliği, öğretmenin, öğrenenlerin öğrenme özgürlükleri üzerindeki kısıtlamaları yorumlamasıyla gelişmektedir (Lamb, 2000).
- *Kendi kendine öğretme ve öğrenme konusunda yeterliliğe sahip olma:* Öğretmenlerin kendileri özerk bir öğrenmenin nasıl olması gerektiğini bilmeyen

Öğrenenlerde özerkliği geliştirmesi beklenemez (Little, 2000; Savage, 2000; Smith, 2000).

Öğretmen özerkliği, mesleğinde profesyonel öğretmenler ile en iyi şekilde kullanılabilen bir kavramdır. Profesyonellik tanımının içinde özerklik unsuru vazgeçilmez bir unsurdur. Dolayısıyla öğretmen özerkliği incelenirken profesyonellik kavramı üzerinde durulması gerekmektedir.

Öğretmenlerin Özerkliği ve Profesyonellik.

Profesyonellik, birinin yüksek standartları gerçekleştirmek ve hizmetin niteliğini iyileştirmek için çalışma davranışları ve tutumlarını kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak yorumlanabilir. Profesyonellik, niteliklerin ve kazanılan kapasitelerin ne olduğu sorusuna ve bir işin başarılı uygulamaları için gerekli olan yeterliklere odaklanır (Demirkasımoğlu, 2010). Profesyonelliğin kriterleri ve karakteristiklerine ilişkin birçok araştırma yapılmıştır. David (2000) (Akt. Demirkasımoğlu, 2010), profesyonelliğin kriterlerini şu şekilde açıklamıştır:

- Meslekler önemli bir kamu hizmeti sağlar,
- Teorik ve pratik olarak yerleştirilmiş uzmanlıkla ilgilidir,
- Bir uygulama kodunda ifade edilmesi istenilen farklı bir etik boyuta sahiptir,
- İşe alma, amaçlar ve disiplin için düzenlemeleri gerektirir,
- Profesyonel uygulamalar etkili uygulama için yüksek düzeyde bireysel özerklik gerektirir.

Öğretmen profesyonelliğinin anlamıyla ilgili 1980'den bu yana birçok araştırma yapılmaktadır. Lai ve Lo (2007), konuyla ilgili yapılan tartışmalardan hareketle öğretmen profesyonelliğinin üç önemli boyut altında değerlendirmiştir. Bu boyutlardan ilki, öğrenme

ve öğretmede kullanılan bilgi sistemini ifade eden profesyonel bilgi boyutudur. İkinci boyut, öğretmenlerin işi ve öğrencilerin gelişmeleri üzerinde öğretmenlerin sorumluluk ve yetkileriyle ilgilidir. Üçüncü ve son boyut, öğretmenlerin sahip oldukları işlevi planlamak için onların özgürlüğünü ifade eden öğretmen özerkliğidir.

Öğretmenlerin bilmeleri ve yapmaları kabul edilmiş kavramlara dayalı olarak Beijaard, Verloop ve Vermunt (2000) tarafından öğretmenlerin profesyonel rollerini konu alan bilgisi, didaktik ve pedagoji olmak üzere üç uzmanlık kategorisinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen profesyonelliği, güçlü bir teknik kültüre sahip olma (bilgi temeli), hizmet etiği (öğrencilerin ihtiyaçlarına hizmet etmeye bağlılık), mesleki bağlılık (güçlü bireysel ve kolektif kimlik) ve profesyonel özerklik (sınıf uygulamaları üzerinde özerklik) ile ilgili olmuştur (Day, 2002)

Öğretmenliğin üst düzey bilgi ve beceri gerektiren, statüsü yüksek bir uzmanlık mesleği olmasının, yani öğretmenlerin profesyonelleşmesinin temel unsurlarından biri mesleki özerkliğin artırılmasıdır.

Bazı araştırmacılar özerkliğin profesyonellelikle (uzmanlık) nasıl birleştiğini araştırmışlardır. Corwin (1965), (a) mesleğe giriş standartları (b) Prestij ve ekonomik devamlılık için yapılan geliştirmeler ve (c) Kendi yöntemini belirlemek için uzmanın eriştiği özerklik unsurlarını bir mesleği gerçekten uzmanlık derecesini belirlemek konusunda bir ölçüt olabileceğini savunmuştur.

Özerklik ve profesyonellik arasındaki ilişki üzerinde çalışan araştırmacılar özerkliğin uzman olmanın karakteristik bir özelliği olarak kabul etmektedirler (Blase ve Kirby, 2000; Ingersoll ve Alsalam; Khmelkov, 2000).

Ingersoll (1997a), National Center for Educational Statistics (NCES)'in 'Status of Teaching as a Profession:1990–1991' adlı raporunda, uzmanları diğer çalışanlardan ayıran

geleneksel özelliklerin arasında öğretmen özerkliği olduğunu da belirtmiştir. Khmelkov (2000), yaptığı araştırmada öğretmen özerkliğinin mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde özerklik hissini destekleyen önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Brunetti'nin (2001) yaptığı başka bir çalışmada yine öğretmenlerin sınıf içindeki kişisel standartları ve kişisel beklentileri onları uzman sınıfına sokacak unsurlar arasındadır. Blase ve Blase (1998:140)'e göre, özerklik ve uzmanlık arasında çift yönlü ilişki söz konusudur. Özerkliği genişletmenin, yöneticilerin öğretmenlerin profesyonel yargılarına güvenmesi ve inanmasıyla gerçekleşeceğini savunmuşlardır. Katz (1968:21), mevki kullananın ne kadar çok uzman bilgisine ve becerisine sahipse, o kadar yüksek düzeyde özerkliğe sahip olacağını belirtmiştir. Myers'a (1993) göre, uzman, belirli bir konuda geniş bir bilgiye sahip olduğu için yüksek düzeyde bir özerkliği hak etmektedir.

Goodlad ve diğerleri (Akt. Webb, 2002) göre bir 'profesyonel'in haiz olması gereken üç temel unsur vardır. Bunların ilki, üst düzey mesleki beceri ve yetkinlik; ikincisi işini yaparken dayandığı bilgi birikimi; üçüncüsü de bilgi ve becerisini kullanarak işiyle ilgili kararları verme yetki ve özerkliğidir. Bir alanda uzman olarak kabul edilmek, mesleki faaliyetlerdeki karar ve uygulamalarda söz sahibi olmayı gerektirir (Ingersoll, 2007).

Webb'in (2002) belirttiği gibi, öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olmasıyla ilgili genel olarak iki farklı yaklaşım vardır. Birinci yaklaşım öğretmenleri daha çok teknisyen olarak görmektedir. Bu yaklaşıma göre öğretmenlerin temel görevi eğitim uzmanları ve yöneticileri tarafından belirlenen hedef ve yöntemleri etkin bir şekilde eğitim ortamında gerçekleştirmektir. Burada öğretmenler daha yetkin ve yüksek otoriteler tarafından belirlenen ilke, içerik ve yöntemleri uygulama rolündedirler. Dolayısıyla geniş bir özerklik alanına ihtiyaçları yoktur.

Öğretmenleri uzman olarak gören yaklaşıma göreyse, öğretmenin rolü sadece önceden belirlenmiş birtakım kural ve süreçlerin uygulanmasına indirgenemez. Öğretmenin mesleğinde gerçek anlamda söz sahibi bir uzman olarak görülmesi gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra, mesleki faaliyetleriyle ilgili her düzey ve konuda yetki ve özerklik alanları geliştirilmelidir.

Uzmanlar, yılların verdiği eğitim, öğretim ve uygulamadan elde ettikleri özelleştirilmiş, uzmanlaşmış bilgiyi ellerinde bulundurmaktadır (Skyes, 1999). Eğitim camiasında profesyonel sorumluluk, yöneticilerin ve öğretmenlerin çok özel bilgiye sahip oldukları, belirli sınavlardan geçtikleri ve profesyonel standartlara sahip oldukları anlamına gelmektedir (Adams ve Kirst, 1999:469). Chubb ve Moe'ya (1990) göre, profesyonellik, öğretmenlerin kendi konularında ve öğrenmenin metodolojisi konusunda uzman olmasını gerektirirse bile; aynı zamanda değişik çevrelerde ve değişik bireyler için kendi bilgi ve becerilerini uygularken sağduyulu olmalarını da gerektirmektedir. Onlara göre, eğitimin örgütsel yapısı, doğası gereği bürokrasinin içindedir ve öğretmenler profesyonelliğe uymayan cezalandırıcı kontrol modellerine, gözlemlenmelere ve yasal uygulamalara maruz kalmaktadır. Short'a (1994) göre, özerkliğe sahip olan ve okul yönetiminin emirlerinden bağımsız olan öğretmenler, yetkisiz ve yabancılaştırılmış öğretmenlerden daha verimlidirler.

Öğretmenlerin bir uzman olarak özerkliklerinin derecesi, mesleki aidiyetleri ve kişisel sorumluluklarının derecesine göre değişir (Hyslop ve Sears, 2010).

Profesyonel özerklik ve öğretmen geliştirme, eğitim ve öğretim konusundaki çağdaş fikirlere eleştirel bir bakış açısı gerektirmektedir. Genel kabul gören bilgi ve fikirleri sürekli olarak araştırma ve inceleme, enerjik bir profesyonel hayatın tamamlayıcı bir

parçasıdır. Bu açıdan bakınca, sınıf içindeki uygulamalara duyulan inanç şüphe altında kalmakta ve eğitim ve öğretim hakkındaki bilgi ve fikirler yenilenmeye ve yeniden sınanmaya açık hale gelmektedir (Hyslop ve Sears, 2010).

Sears ve Perry'ye (2000) göre eğitim; sınıf, okul, okul sistemi ve daha geniş sosyal yapıları kapsayan birbiriyle örtüşen bağlamdan meydana gelmektedir. Sınıf içinde ve okulda öğretmen özerkliğinin varolabilmesi için, özerkliğin okul sistemi ve sosyal yapılar tarafından desteklenmesi gerekmektedir.

Uzman öğretmenlerin özerkliği, eğitimi geliştirecek ve sınıf içindeki uygulamaları güçlendirecek önemli bir role sahiptir. Öğretmenler meslekleri üzerindeki aidiyetleri artırarak, üzerlerine düşün sorumlulukları almaları gerekmektedir. (Hyslop ve Sears, 2010).

Hyslop ve Sears'a (2010) göre bu iki amaç aslında birbiriyle bağlantılıdır. Öğretmenlerin öğrencilerine bir rol model olabilmeleri için profesyonel özerkliğe ve siyasi özgürlüğe sahip olmadan; özerk, yansıtıcı (reflective) ve politik olmalarını bekleyemeyiz. Öğretmenlerin profesyonel özerkliği sadece eğitimin kalitesi için temel bir gereksinim değil, öğrencileri demokratik ve siyasi anlamda aktif birer vatandaş olarak yetiştirmeye yarayan bir unsurdur.

Profesyonelliğin klasik modeli, Goodson ve Hargreaves'in (1996) de belirttiği gibi öz düzenleme, özerklik ve sürekli gelişmekte olan bilgi ve uygulama sorumluluğunu içeren değerler sistemi üzerine kurulmuştur. Eğitiminin sıkça üzerinde durulan özelliği olan kamu yararı adına sorumluluğun yanında (Talcot Parson, 1937:366), başkalarını düşünme ve entelektüel sorumluluk da profesyonelliğin bir görünümüdür. Öğretmenin doyumunu, profesyonel sorumluluklarından sonra öğrenciler ile etkileşimden kazanılmaktadır (Galton ve MacBeath, 2008).

Sorumluluk için uygulanan yasal politikalar ve kamu baskısı, öğretmenlerin uzmanlıklarını giderek kaybetmesine ve müfredat üzerinde, okul yönetim yapısı içinde ve değerlendirme programlarında daha fazla edilgen olmalarına sebebiyet vermektedir (Hatcher, 1994).

Pearson ve Moomaw'ın (2005) yaptığı araştırmaya göre, profesyonellik ve öğretmenin yetkilerinin genişletilmesi genel anlamda öğretmen özerkliğini arttırmaktadır. Artan mesleksi tatminin, öğretmenin yetkilerinin genişletilmesinin ve profesyonelliğin iş stresini düşürdüğü ortaya çıkmıştır. Yüksek düzeyde bir mesleksi tatmin için yine yüksek düzeyde bir yetki genişletilmesi ve profesyonellik gerektirdiği görülmüştür.

Öğretmen özerkliği her kavram gibi diğer birçok kavramla bağlantılı bir kavramdır. Bu sebeple aşağıda öğretmen özerkliğinin ilgili olduğu eğitsel kavramlar ve öğretmen özerkliği ile olan ilişkileri üzerinde durulmuştur.

Öğretmen Özerkliği'nin Stres, Mesleksi Tatmin, İş Doyumu, Motivasyon ve Öğretmenin Yetkilerinin Genişletilmesi ile Olan İlişkisi.

Öğretmenlerin motivasyonuna ilişkin yapılan araştırmaların çoğuna bakıldığında içsel unsurların ağır bastığı görülmesine rağmen; öğretmen ve yöneticilerin motivasyon için daha çok gizlilik ve özerkliğe önem verdiği görülmüştür (Nero, 1995).

Özerklik, öğretmenin motivasyonu için gerekli bir faktördür. Öğretmenin mesleksi tatmini için gereken uygun motivasyon faktörünü belirlemek gerekmektedir. Yapılan araştırmalara göre (Charters, 1976; Franklin, 1988; Gnecco, 1983; Hall, Villeme ve Phillippy, 1989; Pearson ve Hall, 1993) öğretmenler tarafından algılanan özerkliğin derecesi mesleksi tatmin düzeyini de belirlemektedir. Yönetime katılmanın verdiği tatmin düzeyi incelendiğinde (Frase ve Sorenson, 1992) öğretmenlerin yönetime katılma

isteklerinin değiştiği görülmekle beraber; birçoğunun sınıf içinde özerk olmak konusunda aynı fikirde olduğu görülmüştür.

Araştırmalar ğretmen motivasyonu ve özerkliğinin mesleksel tatmin ve iş stresi ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Gerekli motivasyon ve özerkliğe sahip öğretmenler, daha az strese maruz kalmaktadırlar (Davis ve Wilson, 2000; Pearson ve Hall, 1993). Birçok araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kontrolün kaybedildiği duygusu ve gücünün eksildiği hissi gibi özerkliğe getirilen sınırlamalar öğretmenlerde gerilim, hayal kırıklığı ve kaygı yaratmaktadır (Bacharach, Bauer ve Conley, 1986; Blase ve Matthews, 1984; Cedoline, 1982; Dinham ve Scott, 1992; Dworkin, Haney, Dworkin ve Telschow, 1990; Evers, 1987; Lortie, 1975; Natale, 1993; Woods, 1989; Yee, 1990).

Maslow'un (1943), motivasyon teorisine göre, insanların ihtiyaçlarını en temel olan psikolojik ihtiyaçtan başlayarak hiyerarşik bir sıra içinde ilerleyen şekilde sıralamıştır. Bir öncekinden tatmin olma kriterine bakılarak bu ihtiyaçlar sırasıyla, fiziksel, güvenlik, sevgi, itibar ve kendini gerçekleştirme olarak sıralanabilir.

Bu piramitte özerklik, insanın itibar görme ihtiyaı içinde yer almaktadır. Maslow'a göre, her insanın kendine karşı saygılı olması ve başkaları tarafından itibar görmesi için kendi kendisini değerlendirmeye ihtiyaı vardır. Maslow, itibar ihtiyaını iki bölüme ayırmıştır. İlk bölümde, g, başarma, yeterlilik, güven, bağımsızlık ve özgürlük için gereken arzular vardır. İkinci bölümde, tanınma, dikkat çekme, önemli olma ve takdir için gerekli olan prestije dair arzular yer almaktadır. Özerklik, Maslow'un itibar için gerekli grdğu iki bölüm içinde de yer almaktadır.



Şekil 1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisine göre ihtiyaçların sıralanması ile özerklik kavramının kesişimi.

Mesleksel tatmin modelleri (Hackman ve Oldham, 1975–1976, Job Characteristics Model; Karasek ve Theorell, 1990, Demands-Control-Support Model), mesleksel tatminin göstergeleri açısından farklılık göstermektedir. Bu modellerdeki tek ortak nokta özerkliğin varlığıdır. Yapılan birçok araştırmada yüksek düzeyde özerkliğin yüksek düzeyde mesleksel tatmin sağladığı ortaya çıkmıştır (Barnae ve Burns, 1994; Kreis ve Young Brockopp, 2001; Pearson ve Moomaw, 2005,2006).

Charters (1976), Franklin (1988), Gnecco (1983) ve daha birçok araştırmacı özerkliğin öğretmenlerin mesleksel tatminini arttırmakta önemli olduğunu belirtmektedir. Charters (1976.221), 'öğretmenlerin öğrenci performanslarını değerlendirmede kullandığı ölçüt ve tekniklerin seçiminde özgür olması'; (Franklin, 1988:2) 'sınıf içindeki eğitsel sürecin kontrolünden oluşan büyük mükâfat' şeklinde öğretmen özerkliğini betimlemişlerdir. (Franklin, 1988)'e göre, öğretmen özerkliği mesleksel tatmin için önemli bir unsurdur. Alanyazında konuyla ilgili çalışmalar yapan araştırmacıların büyük çoğunluğu aynı fikirdedir (Brunetti, 2001; Kim ve Loadman, 1994; Klecker ve Loadman, 1996a; Ulriksen, 1996).

Herzberg ve diğerleri (1959), Maslow'un (1943) teorisini genişleterek iş yerlerine uyarlamıştır. Herzberg, psikolojik ihtiyaçların düşük düzeyde tatmin edilmesi çalışanların

mesleksel tatminsizliğini artırdığını savunmuştur. Herzberg, çalışanların tatmininin ancak özerklik gibi ihtiyaçların yüksek düzeyde karşılandığında gerçekleştiğini vurgulamıştır. Bu varsayım, çalışanların başarı için özerkliğe ihtiyacı olduğunu savunan Kamu Politikası Teorisi'yle (Public Policy Theory) aynı doğrultudadır. Lipsky (1980), doğrudan vatandaş ile iletişim içinde olan kamu çalışanlarını, Street-Level-Bureaucrats (SLBs) –sokaktaki bürokratlar- olarak adlandırmıştır. Lipsky'ye göre, SLBs işlerinin karakteristik özelliklerinden dolayı görevlerini yerine getirmekte zorlandıklarından iş yerlerinde önemli derecede özerkliğe sahip olmalıdırlar. Lipsky, özgürlük, bağımsızlık, güç ve sağduyu üzerinde durmuştur. SLBs, ön saflarda çalıştıklarından bireysel düzeyde davranışlarda bulunmaktadırlar ve bu sebeple yaptıkları işlerde etkili olabilmek ve vatandaşlarla birebir etkileşimin getirdiği baskıyla baş edebilmek için özerkliğe ihtiyaç duymaktadırlar.

Motivasyon, mesleksel tatmin ve kamu politikası teorilerinden çıkan varsayımlar incelendiğinde özerklik; (a) mesleksel motivasyon ve yüksek düzeyde gizlilik için temel bir ön koşuldur ve (b) görevlerinde etkili olabilmeleri için öğretmenler için bir olmazsa olmazdır.

Öğretmenlerin sahip olduğu otorite, önemli eğitsel konularda öğretmenlerin okul kararlarına etkide bulunabilmesi şeklinde tanımlanmış ve bu tanıma daha sonra öğretmenlerin sınıf içindeki planları ve uyguladıkları eğitim yöntemlerinde sahip oldukları özerklik de eklenerek genişletilmiştir (Ingersoll ve Alsalam, 1997).

Öğretmenlerin yetkilerinin geliştirilmesinin öğretmen özerkliğinin bir boyutudur. Öğretmenlere sınıfı ve okulu ilgilendiren çeşitli konular üzerindeki etkisini ölçmek için yapılan bir araştırmada (Ingersoll ve Alsalam, 1997; Shen, 1998) öğretmenlerin etkilerinin sınıf içinde test kitaplarını ve öğretim yöntemlerinin belirlemekle sınırlı olduğu görülmüş; bununla birlikte öğretmenlerin müfredat, kurumun yapısı ve programlamaya ilişkin

kararlarda yöneticilerle beraber karar verme imkânına sahip olduğu okullarda işbirlikçi bir özerkliğin hâkim olduğu gözlenmiştir.

Belirli konularda uzmanlığa sahip olan öğretmenlerin, kendi seçimlerine göre eğitim sürecini düzenlemeye hakkı vardır. Örneğin kişisel olmayan okul kurallarının sınıf içinde öğretmenin kendisinin belirlediği kurallara dönüşebilmesi gerekmektedir. Bu yöntemlerle yapısal süreç içinde öğretmenler kendilerini ehil bir otoriteymiş gibi hissedebilirler (Franklin, 1988; Hanson, 1991).

Öğretmen özerkliği üzerine araştırma yapan araştırmacıların kavramın geliştirilmesine katkısı çok büyüktür. Öğretmen özerkliği kavramı üzerine bu güne kadar yapılan araştırmalara ışık tutarak kavramın değişimini ve gelişimini incelemek mümkün olacaktır.

Öğretmen Özerkliğine İlişkin Yapılan Araştırmalar.

Öğretmen özerkliği özellikle yurtdışında eğitim yöneticileri arasında ilgi çekici bir araştırma konusudur. Öğretmen özerkliği üzerine çalışan araştırmacılar, öğretmen özerkliğini geliştirmenin yollarını araştırmışlardır. Bu araştırmacılardan Porter (1989) ve Dottin'e (1983) göre, öğrenci başarısını belirlemek için standartlar oluşturulmasında öğretmene özerklik sağlayarak daha iyi bir eğitime ulaşılabilecektir. Fox (1985), kişisel özerkliğinin topluluğa bağlı olma psikolojisiyle beraber öğretmenin okuldaki teknolojik değişiklere uyum sağlamasına katkısı olacağına ve hatta öğretmenin daha yüksek düzeyde özerk olmasının değişiklikler karşısında onu daha istekli ve katılımcı kılacağına inanmaktadır.

Isaac A. Freidman (1999), öğretmen özerkliği üzerinde çalışan araştırmaların öncülerindedir. Ona göre öğretmen özerkliği üzerine yapılan araştırmalar iki kategoriye ayırabilir. İlk grup araştırmalarda öğretmenlerin algılarından elde edilen, araştırmacının

amacına göre düzenlenmiş araştırma yöntemleri yoluyla öğretmen özerkliğini kavramsallaştırma yoluna gidilmiştir. Bu grup içinde yer alabilecek araştırmalara Kreis ve Young Brockopp'un (2001), Pearson ve Hall'un (1993), Pearson ve Moomaw'ın (2005, 2006) yaptığı araştırmalar örnek gösterilebilir. Bu gruptaki araştırmalar öğretmenlerin kurumsal ve/veya eğitsel boyutlardaki özerklik düzeyini araştırmışlardır.

Bu gruptaki araştırmacılardan Pearson ve Hall (1993) ve Pearson ve Moomaw (2005, 2006), geliştirdikleri 'Öğretmen Özerkliği Ölçeği' (Teacher Autonomy Scale-TAS) nde müfredat özerkliği ve genel anlamda eğitsel özerklik üzerinde durmuşlardır. Yine aynı grupta çalışan araştırmacılardan Kreis ve Young Brockopp (2001), 'Algılanan Özerklik Ölçeği'ni (Perceived Autonomy Scale-PAS) geliştirmişlerdir. Bu ölçek ile öğretmenlerin sınıftaki ve okulun içindeki özerklik algılarını ölçmüşlerdir. Araştırmacılar kullandıkları 'Algılanan Özerklik Ölçeği' ile sınıf içinde öğretmene sağlanan özerkliğin mesleki tatmini arttırdığını ortaya çıkarmışlardır.

İkinci grup öğretmen özerkliği araştırmaları, okullarda ve okul kadrolarındaki potansiyel özerklik göstergeleri üzerinde durmuştur. Bu çalışmalara, Liu (2007) ve Ingersoll'un (1987-1988) çalışmaları örnek gösterilebilir. Bu çalışmalarda 'Okullardaki ve Okul Kadrolarındaki Özerklik Ölçeği' kullanılmıştır (School and Staffing Survey -SASS).

Liu (2007), mesleğin ilk yılında okul politikası üzerinde öğretmenlerin etkisinin artırılmasının öğretmenlerde meslekte ayrılma olasılığını azalttığını ve çalışmaya devam etmek konusunda öğretmenlerin daha istekli olduğunu ortaya koymuştur. Ingersoll (1987,1988) ise öğretmenlerin önemli okul aktiviteleri ve örgütsel çatışmalar üzerindeki etkisi ve kontrolü arasındaki ilişkiyi araştırmıştır.

Freidman'ın (1999), öğretmen özerkliği araştırmalarını gruplandırmasının haricinde öğretmen özerkliğini dışsal açıdan inceleyen bazı araştırmalar da mevcuttur. Chauvin ve

Ellett'in 1993 yılında hazırladığı öğretmen özerkliğini ölçen Profesyonel Özerk Davranışları Ölçeği (PÖDÖ) (Attitudes of Professional Autonomy (APA) ve Charters'ın (1974) hazırladığı Özerklik Hissi Ölçeği (ÖHÖ) (Sense of Autonomy Scale (SAS) öğretmen özerkliğini dışsal güçler açısından inceleyen araştırmalar arasında öne çıkanlardır. Bu araştırmalarda üzerinde durulan altı başlık mevcuttur (Licata, Teddlie ve Greenfield, 1990):

- Çalışma tekniklerinin seçiminde özgür olmak
- Yöneticilerin ve meslektaşların yarattığı güvensizlik ortamından bağımsız olmak
- Yönetici ve meslektaşların etkisinden uzak olmak
- Öğrencilerin gidiş hatlarını izleme konusunda özgür olmak
- Aşırı okul tabanlı örgüt yapısından bağımsız olmak
- Öğrencilerle olan ilişkilerde bağımsız olmak

APA ve SAS araştırmalarının ikisi de öğretmen özerkliğini kavramlaştırırken güvensizlik, güçlü dış etkiler, kontrol, aşırı örgütsel istekler ve pedagojik sınırlamalar gibi dışsal baskılar üzerine durarak kavramsallaştırmışlardır. Fikir ve etkinlik üretebilme ve okul içindeki temel politikalara ve uygulamalara katılabilme imkânı veren öğretmen özerkliği tanımını üzerinde durulmamıştır.

Öğretmen özerkliği, öğretmenin yetkilerinin artırılmasını konu alan araştırmalar da alanyazında mevcuttur. Bu tür araştırmalara Kleker ve Loadman'ın (1996a) ve Short ve Rinehart'ın (1992), Geliştirdikleri 'School Participant Empowerment Scale (SPES)' (Okul Çalışanlarının Yetkilerinin Artırılması Ölçeği) kullandıkları öğretmen özerkliği araştırmaları örnek gösterilebilir. Bu ölçekte özerkliğin, öğretmenin yetkilerinin artırılmasında gerekli yapının oluşumu için şart olan altı ölçütten biri olduğu ortaya

çıkarılmıştır. SPES, öğretmen özerkliğini karar verme, profesyonel gelişim, mevki, öz yeterlik, etki ve özerklikten oluşan altı boyutta incelemiştir.

Öğretmen özerkliği kavramının ayrıntılı olarak her açıdan incelenmesinin yanı sıra öğretmen özerkliği ile iç içe geçmiş ya da öğretmen özerkliği ile birlikte anılan kavramların incelenmesinde yarar vardır. Okul özerkliği de bu kavramlardan biridir. Okul özerkliğini benimseyen bir sistem içinde özerkliğin öğretmenler için de uygulanacağı varsayımından yola çıkarak okul özerkliği kavramı üzerinde durulmuştur. Yapısal olarak okullara verilen özerklik içinde öğretmenlerin ne şekillerde özerklik sahibi olacakları ancak okul özerkliğini inceleyerek ortaya çıkarılabilir. Okul özerkliği öğretmen özerkliği ile yapısal anlamda yakın kavramlardır. Özerk okul kavramı ile öğretmenlerin müfredat ve yönetmeliklerle sıkı sıkıya bağlı olması bağdaşmamaktadır. Dolayısıyla okulların özerklik şekilleri ve öğretmen özerkliği ile olan yakın ilişkileri üzerinde durulacaktır.

Okul Özerkliği

Okul özerkliği daha önce merkezi yapı içinde belirlenmiş olan amaç, politika, öğretim programı, standart ve hesap verilebilirlik gibi okulla ilişkili konularda karar alma yetkisi ve sorumluluğunun sistematik bir biçimde okul düzeyine yerleştirilmesi biçiminde ifade edilmektedir (Caldwell, 2005:1). Diğer bir tanıma göre okul özerkliği, yönetimle ilgili konularda karar alma yetkisinin okul düzeyine aktarılmasıdır (De Grauwe, 2005:271). Genel olarak okul özerkliği, okulların esnekliğe sahip olmasını ve okulların eğitimsel amaçlara, personel alımlarına ve personeli değerlendirmeye, kaynak yaratma ya da ayırmaya, müfredatı planlamaya, finansmana ve öğrenci değerlendirmeye, akademik standartları oluşturmaya, okul materyallerini seçmeye, okulun güvenliğini sağlamaya ilişkin konularda karar alma gücünü ifade etmektedir (Lai-ngok, 2004:32).

Okulların sorumluluk alanları ve özerklik dereceleri, kamu fonlarının ve özel fonların kullanımı ve artırımı ve insan kaynaklarının (okul müdürleri, eğitim personeli, eğitim dışı personel) özerklik dereceleri ile de ölçülebilmektedir. Okul personeli ve insan kaynakları yönetiminde, okul personelinin seçimi, disipline edilmesi ve işten çıkarılmasına ilişkin kararlar alma sorumluluğu da okul özerkliğinin ölçütlerindedir (Euyrdice, 2007).

Dört farklı okul özerkliği türünden bahsedilmektedir (Leitwood ve Menzies, 1998 Akt: De Grauwe, 2005:272). Bunlardan ilki yönetim kontrollüdür. Okul yöneticisi, eğitim yönetiminin temsilcisi olarak baskın bir role sahiptir. İkincisi, profesyonel kontrol olup öğretim personeli yetkili kılınmıştır. Sorumluluklar eğitim profesyonelleri olarak nitelendirilen okul yöneticileriyle deneyimli öğretmenlere verilmiştir. Üçüncüsü, toplum kontrollüdür. Yerel bir grup ya da aileler bir yönetim kurulu yoluyla sorumlu tutulmuşlardır. Dördüncüsü ise dengelenmiş kontroldür. Burada aileler ve eğitim profesyonelleri (öğretmenler ve okul yöneticileri) yetkiyi eşit olarak paylaşmışlardır.

Türkiye'deki okul özerkliği türünün ise dengelenmiş kontrol türü olduğu söylenebilir. Türkiye'de okul-aile birliği çalışmalarına 1739 sayılı Kanun'un 16. maddesi temel teşkil etmektedir. Belirtilen Kanun'un ilgili maddesine 11 Aralık 2004 tarihinde yapılan bir düzenlemeyle, demokrasi, açık denetim, hesap verilebilirlik gibi söylemlerle, velilerin okul yönetimine katılmaları, hizmetleri yürütmeleri ve eğitimin maliyetine katılmaları için zemin hazırlanmıştır. Bütün bunlar yapılırken okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okul-aile birliklerinin birer üyeleri olmaya devam ediyor olmaları, Türkiye'deki okul özerkliği türünün, dengelenmiş kontrol olduğunu doğrular niteliktedir.

