



**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖZERKLİK ALGILARININ
İNCELENMESİ**

İbrahim Tekben

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (oniki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : İbrahim

Soyadı : Tekben

Bölümü : Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Algılarının İncelenmesi

İngilizce Adı : Examining Teachers' Perceptions of Professional Autonomy

ETİK İLKELERİ UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğim ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : İbrahim Tekben

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

İbrahim Tekben tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Algılarının İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Serkan KOŞAR

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Fatih ŞAHİN

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Emre SÖNMEZ

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 07/07/2025

Bu tezin Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman ÇİMEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim ve çalışmamın her aşamasında bana destek olan, bilgi ve deneyimleri ile yol gösteren kıymetli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Serkan KOŞAR'a;

Doktora eğitimim boyunca desteğini esirgemeyen değerli hocalarıma, Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ, Doç. Dr. Fatih ŞAHİN, Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM ve saygıdeğer hocalarım Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyelerine;

Ayrıca her zaman desteğini hissettiğim Doç. Dr. Emre SÖNMEZ'e, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nde Daire Başkanı sevgili dostum Dr. Mehmet ARSLAN'a, Dr. Su ERTÜRK'e ve Dr. Ersin EREN AKGÖZ'e ;

Verilerin toplanmasında katkı sağlayan Serdar DURER ve Hasan ASLAN'a ;

Tezin son aşamasında değerli görüş ve önerileriyle katkı sağlayan sevgili arkadaşım Haşim TÜRKOĞLU'na,

Çalışmama katılan ve sorularımı içtenlikle cevaplayan tüm öğretmenlere;

Ve hayatımın her aşamasında yanımda olan, her zaman desteklerini hissettiğim değerli eşim ve aileme yürekten teşekkür ederim.

Ortaya çıkan bulgular ve yapılan değerlendirmelerin alanyazına önemli bir katkı sağlamasını ve ileride bu konu hakkında yapılacak olan çalışmalar için bir kaynak olmasını diliyorum.

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖZERKLİK ALGILARININ İNCELENMESİ (Doktora Tezi)

İbrahim Tekben
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz, 2025

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, resmî ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki özerklik algılarını incelemek, onların görüşleri doğrultusunda analiz etmek, politika ve uygulama önerileri geliştirmektir. Teknolojik gelişmeler ve eğitimdeki yapısal değişiklikler öğretmenlerin rollerini dönüştürmekte, öğretmenlerden sadece bilgi aktarmanın ötesinde rehberlik yapmaları ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre öğretim uygulamaları geliştirmeleri beklenmektedir. Ancak merkezi bir yapıya sahip eğitim sisteminde öğretmenlerin, özellikle öğretim programı konularında özerk davranma kabiliyetleri sınırlı kalmaktadır. Araştırma, karma yöntem desenlerinden açımlayıcı sıralı karma desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada nicel veriler toplanmış, bunun için Ankara ilinde 600 öğretmene ulaşılmıştır. Ardından nicel veriler analiz edilmiş ve nitel analize geçilmiştir. Nitel veriler, nicel verilerin toplandığı ilçelerde görev yapan 13 öğretmen ile yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilmiştir. Buradan elde edilen bulgular derinlemesine incelenmiştir. Çalışmanın nicel boyutunda “Öğretmen Özerklik Ölçeği” kullanılarak öğretmenlerin özerklik algıları; öğretimsel, yönetsel, mali ve kişisel/mesleki gelişim özerkliği boyutlarında değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin genel olarak yüksek özerklik algısına sahip oldukları, ancak mali ve kişisel gelişim özerkliği boyutlarında bazı kısıtlamalar hissettikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretimsel özerklik algısının daha yüksek olduğu, fakat bu algının uygulanabilirlik boyutunda zayıf bir ilişki gösterdiği ortaya konulmuştur. Öğretmenler, ders içeriklerini düzenlemede ve öğretim

yöntemlerini belirlemede kendilerine esneklik sağladıklarını ancak merkezi öğretim programı nedeniyle sınırlamalar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma, öğretmen özerkliğinin eğitim kalitesi üzerindeki etkilerini ve öğretmenlerin mesleki tatminini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Merkezi öğretim programının ve standart testlerin özerkliği kısıtlayan başlıca unsurlar olduğu vurgulanmış ve öğretmenlere daha fazla özerklik sağlanmasının öğretim süreçlerini zenginleştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlara dayalı olarak, öğretmenlerin özerkliklerinin artırılmasına yönelik yasal düzenlemeler hazırlanması, Millî eğitim politikaları kapsamında, öğretmenlerin yerel koşullara göre ders içeriklerinde esneklik sağlayabilmelerine olanak tanıyacak düzenlemeler yapılması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini kendilerinin yönetmeleri ve ihtiyaç duydukları eğitimlere katılma konusunda daha fazla inisiyatif almalarının teşvik edilmesi, yönetici ve öğretmen ilişkilerinde etkili iletişim stratejilerinin geliştirilmesi gibi öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen özerkliği, eğitimde özerklik, merkezi öğretim programı, mesleki gelişim.

Sayfa Adedi : xv+197

Danışman : Prof. Dr. Serkan KOŞAR

**EXAMINING TEACHERS' PERCEPTIONS OF
PROFESSIONAL AUTONOMY
(Ph.D Thesis)**

İbrahim Tekben

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2025

ABSTRACT

This study explores teachers' perceptions of professional autonomy within the Turkish education system. Technological advancements and structural changes in education have transformed teachers' roles; teachers are now expected not only to transfer knowledge but also to guide students and develop teaching practices that address students' individual needs. However, within a centralized education system, teachers' abilities to act autonomously, especially regarding curriculum matters, are limited. The aim of this study is to analyze secondary school teachers' perceptions of autonomy in line with their perspectives on current practices and to propose policy and practice recommendations. The research was conducted using a mixed-methods design. In the first stage, quantitative data were collected from 600 teachers in Ankara, which were then analyzed before moving to the qualitative phase. Qualitative data were obtained from interviews with 13 teachers working in the districts where quantitative data were collected. The findings from this phase were examined in-depth. In the quantitative dimension of the study, the "Teacher Autonomy Scale" was used to evaluate teachers' perceptions of autonomy in terms of instructional, administrative, financial, and personal/professional development autonomy dimensions. The analysis indicated that teachers generally had a high perception of autonomy but felt some restrictions in financial and personal development autonomy dimensions. Additionally, it was found that while instructional autonomy perception was high, there was a weak relationship in its practical applicability. Teachers expressed that

they had flexibility in organizing course content and selecting teaching methods but faced limitations due to the centralized curriculum. The study shows that teacher autonomy directly impacts educational quality and teacher job satisfaction. It emphasizes that the centralized curriculum and standardized testing are key factors restricting autonomy, and it concludes that increased autonomy for teachers could enrich teaching processes. Based on the results, recommendations include legislative adjustments to enhance teacher autonomy, allowing flexibility in course content according to local conditions within national education policies, encouraging teachers to manage their professional development independently and participate in necessary training, and developing effective communication strategies in administrator-teacher relationships.



Key Words : Teacher autonomy, educational autonomy, centralized curriculum, professional development.
Page Number : xv+197
Supervisor : Prof. Dr. Serkan KOŞAR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERİ UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	10
1.3. Araştırmanın Önemi.....	11
1.4. Varsayımlar	14
1.5. Sınırlılıklar.....	14
1.6.Tanımlar	14