Okul özerkliğinde sorumluluk ilkesi çerçevesinde, okul düzeyinde ve genel organizasyon politikalarındaki özerklik biçimleri ülkeler arasında farklılık gösterdiği için, çeşitli okul sorumluluk modelleri ortaya çıkmıştır. Burada üç ana model söz konusudur. İlk

modelde, -geleneksel anlamda eğitime dâhil olan bireyleri değerlendirmeden sorumlu olan teşkilatlar- özellikle öğretmenlere bu yeni değerlendirme işlevi verilmektedir. Birçok Avrupa ülkesinde, okul özerkliği bağlamında okulları değerlendirmeden sorumlu olan denetleme kurulları vasıtasıyla eğitimden sorumlu yükseköğrenim otoriteleri vardır. Denetleme sistemleri merkezi veya bölgesel olabilmektedir. İkinci modelde, okullar öncelikle yerel otoritelere, yerel konseylere veya bunları yöneten düzenleyici teşkilatlara karşı sorumludur. Bu model çerçevesinde yerel eğitim otoriteleri, değerlendirme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Üçüncü model de ise, okullar kendi kendilerini değerlendirmeleri konusunda teşvik edilmektedirler. Genel anlamıyla, temel değerlendirme eğilimlerinin dışında kalan ülkeler giderek azalmaktadır (Euyrdice, 2007).

Okul özerkliğinin sisteme getireceği yararlar ise beş farklı başlık altında toplanabilir (De Grauwe (2005:272). Bunlardan ilki demokrasiyle ilgilidir. Öğretmenlerin ailelerin eğitim gibi önemli bir konuya ilişkin karar alma yetkisine sahip olması, bu kararların merkezi düzeyde atanmış bir grup resmi görevlilerce alınmasından daha demokratik olacağı açıktır. İkincisi, okul düzeyinde amacına uygun daha yerinde kararlar alınacak olmasıdır. Karar alma yetkisinin sorunların yaşandığı yerler olan okullara devredilmesi ile bu sorunların çözümünde merkezdeki yöneticilere göre okul düzeyinde daha etkili çözümler getirileceği beklenilmektedir. Üçüncüsü, bürokrasinin azalmasıdır. Kararların okul düzeyinde alınması, bürokrasinin uzun ve ağır işlemeden kaynaklanan aksaklıkları ortadan kaldıracaktır. Dördüncüsü, hesap verilebilirlikle ilgilidir. Okul özerkliği, okulları ve eğitim çalışanlarını yaptıkları uygulamalardan aileleri ve okulun yakın çevresini haberdar etme zorunda bırakmaktadır. Dolayısıyla, okul yöneticileri ve öğretmenleri eskiye göre daha açık ve şeffaf olmak durumunda kalmaktadır. Beşincisi, kaynakların artırılmasıdır. Başta aileler olmak üzere okulun yakın çevresinin, okulların örgütsel ve yönetsel yapısında söz sahibi olmaları sağlanmaktadır. Böylece, okulların yapı

işleyişinde söz sahibi olan aileler, çocuklarının devam ettiği okulların finansmanına katkıda bulunmaya daha istekli olacaktır.

Okul merkezli yönetimin çeşitli şekilleri 1960'lı ve 1970'li yıllarda genellikle yerinden yönetim ve okul bölge bütçeleme olarak gündeme gelmiş; 1980'lerin sonlarında okul düzeyinde planlanan değişimleri kolaylıkla uygulamaya koyabilmek amacıyla okul personelinin yetkilendirilmesi ve sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanmasının önemi vurgulanmış, bu nedenle; okul merkezli yönetim ilgi odağı olmuştur (Aytaç, 1999:22).

Okul merkezli yönetim, eğitimle ilgili her türlü kararın okulda alınması demektir. Okul merkezli yönetim, eğitim-öğretimi geliştirmek amacıyla okul düzeyinde yetki ve sorumlulukların artırılmasına, özerklik ve katılımlı karar almaya dayalı, okulları temel karar alma birimi olarak kabul eden eğitimin yerinden yönetim biçimidir (Güçlü, 2000; Balcı, 2001:74; Aytaç, 2003:23; Erdoğan, 1996:26).

Okul merkezli yönetim, değişim konusunda iç dinamiklerin etkili olduğu ve yenileşmelerin sahiplenildiği, yetki paylaşımına gidildiği, okul ve çevresinin program, bütçe ve personel seçimi konusunda tam yetkili olduğu bir sistemdir (Güçlü, 2000).

Okul merkezli yönetim aşağıdaki şekilde formüle edilebilir (Özdemir, 1996):

$$\text{'Okula dayalı yönetim} = \text{Özerklik} + \text{Katılımlı Karar Alma'}$$

Okul merkezli yönetim, okul geliştirme reformlarının başında gelmektedir. Bu reformda; eğitim programları ve öğretim, bütçe ve personel alanlarında okul içinde etkili ilişkiler ağı kurarak, öğrenci başarısını yükseltmek temel amaçtır (Taylor ve Levin, Wohlstetter ve Mohrman, Akt. Aytaç, 1999).

Okul merkezli yönetim, karar alma yetkisinin yeniden dağılımına dayalı olarak okulları geliştirmede mali özerkliği temel alan bir yaklaşımdır. Okul merkezli yönetim, üç belirgin özelliğe sahiptir (Aytaç, 2003):

- Bütçe, personel ve program alanlarında merkezi karar alma yetkisi büyük ölçüde okula aktarılmaktadır. Bu alanlarda; okul müdürü kadar öğretmenlere ve velilere de yetki aktarılmaktadır.
- Karar almada formal yetki okul müdürü, öğretmenler, veliler ve diğer okul toplumu üyeleri arasında paylaşılır. Bu formal yapı (kurul, komite, takım) okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, eğitim uzmanları zaman zaman da öğrenci ve toplum temsilcilerinden meydana gelir. Bu kurullardaki üyeler, okul çapında karar alma sürecine doğrudan katılırlar.
- Okul toplumu üyeleri mevcut kanunlar, yönetmelikler ve anlaşmalara uygun şekilde okulun kendine özgü işleyişine yönelik kuralları belirleme yetkisine sahiptir.

Balcı'ya göre (2001:74) okul merkezli yönetimin iki temel özelliği vardır: Birincisi okulun temel karar alma birimi olması, ikincisi üyelerinin okulu sahiplenme duygusunun olması.

Okul merkezli yönetimin birçok şekli olmasına rağmen araştırmaların okul merkezli yönetim uygulamalarında belirledikleri anahtar faktörler şunlardır (Aytaç, 1999:26):

- Okul özerkliği: Bütçe, personel ve programlarla ilgili konularda karar almaya yönelik okul özerkliği gerekir.

- Personel geliştirme: Karara alma sürecinde katılımın sağlanması ve nitelikli karar alınması için okul özerkliğinin personel geliştirme programları ile desteklenmesi gerekir.
- Okul müdürünün rolleri: Özerklik müdürlerin güçlü öğretim lideri, takım lideri, kolaylaştırıcı, değişim yöneticisi ve vizyoner lider rollerini oynayabilecek yeterliklere sahip olmasını gerektirir.
- Zaman: Okulun karar alma yeterliliğini geliştirmek ve bu süreci uygulayabilmek için zaman gereklidir.
- Ödül sistemi: Artan yetki ve sorumlulukların kabulünü sağlamak amacıyla bir destek ve ödül sistemi kurulması gerekir.
- İletişim: Okul toplumu üyeleri arasında etkili bir iletişim kurulmalıdır. Bu bağ, kararların kabul düzeyinin ve katılımın artmasını sağlar.

Yukarıda sıralanan faktörlere bakıldığında okul merkezli yönetim, okul çevresinin güçlendirilmesini, yönetim etkinliğinin artırılmasını ve okulda iş görenlerin motivasyonunun sağlanmasını hedeflenmektedir.

Okul özerkliği kavramı genel olarak eğitimin yükseköğretime kadar olan basamakları için incelenmiştir. Alanyazında yükseköğretim için kurumsal özerklik kavramı kullanılmaktadır. Eğitim sistemimizde de özerkliğin kısıtlı da olsa uygulanabildiği kurumların başında üniversiteler gelmektedir. Özerkliğin uygulama aşamasında ülkemizdeki tek örneğini olması ve öğretmen özerkliği kavramının uygulanmasına örnek teşkil etmesi bakımından kurum özerkliği ve akademik özerklik kavramına değinmekte yarar görülmüştür.

Kurumsal Özerklik

Özerklik kurumsal olarak tanımlandığında özerkliğin en çok uygulandığı kurumlar arasında ilk olarak üniversiteler akla gelmektedir. Üniversitelerin merkezi planlamanın sakıncalarından korunması, yapılarının devlet veya merkezi siyaset tarafından katı bir biçimde belirlenmesinin önlenmesi, egemen siyasanın üretildiği mekânlar değil, tüm çeşitliliğiyle düşüncelerin, bu kapsamda genel anlayışların dışındaki alternatif veya marjinal olarak tanımlanabilecek düşüncelerin üretildiği ortamlar haline gelmesi; siyasi, idari, ekonomik ve yönetsel bakımlardan mümkün olabildiğince merkezi belirlemenin dışında kalabilmesine bağlıdır. Özerklik, baştan beri üniversite kavramına birleşik bir değeri, üniversitenin onu anlamlı kılan ayrılmaz bir özelliğini ifade etmiştir (UNESCO, 1998b).

Bu anlamda kurumsal özerklik ilkesi; “üniversitenin dâhili örgütlenme ve yönetim, finansal kaynakların dâhili dağıtımı, kamusal nitelik taşımayan kaynaklardan gelir kazanılması, kendi personelini kendisinin istihdam etmesi, çalışma koşullarını kendisinin belirlemesi ve son olarak da öğretim ve araştırma yürütme özgürlüğü için harici müdahaleden gerekli ölçüde bağımsız olması’ şeklinde tanımlanabilir (UNESCO, 1998b).

Yönetsel (idari) bakımdan özerklik üniversitelerin istihdam edecekleri personel ve öğrenci sayısı da dâhil, kendi çalışma ve işleyiş düzenlerini kendilerinin belirlemesidir. Bunun gerçekleşebilmesi için üniversitelerin doğrudan devlete bağlı kurumlar olmaktan çıkarılması gereklidir. Özerkliğin ekonomik (mali) boyutunun anlamı ise, iktisadi bakımdan bu kurumların devlete veya siyasi iktidarlara bağımlılığının minimum düzeyde tutulmasıdır. Bu da, üniversitelerin finansmanında merkezi yönetimin payının azaltılması, daha açık bir ifadeyle, üniversiteler mali açıdan kendi ayaklarının üstünde durabilmesi anlamına gelmektedir.

Eğitim sistemimizdeki sınırlıda olsa tek özerklik Şekli olan yükseköğretimde akademik özerklik üzerinde durmak, yükseköğretim basamağına kadar olan eğitim sürecinde özerkliğin nasıl yerleŐtirileceđi konusunda yol gösterici olabilecektir.

Yükseköğretim’de Akademik Özerklik

Büken’in (2006) de belirttiği gibi ideal bir üniversitenin vazgeçilemez kabul edilen gereklilikleri arasında akademik özerklik önemli yer tutmaktadır. Üniversiteler kendi bilim politikalarına uygun olarak bütçesini yapan, ulusal ve uluslararası bilim kuruluşları ile organik bağ kurabilen ve kararlarında kendi idari ve etik kurallarına bağımlı kurumlar olmalıdır. Özerk üniversite kavramı ile genellikle ifade edilmek istenen, üniversitenin gerek yönetsel gerek bilimsel bakımdan devlete karşı özerk olmasıdır. Yönetsel açıdan, üniversitelerin çeşitli devlet kurumları tarafından denetlenmesi, bir dereceye kadar haklı çıkarılabilir. Devlet bütçesinden pay alan üniversitenin, vergi ödeyen yurttaŐlara karşı toplumsal yükümlülüğu olduğu, bütçeden aldığı bu payı yurttaŐlara en çok fayda sağlayacak Şekilde harcaması gerektiği ileri sürülebilir. Ancak bu durum bilimsel özerkliği sınırlandırıcı olmamalıdır.

Günümüzde bilimsel araştırmalar ile kapitalist piyasa arasında yakın bir ilişki vardır. Araştırma fonlarının sağlanması özel sektör kuruluşlarının önemi gün geçtikçe artmaktadır. Bu da beraberinde yapılan araştırmaların özel yararının mı yoksa toplumsal yararının mı daha fazla olduğu sorusunu gündeme getirmektedir. Üniversitenin toplumsal yarar yanında, özel yararı da gözetmesi doğal ve gereklidir. Bununla birlikte, Devlet sansürü kadar piyasa sansürü de sakıncalıdır. Üniversite devletten aldığı bütçenin dışında döner sermaye vasıtasıyla üniversite dıŐından proje olarak ve/veya dıŐarıya hizmet sunarak kendisine ek kaynak yaratırken, bu durum üniversitenin sadece para kazanma amacına odaklanmış bir tür “kar amaçlayan Őirket” olarak görülmesine yol açmamalıdır. Aksi

takdirde üniversite mensupları özel kuruluşların Araştırma-Geliştirme personeli olarak görülebilir ve üniversite de ticari bir kuruluş gibi algılanabilir. Üniversite sadece devlet kurumlarına karşı değil, aynı zamanda özel sektör kuruluşları ve sivil toplum kuruluşlarına karşı da özerkliğini koruyabilmelidir (Kılıçbay, 1999).

Üniversiteler adı üstünde evrensel kurumlar olup, geçmişten günümüze otoriteden bağımsız olarak bilgi üretmek ve yaymak konusunda çetin bir mücadeleden geçerek bugünlere kadar gelmiştir. Üniversiteler otoriteye karşı özgür tartışma ortamında, eleştirel düşünceyi savunmuşlardır. Bu bağlamda üniversite ortamı karşılıklı diyalektik tartışma ortamında herkesin kendisini ifade edebilme şansını bulması gereken demokratik kurumlardır (Kılıçbay, 1999).

Üniversiteler modern devletin temel bilgi kurumları işlevini görmektedir. Üniversitenin bu işlevini yerine getirirken, sosyal bir olgu olarak iktidar ile olan ilişkisi önemli ölçüde belirleyici olmaktadır. Üniversite iktidar sahiplerinin, iktidarlarına meşruiyet kazandırma işlevi ile onların meşruiyetini sorgulama işlevini yerine getirmeye çalışan bir kurum olarak gelişmiştir. İktidar ve/veya güç, bilgi ile sıkı bir şekilde ilişkilidir. Güç ilişkileri bilginin gelişmesine neden olurken, bilgi de güç kullanımına imkân tanımaktadır. Bir bilgi alanının karşılıklı oluşumuna dayanmayan bir güç ilişkisi bulunmadığı gibi, güç ilişkisi öngörmeyen veya oluşturmayan herhangi bir bilgi alanı da olamaz (Foucault, 1975/1992).

Akademik özgürlük ve akademik özerklik kavramlarının birbirlerinden ayırıştırılabilmesi için bu iki kavramın arasındaki farklılıklar üzerinde durmak gerekmektedir.

Akademik Özgürlük ve Akademik Özerklik Arasındaki Farklılıklar

Akademik özgürlüğün tanınmasına ve korunmasına yönelik ulusal ve uluslararası düzeydeki çabalar, UNESCO'nun 11 Kasım 1997'de Yüksek Öğretim Personelinin Statüsüne İlişkin Tavsiye Kararı'nı (kısaca Tavsiye Kararı) kabul etmesiyle çok önemli bir evreye girmiştir. Bu karar, adı üstünde, yükseköğretim personelinin statüsüne ilişkin geniş kapsamlı bir karardır. Yönlendirici ilkeler, eğitim hedef ve politikaları, kurumsal hak, ödev ve sorumluluklar, yükseköğretim personelinin hak, özgürlük, ödev ve sorumlulukları, mesleğe hazırlık, istihdam süre ve koşullarına ilişkin 77 maddeden oluşmaktadır. Karar, hukuksal olarak bir tavsiye kararıdır, yani devletleri bağlayıcı güçten yoksundur. Bununla birlikte, devlet temsilcilerinin uluslararası düzeyde akademik özgürlüğe ilişkin olarak kabul ettikleri ilk karar olması bakımından önemlidir.

Tavsiye Kararı, sadece bir kamu hizmeti olarak nitelediği eğitime ilişkin olarak değil, aynı zamanda akademik özgürlüğe ilişkin olarak da uluslararası bir manifesto niteliğini taşımaktadır. Bu yönüyle, başta Dünya Bankası olmak üzere, eğitimin metalaştırılması sürecinde etkin rol oynayan uluslararası aktörlerin “reform” projeleri önünde ciddi bir siyasi ve moral engel oluşturmaktadır. Bu nedenle, 5-9 Ekim 1998'de yapılan Dünya Yüksek Öğretim Konferansı'nda, “akademik özgürlük, özerklik ve toplumsal sorumluluk” hakkında bir uluslararası belge hazırlanmasının kararlaştırılması, sonuçları dikkatle izlenmesi gereken bir gelişmedir (www.unesco.org). “Akademik özgürlük, özerklik ve toplumsal sorumluluk” formülü, akademik özgürlük konusundaki tutumu eleştirilen Uluslararası Üniversiteler Birliği'nin (IAU) formülüdür.

Akademik özgürlük kavramı, özerklik kavramıyla sıkı sıkıya bağlantılı, ama ondan farklı bir kavramdır. Özerklik, “yükseköğretim kurumlarının akademik çalışmaları, işleyiş kuralları, yönetimleri ve diğer faaliyetleri bakımından etkili bir karar alma için gerekli

kendi kendini yönetme” olarak tanımlanır (Tavsiye Kararı, m. 17). Dolayısıyla, özerklik kurumsal bir yetkidir. Akademik özgürlük ise, bireysel nitelikte bir haktır.

Tavsiye Kararı, yükseköğretim kurumlarını ve özellikle üniversiteleri, “geleneksel bilgi ve kültürü koruyan, yayan, ona ilişkin görüşlerini özgürce ifade eden ve başat öğreti tarafından kısıtlanmadan yeni bilgiyi arayan akademisyen toplulukları” olarak tanımlamaktadır (m. 4). Böyle bir tanımın doğal sonucu, akademik özgürlük kavramının, üniversitenin temeli olarak görülmesidir. Nitekim Tavsiye Kararı, Başlangıç bölümünde, eğitim, öğretim ve araştırma hakkının, ancak akademik özgürlüğün ve yükseköğretim kurumlarının özerkliğinin bulunduğu bir ortamda tam olarak kullanılabileceğini hatırlatmaktadır. Karar, akademik özgürlüğü ise; ‘Başat öğretiyle kısıtlanmadan, öğretim ve tartışma özgürlüğüne, araştırma yürütme ve sonuçlarını yayma ve yayınlama özgürlüğüne, içinde çalıştıkları kurum ya da sistem hakkında görüşlerini özgürce ifade etme özgürlüğüne, kurumsal sansürden özgürlüğe ve profesyonel ya da temsili akademik organlara katılma özgürlüğüne hak’ olarak tanımlamaktadır (m. 27).

Kararın akademik özgürlük tanımı, ancak akademik topluluk içinde var olabilecek özgür ve etkin özneleri hedeflemektedir.

Akademik özgürlük, akademik topluluğa özgü bir haktır. Karar, yükseköğretim kurumlarında ya da programlarında öğretim, araştırma, akademik kariyer yapan ve/veya eğitim hizmeti veren herkesi yükseköğretim personeli olarak nitelemektedir (m.1.f). Yükseköğretim kurumları ise üniversiteler, diğer yükseköğretim kurumları, merkezleri, yapıları ve bunlardan herhangi biriyle bağlantılı olan kamusal ya da özel araştırma ve kültür merkezlerini kapsamaktadır (m.1.e). Dolayısıyla, Tavsiye Kararı’nın, kendi amacıyla sınırlı olarak yükseköğretim personeli bakımından yaptığı akademik özgürlük

tanımı, bu personelin tamamını kapsamaktadır. Yani akademik özgürlük, bütün yükseköğretim personelinin sahip olduğu bireysel nitelikte bir haktır.

Başlangıç bölümünde, akademik topluluğun, akademik özgürlüğe zarar verebilecek siyasi baskılar karşısındaki korunmasızlığından duyulan kaygıyı dile getiren Tavsiye Kararı, bütün yükseköğretim personelinin görevlerini “devletten ya da diğer herhangi bir kaynaktan baskı görme korkusu taşımadan yerine getirme hakkı”ndan söz etmektedir (m.27). Dolayısıyla, akademik özgürlüğün “devletten ya da diğer herhangi bir kaynaktan özgürlük” anlamına geldiği söylenebilir. Akademik özgürlüğe ve onun güvencelerine yer vermeyen bir yükseköğretim sistemi akademik özgürlüğe başlı başına bir tehdit oluşturmaktadır. Devletin müdahale ya da baskısının en bilinen ve en sık başvurulan diğer bir biçimi ise, insan hakları ihlalleridir. Kişisel, siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel haklar olarak sınıflandırılan ama ayrılmaz bir bütünlük oluşturan insan haklarının çiğnenmesi ya da kullanılmasının engellenmesi, akademik özgürlüğün de çiğnenmesi anlamına gelmektedir. Bu nedenle, Tavsiye Kararı, yükseköğretim personelinin, diğer bütün grup ve bireyler gibi, uluslararası düzeyde tanınan kişisel, siyasal, sosyal ve kültürel haklardan yararlanması gereğini vurgulamaktadır. Karara göre, bütün yükseköğretim personelinin, düşünce, vicdan, din, ifade, toplanma, örgütlenme özgürlüklerinden olduğu gibi, kişi özgürlüğü ve güvenliği ve seyahat özgürlüğü haklarından da yararlanması gerekmektedir. Tavsiye Kararı uyarınca, yükseköğretim personeli, “yurttaş olarak devlet politikaları ve yükseköğretimi etkileyen politikalar hakkındaki görüşlerini özgürce ifade etme yoluyla toplumsal değişime katkıda bulunma hakkı da dâhil olmak üzere” kişisel haklarını kullanırken, engelleme ya da müdahaleyle karşılaşmamalı ve yalnızca bu haklarını kullanmalarından dolayı cezalandırılmamalıdır (m.26).

Akademik özgürlük bakımından tehdit oluşturabilecek diğer toplumsal güçlere bakıldığında, bunların başında, eğitimin metalaştırılmasına paralel olarak, bu alanda giderek daha fazla etkinlik kazanan ulusal ve uluslararası sermaye ve temsilcileri gelmektedir.

Akademik özgürlüğün yükseköğretim kurumlarına ve akademik topluluğun diğer üyelerine karşı da korunması gereken bireysel bir haktır. Dolayısıyla özerk bir üniversitenin yetkili organları tarafından çiğnenmesi pekâlâ mümkündür. Bu nedenle, Tavsiye Kararı, özerkliğin, yükseköğretim kurumları tarafından, yükseköğretim personelinin haklarını sınırlamak üzere kullanılmayacağını açıkça belirtmektedir (m.20). Bunun gibi, özerk kurumlar olarak yükseköğretim kurumlarının kurumsal sorumluluklarına ilişkin ilkeleri belirlerken, ölçütler arasında, diğerlerinin yanı sıra, akademik özgürlüğe ve temel insan haklarına etkili destek vermeyi (m.22.c), yükseköğretim personelinin sınıftaki çalışmalarında ya da araştırmalarında hiçbir türlü şiddet, sindirme ya da tacize maruz kalmamasını sağlamayı (m.22.h), güncelleştirilmiş kütüphanelere ve modern öğretim, araştırma ve bilgi kaynaklarına sansürsüz ulaşmanın sağlanmasını (m.22.o) saymaktadır.

Akademik özgürlüğün bireysel bir hak olması, bu hakkın öznelere ödev ve sorumluluklar getirir. Bunların başında kuşkusuz akademik topluluğun diğer üyelerinin akademik özgürlüğüne saygı gösterme ve karşıt görüşlerin adil bir biçimde tartışılmasını sağlama ödevi gelir (m.33). Yine genel nitelikteki bir başka ilke ise, akademik özgürlüğün kullanılmasında temel bir akademik ilkeye, araştırmanın gerçeğe yönelik dürüst bir arayışa dayanması gerektiği ilkesine bağlılıktır. Karara göre, öğretim, araştırma ve akademik kariyer etik ve mesleki normlara tam olarak uygun olmalı ve olabildiğince, toplumun karşılaştığı çağdaş sorunlara yanıt vermeli, bunun gibi, dünyanın tarihsel ve kültürel mirasını korumalıdır (m.33). Ayrıca, yükseköğretim personelinin, profesyonel

çalışmalarında mümkün olan en yüksek standarda ulaşmaya çalışmaları gerekir, çünkü statüleri büyük ölçüde kendilerine ve çalışmalarının kalitesine bağlıdır (m.35). Bu genel ilkeler çerçevesinde, akademik özgürlüğe ilişkin bireysel ödevler şöyle sıralanmaktadır (m.34).

Akademik özgürlüğün bu şekilde tanımlanması, bu özgürlüğün çeşitli güvencelere bağlanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu özgürlüğün korunması ve kullanılabilmesi, istihdam, akademik değerlendirme, disiplin ve işten çıkarma konularında yapılan düzenlemelere bağlıdır. Tavsiye Kararı bütün bu alanlarda ayrıntılı düzenlemeler getirmektedir. İstihdam konusundaki genel ilke, yükseköğretim personelinin işverenlerinin en etkili öğretim ve/veya araştırma ve/veya akademik kariyer ve/veya üniversite dışı faaliyetlere yönlendirecek, adil ve her türlü ayrımcılıktan uzak istihdam süreleri ve koşulları getirmeleridir (m.40). Bunun gibi, yükseköğretim personelinin atanma, uygulanabilir olduğu ölçüde sürekli kadro, yükselme, işten çıkarma ve ilgili diğer konularda adil ve açık bir kariyer ilerleme sisteminden ve kurum içinde, uluslararası standartlarla bağdaşan etkili, hakça ve adil bir çalışma ilişkileri sisteminden yararlanabilmesi gerektiğini bildirmektedir (m.43).

Şüphesiz ki; akademik özgürlük ve akademik özerlik uygulanma aşamasında birçok engel ve sorunla karşılaşmaktadır. Aşağıda bu sorunlar üzerinde durulmuştur.

Akademik Özerkliğin ve Özgürlüğün Uygulanma Aşamasındaki Sorunlar

Akademik özgürlük ve özerklik çelişkilerden ve kararsızlıklardan kurtulsa bile karşılaşılabilecek başka türlü sorunlar vardır. Bunlardan biri, bir öğretmene tanınan serbestliğin uzmanlık alanı ile sınırlandırılabilir sınırlandırılmayacağıdır. Bu sınır içinde öğretmenin araştırma yapma, yayımda bulunma ve gerçeği kendi düşündüğü gibi öğretme bakımından tamamiyle özgür olması gerektiği konusunda genel bir görüş birliği oluşmuştur. Bu,

akademik özgürlüğün asıl temelidir. Akademik özgürlük sağlanıp korunmadıkça toplumsal ilerlemeye giden yol tıkanmış olacaktır (Brubacher, 1962/1980).

Öğretmenin uzmanlık alanı dışında konuştuğunu varsayarsak bu durumda izlenecek yolun net olmadığı üzerinde de durmak gerekecektir. Kimileri özgürlüğün zamanında ve kesin olarak sınırlanmasıyla bu gibi durumların önlenebileceğini savunurlar. Kimileri ise konu alanı dışına çıkılması durumuna izin verirler. Bu düşünce biçimi kabul edildiği takdirde öğretmenin söyleyeceği her şeyin kurumsal açıdan dolaylı olarak onanması gibi bir durum ortaya çıkacaktır. Kimileri de uzmanlık alanı içinde bile kalırsa akademik özgürlüğü, uygulamada ortaya çıkabilecek kazalara karşı daha ileri derecede güvenlik önlemleri alınmasını gerektirecek bir alet olarak görmektedir. Burada en önemli nokta öğretmenin sınıf içinde kullandığı yöntemdir. Öğretmenin kullandığı yöntem, hazır sonuçlar sunmanın bir aracı olmamalı, öğrencileri özgürlük konusunda isteklendirmelidir. Öğrencilere kendi düşünsel yeteneklerini bağımsızca kullanmaları için imkân sağlamalıdır. Bu öncelikle öğrencilerin yeni sorunlara yaklaşımlarını mümkün kılarak mantıklı düşünce kalıplarını edinme konusunda yetişmelerini gerektirecektir. Böyle bir tutum da önemli bilgi kaynaklarına erişmeyi zorunlu kılacaktır. Bu sonuncu durumda öğretmeni baskı yapmadan veya üstü kapalı da olsa herhangi bir görüş ileri sürmeden elde edilen değişik sonuçları ortaya koymaya dikkat göstermelidir (Brubacher, 1962/1980).

Öğretmenin, başkalarının düşünce veya kanıları arasında kendi düşüncelerini de belirtmesinin gerekli olup olmadığı konusunda birtakım görüşler vardır. Öğretmenlik özellikle resmi okullarda kişisel değil temsili bir görev olarak kabul edildiği kimileri öğretmenleri üzerinde anlaşma sağlanmamış konular hakkında bireysel düşüncelerini açıklamaları konusunda uyarılabilirler. Diğer taraftan öğretmence belirlenen görüşün diğer başka görüşlerle birlikte bir denge içinde aktarılması da savunulmaktadır. Böyle bir

durumda öğretmen, öğrencileri kişisel bir sonuca varmak amacıyla öğrencileri gereksiz yere etkilememeye dikkat edebilir, kendi görüşlerini bildirmeyi erteleyebilir, görüş farklılıklarının sebepleri üzerinde durabilir, özdenetim ve tarafsız olarak bunlarla ilgili yazılı veya sözlü açıklamalarda bulunabilir (Brubacher, 1962/1980).

Akademik özgürlükle ilgili olarak başka bir sorun da, öğrencileri hangi yaş düzeyinde öğretmenlerinin akademik özgürlüklerini kullanma yolları ile karşılaşacak olmasıdır. Akademik özgürlük şimdiye kadar hep üniversite çağındaki eğitimle birlikte düşünülmüştür. Akademik özgürlüğü ilköğretim ve ortaöğretim düzeyi için uygun görmeyen görüşler de bulunmaktadır. Öğrencilerin yükseköğretim alabilme oranı yüksek değildir. Bunun yanında demokratik yaşam sıradan insandan çok fazla şey beklemektedir. Okulların bütün yurttaşları serbestçe eleştiride bulunmaları konusunda olabildiğince erken eğitime başlanması gerekmektedir. Akademik özgürlüğün yaygınlaştırılmasını benimseyenler öğrencilerin, öğretmenlerin inandıkları ile öğrettiklerinin birbirinden ayrı şeyler olduğunu anlamalarının uzun zaman almayacağını belirterek; akademik özgürlüğün oranını derecelendirme eğilimindedirler. Kimileri akademik özgürlüğün derecesini öğrencinin olgunluğuna bağlı olarak belirlemeye çalışırlar. Bu düşünceye sahip olanlara göre öğrencinin olgunluğu ile akademik özgürlük doğru orantılıdır. Bunlara göre lisans derecesinden sonra ilk yıllara doğru uzanan ve derece oranı değişen bir kısıtlamaya gidilmelidir. Aynı görüşten hareket eden diğer bir grup ise, eğitim merdiveninin daha alt basamaklarında yerel adet ve önyargıların, aile baskılarının üzerinde durmaktadır (Brubacher, 1962/1980).

Kimileri de akademik özgürlük istemleriyle beraber öğretmen nitelikleri üzerinde durmaktadır. Bir öğretmen akademik özgürlük gibi özel bir ayrıcalıktan yararlanacak ise bu özgürlüğe aldığı eğitim ve deneyimlerle hak kazanmalıdır. Eğer toplumsal düzen okulca

eleştirilecekse halkın, eğitsel önderlik yeterliliği konusunda güven içinde olması gerekir (Brubacher, 1962/1980).