BÖLÜM II.....	16
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	16
2.1. Özerklik Kavramı	16
2.2. Mesleki Özerklik Kavramı.....	18
2.3. Mesleki Özerklik İle İlgili Teorik Yaklaşımlar	21
2.3. Öğretmen Özerkliği	23
2.3.1. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları.....	30
2.3.1.1. Öğretimsel Boyutu	31
2.3.1.2 Yönetimsel Boyutu.....	32
2.3.1.3. Mali Boyutu	34
2.3.1.4. Kisisel ve Mesleki Gelisim Boyutu.....	35
2.3.2. Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Faktörler	36
2.3.3. Öğretmen Özerkliğinin Öğretmene Verdiği Yetki ve Sorumluluklar	42
2.3.4. Öğretmen Özerkliğinin Sınırlayan Unsurlar	55
2.4. Türkiye’de Öğretmen Özerkliğinin Yasal Dayanakları.....	58
2.5. Kurumsal Özerklik ve Eğitim Sistemi İlişkisi	60
2.6. Okul Özerkliği.....	63
2.7. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	66
2.8. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	68
BÖLÜM III	72
YÖNTEM.....	72
3.1. Araştırmanın Paradigması.....	72
3.2. Araştırmanın Modeli	73

3.3. Araştırmanın Örneklemi.....	76
3.3.1. Nicel Araştırma Örneklemi.....	76
3.3.2 Nitel Araştırma Örneklemi	78
3.4. Veri Toplama Araçları	80
3.4.1. Nicel Veri Toplama Aracı.....	80
3.4.2. Nitel Veri Toplama Aracı	84
3.5. Verilerin Toplanması.....	86
3.6. Verilerin Analizi.....	87
3.6.1. Nicel Verilerin Analizi	87
3.6.2. Nitel Verilerin Analizi.....	88
BÖLÜM 4.....	90
BULGULAR VE YORUMLAR.....	90
4.1. Nicel Bulgular ve Yorumlar	90
4.2. Nitel Bulgular ve Yorumlar	113
4.2.1. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Olgusunun Eğitim ve Öğretimdeki İşlevleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	113
4.2.2. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğinin Olumlu ve Olumsuz Taraflarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	126
4.2.3. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğinin Artırılmasına İlişkin Olan ve/veya Olası Politika ve Uygulamalara Ait Görüşlerine İlişkin Bulgular	136

BÖLÜM 5.....	145
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	145
5.1. Nicel Bulgulara Göre Sonuçlar.....	145
5.2. Nitel Bulgulara Göre Sonuçlar	156
5.3. Tartışma.....	158
5.4. Öneriler	162
5.4.1. Eğitim Politikaları ve Uygulamalara Yönelik Öneriler.....	162
5.4.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Öneriler	164
5.4.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	165
5.4.4. Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler	166
KAYNAKLAR.....	167
EKLER	187
EK-1. Kişisel Bilgiler	188
Ek-2. Öğretmen Özerklik Ölçeği.....	189
EK-3. Mesleki Özerklik ile İlgili Görüşme Formu	193
EK-4. Etik Kurul Onayı	194
EK-5. Etik Komisyonu Katılım Listesi	195
EK-6. MEB İzin Onayı	196
EK-7. Araştırma İzni.....	197

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Araştırma Kapsamındaki İlçelerde Bulunan Resmî Ortaöğretim Kurum ve Öğretmen Sayıları.....	76
Tablo 2 Örnekleme Oluşturan Öğretmen Sayıları	77
Tablo 3 Katılımcıların Genel Özelliklerine Ait Bilgiler	79
Tablo 4 Öğretmen Özerkliği Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Model Uyum Kriteri ve Model Sonuçlar	82
Tablo 5 Öğretmen Özerklik Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler.....	90
Tablo 6 Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algı Düzeyleri	91
Tablo 7 Öğretimsel, Yönetimsel, Mali, Kişisel ve Mesleki Özerklik Boyutlarındaki “Benimsenebilirlik” ve “Uygulanabilirlik” Düzeylerine İlişkin Korelasyonu	93
Tablo 8 Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algılarının Branş Değişkeni ile Arasındaki İlişki	95
Tablo 9 Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algılarının Cinsiyet Değişkeni ile Arasındaki İlişki	97
Tablo 10 Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkeni ile Arasındaki İlişki	99

Tablo 11 <i>Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algılarının görev yapılan ilçe ile Arasındaki İlişki</i>	101
Tablo 12 <i>Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algılarının kıdem değişkeni ile Arasındaki İlişki</i>	104
Tablo 13 <i>Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algılarının okul türü değişkeni ile Arasındaki İlişki</i>	106
Tablo 14 <i>Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algılarının yaş değişkeni ile Arasındaki İlişki</i>	110
Tablo 15 <i>Ana Temalar, Alt Temalar ve Kodlar Frekans Tablosu</i>	120
Tablo 16 <i>Olumlu ve Olumsuz Taraflar Frekans Tablosu</i>	132
Tablo 17 <i>Özerkliğin Artırılmasına Yönelik Öneriler Frekans Tablosu</i>	141

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma Sürecinin Basamakları	74
Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı	83

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bilgi ve teknolojinin hızlı değişimi, beraberinde sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda da önemli dönüşümler getirmekte olup, bu değişimlerin en yoğun yaşandığı alanlardan biri eğitimidir. Eğitimin, toplumsal yapının önemli bir unsuru olması, onu bu değişim süreçlerinin merkezine yerleştirmektedir. Bu bağlamda, eğitim sistemi içerisinde yer alan okul kavramı, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim programları gibi temel unsurlar hızla değişim göstermektedir. Bu değişimle birlikte, öğretmenlerin rollerine ve sorumluluklarına ilişkin beklentiler de yeniden şekillenmektedir. Örneğin, öğretmenler artık yalnızca bilgi aktaran bir pozisyonda bulunmamakta; öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak öğrenme hızlarına uygun yöntem ve teknikleri kullanmaları, ders saatleri dışında danışmanlık görevleri üstlenmeleri gibi çok yönlü bir rehberlik rolü üstlenmektedirler.

Bu değişen roller ve sorumluluklar, 2005 yılında güncellenen ve yapılandırmacı yaklaşımı benimseyerek uygulamaya konulan öğretim programı ile daha belirgin hale gelmiştir. Söz

konusu ğretim programı, öğretmenlerin geleneksel “ğreten” rolünden çıkarak daha çok “rehber” rolünü üstlenmelerini amaçlamaktadır. Yapılandırmaı eğitim yaklaşımını benimseyen bu program, öğretmenlerden öğrencilere sadece bilgi aktarmalarını değil, aynı zamanda problem çözme süreçlerine rehberlik etmelerini, her öğrencinin bireysel gereksinimlerine ve öğrenme tarzlarına uygun yöntem ve teknikleri kullanmalarını beklemektedir. Ayrıca, ğretmenlerin performansa dayalı değerlendirme yapmaları, öğrencilerin hem bireysel hem de sosyal gelişimlerini desteklemeleri de programın temel ilkelerindendir (Karabacak, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Yeni Maarif Modeli (YMM), ğretim programlarında beceri temelli, değer odaklı ve ğrenci merkezli bir yaklaşımı öngörmektedir (MEB, 2024). Bu kapsamda, öğretmenin sınıf içindeki uygulama ve içerik düzenleme yetkisi, modelin başarısı için kritik bir rol oynamaktadır. Yeni Maarif Modeli’nde öngörülen sadeleştirilmiş müfredat ve esnek içerik uygulaması, öğretmene konuları derinlemesine işleme ve ğrenci farklılıklarına göre uyarlama imkânı tanımaktadır. Bu durum, ğretmen özerkliğini destekleyici bir unsur olarak değerlendirilebilir. Ancak Türkiye bağlamında ğretmen özerkliği, uzun yıllardır merkeziyetçi müfredat anlayışı nedeniyle kısıtlı kalmış bir alandır (Altinyelken, 2011). Bu açıdan bakıldığında Yeni Maarif Modeli, ğretmen özerkliğinin genişlemesi için önemli bir fırsat sunabilir.

Özetle, YMM’nin başarısı, öğretmenlerin sadece bir uygulayıcı değil; aynı zamanda içeriği yapılandıran ve öğrencinin ihtiyaçlarına uygun hale getiren aktif aktörler olmalarına bağlıdır. Ancak bunun gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin yetki alanlarının genişletilmesi, karar alma süreçlerine katılımlarının sağlanması ve sürekli mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerekir (Ingersoll, 2003).