Öğretmen özerkliği kavramı, 19. yüzyıla kadar uzanan bir yasal geçmişe sahiptir. Öğretmen özerkliğinin yasal dayanakları üzerinde durulurken özerklik, akademik özerklik ve akademik özgürlük kavramlarının yasal dayanaklarının öğretmen özerkliği ile kesiştiği görülmüştür.

Öğretmen Özerkliğin Yasal Dayakları

Akademik özerklik denince akla gelen ilk kavram akademik özgürlüktür. Daha doğrusu akademik özerklik, akademik özgürlük kavramının içinde incelenmektedir. Dolayısıyla öncelikle akademik özgürlük ve akademik özerklik kavramlarının yasal dayanakları üzerinde durulmuştur.

Bugünkü anlamıyla akademik özgürlüğün temelleri, 19. yüzyıl başlarında Berlin üniversitesini kurmakla görevlendirilen Wilhelm von Humboldt'un oluşturduğu ilkeler çerçevesinde atılmıştır (Gürüz, 1992: 354–355). Buna göre (16 Ağustos 1809) Berlin Üniversitesinin kuruluş ilkeleri şunlardır:

- Öğretimin felsefe aracılığıyla sağlanması
- Temel bilimlerin derinlemesine işlenmesi
- Araştırma ve öğretimin birliğinin sağlanması
- Devlet ve kiliseye karşı olmak

Berlin üniversitesinin kuruluşu ile hayata geçen bu ilkeler çağdaş üniversitenin temellerini oluşturmuştur. Bugün hala üniversitelerin temelini bu ilkeler önemli ölçüde etkilemeye devam etmektedir.

İlk olarak 1988 yılında 'Yüksek Öğrenim Kurumlarının Özerkliği ve Akademik Özgürlük Üzerine Lima Bildirgesi'nde özerklik kavramı tanımlanmıştır. İnsan Hakları

Evrensel Beyannamesi'nin 40. Yıldönümü olan 6–10 Eylül 1988 tarihleri arasında Lima'da toplanan Dünya Üniversiteler Servisi'nin (WUS) Altmış sekizinci Genel Kurulu'nun yayınladığı 'Yüksek Öğrenim Kurumlarının Özerkliği ve Akademik Özgürlük Üzerine Lima Bildirgesi'nde yapılan özerklik tanımına göre özerklik, yükseköğretim kurumlarının iç işleyişlerine, mali işlerine ve yönetimlerine ilişkin karar almada ve eğitim, araştırma, dışa yönelik çalışmalar ve diğer ilgili faaliyetlerde kendi politikalarını oluşturmada devlet ve toplumun tüm diğer güçleri karşısındaki bağımsızlıkları anlamına gelmektedir (Eğitim-Sen 2003).

Kültüre ve bilgiye dayalı toplumların şekillenmesinde üniversitelerin sahip oldukları ortak rollerin önemi Magna Carta Universitetum ile tekrar ileri sürülmüştür. Üniversitenin toplum ve dünya karşısındaki yükümlülüğü, eğitimde bilimsel tutarlılık ve kaliteyi teminat altına almak için eğitimin hiçbir etki altında kalmamasını sağlamaktır. Bu yükümlülüğü yerine getirmek için, Bolonya Üniversitesi'nin 900. Kuruluş yıldönümü olan 18 Eylül 1988'de Bolonya'da imzalanan, akademik dünyada "Üniversitelerin Anayasası" olarak kabul edilen, "Magna Carta Universitetum"da da açıkça ifade edildiği üzere, üniversitede bilimsel araştırma ve öğretim, gerek ahlaki açıdan gerekse entelektüel yönden, her tür siyasi ve ekonomik etkiden bağımsız olmalıdır (<http://bologna.yok.gov.tr>). Kültüre ve bilgiye dayalı toplumların şekillenmesinde üniversitelerin sahip oldukları ortak rollerin önemi Magna Carta Universitetum ile tekrar ileri sürülmüştür.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) Genel Konferansı; 11 Kasım 1997 tarihinde yapılan 29. dönem oturum toplantısında, 'Yüksek Öğretim Akademik Personelinin Durumuna İlişkin Tavsiye Kararı' adı altında bir tavsiye kararı düzenlemiştir. Tavsiye Kararı'nın 'Kurumsal Haklar, Ödevler ve Sorumluluklar' ana başlığının altında 'Kurumsal Özerklik' üzerinde durulmuştur.

Tavsiye Kararı'nda Avrupa Eğitim Alanının inşa edilmesi için yükseköğretimde uyumlaşma çağrısının gerçekleştirildiği 1999 Bologna Deklarasyonu'nda Magna Carta üzerine inşa edilen değişen toplumda ortak sorumluluklar fikri üzerinde yeniden durulmuştur. Bununla birlikte 2010 yılına kadar "Avrupa Yüksek Öğretim Alanı"nın kurulmasını hedefleyen 1999 Bologna Deklarasyonu ve Bologna Süreci uygulamaları devam ederken, diğer taraftan Avrupa akademi alanında üniversitelerdeki kurumsal özerkliği ve akademik özgürlüğün korunmasının takip edilmesine karar verilmiştir. Üniversitelerin kendilerini çevreleyen dünyanın ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri için araştırmalarının ve eğitimlerinin siyasi yetkilerden ve ekonomik güçlerden aklen ve ahlaken bağımsız olması gerekmekte olduğu belirtilmiştir.

Avrupa Konseyi Parlamento Kurulu, 'Kültür, Bilim ve Eğitim Komitesi' tarafından 2 Haziran 2006 tarihinde hazırlanan "Akademik özgürlük ve üniversite özerkliği" isimli raporda da özerklik geniş yer tutmaktadır.

Raporda Avrupa Konseyi'nin üniversiteler ile ilgili son girişimleri üzerinde de durulmuştur. Bologna sürecini destekleme çabaları ve yasama reformu üzerine vurgulamalarıyla Avrupa Konseyi, yarının Avrupa toplumunun şekillendirilmesinde yükseköğretim kurumlarının ve hükümetlerin üzerine düşen kamusal sorumluluğun daha iyi tanımlanmasının önemini altını çizmektedir.

2004 yılının Eylül ayında Strasbourg'da "Yüksek Öğretim ve Araştırma için Kamusal Sorumluluk" üzerine organize edilen forumda ve 2005 yılının Eylül ayında ikinci bir forum olarak 'Yüksek Öğretimin Yönetimi' üzerine 'Yüksek Öğretim ve Araştırmayı Yürütme Komitesi' (CDESR) bir Tavsiye Kararı hazırlamaktadır.

Prag'ta Magna Carta'da başlatılan tartışmaya göre; bireysel seviyedeki akademik özgürlük ve kolektif düzeydeki kurumsal özerklik toplumun temel ihtiyaçlarına cevap verebilmek için gereklidir. Avrupa Komisyonu, üniversitelerden daha iyi

yararlanabilinecek araçlar olarak bahsetmekte ve üniversiteleri bilgi tedarikçileri olarak verimlilikleri arttırılabilir kurumlar olarak kabul etmektedirler. Bununla birlikte üniversiteler, belirli bir durumun üstesinden gelebilecek inisiyatif kullanabilecek ortaklar olarak kabul edilebilirler. Üniversitelerin bilgiyi elde etmelerindeki liderlikleri ve yetenekleri serbest bırakılmalıdır. Özerklik, toplumun isteklerine yanıt verebilmenin bir koşulu, manevra yapabilme kapasitesi, değişim olgusu ve iletişime öncelik etmek anlamına gelmektedir.

Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (ILO) düzenlemelerinde de çalışma hayatında özerkliğe yer verilmesi ile hükümler mevcuttur. 4 Nisan 1975 tarihinde Uluslararası Çalışma Örgütü tarafından kabul edilen ve 1992 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin de kabul ettiği 142 sayılı 'İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Sözleşmesi'nin 1-5. maddelerinde insan kaynaklarının özellikle yetiştirilmesi konusunda önemli konur düzenlemiştir. Bu düzenlemelerin özerkliğin, kendini geliştirme ve eğitim hakkını kullanmayla ilgili olduğu görülmektedir. Sözleşme'nin 1. maddesi, özerkliğe ilişkin bu düzenlemeyi şöyle yapmaktadır: "Her üye, ... kapsamlı ve koordineli mesleki rehberlik ve mesleki eğitim politika ve programları kabul edip, geliştirecektir. Bu politika ve programlar, kişinin çalışma ortamını ve sosyal çevreyi anlama ve bunları bireysel veya toplu olarak etkileme kabiliyetini geliştirecek şekilde hazırlanacaktır." Yine aynı sözleşmenin 2. maddesi, her üyeye belirtilen hedefleri dikkate alarak, resmi eğitim sistemi içinde veya bunun dışında yer alacak şekilde, genel, teknik ve mesleki eğitime, eğitim ve mesleki rehberliğe ve mesleki eğitime ilişkin açık, esnek ve tamamlayıcı sistemleri oluşturup geliştirme görevi vermektedir. 3. madde ise bu bilgi ve rehberliğin özelliklerini belirtmekte ve engelli bireyleri de özellikle vurgulamaktadır. 4. maddede bu düzenlemenin ömür boyu olmasını istemektedir. Son olarak 5. madde, bu düzenleme için ilgili kuruluşlar arasındaki işbirliğini vurgulamaktadır.

Türkiye’de Öğretmen Özerkliği

Ülkemizde öğretmen özerkliği adına ayrıca yapılan yasal bir düzenleme mevcut değildir. Bu sebeple sırasıyla Türkiye Cumhuriyeti Anayasa’sında (1982), 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda (1973), 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nda (1981) ve 3809 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun’da özerklik kavramı incelenmiştir. Sonrasında öğretmenler ile ilgili düzenlemelerinin öğretmen özerkliğinin geliştirilmesine katkısı olacağı düşünüldüğünden bazı öğretmen sendikalarının tüzüklerindeki düzenlemelere de değinilmiştir.

Türkiye’de gerçek anlamda üniversite öğretimi Cumhuriyet döneminde başlamış ve 1933 ve 1946’da 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu ile çıkarılan özerk üniversite açılımı ile zirveye çıkmış, daha sonraki yıllarda aralıklarla yapılan müdahalelerle üniversite özerkliği daraltılarak anayasallaştırılmıştır. 1946 döneminden sonra soğuk savaş bahanesi ile ülkemizin önüne konulan süreç sonucu insanlarımız birbirine düşürülmüş, toplumun en dinamik kesimi olan üniversite gençliği ağırlıklı olarak olaylarda taraf oldukları için ve ülkede askeri güçler yönetime el koyduğu darbe zamanlarına üniversiteler sorunların merkezi olarak gösterildiği için üniversiteler kontrol altına alınmıştır. Üniversiteleri kontrol edemeyen iktidarlar üniversite özerkliğini kısıtlama yoluna gitmiştir. 6 Kasım 1982 yılında 2547 Sayılı Yasa ile kurulan Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tamamen o dönemin anlayışına uygun olarak sıkı merkezîyetçi ve üniversitelerin iç işlerine müdahale edecek yasal güce sahip olarak kurulmuştur.

Türkiye’de yükseköğretimin yasası çerçevesi, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982), 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973), 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (1981) ve 3809 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun ile belirlenmiştir. Bu yasalar kamu ve özel (vakıf) tüm yükseköğretim kurumlarını kapsayıcı ve bağlayıcı niteliktedir.

1982 Anayasası, 27. maddesinde, “Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir.” hükmünden sonra bu hükmü sınırlamaktadır. “Yayma hakkı, Anayasanın 1’inci, 2’nci ve 3’üncü maddeleri hükümlerinin değiştirilmesini sağlamak amacıyla kullanılamaz.” ve “Bu madde hükmü yabancı yayınların ülkeye girmesi ve dağıtımının kanunla düzenlenmesine engel değildir.” hükümleri 27. Maddenin sınırlamalarını kapsamaktadır.

Anayasanın 130, 131, 132. maddeleri yükseköğretimin kapsam ve düzenlenmesiyle doğrudan ilişkili maddelerdir. Bu maddelerin anayasal çerçeve oluşturmanın ötesinde ayrıntılı olarak yükseköğretim yapı ve işleyişini düzenleyici bir nitelik taşıdığı söylenebilir.

1982 Anayasasında öğretim özgürlüğünün tek güvencesi “...öğrenimin ve öğretimin hürriyet ve teminat içinde ve çağdaş bilim ve teknoloji gereklerine göre yürütülmesi... kanunla düzenlenir.” hükmüdür (m.130.9).

1982 Anayasası, öğretim özgürlüğünün aksine, araştırma özgürlüğünü şu şekilde güvence altına almaktadır: “Üniversiteler ile öğretim üyeleri ve yardımcıları serbestçe her türlü bilimsel araştırma ve yayında bulunabilirler. Ancak bu yetki, Devletin varlığı ve bağımsızlığı ve milletin ve ülkenin bütünlüğü ve bölünmezliği aleyhinde faaliyette bulunma serbestliği vermez.” (m.130.4)

Anayasanın 131. maddesi Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) kurulmasını öngörmekte ve bu kurulun yapısı, görevleri, kurulun oluşturma biçimi ve kurul üyesi olabileceklerin niteliklerine ilişkin genel hükümleri içermekte ve ayrıntılı düzenlemelerin yasayla yapılması öngörülmektedir. Bu madde ile yükseköğretimin planlama, düzenleme, yönetim ve denetim görevlerinin büyük ölçüde bu kuruma verildiği görülmektedir.

Anayasanın 132. maddesi ise Türk Silahlı Kuvvetleri ve emniyet teşkilatına bağlı yükseköğretim kurumlarının özel kanunlarının hükümlerine tabi olması öngörülmektedir.

Yükseköğretimle ilgili ikinci temel yasa 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'dur. Bu kanun doğrudan düzenleyici bir yasa olmayıp, daha çok ilke düzeyinde yol gösterici ve açıklayıcı hükümler yer almaktadır. Bu yasada yükseköğretimin kapsamı, amaç ve görevleri, yükseköğretim kurumlarının neler olduğu, yükseköğretimin düzenlenmesi, yükseköğretimin paralı oluşu ve yükseköğretimin planlanmasına ilişkin genel hükümler yer almaktadır.

Yükseköğretimle ilgili üçüncü temel yasa 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'dur. Bu yasanın amacı; yükseköğretimle ilgili amaç ve ilkeleri belirlemek ve bütün yükseköğretim kurumlarının ve üst kuruluşlarının örgütlenme, işleyiş, görev, yetki ve sorumlulukları ile eğitim, araştırma, yayın, öğretim elemanları, öğrenciler ve diğer personel ile ilgili esasları bir bütünlük içinde düzenlenmektedir. Yasa burada sözü edilen tüm boyutları ele alan ve ayrıntılı düzenlemeler öngören kapsamlı bir yasa olup, tüm yükseköğretim sistemi için sistematik bir temel oluşturmaktadır. Yükseköğretim Kanunu, yükseköğretim kurumları bakımından bir çerçeve yasa olup, özü itibarıyla merkeziyetçi bir niteliğe sahiptir. Ayrıca bu yasanın bazı hükümlerine ilişkin uygulamalara temel oluşturan yönetmelikler düzenlenmiştir.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ise, yükseköğretimin amacını şöyle belirlemektedir:

“ a) Öğrencilerini:

(1) ATATÜRK inkılaplarını ve ilkeleri doğrultusunda ATATÜRK milliyetçiliğine bağlı,

(2) Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan,

(3) Toplum yararını kişisel çıkarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu,

(4) Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren,

(5) Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı,

(6) Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş,

(7) İlgil ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip vatandaşlar olarak yetiştirmek.”

Bu şekilde amaç biçilmiş bir yükseköğretim sisteminde, öğretim özgürlüğünün hukuken güvence altına alındığını söylemek mümkün değildir.

Öğretmen özerkliği incelenirken 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanun ve Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında 3797 sayılı Kanun üzerinde özellikle durulması gerekmektedir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenen milli eğitimin temel ilkeleri ışığında genel ve özel amaçların gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Milli eğitimin temel ilkeleri arasında öğretmen özerkliği ile ilişkilendirilebilecek yöneltme ilkesi ve bilimsellik ilkesi üzerinde durulmuştur. Kanun'un 6. Maddesine göre;

‘Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler.

(Değişik: 16/8/1997 - 4306/3 md.) Milli eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla, ortaöğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konulabilir.

Yöneltmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanır.’

Yöneltme konusunda en fazla sorumluluğu öğrenen ile birebir ilişkide olan öğretmenlerin alması, yöneltme ilkesinin tam anlamıyla gerçekleştirilmesi için önemlidir. Öğrenenlerin ilgilerini, yeteneklerini ve kabiliyetlerini ancak onlara en yakın olan öğretmenleri en doğru şekilde değerlendirir ve onları bu doğrultuda çeşitli programlara ve okullara yöneltebilir. Bu doğrultuda rehberlik hizmetleri, objektif ölçme ve değerlendirme metotlarının yanında öğretmenlerin subjektif değerlendirme sistemlerine de yer verilmesi gerekmektedir.

Kanun’un 13. maddesinin 2.fikrasında bilimsellik ilkesi üzerinde durulmuştur. Buna göre;

‘Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır.’

Bu amaç doğrultusunda eğitimde verimliliğin artırılması için öğretmen özerkliği büyük önem arz etmektedir.

Milli Eğitim Temel Kanunu’nda öğretmenlik mesleği ile ilgili düzenlemelere de yer verilmiştir. 43. Maddenin 1.fikrasına göre;

‘Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.’

Öğretmenler mesleklerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmek zorundadırlar. Sistem içinde öğretmen özerkliğine yer verilmesi için; temel ilkeler, öğretmenlerin hangi konularda özerk olabileceğine ilişkin ayrıntılı düzenlemeler içermelidir.

Milli Eğitim Kanunu'nda düzenlenen ve öğretmen özerkliği ile ilişkilendirilebilecek bir diğer husus da eğitim araç ve gereçlerine ilişkindir. Kanun'un 52, 53, 54 ve 55'inci maddelerinde eğitim araç ve gereçlerine ilişkin hususlar düzenlenmiştir.

52. maddeye göre; 'Eğitim araç ve gereçleri, eğitim kurumlarında kullanılacak ders kitapları ile öğretmen ve öğrencilere kaynak ve yardımcı olacak basılı eğitim malzemesini, milli eğitimin genel amaçlarının gerçekleşmesine yararlı olacak diğer eserleri ve eğitim araç ve gereçlerini kapsar.'

53. maddeye göre; 'Milli Eğitim Bakanlığı, kendisine bağlı eğitim kurumlarının eğitim araç ve gereçlerini, gelişen eğitim teknolojisine ve program ve metotlara uygun olarak sağlamak, geliştirmek, yenileştirmek, standartlaştırmak, kullanılma süresini ve telif haklarını ve ders kitabı fiyatlarını tespit etmek, paralı veya parasız olarak ilgililerin yararlanmasına sunmakla görevlidir.'

Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu görevi nasıl yerine getireceği 54.maddede düzenlenmiştir. Buna göre; 'Milli Eğitim Bakanlığı eğitim araç ve gereçlerini,

1. Hazırlamak, imal etmek ve satın almak;
2. Kişilere veya kuracağı komisyonlara veya yarışmalar düzenleyerek hazırlatmak;
3. Özel kesimce hazırlananlar veya imal edilenler arasından seçmek veya tavsiye etmek suretiyle görevini yerine getirir.'

55.madde, okullarda okutulacak kitapların tespiti ve ücret ödenmesini düzenlemektedir. Buna göre; 'Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanacak veya hazırlatılacak kitaplar ile eğitim araç ve gereçlerini hazırlama, inceleme ve redaksiyonunda görevlendirilenlere ücret ödenir.

Ders kitaplarına ilişkin yarışmalarda derece alanlara verilecek ödülün ödeme, usul ve esasları ile miktarı yönetmelikle belirlenir.

Özel kesimce hazırlanan ve okullarda ders kitabı olarak okutulmak üzere Millî Eğitim Bakanlığına gönderilen eserler ücret karşılığı incelenir.

Ders kitaplarının kabulü, uygunluk süresi, telif hakkı ve ücretlerle ilgili esaslar; inceleme işlemleri ve alınacak inceleme ücreti miktarı; Millî Eğitim Bakanlığınca incelettirilecek eserler için ödenecek ücret miktarı; ders kitaplarının hazırlanması ve incelenmesinde aranacak kriterler ile ders kitabı üreten yayın evlerinde aranacak kriterler; ders kitabı dışındaki diğer kitap ve eğitim araçlarının kullanımı ve bunlardan hangileri için inceleme ücreti alınacağı ve ödeneceği ile ilgili esas ve usuller Millî Eğitim Bakanlığınca çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir.’

Millî Eğitim Temel Kanunu’ndaki eğitim araç ve gereçlerine ilişkin düzenlemelerde görüldüğü gibi Millî Eğitim Bakanlığı tek yetkili organdır. Eğitim araç ve gereçlerine ilişkin bütün hususlar merkezi yönetimin tekelindedir. Öğretmen özerkliğinin uygulanması gereken hususların başında kendi seçtikleri eğitim yöntemlerinde yine kendilerinin seçtikleri araç ve gereçleri kullanabilmeleri gelmektedir.

Millî Eğitim Kanunu’nda var olan bu maddeler katı merkezîyetçi yapıyı desteklemekte ve öğretmen özerkliğine sistem içinde yer vermemektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında 3797 sayılı Kanun’a göre Türkiye’de eğitim sisteminde karar verme yetkisi, neredeyse hiç paylaşılmadan Ankara’daki merkezi teşkilata aittir. Merkezi teşkilat, bu yetkiyi yerel yönetimlerle (belediyelerle) paylaşmamakta ve aldığı kararları yereldeki uzantıları olan millî eğitim müdürlükleri ve okullar aracılığıyla uygulamaktadır

Merkezi teşkilatı hesap verebilir tutmanın dört yılda bir yapılan seçimler dışında herhangi bir yolu da bulunmamaktadır.

İl yönetimlerini sorumlu tutabilmek için onların eline yetki verilmesi gerekmektedir. Oysa öğretmenler ve okul yöneticileri merkezden atanmakta, il yönetimlerinin dağılımına

özgürce karar verebilecekleri (illerinin ihtiyaçlarına göre harcayabilecekleri) maddi bir kaynakları bulunmamakta ve müfredat ve öğretim yöntemlerini belirleme yetkisi çok keskin bir şekilde merkezi yönetimde bulunmaktadır. Bununla birlikte 'il' yerel teşkilatının yetkiyi devretmek veya sorumlu tutmak için doğru ölçek olup olmadığı tartışmalı bir durumdur. Öğrencilerle birebir iletişime geçen ve onlara hizmet sunan birimler il yönetimleri değildir. Bazı illerin büyüklüğü, o illerin yönetimlerinin okulları izleyebilmesine veya okullar arasında işbirliği ve koordinasyon sağlamasına imkan vermemektedir.

Türkiye'de önde gelen eğitim sendikalarının tüzüklerinde de öğretmenlerin ve öğrencilerin özerkliğine dolaylı olarak etki edecek düzenlemeler yapılmıştır.

Eğitim İş Sendikası'nın tüzüğünde belirtilen amaçlarının arasında yer alan 'Çalışma koşullarını düzenleyen hükümlerin uluslararası ölçütlere uyumunun sağlanması, hak ve özgürlüklerin korunması ve geliştirilmesi için mücadele eder (m.3)' hükmü;

Eğitimsen' in tüzüğünün çalışma konularını düzenleyen üçüncü maddesinde,

'Üyelerinin sendikal ve mesleki bilgilerini, deneyimlerini arttırmak için, sendika gelirlerinin %10' u oranında kullanmak üzere 'Eğitim Fonu' adı altında bir fon oluşturulduğu ve başta nitelikli eğitim ve bilim insanı olmak üzere, personel eğitiminin ve alternatif eğitim geliştirilmesini sağlamak için projeler üretileceği ve bu projelerin uygulanmasını sağlamaya çalışılacağı' hükmü;

Türk Eğitim-Sen'in amaçlarının düzenlendiği üçüncü maddesinde, 'Türk millî eğitim sisteminin temel ilke ve hedeflerinin, 21'inci Yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde gerçekleşmesi için; uygulamada ortaya çıkan eksiklik, aksaklık ve yanlışlıkları tespit ederek, gelişen eğitim teknolojisi ışığında düzeltilmesi, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi yönünde yol göstermeyi, görüş ve önerilerde bulunmayı, amaç edinmiştir' hükmü;

Yine Türk Eğitim-Sen'in yetki ve faaliyetlerini düzenleyen altıncı maddesinde yer alan;

'Sendikanın üyelerinin meslekî yeterliliklerini artıracak ve sorunlarını çözecek, onlara bilgi ve deneyim kazandıracak, millî tasarruf ve yatırımın gelişmesine, verimliliğin artmasına hizmet edecek, kamu hizmetlerinin kalitesini artıracak ve vatandaşa daha iyi hizmet verilmesini sağlayacak bilimsel çalışmalar yapacağı ve bu amaçla; kurs, seminer, konferans, panel, açık oturum, kurultay ve benzeri eğitim ve sosyal etkinlikleri düzenleyeceği' hükmü;

Eğitim Bir-Sen'in amaçlarını düzenleyen üçüncü maddesindeki;

'Kamu görevlilerinin haklarının korunmasında ve geliştirilmesinde, çalışma hayatına ilişkin normların düzenlenmesinde, evrensel hukukun öngördüğü ilke ve kuralların özellikle de 87, 98 ve 151 sayılı ILO Sözleşmelerinde, İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi'nde ve Avrupa Sosyal Şartı'nda ifade edilen kural ve kayıtların esas alınması

Eğitimin her aşamasında (Okul Öncesi Eğitim, İlk Öğretim, Orta Öğretim ve Yüksek Öğretim, Yaygın Eğitim) evrensel normlara uygun eğitim ve öğretim yapılabilmesine imkân sağlamaya yönelik olarak mevcut yasa, yönetmelik ve müfredat programlarının güncelleştirilerek geliştirilmesi.

Eğitim sisteminin ve eğitim hizmeti sunan kurum ve kuruluşların teşkilatlanmasının; bütün paydaşların karar süreçlerinde aktif bir şekilde yer aldığı katılımcı, demokratik ve şeffaf kriterlerle donatılmış taşradan merkeze hızlı ve eksiksiz ulaşma özelliğine sahip yerleşmenin sağlandığı kurumsallaşmış yapıya dönüştürülmesi.

Üyelerinin mesleklerinde başarılı ve verimli olabilmelerini sağlamak amacıyla; hizmet içi eğitim kursları, seminer, panel, sempozyum, konferans ve benzeri etkinlikler düzenlenmesi; kitap, gazete, dergi, bülten, broşür yayınlamak; örgütlenmiş rehberlik ve

danışma birimleri oluşturmak ve bu faaliyetlerle üyelerinin bilgi, birikim, bakış, yetenek ve bilinç düzeylerinin sürekli gelişimi.’ hükümleri, öğretmen özerkliğin geliştirilmesi yolunda yararlanılacak hükümler arasında yer almaktadır.

Öğretmen özerkliği kavramını bütün açılarıyla ele aldıktan sonra bu kavramın yurt dışındaki uygulama şekilleri üzerinde durmak yapılacak değişiklikler ve düzenlemeler için yol gösterici olacaktır.

Özerkliğin Avrupa Birliği Ülkelerindeki Uygulama Şekilleri

Bu bölümde hem öğretmen özerkliğinin hem de öğretmen özerkliği ile yakın ilişki içerisinde olan okul özerkliğinin Avrupa Birliği ülkelerindeki uygulama şekilleri üzerinde durulmuştur.

Öğretmen Özerkliğinin Avrupa Birliği Ülkelerindeki Uygulama Şekilleri.

Euyrdice’in (2008) ‘Avrupa’daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri’ adlı raporunda, müfredat özerkliği üzerinde durularak müfredat içeriğinin okulların yerine getirecekleri amaçları ve temel öğrenme alanlarını ifade ettiği belirtilmiştir. Okulların tamamıyla özerk olduğu durumlarda bile, yerine getirilecek amaçlara veya müfredata karar vermek için ulusal genel yönergeler bulunmaktadır. Ülkelerin büyük çoğunluğunda zorunlu asgari müfredat içeriği okul bazında belirlendiğinden öğretmenlerin bu süreçte doğrudan katılması mümkün olmamaktadır. Ancak programlar geliştirilirken, öğretmenler grup halinde ve/veya bir danışmanlık süreci dâhilinde temsilciler vasıtasıyla bu süreçte dâhil edilebilirler. Fransa, Belçika (BE de), Kıbrıs, Letonya, Litvanya, Romanya ve Lihtenştayn’da öğretmenler ülkenin tüm okullarında kullanılan okul müfredatının oluşturulması sürecine dâhil olmaktadır.

Euyrdice'in (2008) çalışmasında belirtildiği gibi, araştırmaya katılan Avrupa ülkelerinin tümünde öğretmenlerin öğretim yöntemlerini belirleme konusunda tam bir özerkliğe sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenler ister bireysel ister toplu olsun, öğretmenler hangi öğretim yönteminin kullanılacağını belirlemede serbesttirler. Öğretmenler, öğretim yöntemlerini ya okul müdürleriyle ya da yalnız başlarına ya da okul dışı yönetim yetkililerine danışmaksızın yapmaktadırlar. İspanya, İtalya, Fransa ve Birleşik Krallık bu ilkenin uygulandığı ülkelerin başında gelmektedir.

Euyrdice'in 2013'te yayınladığı 'Avrupa'da Öğretmenler ve Okul Liderlerine İlişkin Temel Veriler'e göre öğretmenlerin insan kaynakları yönetiminden (öğretmen seçimi ve işten çıkarılması, öğretmenin görev ve yükümlülükleri ile okul yöneticisi seçimi) çok eğitimin içeriğinde ve eğitim yöntemlerinde karar verme sürecine katılmaktadırlar. Buna göre, öğretmenler işleriyle ilgili önemli etkisi olacak konularda değişen oranlarda karar vermeye sürecinde yer alırlar. Çoğu Avrupa ülkesinde, ilköğretimdeki öğretmenler ders verme (müfredat içeriği, eğitim ve değerlendirme yöntemleri seçimi, ders kitabı seçimi ve öğrencilerin eğitim amacıyla gruplandırılmasını) ile ilgili konularda kısmen de olsa kendi başlarına hareket edebilirler. Özellikle de eğitim yöntemlerinin seçimi neredeyse tüm ülkelerde öğretmene bırakılmıştır. Yunanistan, ders verme ile ilgili yukarıda belirtilen tüm konularda kararların ilgili eğitim yetkililerince alındığı tek ülkedir. Belçika (Flaman Topluluğu) bu konuların okul yöneticisi/ okul idari biriminin sorumluluğunda olduğu tek ülkedir. İnsan kaynakları yönetimi alanında ise Avrupa'da okul yöneticisi /okul idari birimi karar vermeden sorumludur.

Ders kitaplarının seçiminde ise Yunanistan, Malta, Kıbrıs ve Lihtenştayn dışındaki ülkelerin çoğunda okullar kendi ders kitaplarını kendileri belirlemektedir. Öğretmenlerin ders kitaplarının seçmesinde tümüyle özgür olduğu ülkeler, Danimarka, Almanya, İspanya,

Fransa, İtalya, Macaristan, Hollanda ve Birleşik Krallık (İskoçya)'tır. Öğretmenlerin bir listeden kendi kitaplarını seçebildikleri ülkeler, Estonya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Polonya ve Slovenya'dır. Belçika (BE de, BE nl), Bulgaristan, İrlanda, Hollanda (zorunlu tam zamanlı eğitim süreci ISCED 1 düzeyinde), İsveç, Norveç ve Birleşik Krallık'ta ders kitaplarının seçiminde öğretmenler ve okul müdürleri özgürdür. Bununla beraber öğretmenler ve okul müdürleri Romanya, İrlanda ve İsveç'te öğretmenler ve okul müdürleri ders kitaplarını önceden hazırlanmış bir listeden seçmektedirler (Euyrdice 2008).