Öğretmenlerin nasıl ğreteceklerine, hangi rolleri stleneceklerine ve eğitim ğretim faaliyetlerini nasıl yürüteceklerine dair karar süreçlerine katılmalarına izin verilmeyen bir eğitim sisteminde, onlardan sorumluluk alarak kendilerini ve uygulamalarını geliştirmelerinin beklenmesi oldukça zorlayıcı görünmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin

mesleki sorumluluklarını yerine getirmeleri ve eğitimdeki değişimlere ayak uydurabilmeleri için gerekli olan özerklik önem kazanmaktadır. Bu bağlamda özerklik, öğretmenlerin değişen mesleki gereksinimlere uyum sağlayabilmesi için kritik bir unsurdur.

Özerklik kavramı üzerine literatürde birçok tanım yer almakta olup, farklı araştırmacılar ve uzmanlar bu kavramı çeşitli açılardan ele almışlardır. Öğretmen özerkliğini daha iyi anlayabilmek için, öncelikle özerklik kavramının tarihsel ve etimolojik kökenine bakmak gerekmektedir. Özerklik kavramı, politik bir terim olarak eski Yunan siyasi yapısına dayanmaktadır. Eski Yunan şehir devletlerinin, başka bir gücün egemenliği altında olmadan kendi yönetimlerini sağlamaları anlamında kullanılmaktaydı. Bu kavram, Yunan şehirlerinin yabancı kurallar ve otoritelerden bağımsız olma durumunu ifade etmek için ortaya çıkmıştır.

Özerklik kavramı, Yunanca “autonomia” kelimesinden türetilmiştir ve bu kelime kişinin başkalarının denetimi altında olmadan, kendi koyduğu kurallara ve yasalara göre yaşama durumu anlamına gelir (Castle, 2006; Evers, Verboon and Klaijsen, 2017). Bu terim, “öz” anlamına gelen “auto” ve “erk” ya da “yönetim” anlamına gelen “nomous” sözcüklerinin birleşiminden oluşur. Diğer bir deyişle, kelime kökeni itibarıyla “kendi kendini yönetme” veya “kendi kurallarıyla hükmetme” anlamı taşımaktadır. Bu bağlamda özerklik, birey ya da grupların dış müdahalelerden bağımsız olarak hareket edebilme kapasitesini ve kendi kararlarını alabilme gücünü ifade eder (Edglossary, 2014; Karabacak, 2014; Pearson ve Moomaw, 2005).

Öğretmen özerkliği, genel anlamda “kişinin kendi öğretiminin (öğretmen faaliyetinin) kontrolünü ele geçirme kapasitesi” olarak tanımlanır. Öğretmen özerkliği, çalışma, mesleki gelişim ve öğretme özgürlüğü anlamına gelir (Edglossary, 2014). Kısaca öğretmen özerkliği öğretmenlerin ne öğretecekleri ve nasıl öğretecekleri konusunda özerk ve bağımsız kararlar alma derecesini ifade eder.