Öğretmenlerin, öğrenci değerlendirmesi gibi diğer bir alanda da büyük ölçüde karar verme özerkliği bulunmaktadır. Avrupa ülkelerinin çoğunda, öğretmenler, öğrencilerin neye göre –bağımsız bir şekilde mi yoksa okul müdürüyle ortaklaşa olarak mı değerlendirileceğine karar vermektedir. Belçika, Bulgaristan, Almanya, Estonya, İrlanda (zorunlu tam zamanlı eğitim süreci ISCED 2 düzeyinde), Malta, Polonya, Slovakya, İsveç, Birleşik Krallık (İskoçya), İrlanda ve Norveç'te öğrenci değerlendirmesinin okul müdürleriyle ortaklaşa bir şekilde gerçekleştirilmesi zorunludur. Danimarka, İtalya, Litvanya, Macaristan, Avusturya, Romanya, Slovenya ve Finlandiya'da öğretmenler, öğrencilerin içsel değerlendirilmesi konusunda özerkliğe sahiptir. Yunanistan, Fransa, İspanya, Letonya, Lüksemburg ve Lihtenştayn'da ise öğretmenler değerlendirme açısından tam özerkliğe sahiptir (Euyrdice, 2008).

Euyrdice'e (2013) göre, öğretmenler sıklıkla ulusal testleri uygulamakta ve değerlendirmektedirler. Standart ve merkezi olarak yapılan sınavlar, bireysel öğrenci başarısını göstererek okul kariyerlerine ilişkin kararlarda bilgi sunma amacı olan testler ve okulun ya da tüm eğitim sisteminin kalitesini denetleme veya öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılama amacıyla olan bilenen ulusal testler olarak iki geniş kategoriye ayrılabilir. Her iki kategori de ülkelerin çoğunda görülür. Öğretmenler ulusal

testlerin çeşitli aşamalarında yer alırlar. Çoğu durumda, detaylı yönergeleri takip ederek ulusal testleri öğrencilerine uygulamakla görevlidirler. Ulusal testleri değerlendirme konusunda, testleri uygulamada öğretmenlere daha az sıklıkla iş düşer. Avrupa ülkeleri ya da bölgelerinin yaklaşık yarısında öğretmenler, testleri öğrencilerin okul kariyerleriyle ilgili kararlar ve diğer amaçlar için değerlendirirler.

Avrupa'nın her yerinde, öğretmenler öğrencilerin öğrenme ve beceri gelişiminden sorumludur. Genelde öğrencilerin bir sınıftan diğerine geçişteki ilerlemesine ilişkin kararlarda da yer alırlar. Bu durum otomatik olarak geçişe dair düzenlemenin olmadığı ülkelerde geçerlidir. Avrupa ülkelerinin üçte ikisinde, öğretmenler ya öneri sunarak ya da bir karar oluşturarak aktif bir biçimde öğrencilerin sınıf tekrarı süreçlerinde yer alırlar. Aynı zamanda, bu konuyla ilgili görüşleri de alınabilir. Eğitim seviyeleri arasında çok az farklılıklar vardır (Eurydice, 2013).

2000 yılından beri uygulanan öğrencilerin, matematik, fen bilimleri ve okumayla ilgili sahip oldukları bilgi ve becerilerin ne kadarını hayata geçirebildiklerini, sorunlarla karşılaştıklarında ne kadarını uygulayabildikleri ölçen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın (PISA) sonuçlarına göre; yapılan bütün sınavlarda en başarılı ülke Finlandiya çıkmaktadır. Finlandiya eğitim sisteminde, okullarda okutulacak kitaplara öğretmenler kendileri karar vermektedir. Zorunlu temel eğitim boyunca, değerlendirme adına herhangi bir ulusal sınav veya yılsonu sınavı yoktur. Öğrenciler, öğretmenin hazırladığı sorularla değerlendirilmektedir. Öğretimin odağında öğrencileri testlere hazırlamaktan ziyade tamamen öğrenme vardır. Müfredatlar, "yaparak öğrenme" prensibine göre düzenlenmiştir. Her öğrenciye kendi öğrenme yöntemine göre ödev verilmektedir. NLP teknikleri öğretmenler tarafından derslerde uygulanmaktadır. Bazı dersleri farklı yaş grubundaki öğrenciler bir arada işlemekte; böylece uyumu öğrenmektedirler (Eraslan, 2009).

Öğrenci başarısının en yüksek olduğu Finlandiya eğitim sistemi incelendiğinde, öğretmenlere geniş bir alanda özerklik sağlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin ders kitaplarının seçiminde, öğrenci değerlendirmesinde, müfredat içeriğinde ve öğretim yöntemlerini belirlemede tam anlamıyla özerk olduğu görülmektedir.

Okul Özerkliğinin Avrupa Birliği Ülkelerindeki Uygulama Şekilleri.

Eurydice'in (2007) 'Avrupa'da Okul Özerkliği: Politikalar ve Önlemler' adlı raporunda okul özerkliği, zorunlu tam zamanlı eğitim süreci anlamına gelen ISCED 1 ve 2 düzeyinde ayrıntılı olarak incelenmiştir. Eğitim personeli açısından okul özerkliği incelenirken boş öğretim pozisyonlarının seçimi, derse gelmeyen öğretmenlerin yerine öğretmen seçimi, işten çıkarma, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının belirlenmesi, disiplin, ek maaş ve fazla mesai verilmesi değişkenleri incelenmiştir.

Eğitim personeli açısından okul özerkliğinin derecesi değişiklik göstermektedir. Örneğin; Belçika (BE fr ve BE nl), Estonya, İrlanda (ISCED 2), Letonya, Slovakya, İsveç ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler, Kuzey İrlanda) okullar, geçici görevlendirme, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının belirlenmesi, öğretmenleri disiplin altında tutma, işten çıkarma ve ek maaş ödemeleri hususlarında tam anlamıyla özerktir.

En az özerklik, eğitim personelinin işten çıkarılmasında söz konusudur. Boş öğretim pozisyonlarının seçimi ve ek maaş veya fazla mesai verilmesi konusunda da birçok ülke okullara özerklik vermektedir.

Okul özerkliğinde sorumluluk ilkesi çerçevesinde, okul düzeyinde ve genel organizasyon politikalarındaki özerklik biçimleri ülkeler arasında farklılık gösterdiği için, çeşitli okul sorumluluk modelleri ortaya çıkmıştır. Burada üç ana model söz konusudur. İlk modelde, -geleneksel anlamda eğitime dâhil olan bireyleri değerlendirmeden sorumlu olan teşkilatlar- özellikle öğretmenlere bu yeni değerlendirme işlevi verilmektedir. Birçok

Avrupa ülkesinde, okul özerkliği bağlamında okulları değerlendirmeden sorumlu olan denetleme kurulları vasıtasıyla eğitimden sorumlu yükseköğrenim otoriteleri vardır. Denetleme sistemleri merkezi veya bölgesel olabilmektedir. Bu ülkelere Çek Cumhuriyeti, Almanya, İspanya, Avusturya, Birleşik Krallık (İngiltere, İskoçya), Hollanda, Bulgaristan, Portekiz ve Litvanya örnek gösterilebilir.

İkinci modelde, okullar öncelikle yerel otoritelere –yerel konseyler veya onları yöneten düzenleyici teşkilatlar- karşı sorumludur. Bu model çerçevesinde yerel eğitim otoriteleri, değerlendirme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Bu modele, Belçika, Macaristan ve Danimarka örnek gösterilebilir.

Üçüncü model de ise, okullar kendi kendilerini değerlendirmeleri konusunda teşvik edilmektedirler. İtalya, Fransa, Bulgaristan, Birleşik Krallık (İngiltere, İskoçya) ve Hollanda bu modele örnek gösterilebilir. Genel anlamıyla, temel değerlendirme eğilimlerinin dışında kalan ülkeler giderek azalmaktadır (Euyrdice, 2007).

Okul sorumluluğunu şekillendirmek konusunda düzenlenen okul özerkliği yasa ve/veya düzenlemeleri, okulların hazırlamak zorunda olduğu okul gelişim planı ve müfredat politikaları gibi çeşitli politikaları detaylı bir şekilde oluşturmuştur. 2000 yılından itibaren bu tür düzenlemelerin resmi sorumluluk yapılarını açıklığa kavuşturmak için, okulların geliştirilmesi bağlamında yeni sorumlulukların okullara aktarılmasına ve yeni sorumluluk önlemlerinin şekillenmesine imkân sağlanmıştır. Bazı ülkelerde bu durum, okullar ve okulları yöneten otoriteler arasındaki sözleşmeli ilişkiler şeklinde ortaya çıkmaktadır. Fransa, Portekiz, Romanya ve Birleşik Krallık (İngiltere) bu ülkeler arasındadır (Euyrdice, 2007).

Okul özerkliği, kamu hizmetlerini ve eğitimi arttırmak için oluşturulan bir taslağın parçasıdır. Bu eğilim, sorumluluk mekanizmalarının gelişimince doğrulanmaktadır.

Değerlendirme prosedürleri 1980’lerde geliştirilmiş ve 1990’lardan bu yana da geliştirilme süreci devam etmektedir. Okul özerkliğinin, bir yanda sorumluluklarının aktarılmasının bir sonucu olarak okullar için özgürlüklerin artırılması diğer yanda ulusal normlardansa sonuçların incelenmesi yoluyla ulusal kontrolün artması anlamına gelen iki boyutu bulunmaktadır (Euyrdice, 2007).

Euyrdice 2013’e göre, dersler arasında yıllık öğretim süresini dağıtmaya ilişkin gittikçe artan okul özerkliği mevcuttur. Belirli bir derse resmi olarak tahsis edilen öğretim süresi, her zaman öğrencilerin kullanacakları gerçek sürenin tam bir yansımını sağlamaz. Birçok durumda, okulların dersler için ek süre ayırma hakları bulunmaktadır ya da öğretim süresinin genel dağılımı içinde tamamen özerk olabilirler. Ancak, ilköğretimde, resmi müfredatta belirtilen zorunlu dersler, ülkeler arası bir karşılaştırmayı kolaylaştıran bir gerçek olduğunda, hemen hemen bütün ülkelerde aynıdır. Her ders için harcanacak zamana ilişkin önerilerin bulunduğu yerlerde, toplam müfredatın bir parçası olarak her birinin görelî oranlarını karşılaştırmak mümkündür.

Eğitim dili, açıkça önerilen toplam sürenin dörtte biriyle üçte biri arasında olan öğretim süresi bakımından en önemli konudur (Euyrdice, 2013). Çoğu ülkede, matematik dersi tavsiye edilen öğretim süresi açısından ikinci sırayı almaktadır. İlköğretim süresince, doğal ve sosyal bilimler birlikte alındığında bunlara ayrılan toplam süre payı genellikle %9’la %15 arasında değişmektedir. Tüm ilköğretim boyunca, beden eğitimi ve sanat da toplam öğretim süresinin ortalama %20’sini temsil ettiğinden önemli ilgi görür. Yabancı dil hemen hemen tüm ülkelerde zorunlu olmakla birlikte, öğretime ayrılan zamanın %10’unu oluşturur. İlköğretim boyunca, gittikçe artan sayıda ülke, okullara belirli dersler için sürenin tamamını veya bir kısmını belirlemek için esneklik sağlar. Okullar, Hollanda ve Birleşik Krallık’ta bu konuda tamamen özerkken, Belçika ve İtalya’da, ilköğretim düzeyi öğretim süresinin %90 ila %75’i okul düzeyinde belirlenir. Almanya, İspanya ve

Polonya'da, esnek zaman oranı, toplam zaman çizelgesinin üçte biriyle yarısı arasındaki süreye karşılık gelir.

Bölüm III

Yöntem

Bu bölüm sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlemeye yönelik gerçekleştirilen çalışmanın yöntemine ilişkin bilgileri içermektedir.

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama araçlarına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Sosyal bilimlerde en yaygın şekliyle kullanılan araştırma yöntemleri iki grupta toplanabilmektedir. Bunlar nicel yaklaşım ve nitel yaklaşım yöntemleridir. Nicel yaklaşıma, ampirik yaklaşım ya da sayısal yaklaşım da denmektedir. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma ve tarama tekniğiyle yapılmış ve ölçek geliştirme yöntemi ile veri toplama yoluna gidilmiştir. Ölçek geliştirme yönteminde, ‘araştırmacı ile veri kaynağı olan denek arasındaki iletişim, yalnızca yazı ile yapılır. Yani ölçek, bireyin (deneğin) veya grubun kendisi veya görüşleri hakkında sorulan soruları yanıtladığı bir veri toplama aracıdır. Ölçek geliştirme, alan araştırma yöntemlerinde veri toplamak için en çok kullanılan bir bilgi toplama aracıdır (Arseven, 2001). Bu doğrultuda, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Öğretmen Özerkliği” ölçeği, araştırmanın çalışma grubunda yer alan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini İzmir İli merkez ilçelerindeki resmi ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenine dair bilgilere ulaşmak için Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'nin resmi internet sitesinde yayımlanan güncel listeler incelenmiştir. Buradan elde edinilen bilgilere göre İzmir İli'nde 11 merkez ilçe, bu merkez ilçelerde 265 ilkokul ve 150 ortaokul olmak üzere toplam 415 resmi okul bulunmaktadır. Merkez ilçelerde bulunan ilk ve orta düzeydeki resmi okullarda ise 6408 sınıf öğretmenin görev yapmaktadır. Araştırmanın yapıldığı zaman çerçevesinde 30/03/2012 tarihinde kabul edilen 6287 sayılı '*İlköğretim Ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*' ile 12 yıllık zorunlu eğitim sistemi yürürlüğe girmiştir. Bu sebeple araştırmaya dâhil ilköğretim okulları ilk ve orta olmak üzere ayrılmışlardır. Yine aynı sebeple adı 'Ortaokul' olarak geçmekte olan bazı okullarda sınıf öğretmenleri bulunmaktadır. Araştırmaya dâhil olan ve bu şekilde aynı fiziksel alan içinde bulunan okullarda ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin de görüşüne başvurulmuştur.

Araştırmanın örnekleme, çok aşamalı bir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Öncelikle seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile araştırmanın uygulanacağı 5 merkez ilçe belirlenmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ve evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan biriyle örneklemin oluşturulması olarak tanımlanan tipik durum örnekleme yoluna gidilmiştir. Uygulama yapılacak ilçelerin nüfus oranları, bu ilçelerde görev yapmakta olan öğretmen sayıları ve idari olarak merkez ilçe durumunda olmaları aynı grupta değerlendirilmelerini ve aynı örneklem grubu içine alınmalarına olanak tanımaktadır. Tipik durum örneklemede sıra dışı olmayan, ortalama, tipik bir durum

seçilmektedir. Uygulamanın yapılacağı ilçelerin İzmir İli'nin genelini yansıtabilecek olduğu düşünülerek, sıra dışı olmayan, ortalama gelişmişlik düzeyinde diye tabir edilecek merkez ilçeler çalışmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmanın uygulanmasında belirlenen ilçelerde tipik durum örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 80 ilk ve ortaokulda üzerinde uygulama yapılmıştır. Bu okulların seçiminde, bu okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmeni sayıları ve öğrenci sayıları etkili olmuştur. Uygulamanın yapılacağı merkez ilçelerde toplam 4284 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Belirlenen okullarda görev yapmakta olan 1000 sınıf öğretmenine anketler elden dağıtılmıştır. Anketlerin 779 adetine (%77.9) ulaşılabilmektedir.

Örneklemin araştırma için yeterli olup olmadığını belirlemek için +/- %5 kabul edilebilir hata oranına göre örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırmanın evren büyüklüğünün hesaplanmasından çıkan verilere göre; %90 güven seviyesinde 260, %95 güven seviyesinde 363, %98 güven seviyesinde 500 ve %99 güven seviyesinde 602 örneklem büyüklüğü uygun görülmüştür. Buna göre, araştırmanın evren büyüklüğüne göre (6408), araştırmanın uygulandığı örneklem sayısı (779) yeterli bulunmuştur.

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlandığından örneklem grubunda yer alan ve araştırmanın uygulamasının gerçekleştirildiği okulların isimleri gizli tutulmuştur. Araştırmanın örneklem grubunda yer alan okullara ait bilgiler Tablo1.'de yer almaktadır.

Tablo 1

Örneklem Grubunda Yer Alan Okullara İlişkin Bilgiler

İlçe	Sınıf Öğretmeni Sayısı	Dağıtılan Anket Formu	Ulaşılan Sınıf Öğretmen Sayısı	Geri Dönüş Oranı
Bornova	976	224	195	%87
Bayraklı	770	139	114	%82
Konak	959	210	192	%91
Buca	1003	230	208	%90
Karşıyaka	576	75	70	%93
Toplam	4284	878	779	%89

Tablo 1.'de örneklem grubunda yer alan okullara ilişkin bilgiler yer almaktadır. Örneklem olarak belirlenen 4284 öğretmenin 576'sı (%14) Karşıyaka ilçesine, 959'u (%22) Konak ilçesine, 976'sı (%23) Bornova ilçesine, 770'i (%18) Bayraklı ilçesine ve 1003'ü (%23) Buca ilçesine aittir. Her ilçede bulunan sınıf öğretmeni sayılarınının 5 merkez ilçede bulunan toplam sınıf öğretmeni sayılarına oranı göz önüne alınarak; her ilçede uygulama yapılması gereken öğretmen sayısına ulaşılmıştır. Buna göre; Karşıyaka ilçesinde 75, Bornova ilçesinde 224, Bayraklı ilçesinde 139, Konak ilçesinde 210 ve Buca ilçesinde 230 sınıf öğretmenine anketler elden dağıtılmıştır.

Bornova ilçesinde görev yapan 195 sınıf öğretmeninden %87 oranında, Buca ilçesinde görev yapan 208 sınıf öğretmeninden %90 oranında, Bayraklı ilçesinde görev yapan 114 sınıf öğretmeninden %82 oranında, Konak ilçesinde görev yapan 192 sınıf öğretmeninden %91 oranında ve Karşıyaka ilçesinde görev yapan 70 sınıf öğretmeninden %93 oranında geri dönüş sağlanmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan sınıf öğretmenlerine anket formları elden dağıtılmıştır. İlçelerde uygulama 20.05.2013 ve 28.06.2013 tarihleri arasında yapılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim durumu belirlenmiştir. Bağımsız değişkenlere ilişkin veriler aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	219	28.1
Kadın	560	71.9
Toplam	779	100

Tablo 2.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler cinsiyetlerine göre, 219'u (%28.1) erkek, 560'ı (%71.9) kadın olarak dağılmaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	N	%
20-30	40	5.1
31-40	139	17.8
41-50	376	48.3
51-60	224	28.8
Toplam	779	100

Tablo 3.'te araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler yaşlarına göre, 40'ı (%5.1) 20-30 yaş, 139'u (%17.8) 31-40 yaş, 376'i (%48.63) 41-50 yaş ve 224'ü (%28.8) 51-60 yaş olarak dağılmaktadırlar.

Tablo 4

Öğretmenlerin Kıdeme Göre Dağılımı

Kıdem	N	%
1-10	78	10.0
11-20	264	33.9
21-30	296	38.0
31-40	141	18.1
Toplam	779	100

Tablo 4.'te araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre 78'i (%10.0) 1-10 yıl, 264'ü (%33.9) 11-20 yıl, 296'sı (%38.0) 21-30 yıl ve 141'u (%18.1) 31-40 yıl olarak dağılmaktadır.

Tablo 5

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	N	%
2 Yıllık Eğitim Yüksek Okulu	177	22.7
Eğitim Enstitüsü	91	11.7
Eğitim Fakültesi	264	33.9
4 Yıllık Herhangi Bir Lisans Bölümü	218	28.0
Yüksek Lisans	28	3.6
Doktora	1	0.1
Toplam	779	100

Tablo 5.'te araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, 177'si (%22.7) 2 yıllık eğitim yüksekokul, 91'i (%11.7) eğitim enstitüsü, 264'si (%33.9) eğitim fakültesi, 218'i (%28.0) 4 yıllık herhangi bir lisans bölümü, 28'i (%3.6) yüksek lisans ve 1'i (%0.1) doktora olarak dağılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilen “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği.

Öğretmen özerkliği ölçeği oluşturulurken öncelikle öğretmen özerkliğine ilişkin alanyazın, ayrıntılı bir kaynak taraması yapılarak elde edilmiştir. Öğretmen özerkliği konusunda ülkemizde yapılan araştırmaların kısıtlı olması sebebiyle var olan kaynakların incelenmesinden sonra ağırlıklı olarak yabancı kaynakların (Kitap, kitap özeti, makale, tez) araştırılması yoluna gidilmiştir. Yabancı kaynaklara üniversitelerin veri tabanını kullanarak ulaşılmıştır. Bu şekilde öğretmen özerkliğine ilişkin incelenen alanyazın kaynak alınarak bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Oluşturulan madde havuzunun değerlendirilmesi için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak adına eğitim bilimleri anabilim dalında görev yapmakta 5 uzmanın (Prof. Dr. M. Durdu Karşlı, Prof. Dr. Ahmet Aypay, Prof. Dr. R. Cengiz Akçay, Doç. Dr. Hasan Arslan, Doç. Dr. Hülya Güvenç) ve ayrıca 3 sınıf öğretmenin de görüşüne başvurularak ölçeğin kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Uzman görüşleri çerçevesinde bazı maddeler düzeltilmiş, değiştirilmiş veya kaldırılmıştır. Son olarak elde edilen alanyazın çerçevesinde 55 madde elde edilmiş ve bu maddeler ile ölçek pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ölçme aracında işlemeyen sorular varsa tespit edebilmek; soruların hazırlanmasında gözden kaçmış konuların olup olmadığını görebilmek, kaynak kişilerin belli sorular karşısında tutumlarını görebilmek ve olabilecek ek açıklamaları tespit etmek adına pilot

uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama, örneklem olarak belirlenen 5 ilçenin her birinden popülasyonu temsil ettiği düşünülen toplam 100 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Her ilçede bulunan sınıf öğretmeni sayılarının 5 merkez ilçede bulunan toplam sınıf öğretmeni sayılarına oranı göz önüne alınarak pilot uygulamanın yapılacağı 100 sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Buna göre Karşıyaka ilçesinden 14, Konak ilçesinden 22, Bornova ilçesinden 23, Bayraklı ilçesinden 18 ve Buca ilçesinden 23 sınıf öğretmeni üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin verileri ölçeğin analizine dâhil edilmemiştir.

Pilot uygulama sonrasında ölçeğin geçerlilik çalışması aşamasında, 55 maddeden oluşan ölçekteki 'en az .40'lık faktör yüküne sahip olma' şartına uymayan 12 madde değerlendirme alınmamıştır. En az .40'lık faktör yüküne sahip olma şartı, faktör analizi aşamasında madde yükleri incelenirken göz önüne alınmıştır. Bu maddelerin çıkarılmasından sonra geriye kalan 43 madde ile 'Öğretmen Özerkliği Ölçeği' son şeklini almıştır.

Hazırlanan öğretmen özerkliği ölçeğinde her bir alt test (bölüm) bağımsız olarak kullanılabilir. Alt testler kendi aralarında belli düzeylerde ilişkili ve üst yapıyla (Öğretmen Özerkliği) beraber tanımlanabilmektedir. Her bir alt testten toplam puanları alınıp, bütün alt testler için ayrı Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Her alt test için yapılan faktör analizi sonrasında varsa faktör yükü .40'ın altından olan maddelerin değerlendirmeye alınmayacağı kararlaştırılmıştır. Ayrı ayrı faktör analizi yapılan alt testler bir bütün olarak birleştirilerek öğretmen özerkliği ölçeğini oluşturmuşlardır.

Güvenirlilik Çalışması.

Uygulanacak anket formunda katılımcılardan, “Katılmıyorum”, “Az Katılıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Çok Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” arasında değişen 5’li Likert tipi bir ölçek üzerinde kendi algılarını ifade etmeleri beklenmiştir.

Ölçek geliştirme çalışması kapsamında pilot uygulamada 100 öğretmenden gelen dönütler kapsamında araştırmanın güvenirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin 55 maddesinin güvenirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 6.

Ölçeğin Güvenirlik Değerleri

	Cronbach α
Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliği	.930
Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliği	.932
Sınıf İçi Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliği	.884
Sınıf Dışı Etkenler Açısından Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliği	.904
Politik Anlamda Öğretmen Özerkliği	.957
Okul İçi Politik Anlamda Öğretmen Özerkliği	.962
Okul Dışındaki Etkenler Açısından Politik Anlamda Öğretmen Özerkliği	.840
Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekilleri	.756
Öğretmen Özerkliğinin Alanı/Sınırlar	.671
Öğretmen Özerkliğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar	.786
Toplam	.896

Tablo 6.’da öğretmen özerkliği ölçeğinin güvenirlik değerleri gösterilmiştir. Hazırlanan öğretmen özerkliği ölçeği modüler bir özellik gösterdiğinden ölçekteki bölümlerin tutarlılık (alpha) katsayısı değerlerine bakıldığında; A bölümünün tutarlılık katsayısının .930 ($0.80 < \text{Yüksek Güvenilirlik} < 1.00$), B bölümünün tutarlılık katsayısının .932 ($0.80 < \text{Yüksek Güvenilirlik} < 1.00$), B bölümünün birinci faktörünün tutarlılık katsayısının .884 ($0.80 < \text{Yüksek Güvenilirlik} < 1.00$), ikinci faktörünün tutarlılık

katsayısının .904 ($0.80 < \text{Yüksek Güvenilirlik} < 1.00$), C bölümünün tutarlılık katsayısının .957 ($0.80 < \text{Yüksek Güvenilirlik} < 1.00$), C bölümünün birinci faktörünün tutarlılık katsayısının .962 ($0.80 < \text{Yüksek Güvenilirlik} < 1.00$), ikinci faktörünün tutarlılık katsayısının .840 ($0.80 < \text{Yüksek Güvenilirlik} < 1.00$), D bölümünün tutarlılık katsayısının .756 ($0.60 < \text{Oldukça Güvenilir} < 0.80$), E bölümünün tutarlılık katsayısının .671 ($0.60 < \text{Oldukça Güvenilir} < 0.80$) ve F bölümünün tutarlılık katsayısının .786 ($0.60 < \text{Oldukça Güvenilir} < 0.80$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplam tutarlılık katsayısının ise .896 ($0.80 < \text{Yüksek Güvenilirlik} < 1.00$) olduğu görülmektedir.

Elde edilen bu değerler, ölçeğin “öğretmen özerkliğinin farkındalık düzeyi”ni ölçmek konusunda güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Her alt testin öğretmen özerkliği temel yapısının altında modüler olarak güvenilir olduğu görülmektedir.

Geçerlik Çalışması.

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru ölçebilme derecesidir. Geçerliğin davranışsal özelliklerin ölçülmesinde önemli bir yeri vardır. Davranışsal özelliklerin ölçülmesinde kullanılan ölçeklerin hiç birinin geçerliği tam değildir. Fakat ölçeklerin geçerliği yeterli sayılabilecek doğrulukta ölçümler verecek düzeye getirilebilir. Bir ölçme aracının geçerliği, standart koşullarda o ölçme aracı ile elde edilecek ölçümlerdeki değişkenliğin ne kadarının, incelenen bireylerin ölçülen özelliğe sahip oluş dereceleri arasındaki gerçek farklardan gelmekte olduğunu gösterir. Bir ölçme aracının geçerliğinin belirlenmesinde bu düşünceden yararlanır. Ölçülen özelliğe sahip oluş derecesi bakımından bireyler arası gerçek farklardan meydana gelen değişkenliğin, ölçümlerde meydana gelen toplam değişkenliğe oranı hesaplanır. Bir ölçme aracı ile standart koşullarda elde edilmiş olan ölçümlerde gözlenen toplam değişkenliğin, kişilerin ilgilenilen özelliğe sahip oluş

dereceleri arasındaki gerçek farklardan gelen değişkenlikten daha büyük olması beklenir. Bunun tersi olanaksızdır. Bireylerin bir özelliğe sahip oluş dereceleri arasındaki gerçek farklardan gelen değişkenlik, olsa olsa, aynı ölçümlerde gözlenen toplam değişkenlik kadar olabilir. Bu son durumda kullanılan ölçeğin geçerliği tam demektir ki, bu bir idealdir. Ölçümlerdeki değişkenliğin tümünün bireylerin ilgili özelliğe sahip oluş dereceleri arasındaki gerçek farklardan gelmekte olması demek, ölçeğin başka hiçbir özelliğin etkisinden etkilenmemiş olması ve ölçme hatasının tam olarak sıfıra indirgenmiş bulunması demektir. Ölçme hatasının tam olarak sıfıra indirgenmesi imkânsızdır. Çünkü istenmeyen özellikler ölçümleri hiç etkilememiş olsalar bile, ölçümlerde gözlenen değişkenlik ölçme hatası yüzünden artacak ve bu değişkenliğin miktarı, gerçek farklardan gelen değişkenlikten daha az olacaktır. Ölçümlerde gözlenen toplam değişkenlik en azından bu iki kaynaktan gelen katkıyı da kapsamak durumundadır. Bunlar sonucunda, mümkün ve olası etkileşimler dikkate alındığında davranışsal özelliklerin ölçülmesinde kullanılan araçların neden tam geçerli olamayacağı daha iyi anlaşılır (Ercan ve Kan 2004).

Faktör analizinin yapılabilmesi için verilerin elde edildiği örneklemin büyüklüğü yeterli görülmüş (Tabacnick ve Fidel, 2001) ve ortaya çıkan veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra ölçeğin yapı geçerliğinin ortaya konabilmesi adına varimax döndürme ile temel bileşenler analizi kullanılarak; ölçeğin modüler bir özelliğe sahip olması nedeniyle her bölüm için ayrı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır.

Öncelikle maddelerden elde edilen verilerin uygunluğunu belirlemek üzere Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity sonucuna bakılmıştır. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) istatistiği özünde verilerin faktör analizi modeli ile modellenip modellenemeyeceğine ilişkin bir ölçüt sunar (Büyüköztürk, 2010). Tablo 3.8.'de öğretmen

özerkliği ölçeğinin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 7

Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği Ölçüm Değeri		,908
Bartlett Testi Sonuçları	Yaklaşık Ki Kare	25829,407
	df (sd)	1485
	Anlamlılık	,000

Tablo 7’de KMO değerinin .908 ve Bartlett testi ki kare değerinin ise 25829,407 (df=1485, p=.000) olduğu belirtilmektedir. Elde edilmiş olan bu değerler veri setinin faktör analizi yapmak için uygun düzeyde olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2008).

Öğretmen Özerkliği ölçeğinin geçerlik çalışmasının faktör analizi aşamasında bir maddenin herhangi bir faktör altında bulunabilmesi için en az .40’lık bir faktör yüküne sahip olması gerektiği şartı belirlenmiştir. Bu durum sonucunda 55 maddeden oluşan ölçekteki bu şarta uymayan 12 madde değerlendirmeye alınmamıştır. Bu maddelerin çıkarılmasından sonra geriye kalan 43 madde ile ‘Öğretmen Özerkliği Ölçeği’ son şeklini almıştır.

A bölümünün madde yük değerleri .734 ve .854 arasında değişmektedir. B bölümündeki iki faktörün madde yük değerleri .438 ve .827 arasında değişmektedir. C bölümündeki iki faktörün madde yük değerleri .640 ve .899 arasında değişmektedir. D bölümünün madde yük değerleri .768 ve .842 arasında değişmektedir. E bölümünün madde yük değeri .753 ve F bölümünün madde yük değerleri ise .519 ve .700 arasında değişmektedir.