Little (1995) ilk olarak öğretmen özerkliğini öğretmenin kendisinin icra ettiği öğretim faaliyetlerine hâkim olma kapasitesi olarak tanımlamıştır. Daha sonra çoğu araştırmacı öğretmen özerkliğini farklı açılardan tanımlamaya çalışmıştır. Aoki (2000) öğretmen özerkliğini kişinin kendi öğretimiyle ilgili seçimler yapma kapasitesini (pedagojik beceriler), özgürlüğünü (kontrolden kurtulma) ve sorumluluğunu içerdiğini öne sürer. Smith (2001), öğretmen özerkliğinin kapsayıcı tanımını “başkalarıyla iş birliği içinde bir öğretmen olarak kendine uygun beceri, bilgi ve tutum geliştirme yeteneği” olarak vermiştir. Pearson ve Moomaw (2005) da öğretmen özerkliği, belirli sınırlılıklar çerçevesinde öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini planlaması, uygulaması, iş ortamının düzenlenmesinde tercih kullanabilmesi, yönetim süreçlerine katılabilmesi olarak tanımlamışlardır. Ayrıca Benson (2001), öğretmen özerkliğinin kontrolden özgür olma hakkı (veya bu hakkı kullanma yeteneği) ve aynı zamanda kontrol altında bağımsız olmaya giden bir hak veya kontrolün dışına çıkma hakkı olarak görülebileceğini savunmaktadır. Diğer taraftan özerklik, bir kişinin belirli bir eylemde değil, tüm kişiliğiyle ilgili bir özelliğidir ve bir bütün olarak yaşamın her anında ve alanında sergilenir. Özerk kişi, yaptığı/yapacağı eylemleri nasıl ve ne zaman gerçekleştireceğini bilir (Sarata, 1984) ve eylemlerinin tüm sorumluluğu kendisine aittir (Gavrilyuk, 2013).

Türkiye de öğretmen özerkliği ile ilgili olarak Eğitim İzleme Raporları’nda ifade edildiği gibi, Türkiye’de öğretmenlerin eğitimin içeriğine etki etme çerçevesinde özerklikleri düşüktür ve mesleklerini icra ederken kendisini daha özerk hissetmek öğretmenler açısından bir ihtiyaçtır. TALIS 2018 verilerine göre, Türkiye’deki ortaokul öğretmenlerinin %74,4’u ders içeriğinin belirlenmesinde etkili olabildiğini düşünürken bu oran OECD ortalamasında %84,3’tür (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2021). Görüldüğü gibi yüzde 10’luk bir sapma azımsanmayacak derecede önemlidir. Kaldı ki yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öğretmek veya bireysel sınıf işlemleri, öğretmenlerin özerkliğe sahip olduklarını algıladıkları en yaygın alandır (Blase ve Kirby, 2009; LaCoe, 2006; Strong, 2012).

Türkiye’de öğretim programları ve ders kitapları, merkezi olarak hazırlanmaktadır. Bu süreçte programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin herhangi bir sorumluluğu bulunmamaktadır (MEB, 2021a). Ayrıca tüm öğretmenlerin ve öğrencilerin derslerde kullanacakları kitaplar devlet tarafından verilmektedir (MEB, 2021b). Bu konu hakkında örneğin, Mustafa ve Cullingford (2008), öğretmenleri ders kitabına bağlı kalmaya zorlamanın, öğretmenleri öğretim yöntemlerini değiştirmede engellediğini bulmuşlardır. Benzer şekilde, Helgoy ve Homme (2007), ayrıntılı öğretim programı talimatlarının reçete edilmesinin öğretmenlerin öğretimlerinde bireysel özgürlüklerini sınırladığı sonucuna varmıştır. Hâlbuki eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğretmene düşen görev, öğrencilerin bireysel özelliklerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklılaşan esnek ve farklı uygulamalar yapmak olmalıdır (Kılınç, Bozkurt ve İlhan, 2018). Bunun için öğretmenin eğitim ve öğretime ilişkin karar verme; en uygun etkinlikleri uygulama ve öğrencilerini farklı açılardan değerlendirebilme noktasında daha fazla hareket alanına ihtiyacı olduğu söylenebilir. Öğretmen özerkliği öğretimsel süreçlerin işleyişini büyük oranda etkilemektedir (Maviş Sevim, Yazıcı ve Maviş, 2017). Ayrıca öğretimsel amaçların gerçekleştirilmesinde özerkliğe sahip öğretmen, destekleyici davranışlarla öğrencileri yönlendirerek amaçlanan davranışların kazandırılması, istenmeyen davranışların engellenmesi gücünü de ellerinde bulundurur (Reeve ve Jang, 2006 akt. Kılınç vd., 2018). Bu noktada, Türkiye’de öğretmenlerin özerkliğinden bahsetmek oldukça güçtür (Yirci, 2017). Zira Türkiye’deki öğretmen özerkliği, yetki ve sorumluluk alanları daraltılmış, öğretim programı ve ders materyalleri de dâhil olmak üzere merkezi olarak belirlenmiş ve sınırları çizilmiş dar bir alanda uygulama alanı bulmaktadır (TEDMEM, 2015). Eğitimin her aşamasında öğretmenlere gerekli özerklik koşullarının sağlanması ve esnek düzenleme yapılması oldukça önemlidir. Türkiye’de öğretmenlerin kullandıkları/kullanacakları kılavuz kitaplar da dahi öğretmenlere seçme hakkı tanınmamaktadır. Buyruk (2013) bu durumu kılavuz kitaplarla dahi sıkı bir biçimde denetlenmeye başlanan öğretmenler, görece sahip oldukları bireysel özerkliklerini kaybetmelerinden dolayı rahatsız olduklarını ifade ettiklerini bildirmektedir.