Ölçeğin A bölümü, özdeğeri 1’den büyük tek faktörden oluşmaktadır. Elde edilen faktör toplam varyansın %59,512’sini açıklamaktadır.

B bölümü, özdeğeri 1'den büyük iki faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %54, 662'ni ve ikinci faktör toplam varyansın %15,503'sini açıklamaktadır. Elde edilen üç faktör toplam varansın %70, 166'sini açıklamaktadır.

C bölümü, özdeğeri 1'den büyük iki faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %68, 002'sini ve ikinci faktör toplam varyansın %9, 517'sini açıklamaktadır. Elde edilen iki faktör toplam varansın %77, 519'unu açıklamaktadır.

D bölümü, özdeğeri 1'den büyük tek faktörden oluşmaktadır. Elde edilen faktör toplam varyansın %67,303'ünü açıklamaktadır.

E bölümü, öz değeri 1'den büyük tek faktörden oluşmaktadır. Elde edilen faktör toplam varyansın %75,254'ünü açıklamaktadır.

F bölümü, öz değeri 1'den büyük tek faktörden oluşmaktadır. Elde edilen faktör toplam varyansın %61, 478'ini açıklamaktadır.

A bölümü (Teknik anlamda öğretmen özerkliği) A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10 ve A11 olmak üzere 11 maddeden; B bölümü (Psikolojik anlamda öğretmen özerkliği) B1, B2, B3, B4, B8, B9, B10, B11, B13, B15 ve B18 olmak üzere 11 maddeden; C bölümü (Politik anlamda öğretmen özerkliği) C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11 ve C12 olmak üzere 12 maddeden; D bölümü (Öğretmen özerkliğinin uygulama şekilleri) D1, D2 ve D3 olmak üzere 3 maddeden; E bölümü (Öğretmen Özerkliğinin alanı/sınırı) E1 ve E2 olmak üzere 2 maddeden ve F bölümü (Öğretmen Özerkliğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar) F1, F2, F3 ve F4 olmak üzere 4 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 8

Faktör Analizi Sonuçları ve Madde Toplam Ölçek Korelasyonları

Madde No	Döndürme Öncesi Faktör Yükleri	Döndürme Sonrası Faktör Yükleri							
		A	B	B	C	C	D	E	F
		Bölümü Faktörü	Bölümü 1.Faktör	Bölümü 2.Faktör	Bölümü 1.Faktör	Bölümü 2.Faktör	Bölümü Faktör	Bölümü Faktörü	Bölümü Faktörü
A1	.603	.777							
A2	.606	.779							
A3	.538	.734							
A4	.594	.771							
A5	.565	.752							
A6	.590	.768							
A7	.565	.752							
A8	.603	.776							
A9	.551	.742							
A10	.729	.854							
A11	.601	.775							
B1	.798		.868						
B2	.742		.832						
B3	.766		.860						
B4	.645		.765						
B5	.676			.803					
B6	.827			.863					
B7	.786			.813					
B8	.678			.721					
B9	.702			.774					
B10	.661			.750					
B11	.438			.658					
C1	.670				.756				
C2	.899				.898				
C3	.898				.903				
C4	.834				.874				
C5	.829				.859				
C6	.711				.790				
C7	.760				.797				
C8	.748				.695				
C9	.681				.661				
C10	.815					.867			
C11	.761					.830			
C12	.697					.748			
D1	.710						.835		
D2	.616						.768		
D3	.774						.842		
E1	.753							.867	
E2	.753							.867	
F1	.559								.748
F2	.700								.837
F3	.682								.826
F4	.519								.720
ÖzDeğer		6.546	6.013	1.705	8.160	1.142	2.019	1.505	2.459
Açıklanan Varyans		59.512	54.662	15.503	68.002	9.17	67.303	75.254	61.478
			70.176		77.519				

n=779, p<.05

Tablo 8'e göre, A bölümünün 11 boyuttan oluştuğu ve faktör yüklerinin .734 ile .854 arasında değiştiği görülmüştür. Teknik anlamda öğretmen özerkliği olarak isimlendirilen bu bölüm öğretmen özerkliğinin teknik olarak içeriğini ortaya koyar. Teknik özerklik, öğretmenin sınıf içi özerkliğiyle ilgilidir. Bu konudaki sorular “söz sahibi olmalıdır?” şeklinde düzenlenmiştir.

Teknik anlamda öğretmen özerkliği bölümünde yer alan maddeler şu şekilde sıralanmaktadır:

‘Bir öğretmen olarak, aşağıda belirtilen konularda, öğretmenlerin ne düzeyde söz sahibi olması gerektiğini düşünüyorsunuz?’

- A1. Öğretimin amaç ve hedeflerini belirlemede
- A2. Sınıfta öğretimin içeriğinin belirlemede
- A3. Öğretim yöntem ve stratejilerinin belirlemede
- A4. Öğretim yaklaşımında yaratıcı olma (yaratıcı değişiklikler yapabilme) konusunda
- A5. Öğretim etkinliklerinde farklı süreçleri kullanabilmede
- A6. Öğretim materyalinin belirlenmede
- A7. Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin seçiminde
- A8. Sınıftaki fiziksel alanının kullanımında
- A9. Sınıftaki öğretim zamanının kullanımında
- A10. Sınıftaki davranış standartlarını belirlemede
- A11. Öğrenci özerkliğini desteklemede

Tablo 8'e göre, B bölümünün 2 faktörden ve toplam 11 boyuttan oluştuğu görülmüştür. Psikolojik anlamda öğretmen özerkliği olarak isimlendirilen B bölümü

öğretmen özerkliğinin psikolojik olarak değerlendirilmesini ortaya koyar. Bu konudaki sorular “söz sahibi olduğunuzu düşünüyorsunuz?” şeklinde düzenlenmiştir. Böylelikle özerkliğin psikolojik algılanması ve değerlendirilmesi belirlenmiş olacaktır.

Psikolojik anlamda öğretmen özerkliğinin sınıf içindeki değerlendirilmesi olarak adlandırılan B bölümünün ilk faktörü, 4 boyuttan oluşmakta ve bu soruların madde faktör yüklerinin .765 ile .868 arasında değiştiği görülmektedir. Psikolojik anlamda öğretmen özerkliğinin sınıf dışındaki etkenler açısından değerlendirilmesi olarak adlandırılan B bölümünün ikinci faktörü, 7 boyuttan oluşmakta ve bu soruların madde faktör yüklerinin .658 ile .863 arasında değiştiği görülmektedir.

Psikolojik anlamda öğretmen özerkliğinin sınıf içindeki değerlendirilmesi bölümünde yer alan maddeler şu şekilde sıralanmaktadır:

‘Bir öğretmen olarak, aşağıda belirtilen konularda, söz sahibi olmanız sizi ne derece memnun eder?’

- B1. Sınıfta öğretim sürecini istediğim şekilde yönetebilmek
- B2. Öğretim sürecinde istediğim yaratıcı değişiklikleri yapabilmek
- B3. Ölçme ve değerlendirmede istediğim yöntem ve teknikleri kullanabilmek
- B4. Sınıfımdaki öğretim zamanında istediğim değişiklikleri yapabilmek

Psikolojik anlamda öğretmen özerkliğinin sınıf dışındaki etkenler açısından değerlendirilmesi bölümünde yer alan maddeler şu şekilde sıralanmaktadır:

- B5. Mesleki yeterliliğimi geliştirmek
- B6. Öğretim sorumlularının çözümüne katılmak
- B7. Öğretmenlik mesleği ile ilgili kararlara katılmak

B8. Geleceğimle ilgili mesleki kararları alabilmek

B9. Okulda yönetim süreçlerine katılmak

B10. Mesleğimle ilgili istediğim konularda araştırma ve yayın yapabilmek

B11. Topluma liderlik yapmak'

Tablo 8'e göre, C bölümünün 2 faktör ve 12 boyuttan oluştuğu görülmektedir. Politik anlamda öğretmen özerkliği olarak isimlendirilen bu bölüm öğretmen özerkliğinin politik olarak değerlendirilmesini ortaya koyar. Politik özerklik, daha çok okul ve ülke düzeyinde özerklik ile ilgilidir. Bu konudaki sorular "ne düzeyde hak ve sorumluluğa sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?" şeklinde düzenlenmiştir. Böylelikle özerkliğin politik algılanması ve değerlendirilmesi yapılmış olacaktır.

Politik anlamda öğretmen özerkliğinin okul içinde değerlendirilmesi olarak adlandırılan C bölümünün ilk faktörü, 9 boyuttan oluşmakta ve bu soruların madde faktör yüklerinin .661 ile .903 arasında değiştiği görülmektedir. Politik anlamda öğretmen özerkliğinin okul dışındaki etkenler açısından değerlendirilmesi olarak adlandırılan C bölümünün ikinci faktörü, 3 boyuttan oluşmakta ve bu soruların madde faktör yüklerinin .748 ile .867 arasında değiştiği görülmektedir.

Politik anlamda öğretmen özerkliğinin okul içinde değerlendirilmesi bölümünde yer alan maddeler şu şekilde sıralanmaktadır:

'Bir öğretmen olarak, aşağıda belirtilen konularda, formal (resmi) olarak ne düzeyde hak ve sorumluluğa sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?

C1. Öğretim sorunların çözümünde

C2. Eğitim programlarının geliştirilmesinde

C3. Öğretmenlik mesleği ile ilgili kararların alınmasında

C4. Geleceğimle ilgili mesleki kararları alabilmede

C5. Eğitimin okul düzeyinde planlanması ile ilgili kararların alınmasında

C6. Okulda yönetim süreçlerine katılmada

C7. Çalışma ortamlarının düzenlenmesi ile ilgili kararların alınmasında

C8. Alanında araştırma yapma ile ilgili kararlar vermede ve uygulamasında

C9. Çeşitli konularda yayın faaliyetlerinde bulunmada'

Politik anlamda öğretmen özerkliğinin okul dışındaki etkenler açısından değerlendirilmesi bölümünde yer alan maddeler şu şekilde sıralanmaktadır:

'C10. Meslektaşlarla iletişim içinde olmada

C11. Meslektaşlarla karşılıklı bağımlılık içinde olmada

C12. Topluma liderlik yapmada'

Yine Tablo 8'e göre, D bölümü 3 boyuttan oluşmakta ve faktör yüklerinin .768 ile .842 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Öğretmen özerkliğinin uygulama şekilleri olarak isimlendirilen bu bölüm öğretmenlerin hangi özerklik şeklinin uygulanmasını tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmen özerkliğinin uygulama şekilleri bölümünde yer alan maddeler şu şekilde sıralanmaktadır:

'Aşağıda düzenlenen öğretmen özerkliğinin uygulama şekilleri bir tarafın baskın olmasına göre düzenlenmiştir. Bu özerklik biçimlerine ne düzeyde katıldığınızı belirtiniz;

D1. Okul yönetiminin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği

D2. Toplumun söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği

D3. Merkezi yönetimin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği'

Tablo 8'e göre, E bölümü 2 boyuttan oluşmakta ve faktör yüklerinin .867 olduğu görülmektedir. Öğretmen Özerkliğinin alanı/sınırı olarak isimlendirilen bu bölüm öğretmen özerliğinin uygulama alanını ve sınırlarını ortaya koymaktadır. Öğretmen Özerkliğinin alanı/sınırı bölümünde yer alan maddeler şu şekilde sıralanmaktadır:

'Aşağıdaki öğretmen özerliğinin alanı/sınırını belirleyen ifadelere ne düzeyde katılıyorsunuz?

E1. Öğretmen özerliğinin düzeyi öğretmenlerin eğitim düzeyi ile belirlenmelidir

E2. Öğretmen özerliğinin düzeyi öğretmenlerin deneyim düzeyi ile belirlenmelidir'

Son olarak Tablo8'de F bölümünün 4 boyuttan oluşmakta ve faktör yüklerinin .720 ile .837 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Öğretmen Özerliğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar olarak isimlendirilen bu bölüm, öğretmen özerliğinin uygulanmasında karşılaşılan sorunları ortaya koymaktadır.

Öğretmen özerliğinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar bölümünde yer alan maddeler şu şekilde sıralanmaktadır:

'Aşağıdaki öğretmen özerliğinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlarla ilgili ifadelere ne düzeyde katılıyorsunuz?

F1. Öğretmenlerin mesleki anlamda taşıdıkları sorumluluk oranında yetkiye sahip olmamaları

F2. Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamalar.

F3. Öğretmenlerin toplum üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamaları

F4. Katı merkezci yapının öğretmen özerkliğine engel olması'

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin analizi sürecinde SPSS 21.0 programından yararlanılmıştır. Her bir ölçek kodlanarak verilerin girişi yapılmış, ardından veri temizleme tekniği ile veriler analize hazır hale getirilmiştir. Katılımcıların maddede belirtilen yargıya katılma düzeyinden katılmama düzeyine doğru değişen beşli bir derecelendirme kullanıldığından ve bu beşli derecelendirmenin dört eşit aralıktan oluşması nedeni ile $4/5=0,80$ katsayısı bulunmuş ve bu katsayı ölçek puanlarının gerçek aralıklarını belirlemede kullanılmıştır (1-1,79 hiç katılmıyorum; 1,80-2,59 az katılıyorum; 2,60-3,39 orta derecede katılıyorum; 3,40-4,19 oldukça katılıyorum; 4,20-5,00 tamamen katılıyorum). Katılımcıların anket formunda yer alan maddelere ilişkin görüşlerinin derecelerini belirlemede, ortalama puan içinde kaldığı ölçek aralığına göre yorumlanmıştır. Farklılık analizlerinde, hangi testin uygun olacağına karar vermek amacı ile dağılımın normalliğine bakılmıştır. $N=779>30$ olduğu için dağılımın normal olup olmadığına Kolmogorov-Smirnov değerleri ile bakılmıştır. Bu değerlere göre $p=0,000<0,005$ olduğundan veriler normal dağılmamaktadır. Veriler normal dağılmadığı için analizlerde parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Tanımlayıcı analizlerde betimsel istatistik yöntemlerinden medyan ve çeyreklik aralığı kullanılmıştır.

Parametrik olmayan testlerde Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi (p) .05 olarak alınmıştır. Anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney U testini yorumlamak için Bonferroni düzeltmesi uygulanmış ve mevcut anlamlılık düzeyi grup sayısına bölünerek p değerinin anlamlılık düzeyi tekrar hesaplanmıştır. Bonferroni düzeltmesi ile bulunan p değerine göre ikili karşılaştırmaların anlamlılık düzeyi yorumlanmıştır. Parametrik olmayan testler sonrasında ileri istatistik yöntemlerinden regresyon analizi yapılmış ve korelasyon sonuçları üzerine değerlendirmeler yapılmıştır.

Bölüm IV

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, Öğretmen Özerkliği Ölçeği ile elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeyleri

Bu alt başlıkta, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler gösterilmiştir.

Tablo 9

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Genel Farkındalık Düzeyleri

	Medyan	Çeyreklik Açıklığı (Q)
Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliği	4,4545	0,91
Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliği	4,4545	0,82
Politik Anlamda Öğretmen Özerkliği	2,6667	1,42
Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekilleri	2,5000	1,00
Öğretmen Özerkliğinin Alanı/Sınırı	3,5000	1,00
Öğretmen Özerkliğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar	3,7500	1,25

Tablo 9'a göre sınıf öğretmenlerinin teknik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin ortancası 4.45, psikolojik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin ortancasının 4.45, politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin ortancasının 2.66 olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin farkındalık düzeylerinin ortancası 2.50, öğretmen özerkliğinin alanına/sınırlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin ortancası 3.50 ve

öğretmen özerkliğinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin farkındalık düzeylerinin ortancası ise 3.75'tir.

Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin teknik anlamda ve psikolojik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalıkları 'çok' düzeydedir. Sınıf öğretmenlerinin politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalıkları ise 'orta' düzeydedir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin araştırmada belirtilen uygulama şekillerine yani öğretmen özerkliğinin nasıl uygulanması gerektiğinin görev yaptıkları okullar tarafından mı, içinde buldukları toplum tarafından mı ya da merkezi yönetim tarafından mı belirlenmesine ilişkin farkındalıklarının 'az' düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen özerkliğinin araştırmada belirtilen alanına/sınırlarına ilişkin farkındalıklarının ve öğretmen özerkliğinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin farkındalıklarının ise 'oldukça' düzeyinde olduğu görülmüştür.

Öğretmen özerkliğinin bireysel boyutunda (Psikolojik anlamda öğretmen özerkliği - özerk öğretmen ve mesleki gelişim) sınıf öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bireysel boyut açısından özerkliğe ilişkin farkındalıklarının yüksek olması onların özerklik konusunda talep edebileceklerinin farkındalıklarının da yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Öğretmenin bireysel ve mesleki gelişimi için özerklik farkındalığının yüksek olması olumlu bir durumdur.

Öğretmen özerkliğinin yapısal boyutunda (Politik anlamda öğretmen özerkliği - yönetim süreçlerine katılma) sınıf öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretmen özerkliğinin yapısal boyutu açısından farkındalıklarının orta düzeyde olması sistemin getirdiği bir durum olarak yorumlanabilir. Okul düzeyinde kararların alınmasında sistem içinde öğretmenlere rol verilmemektedir.

Öğretmen özerkliğinin yapısal ve bireysel boyut yanında öğretmen özerkliğinin teknik boyutunda da (Teknik anlamda öğretmen özerkliği - öğretimin planlanması ve uygulanması) sınıf öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin en fazla özerk olması gereken yer kendi sınıflarıdır. Daha doğrusu sınıf içinde sağlanan özerklik olmadan diğer boyuttaki özerkliklerin öğretmenlere sağlanması bir anlam ifade etmeyecektir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenirken öncelikle ölçeğin bölümlerinin hangi hususları kapsadığını ayrıntılı olarak görebilmek için her bir bölümünün içindeki maddeler için ayrı ayrı medyan ve çeyreklik açıklığı değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 10

Sınıf Öğretmenlerinin Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeyleri

Teknik Anlamda Ö. Ö. İlişkin Farkındalık Düzeyleri	Hiç		Az		Orta		Çok		Tamamen		Genel		Medyan	Q
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
A1 (Öğretimin amaç ve hedeflerini belirleme)	18	2,3	20	2,6	64	8,2	318	40,8	359	46,1	779	100,0	4,000	1,00
A2 (Sınıfta öğretimin içeriğini belirleme)	3	0,4	19	2,4	62	8,0	318	40,8	377	48,4	779	100,0	4,000	1,00
A3 (Öğretim yöntem ve stratejilerini belirleme)	7	0,9	12	1,5	59	7,6	340	43,6	361	46,3	779	100,0	4,000	1,00
A4 (Öğretim yaklaşımında yaratıcı olma, yaratıcı değişiklikler yapabilme)	3	0,4	7	0,9	47	6,0	335	43,0	387	49,7	779	100,0	4,000	1,00
A5 (Öğretim etkinliklerinde farklı süreçleri kullanabilme)	4	0,5	3	0,4	62	7,8	347	44,5	364	46,7	779	100,0	4,000	1,00
A6 (Öğretim materyalinin belirlenme)	2	0,3	12	1,5	5	7,1	340	43,6	370	47,5	779	100,0	4,000	1,00
A7 (Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin seçimi)	2	0,3	5	0,6	68	8,7	325	41,7	379	48,7	779	100,0	4,000	1,00
A8 (Sınıftaki fiziksel alanının kullanımı)	3	0,4	13	1,7	40	5,1	247	31,7	476	61,1	779	100,0	5,000	1,00
A9 (Sınıftaki öğretim zamanının kullanımı)	4	0,5	8	1,0	48	6,2	277	35,6	442	56,7	779	100,0	5,000	1,00
A10 (Sınıftaki davranış standartlarını belirleme)	1	0,1	5	0,6	53	6,8	295	37,9	425	54,6	779	100,0	5,000	1,00
A11 (Öğrenci özerkliğini destekleme)	1	0,1	8	,0	49	6,3	302	38,8	419	53,8	779	100,0	5,000	1,00

Tablo 10'a göre, öğretimin amaç ve hedeflerini belirleme, sınıfta öğretimin içeriğini belirleme, öğretim yöntem ve stratejilerini belirleme, öğretim yaklaşımında yaratıcı olma ve yaratıcı değişiklikler yapabilme, öğretim etkinliklerinde farklı süreçleri kullanabilme, öğretim materyalinin belirlenme ile ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin seçimine ilişkin maddelerin ortalaması 4,00; sınıftaki fiziksel alanının kullanımı, sınıftaki öğretim zamanının kullanımı, sınıftaki davranış standartlarını belirleme ve öğrenci özerkliğini desteklemeye ilişkin maddelerin ortalaması ise 5,00'tir.

Tablo 11

Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeyleri

Psikolojik Anlamda Ö. Ö. İlişkin Farkındalık Düzeyleri	Hiç		Az		Orta		Çok		Tamamen		Genel		Medyan	Q
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
B1 (Sınıfta öğretim sürecini istediğim şekilde yönetebilmek)	0	0,0	4	0,5	44	5,6	336	43,1	395	50,7	779	100,0	5,000	1,00
B2 (Öğretim sürecinde istediğim yaratıcı değişiklikleri yapabilmek)	0	0,0	6	0,8	33	4,2	308	39,5	432	55,5	779	100,0	5,000	1,00
B3 (Ölçme ve değerlendirmede istediğim yöntem ve teknikleri kullanabilmek)	0	0,0	5	0,6	40	5,1	319	40,9	415	53,3	779	100,0	5,000	1,00
B4 (Sınıftaki öğretim zamanında istediğim değişiklikleri yapabilmek)	2	0,3	7	0,9	51	6,5	319	40,9	400	51,3	779	100,0	5,000	1,00
B5 (Mesleki yeterliliğimi geliştirmek)	1	0,1	2	0,3	38	4,9	290	37,2	448	57,5	779	100,0	5,000	1,00
B6 (Öğretim sorunlarının çözümüne katılmak)	5	0,6	9	1,2	49	6,3	305	39,2	411	52,8	779	100,0	5,000	1,00
B7 (Öğretmenlik mesleği ile ilgili kararlara katılmak)	11	1,4	15	1,9	38	4,9	271	34,8	444	57,0	779	100,0	5,000	1,00

Psikolojik Anlamda Ö. Ö. İlişkin Farkındalık Düzeyleri	Hiç		Az		Orta		Çok		Tamamen		Genel		Medyan	Q
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	B8 (Geleceğimle ilgili mesleki kararları alabilmek)	10	1,3	7	0,9	46	5,1	247	31,7	469	60,2	779		
B9 (Okulda yönetim süreçlerine katılmak)	11	1,4	32	4,1	125	16,0	320	41,1	291	37,4	779	100,0	4,000	1,00
B10 (Mesleğimle ilgili istediğim konularda araştırma ve yayın yapabilmek)	2	0,3	16	2,1	80	10,3	317	40,7	364	46,7	779	100,0	4,000	1,00
B11 (Topluma liderlik yapmak)	13	1,7	32	4,1	153	19,6	313	40,2	268	34,4	779	100,0	4,000	2,00

Tablo 11'e göre, okulda yönetim süreçlerine katılmak, meslekleriyle ilgili istedikleri konularda araştırma ve yayın yapabilmek ve topluma liderlik yapmak konusunda söz sahibi olmanın öğretmenleri ne derecede memnun edeceğine ilişkin farkındalıklarının ortalaması ise 4.00'tür.

Psikolojik anlamda öğretmen özerkliği kapsamında sınıfta öğretim sürecini istediği şekilde yönetebilmek, öğretim sürecinde istediği yaratıcı değişiklikleri yapabilmek, ölçme ve değerlendirmede istediği yöntem ve teknikleri kullanabilmek, sınıftaki öğretim zamanında istediğim değişiklikleri yapabilmek, mesleki yeterliliğimi geliştirmek, öğretim sorumlularının çözümüne katılmak, öğretmenlik mesleği ile ilgili kararlara katılmak, geleceğimle ilgili mesleki kararları alabilmek olarak belirlenen hususlarda söz sahibi olmanın öğretmenleri ne derecede memnun edeceğine ilişkin farkındalıklarının ortalaması 5,00'tir.

Tablo 12

Sınıf Öğretmenlerinin Politik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Genel Farkındalık Düzeyleri

Politik Anlamda Ö. Ö. İlişkin Farkındalık Düzeyleri	Hiç		Az		Orta		Çok		Tamamen		Genel		Medyan	Q
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
C1 (Öğretim sorunların çözümünde)	156	2,3	220	2,6	197	8,2	141	40,8	65	46,1	779	100,0	3,000	2,00
C2 (Eğitim programlarının geliştirilmesinde)	263	0,4	205	2,4	141	8,0	123	40,8	47	48,4	779	100,0	2,000	2,00
C3 (Öğretmenlik mesleği ile ilgili kararların alınmasında)	307	0,9	175	1,5	135	7,6	99	43,6	63	46,3	779	100,0	2,000	2,00
C4 (Geleceğimle ilgili mesleki kararları alabilmede)	204	0,4	205	0,9	177	6,0	119	43,0	74	49,7	779	100,0	2,000	2,00
C5 (Eğitimin okul düzeyinde planlanması ile ilgili kararların alınmasında)	139	0,5	208	0,4	239	7,8	131	44,5	62	46,7	779	100,0	3,000	1,00
C6 (Okulda yönetim süreçlerine katılmada)	128	0,3	228	1,5	260	7,1	119	43,6	44	47,5	779	100,0	3,000	1,00
C7 (Çalışma ortamlarının düzenlenmesi ile ilgili kararların alınmasında)	102	0,3	206	0,6	264	8,7	130	41,7	77	48,7	779	100,0	3,000	2,00
C8 (Alanında araştırma yapma ile ilgili kararlar vermede ve uygulamasında)	100	0,4	186	1,7	253	5,1	161	31,7	79	61,1	779	100,0	3,000	1,00
C9 (Çeşitli konularda yayın faaliyetlerinde bulunmada)	164	0,5	206	1,0	216	6,2	138	35,6	55	56,7	779	100,0	3,000	1,00
C10 (Meslektaşlarla iletişim içinde olmada)	19	0,1	93	0,6	246	6,8	292	37,9	129	54,6	779	100,0	4,000	1,00
C11 (Meslektaşlarla karşılıklı bağımlılık içinde olmada)	42	0,1	138	0,0	297	6,3	225	38,8	77	53,8	779	100,0	3,000	1,00
C12 (Topluma liderlik yapmada)	71	9,1	174	22,3	279	35,8	168	21,6	87	11,2	779	100,0	3,000	2,00

Tablo 12'ye göre, eğitim programlarının geliştirilmesinde, öğretmenlik mesleği ile ilgili kararların alınmasında ve öğretmenlerin gelecekleriyle ilgili mesleki kararları alabilmelerinde ne düzeyde hak ve sorumluluğa sahip olduklarına ilişkin farkındalıklarının ortalaması 2,00'dir. Politik anlamda öğretmen özerkliği kapsamında eğitim sorunların çözümünde, eğitimin okul düzeyinde planlanması ile ilgili kararların alınmasında, okulda yönetim süreçlerine katılmada, çalışma ortamlarının düzenlenmesi ile ilgili kararların alınmasında alanında araştırma yapma ile ilgili kararlar vermede ve uygulamasında, çeşitli konularda yayın faaliyetlerinde bulunmada, meslektaşları ile karşılıklı bağımlılık içinde olmada ve topluma liderlik yapmada öğretmenlerin ne düzeyde hak ve sorumluluğa sahip olduklarına ilişkin farkındalıklarının ortalaması 3,00'tür. Öğretmenlerin meslektaşları ile iletişim içinde olma konusunda ne düzeyde hak ve sorumluluğa sahip olduklarına ilişkin farkındalıklarının ortalaması ise 4,00'tür.

Tablo 13

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekillerine İlişkin Farkındalık Düzeyleri

Ö. Ö. Uygulama Şekillerine İlişkin Farkındalık Düzeyleri	Hiç		Az		Orta		Çok		Tamamen		Genel		Medyan	Q
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
D1														
(Okul yönetiminin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği)	178	22,8	193	24,8	251	32,2	122	15,7	35	4,5	779	100,0	3,000	2,00
D2														
(Toplumun söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği)	154	19,8	220	28,2	261	33,5	114	14,6	30	3,9	779	100,0	3,000	1,00
D3														
(Merkezi yönetimin söz sahibi (baskın) olduğu)	263	33,8	166	21,3	176	22,6	100	12,8	74	9,5	779	100,0	2,000	1,00

Tablo 13'e göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerinden olan '*Okul yönetiminin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği*'ne ilişkin farkındalıklarının ortalaması 2.00, '*Toplumun söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği*' ne ilişkin farkındalıklarının ortalaması 3.00 ve '*Merkezi yönetimin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği*' ne ilişkin farkındalıklarının ortalaması 2.00'dir.

Tablo 14

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Alanına/Sınırlarına İlişkin Farkındalık Düzeyleri

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Alanına/Sınırlarına İlişkin Farkındalık Düzeyleri	Hiç		Az		Orta		Çok		Tamamen		Genel		Medyan	Q
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	E1 (Öğretmen özerkliğinin düzeyi öğretmenlerin eğitim düzeyi ile belirlenmelidir)	18	12,3	20	12,5	64	30,0	318	35,9	359	9,2	779		
E2 (Öğretmen özerkliğinin düzeyi öğretmenin deneyim düzeyi ile belirlenmelidir)	46	6,3	76	9,8	225	28,9	290	37,2	139	17,8	779	100,0	4,000	1,00

Tablo 14'e göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin alanına/sınırlarına ilişkin olan '*Öğretmen özerkliğinin düzeyi öğretmenlerin eğitim düzeyi ile belirlenmelidir*' ifadesine ilişkin farkındalıklarının ortalaması 3.00 ve '*Öğretmen özerkliğinin düzeyi öğretmenin deneyim düzeyi ile belirlenmelidir*' ifadesine ilişkin farkındalıklarının ortalaması 4.00'tür.

Tablo 15

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Farkındalık Düzeyleri

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Farkındalık Düzeyleri	Hiç		Az		Orta		Çok		Tamamen		Genel		Medyan	Q
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	F1 (Öğretmenlerin mesleki anlamda taşıdıkları sorumluluk oranında yetkiye sahip olmamaları)	30	3,9	59	7,6	167	21,4	313	40,2	210	27,0	779		
F2 (Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamaları)	40	5,1	77	9,9	231	29,7	261	33,5	170	21,8	779	100,0	4,000	1,00
F3 (Öğretmenlerin toplum üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamaları)	43	5,5	88	11,3	239	30,7	248	31,8	161	20,7	779	100,0	4,000	1,00
F4 (Katı merkezci yapının öğretmen özerkliğine engel olması)	62	8,0	48	6,2	173	22,2	238	30,6	258	33,1	779	100,0	4,000	2,00

Tablo 15'e göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlerin mesleki anlamda taşıdıkları sorumluluk oranında yetkiye sahip olmamaları, öğretmenlerin öğrenciler üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamaları, öğretmenlerin toplum üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamaları ve katı merkezci yapının öğretmen özerkliğine engel olmasına ilişkin farkındalıklarının ortalaması 4.00'tür.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Çalışmanın bu aşamasında, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalıklarının yaş, cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıklarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.

Bu bölümde sınıf öğretmenlerini öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalıkları yaş değişkenine göre incelenecektir.

Tablo 16

Sınıf Öğretmenlerinin Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıkları İle Yaş Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics(a,b)

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	Genel
Ki-Kare	,089	1,461	7,465	10,966	5,025	4,752	5,060	13,428	3,907	7,194	2,082	4,816
Serbestlik Derecesi	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Anlamlı Farklılık	,993*	,691*	,058*	,012*	,170*	,191*	,167*	,004*	,272*	,066*	,556*	,186*

a Kruskal Wallis Test b GroupingVariable: Yaş *p<.05

Tablo 16'ya göre, sınıf öğretmenlerinin teknik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($H = 4,816$, $SD=3$, $p=,186$).

Tablo 17

Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıkları İle Yaş Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics(a,b)

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	Sınıf İçi	Sınıf Dışı	Genl
Ki-Kare	6,78	8,50	12,48	13,21	11,52	5,39	6,48	8,83	1,40	1,20	1,36	13,42	3,64	7,22
Serbestlik Derecesi	3	9	7	7	5	1	4	9	5	4	9	5	8	6
Anlamlı Farklılık	,079*	,037*	,006*	,004*	,009*	,145*	,090*	,032*	,704*	,752*	,713*	,004*	,302*	,064*

a Kruskal Wallis Test b GroupingVariable: Yaş *p<.05

Tablo 17'ye göre, sınıf öğretmenlerinin psikolojik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri ($H = 7,226$, $SD=3$, $p=,064$); sınıf dışındaki ($H = 3,648$, $SD=3$, $p=,302$) ve sınıf içindeki etkenler açısından psikolojik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($H=13,425$, $SD=3$, $p=,004$).

Tablo 18

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıkları İle Yaş Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunun İncelenmesi - Mann Whitney U Test Statistics (a,b)

	Yaş	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
Sınıf İçi Psikolojik Ö.Ö.	20-30 (1.Grup)	40	162,96	6518,50		
	51-60 (4.grup)	224	127,06	28461,50	36072,000	,002*
	Total	264				
Sınıf İçi Psikolojik Ö.Ö.	41-50 (3.Grup)	376	316,56	119028,00		
	51-60 (4.Grup)	224	273,54	61272,00	3261,500	,005*
	Total	600				

a Mann Whitney U Test b GroupingVariable: Yaş *p<.013

Tablo 18'e göre, sınıf öğretmenlerinin sınıf içindeki psikolojik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($H=13,425$, $SD=3$, $p=,004$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Mann Whitney U testi üzerinde Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve mevcut anlamlılık düzeyi grup sayısına bölünerek ($0,05/4$) $p=0,013$ değeri elde edilmiştir. İkili karşılaştırmaların anlamlılık düzeyi $p<0,013$ değerine göre yorumlanmıştır.

Bu yorumlamaya göre sınıf içinde psikolojik anlamda öğretmen özerkliğinin farkındalık düzeyi ile yaş değişkeni arasında 20-30 yaş ve 51-60 yaş grupları ile 41-50 yaş ve 51-60 yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır. 20-30 yaş grubunun sınıf içinde psikolojik anlamda öğretmenliğine ilişkin farkındalık düzeyleri 51-60 yaş grubunun farkındalık düzeyine göre daha yüksektir. 41-50 yaş grubunun sınıf içinde psikolojik anlamda öğretmenliğine ilişkin farkındalık düzeyleri 51-60 yaş grubunun farkındalık düzeyine göre daha yüksektir.

Katılımcıların yaşları belirli devinimsel gelişim dönemlerine ayrılmaktadır. Yetişme döneminde (20-30 yaş), yetişkin ilgi duyduğu işlere göre çalışma süresini de uzatabilir. Yetişkin çeşitli ve karmaşık işleri yapma becerisi ve etkililiği yüksektir. Yetişkin işine uyarlandıkça işine duyarlılığı artar. Uzmanlık döneminde (30-50 yaş), yetişkin değişik ve karmaşık işleri yapmada becerisi en yükse çıkar. Yetişkin işine sarıldıkça, başarısının ve etkililiğinin doruğuna çıkar. Sürdürme döneminde (50-65 yaş), yetişkinin, değişik ve karmaşık işleri yapmada uzmanlığı artar, etkililiği düşer. (Başaran, 2008). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde özerkliğe sahip olmak memnuniyet getirmektedir. Özerkliğe sahip olmak yıllar ilerledikçe benimsenmekte ve durağan bir sürece girilmektedir. Orta yaş ile birlikte meslekte doyunluğun hâkim olduğu döneme bir giriliyor. Kariyer platosunda da belirtilen meslekte doyunluğun sebep olduğu dönem aşıldıkta sonra özerkliğe sahip olmaktan gelen memnuniyet duygusu tekrar artmaktadır (41-50 yaş grubu).

Tablo 19

Sınıf Öğretmenlerinin Politik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıkları İle Yaş Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics(a,b)

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	Okul İçi	Okul Dışı	Genel
Ki-Kare	12,948	9,882	8,014	7,627	4,628	3,218	6,431	8,056	3,404	4,069	6,566	2,681	9,936	4,637	8,811
Serbestlik Derecesi	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Anlamlı Farklılık	,005*	,020*	,046*	,054*	,201*	,359*	,092*	,045*	,333*	,254*	,087*	,443*	,019*	,200*	,032*

a Kruskal Wallis Test b GroupingVariable: Yaş *p<.05

Tablo 19'a göre, sınıf öğretmenlerinin politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($H = 8,811$, $SD=3$, $p=,032$). Sınıf öğretmenlerin politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalıkları ile yaş değişkeni arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için bundan sonraki aşamada parametrik testlerden olan Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışındaki etkenler açısından politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($H =4,637$, $SD=3$, $p=,200$). Sınıf öğretmenlerinin okul içindeki politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($H=9,936$, $SD=3$, $p=,019$).

Tablo 20

Sınıf Öğretmenlerinin Politik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıkları İle Yaş Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunun İncelenmesi - Mann Whitney U Test Statistics (a,b)

	Yaş	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
Politik Anlamda Ö.Ö.	20-30 (1.Grup)	40	95,75	3830,00	2550,000	,425*
	31-40 (2.grup)	139	88,3	12280,00		
	Total	179				
Politik Anlamda Ö.Ö.	20-30 (1.Grup)	40	246,44	9857,50	6002,500	,036*
	41-50 (3.Grup)	376	204,46	76878,50		
	Total	416				
Politik Anlamda Ö.Ö.	20-30 (1.Grup)	40	140,19	5607,50	4172,500	,489*
	51-60 (4.grup)	224	131,13	29372,50		
	Total	264				
Politik Anlamda Ö.Ö.	31-40 (2.Grup)	40	278,77	38749,50	23244,500	,054*
	41-50 (3.grup)	224	250,32	94120,50		
	Total	264				
Politik Anlamda Ö.Ö.	31-40 (2.Grup)	139	181,48	25225,50	15495,500	,941*
	51-60 (4.grup)	224	182,32	40840,50		
	Total	363				
Politik Anlamda Ö.Ö.	41-50 (3.Grup)	376	162,96	108489,00	37613,000	,028*
	51-60 (4.grup)	224	127,06	71811,00		
	Total	600				

a Mann Whitney U Test b GroupingVariable: Yaş *p<.013

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Mann Whitney U testi üzerinde Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve mevcut anlamlılık düzeyi grup sayısına bölünerek $(0,05/4) p=0,013$ değeri elde edilmiştir. İkili karşılaştırmaların anlamlılık düzeyi $p<0,013$ değerine göre yorumlanmıştır. Tablo 20'ye göre politik anlamda öğretmen özerkliğinin farkındalık düzeyinde yaş değişkenine göre anlamlı fark bulunmamaktadır.

Tablo 21

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekillerine İlişkin Farkındalıkları İle Yaş Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics (a,b)

	Okul yönetiminin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği	Toplumun söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği	Merkezi yönetimin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği	Genel
Ki-Kare	7,589	2,110	7,074	6,103
Serbestlik Derecesi	3	3	3	3
Anlamlı Farklılık	,055*	,550*	,070*	,103*

a Kruskal Wallis Test b GroupingVariable: Yaş * $p<.05$

Tablo 21'e göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin farkındalık düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($H = 6,103, SD=3, p=,103$).

Tablo 22

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Alanına/Sınırlarına İlişkin Farkındalıkları İle Yaş Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics (a,b)

	Öğretmenlerin eğitim düzeyi ile belirlenen öğretmen özerkliği düzeyi	Öğretmenin deneyim düzeyi ile belirlenen öğretmen özerkliği düzeyi	Genel
Ki-Kare	1,295	27,540	7,060
Serbestlik Derecesi	3	3	3
Anlamlı Farklılık	,730*	,000*	,070*

a Kruskal Wallis Test b GroupingVariable: Yaş * $p<.05$

Tablo 22'ye göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin alanına/sınırlarına ilişkin farkındalık düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($H = 7,060$, $SD=3$, $p=,070$).

Tablo 23

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Farkındalıkları İle Yaş Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal-Wallis H Test Statistics (a,b)

	Öğretmenlerin mesleki anlamda taşıdıkları sorumluluk oranında yetkiye sahip olmamaları	Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamaları	Öğretmenlerin toplum üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamaları	Katı merkezci yapının öğretmen özerkliğine engel olması	Genel
Ki-Kare	3,188	,828	4,251	4,458	2,126
Serbestlik Derecesi	3	3	3	3	3
Anlamlı Farklılık	,364*	,843*	,236*	,216*	,547*

a Kruskal Wallis Test b GroupingVariable: Yaş * $p<.05$

Tablo 23'e göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin farkındalık düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($H = 2,126$, $SD=3$, $p=,547$).

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.

Bu bölümde sınıf öğretmenlerini öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalıkları cinsiyet değişkenine göre incelenecektir.

Tablo 24

Sınıf Öğretmenlerinin Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıkları İle Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Mann-Whitney U Test Statistics(a,b)

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	Genel
Mann-Whitney U	60846,500	58804,000	59404,000	60559,000	60995,500	58236,000	58884,000	59601,500	59813,500	58005,000	57964,000	59721,500
Anlamlı Farklılık (2-tailed)	,854*	,325*	,453*	,763*	,898*	,225*	,338*	,479*	,544*	,185*	,180*	,568*

a Mann-Whitney U Test b GroupingVariable: Cinsiyet *p<.05

Tablo 24'e göre, sınıf öğretmenlerinin teknik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark yoktur ($U = 59721,500, p=,568$).

Tablo 25

Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıkları İle Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Mann-Whitney U Test Statistics(a,b)

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	Sınıf İçi	Sınıf Dışı	Genel
Mann-Whitney U	59368,000	60928,500	59351,000	59557,000	56790,500	60074,000	59909,000	54732,500	60433,000	60492,500	53826,000	59538,500	61227,500	60564,000
Anlamlı Farklılık (2-tailed)	,436*	,874*	,430*	,484*	,065*	,620*	,570*	,007*	,737*	,748*	,005*	,511*	,974*	,788*

a Mann-Whitney U Test b GroupingVariable: Cinsiyet *p<.05

Tablo 25'e göre, sınıf öğretmenlerinin psikolojik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark yoktur ($U = 59721,500, p=,568$).

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içindeki psikolojik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark yoktur ($U = 59538,500, p=,511$).

Sınıf öğretmenlerinin sınıf dışındaki psikolojik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark yoktur ($U = 61227,000, p=,974$).

Tablo 26

Sınıf Öğretmenlerinin Politik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıkları İle Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi – Mann Whitney U Test Statistics(a,b) – Sıra Ortalamaları

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	Okul İçi	Okul Dışı	Genel
Mann-Whitney U	57205,000	55810,000	55859,000	55216,000	54346,000	54859,000	58554,000	56937,500	52659,500	57990,000	56027,000	55112,000	55456,500	55363,500	55580,500
Anlamlı Farklılık (2-tailed)	,134*	,043*	,044*	,026*	,011*	,018*	,311*	,109*	,002*	,216*	,050*	,023*	,038*	,033*	,042*
Mean Rank Kadın	382,65	380,16	380,25	379,10	377,55	378,46	385,06	382,17	374,05	384,05	380,55	378,91			
Mean Rank Erkek	408,79	415,16	414,94	417,87	421,84	419,50	402,63	410,01	429,55	405,21	414,17	418,35			

a Mann-Whitney U Test b GroupingVariable: Cinsiyet *p<.05

Tablo 26'ya göre, sınıf öğretmenlerinin politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark vardır ($U=55580,500, p=,042$). Sınıf öğretmenlerinin okul içindeki politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark vardır ($U= 55456,500,$

$p=,033$). Sınıf öğretmenlerinin okul dışındaki politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark vardır ($U=55363,500$, $p=,038$).

Buna göre, erkek öğretmenlerin politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri kadın öğretmenlere oranla daha yüksektir. Bu sonuç kadın ve erkeğin aile ve toplum içindeki rolleri ile ilişkilendirilebilir. Erkeğin ailedeki ve toplumdaki rolü kadına göre daha baskın ve belirgindir. Bu da üzerine düşen sorumluluklar hakkındaki farkındalığı etkilemektedir. Kadınların da meslek rolleri aile rolleri ile çatışmakta ve ailedeki rolünün yoğunluğu karşısında okuldaki rolünü ikinci plana atmaktadır. Bu da meslekle ilgili hak ve sorumluluklar konusundaki farkındalıklarını olumsuz yönde etkilemektedir. Sonuç olarak erkek öğretmenlerin politik anlamda öğretmen özerkliği konusundaki farkındalıklarının yüksek olması bu şekilde izah edilebilir.

Tablo 27

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekillerine İlişkin Farkındalıkları İle Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Mann-Whitney U Test Statistics(a,b) ve Sıra Ortalamaları

	Okul yönetiminin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği		Toplumun söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği		Merkezi yönetimin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği		Genel
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
Mean Rank	379,13	417,79	377,55	421,84	388,74	393,22	779
Mann-Whitney Test	U		54348,000		60615,000		53050,500
Anlamlı Farklılık (2-Tailed)	,026*		,010*		,796*		,003*

a Mann-Whitney U Test b Grouping Variable: Cinsiyet * $p<.05$

Tablo 27'ye göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık

göstermektedir ($U = 53050,500$, $p=,003$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Mann Whitney U testi üzerinde Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve mevcut anlamlılık düzeyi grup sayısına bölünerek ($0,05/2$) $p=0,025$ değeri elde edilmiştir. İkili karşılaştırmaların anlamlılık düzeyi $p<0,025$ değerine göre yorumlanmıştır. Buna göre, erkek öğretmenlerin öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin farkındalık düzeyleri kadın öğretmenlere oranla daha yüksektir. Öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin erkeklerin farkındalık düzeyinin daha yüksek olmasının, bir önceki yorum ile benzer olduğu söylenebilir. Erkeklerin yüksek sorumluluk duygusu özerkliğin uygulama şekillerinin farkındalık düzeylerini kadınlara oranla daha fazla olmasını anlaşılabilir kılmaktadır.

Tablo 28

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Alanına/Sınırlarına İlişkin Farkındalıkları İle Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Mann-Whitney U Test Statistics(a,b)

	Öğretmenlerin eğitim düzeyi ile belirlenen öğretmen özerkliği düzeyi	Öğretmenin deneyim düzeyi ile belirlenen öğretmen özerkliği düzeyi	Genel
Mann-Whitney U	59430,500	58116,500	60479,000
Anlamlı Farklılık	,486*	,236*	,762*

a Mann-Whitney U Test b GroupingVariable: Cinsiyet * $p<.05$

Tablo 28'e göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin alanına/sınırlarına ilişkin farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark yoktur ($U = 60479,000$, $p=,762$).

Tablo 29

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Farkındalıkları İle Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Mann-Whitney U Test Statistics(a,b)

	Öğretmenlerin mesleki anlamda taşıdıkları sorumluluk oranında yetkiye sahip olmamaları	Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamaları	Öğretmenlerin toplum üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamaları	Katı merkezci yapının öğretmen özerkliğine engel olması	Genel
Mann-Whitney U	60536,000	60530,000	59433,000	60575,00	60387,500
Anlamlı Farklılık	,770*	,771*	,488*	,784*	,740*

a Mann-Whitney U Test b GroupingVariable: Cinsiyet *p<.05

Tablo 29'a göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark yoktur ($U = 60387,500, p = ,740$).

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıklarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi.

Bu bölümde sınıf öğretmenlerini öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalıkları kıdem değişkenine göre incelenecektir.

Tablo 30

Sınıf Öğretmenlerinin Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıkları İle Kıdem Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics(a,b)

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	Genel
Ki-Kare	,762	1,480	2,604	1,079	1,996	,679	1,455	5,203	,585	1,588	,858	,596
Serbestlik Derecesi	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Anlamlı Farklılık	,859*	,687*	,457*	,782*	,573*	,878*	,693*	,158*	,900*	,662*	,836*	,897*

a Kruskal Wallis Test b GroupingVariable: Kıdem *p<.05

Tablo 30'a göre, sınıf öğretmenlerinin teknik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($H = ,596, SD=3, p=,897$).

Tablo 31

Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıkları İle Kıdem Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics (a,b)

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	Sınıf İçi	Sınıf Dışı	Genel
Ki-Kare	2,470	5,272	5,260	5,784	5,968	3,919	4,722	5,586	1,348	2,880	4,023	6,363	2,366	4,269
Serbestlik Derecesi	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Anlamlı Farklılık	,481*	,153*	,154*	,123*	,113*	,270*	,193*	,134*	,718*	,411*	,259*	,095*	,500*	,234*

a Kruskal Wallis Test b GroupingVariable: Kıdem * $p < .05$

Tablo 31'e göre, sınıf öğretmenlerinin psikolojik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($H = 4,269, SD=3, p=,234$).

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde psikolojik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($H = 6,363, SD=3, p=,095$).

Sınıf öğretmenlerinin sınıf dışındaki etkenler açısından psikolojik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($H = 2,366, SD=3, p=,500$).

Tablo 32

Sınıf Öğretmenlerinin Politik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıkları İle Kıdem Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics(a,b)

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	Okul İçi	Okul Dışı	Genel
Ki-Kare	18,435	14,902	13,455	10,963	15,196	12,747	10,460	17,745	11,326	4,973	7,348	9,330	18,088	8,139	16,620
Serbestlik Derecesi	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Anlamlı Farklılık (2-Tailed)	,000*	,002*	,004*	,012*	,002*	,005*	,015*	,000*	,010*	,174*	,062*	,025*	,000*	,043*	,001*

a Kruskal Wallis Test b GroupingVariable: Kıdem *p<.05

Tablo 32'ye göre, sınıf öğretmenlerinin politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($H = 16,660$, $SD=3$, $p=,001$).

Sınıf öğretmenlerinin okul içinde politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($H=18,088$, $SD=3$, $p=,000$).

Sınıf öğretmenlerinin okul dışındaki etkenler açısından politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($H = 8,139$, $SD=3$, $p=,043$).

Tablo 33

Sınıf Öğretmenlerinin Politik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıkları İle Kıdem Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunun İncelenmesi - Mann Whitney U Test Statistics (a,b).

	Kıdem	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
Politik Anlamda Öğretmen Özerkliği	1-10 (1.grup)	78	214,33	16717,50	9451,500	,014*
	21-30 (3.Grup)	296	180,43	53407,50		
	Total	374				
Okul İçindeki Politik Anlamda Ö.Ö.	11-20 (2.Grup)	264	297,58	78560,50	34563,500	,018*
	21-30 (3.Grup)	296	265,27	78519,50		
	Total	560				
Okul İçindeki Politik Anlamda Ö.Ö.	11-20 (2.Grup)	264	194,01	51218,50	16238,500	,034*
	31-40 (4.Grup)	141	219,83	30996,50		
	Total	405				
Okul İçindeki Politik Anlamda Ö.Ö.	21-30 (3.Grup)	296	202,88	60053,50	16097,500	,000*
	31-40 (4.Grup)	141	252,83	35649,50		
	Total	437				
Okul Dışındaki Etkenler Açısından Politik Anlamda Ö. Ö.	21-30 (3.Grup)	296	208,25	61642,50	17686,500	0.009*
	31-40 (4.Grup)	141	241,56	34060,50		
	Total	437				

a Mann Whitney U Test b GroupingVariable: Kıdem *p<.013

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Mann Whitney U testi üzerinde Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve mevcut anlamlılık düzeyi grup sayısına

bölünerek ($0,05/4$) $p=0,013$ değeri elde edilmiştir. İkili karşılaştırmaların anlamlılık düzeyi $p<0,013$ değerine göre yorumlanmıştır. Tablo 33'e göre sınıf öğretmenlerinin genel olarak politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Okul içinde politik anlamda öğretmen özerkliğinin farkındalık düzeyleri incelendiğinde 21-30 yıl ve 31-40 yıl kıdemli gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Okul dışındaki etkenler açısından politik anlamda öğretmen özerkliğinin farkındalık düzeyi incelendiğinde ise yine 21-30 yıl ve 31-40 yıl kıdemli gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bulunan bütün anlamlı farklılıklarda 31-40 yıl kıdemli grupların politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri daha yüksektir.

Türkiye'deki öğretmenlerin 30'lu yıllardan sonra emeklilik süreci içerisine girdikleri ve bu psikolojiyi yoğun olarak hissettikleri ileri sürülebilir. Bu duygu da algılamaların yüksekliğini etkilemektedir. Emeklilik süreci meslekteki sürdürme dönemine (Başaran, 2008) de denk gelmektedir. Öğretmenlik mesleğinde sürdürme dönemi, yeterliklerin, yeteneklerin ve başarıların hala sürdüğünü kanıtlama amacıyla olağanüstü çabalama ve sorumluluk alma şeklinde tezahür etmektedir. Dolayısıyla 31 yıldan daha fazla kıdemi olan öğretmenler daha genç öğretmenlere göre öğretmen özerkliğinin politik anlamına göre daha fazla farkındalık göstermektedir.

Tablo 34

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekillerine İlişkin Farkındalıkları İle Kıdem Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics(a,b)

	Okul yönetiminin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği	Toplumun söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği	Merkezi yönetimin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği	Genel
Ki-Kare	11,795	5,895	6,992	12,634
Serbestlik Derecesi	3	3	3	3
Anlamlı Farklılık	,008*	,117*	,072*	,005*

a Kruskal Wallis Test b GroupingVariable: Kıdem *p<.05

Tablo 34'e göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin farkındalık düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($H = 12,634$, $SD=3$, $p=,005$).

Tablo 35

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekillerine İlişkin Farkındalıkları İle Kıdem Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunun İncelenmesi – Mann Whitney U Test Statistics(a,b)

	Kıdem	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekilleri	1-10 (1.Grup)	78	93,37	7283,00	4202,000	,003*
	31-40 (4.Grup)	141	19,20	16807,00		
	Total	219				
Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekilleri	11-20 (2.Grup)	264	190,63	50325,50	15345,500	,003*
	31-40 (4.Grup)	141	226,17	31889,50		
	Total	405				
Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekilleri	21-30 (3.Grup)	296	206,35	61078,50	17122,500	,002*
	31-40 (4.Grup)	141	245,56	34624,50		
	Total	437				

a Mann Whitney U Test b GroupingVariable: Kıdem *p<.013

Anlamli farklilikin hangi gruplar arasinda oldugunu bulmak için Mann Whitney U testi üzerinde Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve mevcut anlamlılık düzeyi grup sayısına bölünerek $(0,05/4) p=0,013$ değeri elde edilmiştir. İkili karşılaştırmaların anlamlılık düzeyi $p<0,013$ değerine göre yorumlanmıştır. Tablo 4.35'e göre, öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin 1-10 yıl ve 31-40 yıl kıdemli gruplar, 11-20 yıl ve 31-40 yıl kıdemli gruplar ve 21-30 yıl ve 31-40 yıl kıdemli gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bulunan bütün farkındalık düzeylerinde 31-40 yıl kıdemli grupların öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin farkındalık düzeyleri daha yüksektir. Öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin 31-40 yıl kıdemli gruplarda farkındalık düzeyinin daha yüksek olmasına ilişkin bir önceki yoruma benzer bir yorum yapılabilir. Yani kıdemli öğretmenlerin öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin daha duyarlı olmalarında yaşadığı meslek döneminin (sürdürme dönemi) ve emekliliğe hazırlanma sürecinin etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 36

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Alanına/Sınırlarına İlişkin Farkındalıkları İle Kıdem Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics(a,b)

	Öğretmenlerin eğitim düzeyi ile belirlenen öğretmen özerkliği düzeyi	Öğretmenin deneyim düzeyi ile belirlenen öğretmen özerkliği düzeyi	Genel
Ki-Kare	5,823	36,145	13,078
Serbestlik Derecesi	3	3	3
Anlamli Farklilik	,121*	,000*	,004*

a Kruskal Wallis Test b GroupingVariable: Kıdem * $p<.05$

Tablo 36'ya göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin alanına/sınırlarına ilişkin farkındalık düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($H = 13,078, SD=3, p=,004$).

Tablo 37

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Alanına/Sınırlarına İlişkin Farkındalıkları İle Kıdem Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunun İncelenmesi – Mann Whitney U Test Statistics(a,b)

	Kıdem	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
Öğretmen Özerkliğinin Alanı/Sınırları	1-10 (1.Grup)	78	151,58	11823,00	8742,000	,038*
	11-20 (2.Grup)	264	177,39	46830,00		
	Total	342				
Öğretmen Özerkliğinin Alanı/Sınırları	1-10 (1.Grup)	78	91,67	7150,00	4069,000	,001*
	31-40 (4.Grup)	141	120,14	16940,00		
	Total	219				
Öğretmen Özerkliğinin Alanı/Sınırları	11-20 (2.Grup)	264	194,31	51298,50	16318,500	,037*
	31-40 (4.Grup)	141	219,27	30916,50		
	Total	405				
Öğretmen Özerkliğinin Alanı/Sınırları	21-30 (3.Grup)	296	207,54	61432,50	17476,500	,005*
	31-40 (4.Grup)	141	243,05	34270,50		
	Total	437				

a Mann Whitney U Test b GroupingVariable: Kıdem *p<.013

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Mann Whitney U testi üzerinde Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve mevcut anlamlılık düzeyi grup sayısına bölünerek $(0,05/4) p=0,013$ değeri elde edilmiştir. İkili karşılaştırmaların anlamlılık düzeyi $p<0,013$ değerine göre yorumlanmıştır.

Tablo 37'ye göre, öğretmen özerkliğinin alanına/sınırlarına ilişkin farkındalık düzeyinde kıdem değişkenine göre 1-10 yıl ve 31-40 yıl kıdemli gruplarla 21-30 yıl ve 31-40 yıl kıdemli gruplar arasında anlamlı farklılık vardır. Buluna her iki anlamlı farklılıkta da

31-40 yıl kıdemli grupların öğretmen özerkliğinin alanına/sınırlarına ilişkin farkındalık düzeyi daha yüksektir.

Öğretmen özerkliğinin uygulama şekilleri ve politik anlamda öğretmen özerkliğinin farkındalık düzeyinin kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin yapılan yorum öğretmen özerkliğinin alanı/sınırlarındaki farkındalık düzeyi için de geçerlidir. Başka bir ifadeyle; kıdem düzeyi farkındalık düzeyini artırıcı bir etki yapmaktadır.

Tablo 38

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Farkındalıkları İle Kıdem Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal-Wallis H Test Statistics(a,b)

	Öğretmenlerin mesleki anlamda taşıdıkları sorumluluk oranında yetkiye sahip olmamaları	Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamaları	Öğretmenlerin toplum üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamaları	Katı merkezci yapının öğretmen özerkliğine engel olması	Genel
Ki-Kare	1,982	3,569	5,982	1,497	3,305
Serbestlik Derecesi	3	3	3	3	3
Anlamlı Farklılık	,587*	,312*	,112*	,683*	,347*

a Kruskal Wallis Test b GroupingVariable: Kıdem *p<.05

Tablo 4.30.'a göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin farkındalık düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($H = 3,305$, $SD=3$, $p=,347$).

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıklarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi.

Bu bölümde sınıf öğretmenlerini öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalıkları eğitim durumu değişkenine göre incelenecektir.

Tablo 39

Sınıf Öğretmenlerinin Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıkları İle Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics(a,b)

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	Genel
Ki-Kare	3,687	3,298	6,679	9,789	7,120	5,720	11,887	4,012	7,197	3,522	7,497	4,845
Serbestlik Derecesi	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Anlamlı Farklılık	,595*	,654*	,246*	,081*	,212*	,334*	,036*	,548*	,206*	,620*	,186*	,435*

a Kruskal Wallis Test b GroupingVariable: Eğitim Durumu *p<.05

Tablo 39'a göre, sınıf öğretmenlerinin teknik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($H = 4,845$, $SD=5$, $p=,435$).

Tablo 40

Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıkları İle Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics(a,b)

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	Sınıf İçi	Sınıf Dışı	Genel
Ki-Kare	3,864	4,943	3,600	11,707	10,038	5,561	2,916	4,005	1,934	6,628	,965	6,865	2976,	5,096
Serbestlik Derecesi	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Anlamlı Farklılık	,596*	,423*	,608*	,039*	,074*	,351*	,713*	,549*	,858*	,250*	,259*	,231*	,704*	,404*

a Kruskal Wallis Test b GroupingVariable: Eğitim Durumu *p<.05

Tablo 40'a göre, sınıf öğretmenlerinin psikolojik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($H = 5,096$, $SD=5$, $p=,404$).

Tablo 41

Sınıf Öğretmenlerinin Politik Anlamda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalıkları İle Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics(a,b)

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	Okul İçi	Okul Dışı	Genel
Ki-Kare	2,52	3,69	3,78	4,83	4,30	4,25	4,61	2,00	1,30	3,97	3,77	6,75	2,45	4,10	1,93
Serbestlik Derecesi	3	9	7	0	7	8	9	3	7	9	4	9	4	9	8
Anlamlı Farklılık	,773*	,594*	,581*	,437*	,506*	,513*	,464*	,849*	,934*	,552*	,582*	,239*	,783*	,534*	,858*

a Kruskal Wallis Test b GroupingVariable: Eğitim Durumu *p<.05

Tablo 41'e göre, sınıf öğretmenlerinin politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($H = 1,938$, $SD=5$, $p=,858$).

Tablo 42

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekillerine İlişkin Farkındalıkları İle Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics(a,b)

	Okul yönetiminin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği	Toplumun söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği	Merkezi yönetimin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği	Genel
Ki-Kare	12,785	8,049	11,290	13,850
Serbestlik Derecesi	5	5	5	5
Anlamlı Farklılık	,025*	,154*	,046*	,017*

a Kruskal Wallis Test b GroupingVariable: Eğitim Durumu *p<.05

Tablo 42'ye göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin farkındalık düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($H = 13,850$, $SD=5$, $p=,017$).

Tablo 43

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekillerine İlişkin Farklılıkları İle Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunun İncelenmesi – Mann Whitney U Test Statistics(a,b)

	Eğitim Durumu	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekilleri	İki Yıllık Eğitim Yüksek Okulu (1.Grup)	177	238,44	42204,50	20276,000	,017*
	Eğitim Fakültesi (3.Grup)	264	209,30	55256,50		
	Total Eğitim	441				
	Enstitüsü (2.Grup)	91	207,35	18869,00	9341,000	,001*
Eğitim Fakültesi (3.Grup)	264	167,88	44321,00			
Total Eğitim	355					
Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekilleri	Enstitüsü (2.Grup)	91	174,34	15864,50	8159,500	,013*
	Dört Yıllık Herhangi Bir Lisans Bölümü (4.Grup)	218	146,93	32030,50		
	Total	309				

a Mann Whitney U Test b Grouping Variable: Eğitim Durumu *p<.008

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Mann Whitney U testi üzerinde Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve mevcut anlamlılık düzeyi grup sayısına bölünerek (0,05/6) p=0,008 değeri elde edilmiştir. İkili karşılaştırmaların anlamlılık düzeyi p<0,008 değerine göre yorumlanmıştır.