Öğretme yöntemlerine karar verme, öğrencileri değerlendirme ve öğrencilerin disiplininde de Türkiye'deki ortaokul öğretmenlerinin kendilerini etkili görme oranları OECD ortalamasının altındadır (ERG, 2021). Özellikle COVID-19 salgını öğretmenlerin inisiyatif alabilmelerini ve öğrenimleri ile ilgili kararlara katılmalarının önemini göstermiştir. Salgının yarattığı belirsizlik ortamı, öğretmenin mesleki güçlenmesinde kilit kavramlardan biri olan öğretmen özerkliğinin ne kadar önemli olduğunu tekrardan göstermiştir. Çünkü öğretmenlerin mesleki özerkliğe sahip olmaları değişen koşullara uyum sağlamalarını ve gereksinimlerini daha hızlı karşılayabilmelerini kolaylaştırır. ERG (2021) bir yıl boyunca yapılan izlemeler ve dosya için yapılan öğretmen görüşmeleri salgında öğretmenlerin pek çoğunun inisiyatif olarak çözüm ürettiğini göstermektedir. Öğretmenler başta öğrencilerinin eğitime erişimi olmak üzere uzaktan eğitimde ve seyreltilmiş yüz yüze eğitimde kendi çabalarıyla, öğrenci sayısına, öğrencilerinin koşullarına göre çeşitli yöntemler uyguladıkları ve kararlar aldıkları bilinmektedir (ERG, 2021).

7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nda "Öğretmenlik; *genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi bakımından hazırlığı gerektiren özel bir ihtisas mesleğidir.*" olarak tanımlanmıştır. Buradaki temel soru, politika yapıcılarının öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki işlerinde özerk olarak hareket etmeleri için koşulları yaratma konusunda istekli olup olmadıkları ve nispeten diğer mesleklere nazaran daha çok eleme sisteminden geçerek öğretmen olanlara kendi kapasitelerine ve öğretmenlerine güvenip güvenmedikleri (Evers vd., 2017) ile bu durumun öğretmenlerin öz algılarına göre nasıl değerlendirildiğidir.

Öğretmen özerkliği eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde ve diğer birçok açıdan önemli bir unsurdur. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin öğretimi planlanmaları ve uygulamaları, eğitim ile ilgili alınacak kararlara katılabilmeleri, öğrencilerin akademik başarılarını bağımsız bir şekilde değerlendirebilmeleri, sınıf ortamını düzenlemeleri, farklı yöntem ve teknikleri kullanabilecekleri bir ortam hazırlayabilmelerini ile sınıf içi ve dışı etkinlikler planlayabilmelerini içerir. Öğretmenlerin yeni etkinlikleri serbestçe planlayabilmeleri için yeterli düzeyde mesleki özerkliğe sahip olmaları gerekmektedir

(Friedman, 1999; Ingersoll, 2007). Öğretmenlerin karar alma süreçlerine etkin katılımı, pedagojik uygulamalarda özgün yöntemler geliştirebilmeleri ve mesleki gelişimlerini bağımsız biçimde sürdürebilmeleri, eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini artırarak öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkileyen temel ögeler arasında yer almaktadır (Akgöz ve Şahin, 2023). Yüksek düzeyde profesyonelliğe (uzmanlığa) sahip çalışanların daha fazla özerklik talep ettiği, talebi karşılanan çalışanların devamsızlıklarının azaldığı, motivasyonlarının arttığı, iş doyumuna ulaştıkları (Pearson ve Hall 1993; NFER, 2020) ve örgütlerine kendilerini adadıkları görülmektedir.