Tablo 43'e göre, öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin farkındalık düzeyinde eğitim durumu değişkenine göre eğitim enstitüsü mezunları ve eğitim fakültesi mezunları arasında anlamlı farklılık vardır. Eğitim enstitüsü mezunlarının, eğitim fakültesi mezunlarına oranla öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin farkındalık düzeyleri daha yüksektir.

Burada kısaca Eğitim Enstitüleri'nin ve Eğitim Fakülteleri'nin kuruluşundan söz etmekte fayda vardır. Eğitim Enstitüleri, 1920'li yıllarda ortaokul öğretmeni yetiştirme ihtiyacına cevap vermek için kurulmuştur. 1977-1978 öğretim yılı başında Eğitim Enstitülerinin öğrenim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. 1980-81 öğretim yılında alınan bir kararla da eğitim enstitülerinin adları "Yüksek Öğretmen Okulu" olarak değiştirilmiş ve bölümlerde yeniden yapılanma ile branşlarda ihtisaslaşmaya gidilmiştir. "Yüksek Öğretmen Okulu" adı altında yeniden yapılandırılan enstitüler, 1982 yılında 2547 sayılı kanunla eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve üniversite çatısı altına alınmıştır (MEB, 1983). Eğitim fakülteleri, 20.07.1982 tarihinde 41 sayılı kanun hükmünde kararname ve bunu değiştirerek kabul eden 28.03.1983 tarih ve 2809 sayılı yasa ile hukuki varlık kazanmışlardır (MEB, 1983).

Eğitim enstitülerinin adları "Yüksek Öğretmen Okulu" olarak değiştirilip bölümlerde yeniden yapılanma ile branşlarda ihtisaslaşmaya gidilmiştir. 16 bölüm halinde yeniden organize edilen enstitülerde amaç hem ortaokullara hem de liselere öğretmen yetiştirmek haline gelmiştir. Bu düzenlemeden sonra yüksek öğretmen okulu mezunlarının statüsü üniversitelerin fen-edebiyat fakültelerinden yetişen öğretmenlerle paralel hâle gelmiş, ancak bu arada ortaokula özgü öğretmen yetiştirme ihtiyacı göz ardı edilmiştir. 1982 yılında 2547 sayılı kanunla eğitim fakültelerine dönüştürülen 'Yüksek Öğretmen Okul'ları üniversite çatısı altına alınmıştır. Bu düzenleme ile bölümlerde ihtisaslaşma iyice

derinleşmiş ve zaman içinde yan alanlardan vazgeçilerek tamamıyla tek bir alanda öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır (MEB, 1983).

Araştırmada elde edilen bulgulara göre Eğitim Enstitüsü mezunlarının öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin farkındalık düzeyinin Eğitim Fakültesi mezunlarına oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim Enstitüleri'nde öğretmenler mesleğe bağlılık duygusu ile yetiştiği; bunun yanında Eğitim Fakülteleri'nin ise ilgi yoğun ancak tutumsal davranışların kazanılmasında eksik kaldığı görülmektedir.

Tablo 44

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Alanına/Sınırlarına İlişkin Farkındalıkları İle Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics(a,b)

	Öğretmenlerin eğitim düzeyi ile belirlenen öğretmen özerkliği düzeyi	Öğretmenin deneyim düzeyi ile belirlenen öğretmen özerkliği düzeyi	Genel
Ki-Kare	7,633	26,172	6,097
Serbestlik Derecesi	5	5	5
Anlamlı Farklılık	,175*	,000*	,297*

a Kruskal Wallis Test b GroupingVariable: Eğitim Durumu *p<.05

Tablo 4.36.'ya göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin alanına/sınırlarına ilişkin farkındalık düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($H = 6,097$, $SD=5$, $p=,297$).

Tablo 45

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Farkındalıkları İle Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi - Kruskal- Wallis H Test Statistics(a,b)

	Öğretmenlerin mesleki anlamda taşıdıkları sorumluluk oranında yetkiye sahip olmamaları	Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamaları	Öğretmenlerin toplum üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamaları	Katı merkezci yapının öğretmen özerkliğine engel olması	Genel
Ki-Kare	3,594	9,425	15,626	5,406	10,406
Serbestlik Derecesi	5	5	5	5	5
Anlamlı Farklılık	,609*	,093*	,008*	,368*	,065*

a Kruskal Wallis Test b GroupingVariable: Eğitim Durumu * $p < .05$

Tablo 45'e göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin farkındalık düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($H = 10,406$, $SD=5$, $p=,065$).

Yaş, Cinsiyet, Kıdem ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Öğretmen Özerkliğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizleri

Sınıf öğretmenlerini öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalıkları yaş, cinsiyet, kıdem ve kıdem değişkenlerine göre incelendikten sonra bu bölümde; yaş, cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre öğretmen özerkliğinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları ve korelasyonları üzerinde durulacaktır.

Tablo 46

Yaş, Cinsiyet, Kıdem ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Teknik Anlamda Ö.Ö.	B	Standart Hata B	B	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	4.290	,154	-	27828	,000	-	-
Yaş	,047	,048	,037	,971	,332	,037	,035
Cinsiyet	-,041	,041	-,059	-1,005	,315	-,025	-,036
Kıdem	,043	,042	,068	1,036	,300	-,005	,037
Eğitim Durumu	,012	,020	,026	,638	,543	,019	,022

Tablo 45'e göre Cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu değişkenleri birlikte, teknik anlamda öğretmen özerkliği puanları arasında zayıf düzeyde bir ilişki vardır ($R = ,055$, $R^2 = ,003$, $F_{(4,774)} = ,586$, $p = ,673$).

Tablo 47

Yaş, Cinsiyet, Kıdem ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliğinin Yordanmasına İlişkin Korelasyon Sonuçları

Teknik Anlamda Ö. Ö.	Teknik Anlamda Ö.Ö.	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Eğitim Durumu
Teknik Anlamda Ö.Ö.	1,000	,037	-,025	-,005	,019
Pearson Korelasyon	Cinsiyet	,037	1,000	-,281	-,329
	Yaş	-,025	-,281	1,000	,790
	Kıdem	-,005	-,329	,790	1,000
	Eğitim Durumu	,019	,211	-,340	-,514

Tablo 47'ye göre, bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken teknik anlamda öğretmen özerkliği arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, teknik anlamda öğretmen özerkliği ile yaş arasında negatif ve zayıf düzeyde bir ilişkinin ($r = -,025$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = ,037$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Teknik anlamda öğretmen özerkliği ile kıdem arasında negatif ve zayıf düzeyde ($r = -,005$) bir ilişki vardır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde de korelasyonun $r = -,005$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Teknik anlamda öğretmen özerkliği ile cinsiyet değişkeni arasında pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişkinin ($r = ,037$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = -,025$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Teknik anlamda öğretmen özerkliği ile eğitim durumu değişkeni arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin ($r = ,019$) olduğu, ancak diğer diğer değişkenler kontrol edildiğinde de iki değişken arasındaki korelasyonun yine $r = ,019$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Tablo 48

Yaş, Cinsiyet, Kıdem ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Psikolojik Anlamda Ö.Ö.	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	4,538	,150	-	30,296	,000	-	-
Yaş	,011	,047	,009	,232	,817	,026	,008
Cinsiyet	-,011	,040	-,052	-,878	,380	-,065	-,032
Kıdem	-,016	,041	-,025	-,385	,700	-,055	-,014
Eğitim Durumu	-,013	-,020	-,028	-,653	,514	,005	-,023

Tablo 48'e göre, cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu değişkenleri birlikte, psikolojik anlamda öğretmen özerkliği puanları arasında zayıf düzeyde bir ilişki vardır ($R = ,069$, $R^2 = ,005$, $F_{(4,774)} = ,939$, $p = ,441$).

Tablo 49

Yaş, Cinsiyet, Kıdem ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliğinin Yordanmasına İlişkin Korelasyon Sonuçları

	Psikolojik Anlamda Ö. Ö.	Psikolojik Anlamda Ö.Ö.	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Eğitim Durumu
Pearson Korelasyon	Psikolojik Anlamda Ö.Ö.	1,000	,026	-,065	-,055	,005
	Cinsiyet	,026	1,000	-,281	-,329	,211
	Yaş	-,065	-,281	1,000	,790	-,340
	Kıdem	-,055	-,329	,790	1,000	-,514
	Eğitim Durumu	,005	,211	-,340	-,514	1,000

Tablo 49'a göre, bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken psikolojik anlamda öğretmen özerkliği arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, psikolojik anlamda öğretmen özerkliği ile yaş arasında negatif ve zayıf düzeyde bir ilişkinin ($r = -,065$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = ,026$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Psikolojik anlamda öğretmen özerkliği ile kıdem arasında negatif ve zayıf düzeyde ($r = -,055$) bir ilişki vardır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde de korelasyonun yine $r = -,055$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Psikolojik anlamda öğretmen özerkliği ile cinsiyet değişkeni arasında pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişkinin ($r = ,026$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = -,065$ olarak hesaplandığı

görülmektedir. Psikolojik anlamda öğretmen özerkliği ile eğitim durumu değişkeni arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin ($r = ,005$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde de iki değişken arasındaki korelasyonun yine $r = ,005$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Tablo 50

Yaş, Cinsiyet, Kıdem ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Politik Anlamda Öğretmen Özerkliğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Politik Anlamda Ö.Ö.	B	Standart Hata B	B	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	3,192	,258	-	12,353	,000	-	-
Yaş	-,192	,081	-,090	-2,383	,017	-,091	-,085
Cinsiyet	-,087	,069	-,075	-1,269	,205	,001	-,046
Kıdem	,069	,070	,064	,979	,328	,035	,035
Eğitim Durumu	,000	,034	-,001	-,013	,990	-,027	,000

Tablo 50'ye göre, cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu değişkenleri birlikte, politik anlamda öğretmen özerkliği puanları arasında zayıf düzeyde bir ilişki vardır ($R = ,102$, $R^2 = ,010$, $F_{(4,774)} = 2,018$, $p = ,090$).

Tablo 51

Yaş, Cinsiyet, Kıdem ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Politik Anlamda Öğretmen Özerkliğinin Yordanmasına İlişkin Korelasyon Sonuçları

	Politik Anlamda Ö. Ö.	Politik				Eğitim Durumu
		Anlamda Ö.Ö.	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	
Pearson Korelasyon	Politik Anlamda Ö.Ö.	1,000	-,091	,001	,035	-,027
	Cinsiyet	-,091	1,000	-,281	-,329	,211
	Yaş	,001	-,281	1,000	,790	-,340
	Kıdem	,035	-,329	,790	1,000	-,514
	Eğitim Durumu	-,027	,211	-,340	-,514	1,000

Tablo 51'e göre, bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken politik anlamda öğretmen özerkliği arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, politik anlamda öğretmen özerkliği ile yaş arasında pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişkinin ($r = ,001$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = -,091$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Politik anlamda öğretmen özerkliği ile kıdem arasında pozitif ve zayıf düzeyde ($r = ,035$); diğer değişkenler kontrol edildiğinde de korelasyonun yine $r = ,035$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Politik anlamda öğretmen özerkliği ile cinsiyet değişkeni arasında negatif ve zayıf düzeyde bir ilişkinin ($r = -,091$) olduğu; diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = ,001$ olduğu görülmektedir. Politik anlamda öğretmen özerkliği ile eğitim durumu değişkeni arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin ($r = -,027$) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde de iki değişken arasındaki korelasyonun yine $r = -,027$ olduğu görülmektedir.

Bölüm V

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerine ilişkin sonuçlar ve sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin bazı değişkenlerine göre incelenmesinden ortaya çıkan sonuçlar olarak iki başlık altında düzenlenmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin teknik anlamda ve psikolojik öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyinin “çok” düzeyinde çıkması, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği hakkında yeterince bilgi sahibi olduğunu ve olası özerklik uygulamalarından da memnuniyet hissettiklerini göstermektedir. Kreis ve Young Brockopp’un (2001) öğretmenlerin sınıf içindeki ve okulun içindeki özerklik algılarını ölçtükleri araştırma sonucunda da sınıf içinde öğretmene sağlanan özerkliğin mesleksi tatmini arttırdığını ortaya çıkarmışlardır. Buna göre; öğretmenlerin özerkliğe ilişkin yüksek düzeyde olan farkındalıkları doğrultusunda öğretmenlere özerklik sağlanması, öğretmenlerin mesleksi tatminini arttırmada etkili olabilecektir.

Sınıf öğretmenlerinin politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyinin “orta” düzeyde çıkması, sınıf öğretmenlerinin yönetsel karar ve uygulamalarda özerklik düzeylerinin çok fazla olmadığını düşündüğünü göstermektedir. Öğretmenlerin politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin artırılması gerekmektedir. Liu’nun (2007) ‘Okullardaki ve Okul Kadrolarındaki Özerklik Ölçeği’ (School and Staffing Survey –SASS) kullanılarak yaptığı araştırmanın sonucunda da mesleğin ilk yılında okul politikası üzerinde öğretmenlerin etkisinin artırılmasının öğretmenlerde meslekte ayrılma olasılığını azalttığını ve çalışmaya devam etmek konusunda öğretmenlerin daha istekli olduğunu ortaya konulmuştur. Buna göre politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalığın artırılması yani okul bünyesinde alınacak kararlara katılma ve okul politikası üzerinde etkili olabilme konusunda öğretmenlerin ne boyutlarda özerk olabilecekleri bilincine sahip olması öğretmenlerin bireysel kendilerine ve örgütsel olarak içinde buldukları kuruma birçok fayda sağlayacağı açıktır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin araştırmada belirtilen uygulama şekillerine ilişkin farkındalıklarının “az” düzeyinde düşük çıkması sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilecek özerkliğin ne şekilde düzenlenmesi gerektiği hususunda yeterli düzeyde fikirleri oluşmadığını ya da her üç özerklik anlayışının uygulamasının da etkili bir şekilde uygulanmadığından bir görüş oluşturmaya yetmediğini göstermektedir. Chauvin ve Ellett (1993) ve Charters’ın (1974) öğretmen özerkliğini dışsal güçler açısından inceleyen araştırmalarında, diğer bazı unsurlarla birlikte ‘*Aşırı okul tabanlı örgüt yapısından bağımsız olmak*’ ile öğretmen özerkliği bağdaştırılmaktadır. Öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin farkındalık düzeyinin yükseltilmesi ile özerkliğin okul tabanlı, toplum tabanlı ya da merkezi/yerel yönetim tabanlı olup olmadığına ilişkin öğretmenlerin karar vermeleri kolaylaşacaktır.

Araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeyi veya öğretmenlerin deneyim düzeyi ile özerkliğin alanının/sınırlarının belirlenmesi konusunda sınıf öğretmenlerinin farkındalıklarının “orta” düzeyde çıkması sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilecek özerkliğin alanı/sınırları konusunda görüşünün belirgin olmadığını ya da kesinleşmediğini göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyinin minimum ve maksimum düzeyde olması kıstas alınarak veyahut öğretmenlerin kıdemleri ve bunun yanında aldığı eğitimler kıstas alınarak öğretmenlere tanınacak özerkliğin sınırlarının belirlenebileceği hususunda öğretmenlerin farkındalıklarının orta düzeyde olması, araştırmada belirlenen unsurlar dışında öğretmen özerkliğinin sınırlarını belirleyebilecek başka unsurların da olabileceğini düşündüklerine ilişkin bir olasılığı ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlere sağlanacak özerkliğin sınırlarının bu iki husus dışında neler olabileceğini belirleyecek araştırmaların yapılması öğretmen özerkliğine katkı sağlayacak nitelikte olacaktır.

Araştırmada, özerklik uygulamalarında karşılaşılan sorunlara dönük görüşler değerlendirildiğinde, tüm sorunlara ilişkin görüşlerin “çok” düzeyinde yüksek çıkması öğretmenlerin bu sorunları, özerkliklerinin önünde ciddi bir engel olarak gördüklerini göstermektedir. Öğretmenlerin özerkliklerinin önünde duran sorunlara ve engellere ilişkin farkındalıklarının yüksek olması özerkliğin yerleştirilmesi açısından ümit vericidir. Araştırma sonucunda içinde bulunulan durumda herhangi bir sorun olmadığına ilişkin bir sonuç alınmaması beklenen bir durumdur. Sorunlar karşısında gösterilen ‘çok’ düzeyde farkındalık öğretmenlerin özerklik konusunda taleplerini ve öğretmenlerin kendilerine özerk tanınmasını istedikleri sonucunu göstermektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Bazı Değişkenlerine Göre İncelenmesinden Ortaya Çıkan sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, 20-30 ve 41-50 yaş gruplarının sınıf içinde psikolojik anlamda öğretmenliğine ilişkin farkındalık düzeyleri, 51-60 yaş grubunun farkındalık düzeyine göre daha yüksektir.

Araştırmaya katılan katılımcıların yaşları 20 ile 60 arasında değişmektedir. Bu yaş aralığı ise belirli devinimsel gelişim dönemlerine ayrılmaktadır. Yetişme döneminde (20-30 yaş), yetişkin ilgi duyduğu işlere göre çalışma süresini de uzatabilir. Yetişkinini çeşitli ve karmaşık işleri yapma becerisi ve etkililiği yüksektir. Yetişkin işine uyarlandıkça işine duyarlılığı artar. Uzmanlık döneminde (30-50 yaş), yetişkin değişik ve karmaşık işleri yapmada becerisi en yükse çıkar. Yetişkin işine sarıldıkça, başarısının ve etkililiğinin doruğuna çıkar. Sürdürme döneminde (50-65 yaş), yetişkinin, değişik ve karmaşık işleri yapmada uzmanlığı artar, etkililiği düşer. (Başaran, 2008).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde özerkliğe sahip olmak memnuniyet getirmektedir (20-30 yaş grubu). Özerkliğe sahip olmak yıllar ilerledikçe benimsenmekte ve durağan bir sürece girilmektedir. Orta yaş ile birlikte meslekte doyunluğun hâkim olduğu döneme bir giriliyor. Kariyer platosunda da belirtilen meslekte doyunluğun sebep olduğu dönem aşıldıkta sonra özerkliğe sahip olmaktan gelen memnuniyet duygusu tekrar artmaktadır (41-50 yaş grubu).

Erkek öğretmenlerin politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri kadın öğretmenlere oranla daha yüksektir. Bu sonuç kadın ve erkeğin aile ve toplum içindeki rolleri ile ilişkilendirilebilir. Erkeğin ailedeki ve toplumdaki rolü kadına göre daha baskın ve belirgindir. Bu da üzerine düşen sorumluluklar hakkındaki farkındalığı etkilemektedir. Kadınların da meslek rolleri aile rolleri ile çatışmakta ve ailedeki rolünün

yoğunluğu karşısında okuldaki rolünü ikinci plana atmaktadır. Bu da meslekle ilgili hak ve sorumluluklar konusundaki farkındalıklarını olumsuz yönde etkilemektedir. Sonuç olarak erkek öğretmenlerin politik anlamda öğretmen özerkliği konusundaki farkındalıklarının yüksek olması bu şekilde izah edilebilir.

Cinsiyet değişkeninin incelenmesinden ortaya çıkan başka bir sonuç ise; erkek öğretmenlerin öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin farkındalık düzeyleri kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olmasıdır. Öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin erkeklerin farkındalık düzeyinin daha yüksek olmasının, bir önceki yorum ile benzer olduğu söylenebilir. Erkeklerin yüksek sorumluluk duygusu özerkliğin uygulama şekillerinin farkındalık düzeylerini kadınlara oranla daha fazla olmasını anlaşılabilir kılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin genel olarak politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bulunan bütün anlamlı farklılıklarda 31-40 yıl kıdemli grupların politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri daha yüksek olduğu görülmüştür.

Türkiye'deki öğretmenlerin 30'lu yıllardan sonra emeklilik süreci içerisine girdikleri ve bu psikolojiyi yoğun olarak hissettikleri ileri sürülebilir. Bu duygu da algılamaların yüksekliğini etkilemektedir. Emeklilik süreci meslekteki sürdürme dönemine (Başaran, 2008) de denk gelmektedir. Öğretmenlik mesleğinde sürdürme dönemi, yeterliklerin, yeteneklerin ve başarıların hala sürdüğünü kanıtlama amacıyla olağanüstü çabalama ve sorumluluk alma şeklinde tezahür etmektedir. Dolayısıyla 31 yıldan daha fazla kıdemi olan öğretmenler daha genç öğretmenlere göre öğretmen özerkliğinin politik anlamına göre daha fazla farkındalık göstermektedir.

Öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin bulunan bütün anlamlı farklılıklarda 31-40 yıl kıdemli grupların öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin farkındalık düzeyleri daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin 31-40 yıl kıdemli gruplarda farkındalık düzeyinin daha yüksek olmasına ilişkin bir önceki yoruma benzer bir yorum yapılabilir. Yani kıdemli öğretmenlerin öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin daha duyarlı olmalarında yaşadığı meslek döneminin (sürdürme dönemi) ve emekliliğe hazırlanma sürecinin etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen özerkliğinin alanına/sınırlarına ilişkin bulunan anlamlı farklılıkların ikisinde de 31-40 yıl kıdemli grupların öğretmen özerkliğinin alanına/sınırlarına ilişkin farkındalık düzeyi daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen özerkliğinin uygulama şekilleri ve politik anlamda öğretmen özerkliğinin farkındalık düzeyinin kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin yapılan yorum öğretmen özerkliğinin alanı/sınırlarındaki farkındalık düzeyi için de geçerlidir. Başka bir ifadeyle; kıdem düzeyi farkındalık düzeyini artırıcı bir etki yapmaktadır.

Öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin farkındalık düzeyinde eğitim durumu değişkenine göre eğitim enstitüsü mezunları ve eğitim fakültesi mezunları arasında anlamlı farklılık vardır. Eğitim enstitüsü mezunlarının, eğitim fakültesi mezunlarına oranla öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin farkındalık düzeyleri daha yüksektir. Eğitim Enstitüsü mezunlarının öğretmen özerkliğinin uygulama şekillerine ilişkin farkındalık düzeyinin Eğitim Fakültesi mezunlarına oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim Enstitüleri'nde öğretmenler mesleğe bağlılık duygusu ile yetiştiği; bunun yanında Eğitim Fakülteleri'nin ise ilgi yoğun ancak tutumsal davranışların kazanılmasında eksik kaldığı görülmektedir.

Tüm bu sonuçlardan sonra araştırmadan sonra ortaya konabilecek yargı, öğretmenlerin özerklik düzeylerinin teknik olarak öğretmenler tarafından yüksek düzeyde algılandığı ve psikolojik olarak yeterince duyumsanmasına karşın özerklik anlayışının politik ve yönetsel uygulamalarda yer almadığı ya da bu uygulamaların, öğretmenlerde özerklik duygusunun algılanmasına yetmediğidir.

Günümüzde öğretmenlik mesleği, talimatlara uygun mesleki etkinlik ve uygulamaların yapılması şeklinde yürümekte; sınıf içerisinde ve dışında gerekli olan, ihtiyaç duyulan öğretimsel ve eğitimsel tasarımlar yapılmamaktadır. Bu da öğretmenlik mesleğini bir 'öğretim teknisyenliği' pozisyonuna düşürmektedir.

Öğretmenlerin eğitime ilişkin en temel konularda bile karar yetkisi, ya sınırlı ya da hiç yoktur. Müfredatın belirlenmesi ve yenilenmesi, kitap seçimi, okul fonunun kullanılması, öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmayacağına karar verilmesi, disiplin kurallarının belirlenmesi gibi çok sayıda temel konuda öğretmenlerin görüşleri ya dikkate alınmamakta ya da çok az dikkate alınmaktadır. Öğretmenlerin motivasyonu gittikçe kırılanlaşmakta ve azalmaktadır. Öğretmenler, kendilerini eğitim reformu çalışmalarının öznesi değil nesnesi olarak görmektedir. Oysaki eğitim sistemindeki sorun alanların ve muhtemel reformların öğretmenlerin rehberliğinde belirlenmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak merkezi yapıya sahip eğitim sistemimizde öğretmen özerkliğinin şu an için uygulama alanı bulamayacağı açıktır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin kendi sınıflarında ve görev yaptıkları okullarda kendilerine verilecek özerkliğe yeterli ve hazır hissetmekte oldukları görülmüştür. Eğitim sisteminde özerkliğe ilişkin yapılacak olumlu düzenlemeler, öğretmenlerin kendilerini bu konuda ne kadar yeterli ve hazır hissetmesiyle yakından ilgilidir. Özerklik kavramına yabancı, uzak, yenilikçi olmayan, sorumluluk ve yetki almaktan çekinen öğretmen profili ağırlıkta olan bir eğitim sisteminde öğretmenlere

tanınacak sınırsız bir özerklik bile hiçbir anlam ifade etmeyecektir. Dolayısıyla şu anki merkezi eğitim sisteminde bile öğretmenlerin özerklik arayışında olması ümit verici bir durumdur.

Öğretmen özerkliği eğitim sistemine felsefi açıdan değişik bir bakış açısı getireceği açıktır. Öğretmenlerin ders kitaplarının seçiminde, öğrenci değerlendirmesinde, müfredat içeriğinde ve öğretim yöntemlerini belirlemede tam anlamıyla özerk öğretmenler sistemin verimliliğini arttıracaktır. Eğitim sistemimizde hem sınıf içinde hem de okul içinde öğretmenleri daha özerk kılacak düzenlemelerin yapılması gelişmiş ülkelerin eğitim düzeylerine yaklaşmak için gerekli adımların başında gelmektedir.

Öneriler

Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak özerkliğin yerleştirilmesini sağlayacak belli başlı öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretmen özerkliğinin eğitim sistemimizde tam anlamıyla yer alabilmesi için eğitim sistemimizin merkezi yapısı değişmesi gerekmektedir. Özerkliği sistem içine sokacak bu değişim reform sayılabilecek bir değişim olacaktır. Öncelikle öğretmen özerkliğinin eğitim sisteminin her basamağında yer alabilmesi için gereken yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Öğretmenlerin özerkliğe ilişkin farkındalıklarını tüm boyutları açısından ortaya çıkaracak araştırmalar yapılmalı ve bu araştırmalar ışığında eğitim sistemindeki kademelere ve öğretmenlerin alanlarına göre öğretmenlere özerklik sağlanmalıdır.

2. Öğretmen özerkliği kavramının sistemimiz içinde yer almaması ve merkezi eğitim sisteminden dolayı da yer almasının şu an için mümkün olmaması öğretmenlerin bu kavramdan uzak kalmasına sebebiyet vermiştir. Öğretmenlerin kendilerine verilecek

özerkliğe ilişkin farkındalıklarının yükseltilebilmesi için öğretmen özerkliğine dair bilgilendirilmeleri ve bir dizi eğitimden geçmeleri gerekmektedir. Kavramın benimsenmesi ve kelime anlamının ötesinde içeriğinin de tanıtılması için düzenlenecek eğitimler öğretmenlerin özerkliğe bakış açısının olumlu anlamda değişmesine yardımcı olacaktır.

3. Türk eğitim sisteminin ilköğretim basamağında, sınıf öğretmenlerine sağlanan özerkliğin artırılmasının eğitimin kalitesinin artırılmasında büyük önemi vardır. Bu özerkliğin merkezi eğitim sistemimiz çerçevesinde, sınıf öğretmenleri tarafından algılanması ve uygulanma şekli, sınıf öğretmenlerinin özerkliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi eğitim sistemimizin ilköğretim basamağının merkeziyetçi yapısını etkileyebilecek öneme sahiptir. Katı merkeziyetçi yapının şekil değişerek eğitim kurumların daha özerk hale getirilmesinin eğitim sisteminin çıktılarının niteliğini ve niceliğini olumlu anlamda etkileyeceği düşünülmektedir. Öğretmen özerkliğinin geniş alanlarda uygulanmaya başlanmasının eğitim sistemimize getireceği farklı bakış açısıyla Türkiye'deki eğitim sorunlarının anlaşılması ve çözümlenmesi farklı boyutlar kazanacaktır.

4. Öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi, öğretmenlerin eğitim ve öğretim eylemleriyle ilgili planlama, karar alma ve gerçekleştirme süreçlerinde gerçek anlamda söz sahibi olmalarının yolunun açılmasını gerektirmektedir. Öğretmenlere ders konularının seçilmesi ile ders içeriklerinin hazırlanmasında ve öğretim yöntemlerinin seçilmesi ile uygulanmasında yetki ve serbestlik sağlanmalıdır. Bunun yanında müfredat programlarının öğretmenlere yeterli özerklik sağlayabilecek esneklikte düzenlenmesi gerekmektedir.

5. Özerk öğretmenlik davranışlarının okullarda gösterilmesi için, öncelikle, öğretmen yetiştirme programlarının, özerk öğretmenlerin yetiştirilmesi yönünde

zenginleştirilmesi gerekir. Okullarda öğretmenlere, program geliştirme, vizyon oluşturma, okul ve toplum projeleri hazırlama ve geliştirilen projelere katılma ortamları sunulmalı, kendilerini geliştirmeleri için yönetim desteği sağlanmalıdır.

6. Son olarak, kişisel değerlendirme ve yansıtma yolu ile öğretmenlerin kendilerini tanımaya çalışmaları kendi özerkliklerini geliştirmelerinde etkili olacaktır. Bunun yanında katılım ve işbirliği özerkliğin geliştirilmesinde önem arz etmektedir. Özerklik, yalıtım, bireysellik veya kendi kendine yetebilme anlamına gelmemektedir. Özerklik, uzlaşma, dayanışma, paylaşım, teşvik, dinleme, saygı, katılım ve işbirliğinin önemli bileşenleridir. Sorumluluk olmadan özerklik söz konusu olamaz. Öğretmenlerin üzerlerine yüklenen sorumluluk ise sahip oldukları yetki derecesinde şekillendirilmelidir. Unutulmamalıdır ki, özerklik sadece bir yönetsel ve politik irade ya da iradesizlik sorunu değil, aynı zamanda bir kültür sorunudur. Bu kültürün yerleşmesi ise başta bir yönetici duyarlılığı ve girişimi sorunudur. Bu nedenle yönetici seçimi, atanması ve yetiştirilmesi önem kazanmaktadır.

7. Özerkliğin yerleştirilmesi sorunu bir yönetim anlayışı ve politikaları geliştirilmesi sorunudur. Bu nedenle öncelikle, bu alana ilişkin eğitim politikaları katılımcı bir anlayışla belirlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Anderson, L. W. (1987). The Decline of Teacher Autonomy: Teers or Cheers?', *International Review of Education*. 3 (3), 357-373.
- Allwright, D. (1990). *Autonomy in Language Pedagogy. CRILE Working Papers 6.*, Centre for Research in Education, University of Lancaster.
- Arseven, A. D. (2001). *Alan Araştırma Yöntemleri İlkeler, Teknikler, Örnekler*. (2. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aoki, N. (2000). *Aspects of Teacher Autonomy: Capacity, Freedom and Responsibility*, Paper Presented at Hong Kong University of Science and Technology, Language Centre Conference.
- Aytaç, T. (1999). *Okul Merkezli Yönetim*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara, Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytaç, T. (2003). *Dünyada Uzaktan Eğitim Uygulamaları*. <http://egitek.meb.gov.tr/bülten/evt/evt6/evt2.html>.
- Bacharach, S. B.; Bauer S. C. ve Conley S. (1986). Organizational Analysis of Stress: The Case of Elementary and Secondary Schools. *Work and Occupations*, 13, 7-32.
- Bailey, K.; Curtis, A. ve Nunan, D. (2001). *Pursuing Professional Development*. Boston, Massachusetts: Heinle&Heinle/Thomson Learning.
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

- Barfield, A., et al. (2001). *Exploring and Defining Teacher Autonomy*. Paper Presented at Proceedings of the College and University Educators Conference, The Japan Association for Language Teaching, Shizuoka, Japan, Tokyo.
http://www.mars.sphere.ne.jp/mike/Personal_Homepage/Prfessional_pages/Publications/tcl.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgüsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Siyasal Basın Yayın Dağıtım.
- Beijaard, D.; Verloop, N. ve Vermunt, J. D. (2000). Teachers' Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study From a Personal Knowledge Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Benson, P. (2000). Autonomy as a Learners' and Teachers' Right. In B. Sinclair, I. Mcgrath ve T. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* (pp. 111-117). Edinburg Gate, Harlow: Pearson.
- Benson, P. (2001). Teaching and Researching Autonomy. *Language Learning*. London: Longman.
- Benson, P. ve Peter, V. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Addison Wesley Longman.
- Benson, P. (2010). Teacher Education and Teacher Autonomy: Creating Spaces for Experimentation in Secondary School English Language Teaching. *Language Teaching Research*, 14, 259.
- Bevers, T. B. (1987, April). *Factors Effecting Teacher Job Satisfaction in a Number of High Schools in Michigan*. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, Washington.
- Bir, A. (1999). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Blase, J. J. ve Kirby, P.C. (2000). *Bringing out the Best in Teachers: What Effective Principals Do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Blase, J. J. ve Matthews, K. (1984). How Principals Stress Teachers. *The Canadian Schools Executive*, 4, 8-11.
- Brubacher, J. S. (1980). Akademik Özgürlük (Çev. Dr. A. Ferhan Oğuzkan). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 13, 1. (Orijinal makalenin yayım tarihi 1962).
- Brunetti, G. J. (2001). Why Do They Teach? A Study of Job Satisfaction Among Long-Term High School Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28 (3), 49-74.
- Bull, B. L. (1990). The Limits of Teacher Professionalization. J. I. Goodland, R. Soder ve K. A. Sirotnik (Eds), *The Moral Dimensions of Teaching* içinde (87-129), San Francisco: Jossey-Bass.
- Büken, N. Ö. (2006). Türkiye Örneğinde Akademik Dünya ve Akademik Etik. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 37, 164-170.
- Büyüköztürk, Ş.; Kılıç E.; Akgün Ö. E.; Karadeniz Ş.; Demirel F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş.; Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2013). *Sosyal Bilimler için İstatistik*, Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Caldwell, B. J. (2005). School Based Management. *UNESCO International Education Policies*. Belgium: Stedi Media.
- Can, N. (2009). The Leadership Behaviours of Teachers in Primary Schools in Turkey. *Education*, 129(3), 436-447.

- Castle, K. (2004). The Meaning of Autonomy in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood, Teacher education*, 25(1), 3-10.
- Cedoline, A. J. (1982). *Job Burnout in Public Education: Symptoms, Causes and Survival Skills*. New York: Teachers College Press.
- Chan, A. S.; Fisher, D. ve Rubenson, K. (2007). Introduction. A.S. Chan, D. Fisher ve K. Rubenson (Ed.), *The evolution of Professionalism: Educational Policy in the Provinces and territories of Canada* içinde , (1-9). University of British Columbia, Centre for Policy Studies in Higher Education and Training, Vancouver.
- Charters, W. W.. (1974). *Sense of Teacher Work Autonomy: Measurement & Finding*. University of Oregon, Project of MITT, Center for Education Policy and Management, Eugene.
- Chauvin, S. W. ve Ellet, C. D. (1993, November). *Teacher's Professional Orientation: An Empirical Examination of the Construct Using the Results of Large-Scale for Factor Analysis*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- Corwin, R. G. ve Borman, K. M. (1998). Schools as Work Place: Structural Constraints on Administration. N. J. Boyan (Ed.) *Handbook of Research Educational Administration* içinde (209-234). White Plains, NY: Longman.
- Council of Europe. (2 June 2006). 'Akademic Freedom and University Autonomy' Report, Committee on Culture, Science and Education.
<http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/WorkingDocs/Doc06/EDOC10943.htm>
- Coulby, D. (2000). *Beyond the National Curriculum: Curricular Centralism and Cultural Diversity in Europe and the USA*. London: Routledge/Falmer.

- Crawford, J. R. (2001). Teacher Autonomy and Accountability in Charter Schools. *Education and Urban Society*, 33 (2), 186-200.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy: From Theory to Classroom Practice*, Dublin: Authentik.
- Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership Strengthens Professional Practice*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Davis, J. ve Wilson, S. M. (2000). Principals' Efforts to Empower Teachers: Effects on Teacher Motivation and Job Satisfaction and Stress. *The Clearing House*, 73(6), 349-357.
- Day, C. (2002). School Reform and Transitions in Teacher Professionalism and Identity. *International Journal of Education Research*, 37, 677-692.
- De Grauwe, A. (2005). Improving The Quality of Education Through School based Management: Learning From International Experiences. *Review of Education*, 51(4), 269-287.
- Deci, E. L. ve Ryan R. M. (2000). The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining 'Teacher Professionalism' from Different Perspectives. *Procedia Social Behaviour Sciences*, 9, 2047-2051.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dinham, S. ve Scott, C. (1996). *Teacher, Satisfaction, Motivation and Health: Phase One of the Teacher 2000 Project*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, EDRS Availability: Microfiche.

- Dottin, E. S. (1983, November). *Educational Professionalism: Some New Considerations for an Old Theme*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Studies Association, Milwaukee, Wisconsin.
- Dworkin, A. G.; Haney C. H.; Dworkin, R. J. ve Telschow, R. L. (1990). Stress and Illness Behaviour Among Urban Public School Teachers. *Educational Administration Quarterly*, 6, 60-72.
- Eğitim-Sen. (2003). Lima Bildirgesi: Akademik Özgürlük ve Yüksek Öğretim Kurumlarının Özerkliği. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1(4).
- Emergy J. H. ve Margison A., Sears M. (2010). Enhancing Teacher Performance: The Role of Professional Autonomy. *Interchange*, 41(1), 1-15.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler. *EFMED*.
- Ercan, İ.; Kan, İ. (2004). Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30, 211-216.
- Erdoğan, İ. (1996). Okul Merkezli Yönetim. *Yaşadıkça Eğitim*, 49, 26.
- Euyrdice Avrupa Birimi. (2008). *Avrupa'daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri*. <<http://www.euyrdice.org>>
- Euyrdice Avrupa Birimi. (2007). *Avrupa'daki Okul Özerkliği: Politikalar ve Önlemler*. <<http://www.euyrdice.org>>
- Firestone, W. A. (1991). Merit Pay and Job Enlargement as Reforms: Incentives, Implementation and Teacher Response. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(3), 269-288.
- Frase, L. E. ve Sorenson, L. (1992). Teacher Motivation and Satisfaction: Impact on Participatory Management. *NASSP Bulletin*, 76(540), 37-43.

- Freidman, I. A. (February 1999). Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1),58-76.
- Foucault M. (1992). *Hapishanenin Doğuşu*. (çev. Kılıçbay M. Ali), 1. Baskı, 220-240, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Fournier, V. (1999). The Appeal to ‘Professionalism’ as a Disciplinary Mechanism. *Sociological Review*, 47 (2), 281.
- Fox, W. M. (1986, November 21-25). *Teacher Motivation*. Paper presented at the annual Conference of the National Council of States of In-service Education, Nashville, TN.
- Franklin, H. N. (1998). Principle Consideraiton and its Relationship to Teacher Sense of Autonomy. (Doctoral dissertation, University of Oregon), *Dissertation Abstracts International*.
- Frase, L. E. ve Sorenson, L. (1992). Teacher Motivation and Satisfaction: Impact on Participatory Management. *Nassp Bullatin*, 76(540), 37-43.
- Galton, M. ve MacBeath, J. (2008). *Teacher Under Pressure*. London: NUT/Sage.
- Genç, Z. S. (2010). Teacher Autonomy Through Reflective Journals Among Teachers of English as a Foreign Language in Turkey. *Teacher Development*, 14(3), 397- 409.
- Gnecco, D. R. (1993). *The Perception of Autonomy and Job Satisfaction Among Elementary Teachers in Southern Maine*. (Doctoral Dissertation, Vanderbilt University.
- Goodson, I. F. ve Hargreaves, A. (1996). *Teachers’ Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Govier, T. (1997). *Social Trust and Human Comminities*. (pp.79). Montreal: McGill-Queens’s Univercity Press.
- Güçlü, N. (2000). Okula Dayalı Yönetim. *Milli Eğitim Dergisi*, 148.

- Gürüz, K. (1992). Batı Üniversitelerinin Tarihsel Gelişimi, Çağdaş Eğitim Çağdaş Üniversite Raporu. (ss. 354-355). Ankara: T.C. Başbakanlık Yayınları.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
- Gwaltney, K. D. (December 2012). Teacher Autonomy In The United States: Establishing a Standart Definition, Validation of A Nationally Representative Construct and an Investigation of Policy Affected Teacher Groups, *Dissertation Abstracts Internaional*.
- Hall, B. W.; Willeme, M. G. ve Phillippy, S. G. (1989, February). *Perceptions of Autonomy Within the Beginning Teacher's Work Environment*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Education, St. Louis.
- Hanson, E. M. (1991). *Educational Administration and Organizational Behaviour*. (3rd Edition). Boston: Ally and Bacon.
- Hatcher, R. (1994). Market relationships and the management of teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 15 (1), 41-61.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. OUP, Oxford: Pergamon.
- Hoşgörür, V. (1-3 Eylül 1999). *Öğretmenlerin Örgütsel Tutumları*, Karadeniz Teknik Üniversitesi VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Trabzon, 576-53.
- Hyslop, E. J. ve Sears A. M.(2010). Enhancing Teacher Performance: The Role of Professional Autonomy. *Interchange*, 41(1), 1-15.
- Ingersol, R. M. (1997a). *The Status of Teaching As a Profession: 1990-1991* (NCE 97-104). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Ingersol, R. M. & Alsalam, N. (1997b). *Teacher Professionalization and Teacher Comtitment: A Multilevel Analysis* (NCES 97-069). Washington, DC: U.S. Department of Education.

- Ingersol, R. M. (2007). Short on Power Long on Responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- Inglew, D. K.; Markland, D. ve Sheppard, K. E. (2004). Personality and Self-Determination of Exercise Behaviour', *Personality and Individual Differences*, Vol.36, p.1921-1932.
- İnam, A. (2008). 'Özgürlük, Özerklik, Özgelik' *Online yayınlar*, <http://www.phil.metu.edu.tr/ahmet-inam/ozgurluk.htm>
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kart, M. E.; Güldü Ö. (2008). Özerk Benlik Yönetimi Ölçeği: Uyarlama Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 187-207.
- Keith, D. (1982). *İşletmede İnsan Davranışı* (Çev. Kemal Tosun). 5.baskı, İstanbul.
- Khmelkov, V. T. (2000). Developing Professionalism: Effects of School Work Place Organization on Novice Teachers' Sense of Responsibility and Efficiency (Doctoral Dissertation, University of Notre Dame). *Dissertation Abstracts International* 61(04), 1639.
- Kılıçbay M. A. (1999). Hayalimdeki Üniversite. *Düşünen Siyaset*, 1(3), 17-20.
- Kim, I. ve Loadman, W. (1994). *Predicting Teacher Job Satisfaction*, Columbus: Ohio State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED383707).
- Klecker, B. J. (1998). Defining a Measureing the Dimension of Teacher Empowerment in Restructuring Public Schools. *Education*, 118, 358-370.
- Klecker, B. J. ve Loadman, W. E. (1996, February 23). *A Study of Teacher Empowerment in 180 Restructuring Schools: Leadership Implications*. Paper presented at annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED393823).

- Kohlberg, L. ve Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42, 449-496.
- Lai, M. ve Lo, Leslie N. K. (2007). Teacher professionalism in educational reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai. *Compare: a Journal of Comparative Education*, 37(1), 53-68.
- Lai-ngok, J. Wong (2004). 'School Autonomy in China: A Comparison Between Government and Private Schools Within The Context of Decentralization', *International Studies of Educational Administration*, Vol.32, No.3, pp.54-73.
- Lamb, T. E. (2007). Learner Autonomy and Teacher Autonomy, Synthesising an Agenda', Lamb T.E. and Reinders, H. (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses* içinde. John Benjamins, Amsterdam.
- Lamb, T. E. (2000). Findind a Voice-Learner Autonomy-Teacher Education in an Urban Context, B. Sinclair, I. McGrath and T.E. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* içinde (118127). Pearson Education, Harlow.
- Licata, J. W.; Teddlie C. B. ve Greenfield W. D. (1990). Principal Vision, Teacher Sense of Autonomy and Environmental Robustness. *Journal of Educational Research*, 84(2), 93-99.
- Lightfoot, S. L. (1986). On Goodness of Shool: Themes of Empowerment. *Peabody Journal of Education*, 63(3), 9-28.
- Little, D. (1991). *Learning Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. G. (1995). Learning as Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy. *System*, 23(2), 175-182.

- Little, D. G. (7-9 September 2000). *We're All in it Together: Exploring the Interdependence of Teacher and Learner Autonomy*. Paper presented at Autonomy, University of Helsinki Language Centre,
- Little, J. W. (1990). The persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Littlewood, W. (1997). Autonomy in Communication and Learning in the Asian Context. KMITT (Eds.), *Proceedings of the International Conference Autonomy 2000* içinde (124-140). KMITT, Thonburi, Thailand.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue* (2nd ed.). University of Notre Dam Press, Notre Dam, IN.
- Mackenzie, A. (2001). Changing Contexts: Connecting Teacher Autonomy and Institutional Development. A.S. Mackenzie, E. Mc Cafferty (Eds.), *Developing Autonomy: Proceedings of the JALT CUE Conference* içinde (223-232).Tokyo: The Japan Association for Language Teaching College and University Edweators Special Interest Group.
- Magna Carta Universitatum. (1988). Bologna Process Committee, 900th Aniversary of the Alma-mater, Bologna, Italy. <<http://www.magna-charta.org/>>, <http://bologna.yok.gov.tr>.
- McCutcheon, G. (1997). Curriculum and the Work of Teachers. D.Flinders and S. Thornton (Eds.) *The Curriculum Studies Reader* içinde (188-197). New York: Routledge.
- McGrath, I. (2000). Teacher Autonomy.B. Sinclair, I. McGrath and . E. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* içinde (100-110), London: Longman.

- Mill, J. S. (2012). *Özgürlük Üzerine* (M. Osman Dostel, Çev.) İstanbul: Liberte Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1983). *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. No:91, İstanbul: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Talim Terbiye Kurulu Program Geliştirme Çalışmaları*. (<http://www.meb.gov.tr>)
- Morgado, J. C. ve Francisco S. (May 2010). Teacher Evaluation, Curricular Autonomy and Professional Development: Trends and Tensions in The Portuguese Educational Policy. *Journal of Education Policy*, 25(3), 369-384.
- Moomaw, W. E. (2005). Teacher Perceived Autonomy: A Construct Validation Of The Teacher Autonomy Scale. *Dissertation Abstracts Internaional*.
- Mustafa M. ve Cullingford C. (2008). Teacher Autonomy and Centralised Control: The Case of Textbooks. *International Journal of Educational Development*, 28, 81-88.
- Natale, J. A. (1993). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nero, A. B. (1985). Intrinsic/Extrinsic Motivational Factors and Perceived Need Deficiencies as a Function of Job Level in an Urban School District. (Doctoral Dissertation, Memphis State University, 1985). *Dissertation Abstracts Internaional*.
- Niyazi, C. (2013). *Öğretmen Liderliği* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- OECD (2005). School Factors Related to Quality and Equity, Results From PISA 2000. (<http://www.oecd.org>)
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş Üçüncü Baskı, Ankara: Emel Matbaacılık ve San. Tic. Ltd. Şti.
- Özdemir, S. (1996). Okula Dayalı Yönetim, *Eğitim Yönetim*, 3, 421.

- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir İnceleme. *Eloctronic Journal of Social Sciences*, 10(35), 82-99.
- Parsons, T. (1937). Remarks on education and the profession. *International journal of ethics*, 47 (3), 1937, 365-36.
- Pearson, L. C. ve Moomaw W. (2005). The Relationship Between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 28(1), 37-53.
- Pearson, L. C. ve Moomaw W. (2005). *Continuing Validation of the Teaching Autonomy Scale*, Manuscript submitted for publication.
- Pearson, L. C. ve Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching Autonomy Scale. *Journal of educational research*, 86 (3), 172-177.
- Pemberton R., Edward S. L. Li, Winnie W. F., Herbert D. Pierson. (1996). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Porter, A. C. (1989). External Standarts and Good Teaching: The Pros and Cons of Telling Teachers What to Do. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 11, 343-36.
- Ramos, R. C. (2006). Consideratios on the Role of Teacher Autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8.
- Rappaport, J. (1987). Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148.
- Rosenholtz, S. J. (1987). Education Reform Strategies: Will They Increase Teacher Commitment?. *American Journal of Education*, 95(4), 534-562.
- Ryan, R. M. ve Deci E. L.(2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Sears, A. ve Perry, M. (2000). Beyond Civics: Paying attention to the context of Citizenship education. *Education Canada*, 40(3), 28-31.
- Savage, W. (2000). *A Dimensions of Teacher (and Learner) autonomy*. Paper presented at Hong Kong University of Science and Technology Language Center Conference.
- Shalberg, P. (March 2007) Education Policies for Raising Student Learning: The Finnish Approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Shen, J. (1998). Do Teachers Feel Empowered?'. *Educational Leadership*, 65(7), 35-36.
- Short, P. M. (1994). Defining Teacher Empowerment', *Education*, 114 (4),488-492.
- Short, P. M. ve Rinehart, J. S. (1992). School Participant Empowerment Scale: Assessment of Level of Empowerment Within the School Environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 951-961.
- Schwartz, B. (2005). *The Paradox of Choice, Why More is Less?*. New York: HarperCollins Publishers.
- Smith, R. C. (2000). Starting with Ourselves: Teacher-Learner Autonomy In Language Learning. B. Sinclair, I. McGrath and T. E. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy-Teacher Autonomy: Future Directions* içinde (89-99). London: Longman.
- Smith, R. C. ve Barfield A. (2001). Interconnections: Learner Autonomy, teacher autonomy (in 2 parts). *Language Learning* 7 & 8(1), 5-6.
- Smith, R. C. (2001). Learner and teacher development: Connections and constraints. *The Language Teacher*, 25(6), 2001, 43-4.
- Steh, B. ve Pozarnik B. M. (2005). Teachers' Perception of Their Professional Autonomy in the Environment of Systemic Change. D. Beijaard et al. (Eds.), *Teacher Professional Development in Changing Conditions* içinde (349-363).

- Swann, M.; McIntyre, D.; Pell, T.; Hargreaves, L. ve Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549-571.
- Şimşek, L. (1995). İş Tatmini. *Verimlilik Dergisi*, 12.
- Tabachnick, B. G. ve Fidel, L. S. (2001). *Using Multivariable Statistics (4th ed.)*, Boston: Allyn and Bacon.
- Tamir, P. (1986). Teacher's Autonomy in a Central Developed and Controlled Curriculum. *Scottish Educational Review*, 18(2), 86-92.
- Thavenius, C. (1999). Teacher Autonomy for Learner autonomy. S. Cotteral and D. Crabbe (Eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change içinde* (159-166). Frankfurt: Lang.
- Tort-Moloney, D. (1997). Teacher Autonomy: A Vygotskian Theoretical Framework. *CLCS Occasional Paper*, 48, Dublin Trinity College, CLCS.
- Ulriksen, J. J. (1996). Perceptions of Secondary School Teachers and Principals Concerning Factors Related to Job Satisfaction and Job Dissatisfaction (Doctoral Dissertation, University of Southern California, 1996). *Dissertations Abstracts International*, 58 (01A), 0127.
- UNESCO (1998a). *Statement on Academic Freedom, University Autonomy and Social Responsibility*. <http://www.unesco.org/iau/tfaf_statement.htm>
- UNESCO (1998b). International Association of Universities (Ed. Justin Thorens), *The Feasibility and Desirability of an International Instrumentation Academic Freedom and University Autonomy, Analysis*. <http://www.unesco.org/iau/tfaf_feasibility.htm>

- UNESCO (1998c). *Social Responsibility and Academic Freedom and Autonomy, International Association of Universities (Thematic Debate)*
<http://www.unesco.org/iau/tfaf_working_doc.htm>
- UNESCO (1997) Yüksek Öğretim Akademik Personelinin Durumuna İlişkin Tavsiye Kararı
- Vieira, F. (2003). Addressing constraints on autonomy in school context: Lessons from working with teachers. D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* içinde (pp.220-39). Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Voller, P. (1997). Does the teacher have a role in autonomous language Learning? P. Benson and P. Voller (eds.) *Autonomy and independence in Language Learning* içinde (8-113). London: Longman.
- Wang, J.; Elizabeth S.; Sandra J. O.; Cari L. K. ve Emily L. (2010). Bold Ideas for Improving Teacher Education and Teaching: What We See, Hear and Think. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 3-15.
- Wanous P. J. ve Lawywe E. E. (PRİL 1972). Measurement and Meaning of Job Saticfastion. *Journal of Applied Psychology*.
- White, P. A. (1992). Teacher Empowerment Under 'Ideal' School-Site Autonomy. *Educational and Policy Analysis*, 14(1), 69-82.
- Woods, P. (1989). Stress an Teacher Role. M. Cole, S. Walker (Eds.), *Teaching and Stress* içinde. Open University Press, Buckingham, England.
- Yan, H. (March 2010). A Brief Analysis of Teacher Autonomy in Second Language Acquisition. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(2), 175-176.
- Yee, S. M. (1991). *Carees in the Classroom: When Teaching is More Than a Job*. New York: Teachers College Press.

Yolcu, H. (2010). Neo-Liberal Dönüşümün Yaşandığı Ülkelerde Yerelleşme ve Okul Özerkliği Uygulamaları. *ZKÜ Soysa Bilimler Dergisi*, 6(12), 253-273.

<<http://www.tbmm.gov.tr/anayasa.html>>Türkiye Cumhuriyeti Anayasası

<<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>> 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu

<<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/73.html>> 3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı

Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun

<<http://www.yok.gov.tr/content/view/1002>> 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu

<<http://www.tdk.gov.tr/özerk>>

<<http://www.merriam-webster.com/dictionary/autonomy>>

<<http://turkegitimsen.org.tr/mevzuat2.php>>

<http://www.egitimsen.org.tr/ekler/aaa773f16312650_ek.pdf>

<<http://egitimbirsen.org.tr/tuzugumuz.html>>

<<http://www.egitimis.org.tr/bilgibelge/tuzukler>>

<<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/index.html>> 21. Yüzyıl Dünya Yüksek

Öğretim Bidirgesi: Vizyon ve Eylem/ Yüksek Öğretimde Değişme ve Gelişme için

Öncelikli Eylem Çerçevesi

<<http://egitek.meb.gov.tr/EgitekHaber/s75/omym.html>> Okul Merkezli Yönetim Modeli

EK: ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ (ÖÖÖ)

Değerli Öğretmen,

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarını ve düşüncelerini ortaya koymaktır.

Araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı doktora programı çerçevesinde yürütülmektedir.

Araştırmanın ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgileri, ikinci bölüm ise öğretmen özerkliğine ilişkin yargıları içermektedir. Bu ölçek vasıtasıyla hiçbir kişi ya da kurumu iyi ya da kötü olarak değerlendirme niyeti güdülmeyip sadece özerklik açısından öğretmenlerin düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır. Ankette isim yazmanıza gerek yoktur. Lütfen hiçbir soruda boşluk bırakmadan her soruyu cevaplandırınız. Araştırmaya verdiğiniz destek için teşekkür ederim.

Püren ÜZÜM
Doktora Öğrencisi

Tel: 0 534 588 64 83

E-mail: akcaypuren@hotmail.com

Adres: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümü size uygun olan kısımlara (X) işareti koyarak doldurunuz.

1) Cinsiyetiniz:

Kadın (....) Erkek (....)

2) Yaşınız: (...) yaş

3) Mesleki Kıdeminiz: (...) yıl

4) En son bitirdiğiniz eğitim kurumu:

İki yıllık eğitim yüksekokulu (...) Eğitim Enstitüsü (...) Eğitim Fakültesi
(...)

4 yıllık herhangi bir lisans bölümü (...) Yüksek Lisans (...)

Doktora (...)

5) Görev Yapmakta Olduğunuz Birimde Yönetim Görevi Yürütmekte misiniz?

Evet (...) Hayır (...)

BÖLÜM II: ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ

Not: Anketin bu bölümde öğretmen özerkliği ile ilgili yargılara ilişkin görüşleriniz belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre öğretmenlerin özerkliğin teknik, psikolojik ve politik boyutlarını ne düzeyde değerlendirdiği belirlenebilecektir. Bu üç boyutta da aynı ya da benzer soru kökleri bulunabilmektedir. Her sorunun farklı boyutlarını ayrı olarak cevaplamanız gerekmektedir.

Birinci grup, teknik özerkliği ifade etmektedir. Öğretmen özerkliğinin teknik olarak içeriğini ortaya koyar. Bu konudaki sorular “söz sahibi olmalıdır?” şeklinde düzenlenmiştir.

	A) Bir öğretmen olarak, aşağıda belirtilen konularda, öğretmenlerin ne düzeyde söz sahibi olması gerektiğini düşünüyorsunuz?	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Öğretimin amaç ve hedeflerini belirlemede;	()	()	()	()	()
2	Sınıfta öğretimin içeriğinin belirlemede;	()	()	()	()	()
3	Öğretim yöntem ve stratejilerinin belirlemede;	()	()	()	()	()
4	Öğretim yaklaşımında yaratıcı olma (yaratıcı değişiklikler yapabilme) konusunda;	()	()	()	()	()
5	Öğretim etkinliklerinde farklı süreçleri kullanabilmede;	()	()	()	()	()
6	Öğretim materyalinin belirlenmede;	()	()	()	()	()
7	Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin seçiminde;	()	()	()	()	()
8	Sınıftaki fiziksel alanının kullanımında;	()	()	()	()	()
9	Sınıftaki öğretim zamanının kullanımında;	()	()	()	()	()
10	Sınıftaki davranış standartlarını belirlemede;	()	()	()	()	()
11	Öğrenci özerkliğini desteklemede;	()	()	()	()	()

İkinci grup, psikolojik özerkliği ifade etmektedir. Öğretmen özerkliğinin psikolojik olarak değerlendirilmesini ortaya koyar. Bu konudaki sorular “söz sahibi olduğunuzu düşünüyorsunuz?” şeklinde düzenlenmiştir. Böylelikle özerkliğin psikolojik algılanması ve değerlendirilmesi belirlenmiş olacaktır. Sizden istenen kendinizi ne kadar özerk hissettiğinizi belirlemeniz ve ilgili kutucuğu işaretlemenizdir.

	B) Bir öğretmen olarak, aşağıda belirtilen konularda, söz sahibi olmanız sizi ne derece memnun eder?	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamame
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Sınıfta öğretim sürecini istediğim şekilde yönetebilmek;	()	()	()	()	()
2	Öğretim sürecinde istediğim yaratıcı değişiklikleri yapabilmek;	()	()	()	()	()
3	Ölçme ve değerlendirmede istediğim yöntem ve teknikleri kullanabilmek;	()	()	()	()	()
4	Sınıftaki öğretim zamanında istediğim değişiklikleri yapabilmek;	()	()	()	()	()
5	Mesleki yeterliliğimi geliştirmek;	()	()	()	()	()
6	Öğretim sorunlarının çözümüne katılmak;	()	()	()	()	()
7	Öğretmenlik mesleği ile ilgili kararlara katılmak;	()	()	()	()	()
8	Geleceğimle ilgili mesleki kararları alabilmek;	()	()	()	()	()
9	Okulda yönetim süreçlerine katılmak;	()	()	()	()	()
10	Mesleğimle ilgili istediğim konularda araştırma ve yayın yapabilmek;	()	()	()	()	()
11	Topluma liderlik yapmak;	()	()	()	()	()

Üçüncü grup, politik özerkliği ifade etmektedir. Öğretmen özerkliğinin politik olarak değerlendirilmesini ortaya koyar. Politik özerklik, daha çok okul ve ülke düzeyinde özerklik ile ilgilidir. Bu konudaki sorular “ne düzeyde hak ve sorumluluğa sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?” şeklinde düzenlenmiştir. Böylelikle özerkliğin politik algılanması ve değerlendirilmesi yapılmış olacaktır. Sizden istenen özerk olduğunuz konuda kendinizi ne kadar hak ve sorumluluk altında hissettiğinizi belirlemeniz ve ilgili kutucuğu işaretlemenizdir.

	C) Bir öğretmen olarak, aşağıda belirtilen konularda, formal (resmi) olarak ne düzeyde hak ve sorumluluğa sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamame
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Öğretim sorunların çözümünde;	()	()	()	()	()
2	Eğitim programlarının geliştirilmesinde;	()	()	()	()	()
3	Öğretmenlik mesleği ile ilgili kararların alınmasında;	()	()	()	()	()
4	Geleceğimle ilgili mesleki kararları alabilmede;	()	()	()	()	()
5	Eğitimin okul düzeyinde planlanması ile ilgili kararların alınmasında;	()	()	()	()	()
6	Okulda yönetim süreçlerine katılmada;	()	()	()	()	()
7	Çalışma ortamlarının düzenlenmesi ile ilgili kararların alınmasında;	()	()	()	()	()
8	Alanında araştırma yapma ile ilgili kararlar vermede ve uygulamasında;	()	()	()	()	()
9	Çeşitli konularda yayın faaliyetlerinde bulunmada;	()	()	()	()	()
10	Meslektaşlarla iletişim içinde olmada;	()	()	()	()	()
11	Meslektaşlarla karşılıklı bağımlılık içinde olmada;	()	()	()	()	()
12	Topluma liderlik yapmada;	()	()	()	()	()

D) Aşağıda öğretmen özerkliğinin uygulama şekilleri ifade edilmektedir. Bu uygulama şekilleri, bir tarafın baskın olmasına göre düzenlenmiştir. Bu özerklik biçimlerine ne düzeyde katıldığınızı belirtiniz.		Hiç	Az	Orta	Çok	Tamame
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Okul yönetiminin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği	()	()	()	()	()
2	Toplumun söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği	()	()	()	()	()
3	Merkezi yönetimin söz sahibi (baskın) olduğu öğretmen özerkliği	()	()	()	()	()

E) Aşağıda öğretmen özerkliğinin alanı/sınırını belirleyen ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelere ne düzeyde katılıyorsunuz?		Hiç	Az	Orta	Çok	Tamame
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Öğretmen özerkliğinin düzeyi öğretmenlerin eğitim düzeyi ile belirlenmelidir.	()	()	()	()	()
2	Öğretmen özerkliğinin düzeyi öğretmenin deneyim düzeyi ile belirlenmelidir.	()	()	()	()	()

F) Aşağıda öğretmen özerkliğinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlarla ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelere ne düzeyde katıldığınızı belirtiniz.		Hiç	Az	Orta	Çok	Tamame
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Öğretmenlerin mesleki anlamda taşıdıkları sorumluluk oranında yetkiye sahip olmamaları	()	()	()	()	()
2	Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamaları.	()	()	()	()	()
3	Öğretmenlerin toplum üzerinde sahip oldukları etki oranında yetkiye sahip olmamaları.	()	()	()	()	()
4	Katı merkezci yapının öğretmen özerkliğine engel olması.	()	()	()	()	()