Gavrilyuk (2013) öğretmenin yaşam boyu öğrenen, lider ve karar verici olmasının sağlanması için öğretmen özerkliğinin temel bir ihtiyaç olduğunu açık bir şekilde ifade etmiştir. Yine Sehwat 'a (2014) göre kişisel ve mesleki gelişim için öğretmen özerkliği gereklidir. Little (1995) gerçekten başarılı olan öğretmenleri tanımlarken öğretimleri için güçlü kişisel sorumluluk duygusuna sahip olma anlamında her zaman özerk olduklarını belirtmiştir. Öğretmen özerkliğinin eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı, yaratıcı ve katılımcı öğrenme ortamları oluşturulmasına olanak tanıdığı, dolayısıyla akademik başarıyı artırmak adına vazgeçilmez bir unsur olduğu söylenebilir (Akgöz, 2024).

Dierking ve Fox (2013) ise bugünün öğretmenlerinin önceki dönemlerden daha fazla kısıtlama, kural ve yönergeye maruz kaldığını belirtmiştir. Bu durumun öğretmen özerkliği konusunda yöneticilerin, yasa koyucuların ve eğitim ile ilgili politika yapıcılarının sürekli yeni uygulamalarıyla daha da azaldığını ifade etmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda özerkliğin evrensel bir ihtiyaç olduğu ve öğretmenler tarafından arzu edilen bir şey olduğu ortadadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2014; Wiebe ve MacDonald, 2014; Wright, 2018; Yoshida ve Strong, 2014). Yoshida ve Strong (2014) yaptıkları araştırmada elde ettikleri bulgulara göre, öğretmenler mesleklerini icra ederken daha yüksek maaşlar, özlük haklarının iyileştirilmesi, daha az sınıf mevcudu ve daha iyi öğretim programı kaynakları gibi çeşitli taleplerde bulunmuşlardır. Ancak bununla birlikte, araştırmaya katılan tüm

öğretmenlerin tekrar eden tek talebi, sınıflarında ve okul genelindeki eğitimlerinde daha fazla özerklik arzusu olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmalarda bazı araştırmacılar, artan hesap verebilirlik düzeyleri ve öğretim programı ve öğretimin standartlaştırılması nedeniyle öğretmen özerkliğinin eğitim alanında artık giderek azaldığını iddia etmektedir (Wright, 2018; Yoshida ve Strong, 2014). Öğretim programının yetiştirilmesi, eğitim ve öğretim materyali üzerinde etkisinin olmaması, okul yönetimi ile kararlara katılmaması ve öğretmenler üzerindeki otoriter baskı, öğretmenlerin özerkliğini engellemekle kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin özgüvenlerini ve bir eğitim profesyoneli olabileceklerine olan inançlarını da etkiler. Yapılan bir vaka çalışmasına göre öğretmen ve yöneticilerin sürekli mikro-yönetimi, öğretim programı ve diğer eğitim ve öğretim programları için belirli bir hızda ve belirli bir şekilde öğretme görevi nedeniyle etkili bir eğitimci olma noktasında kendilerinden şüphe duyduklarını ifade etmişlerdir (Paradis, Lutovac ve Kaasila, 2015). Araştırma sonuçları, öğretmen özerkliğinin sadece pedagojik özgürlük değil, aynı zamanda hesap verebilirliği destekleyen bir unsur olarak eğitim programlarına niteliksel katkı sağladığını ve bu katkının okul iklimi ile yönetsel liderlik ekseninde şekillendiğini ortaya koymaktadır (Akgöz, Şahin ve Erdoğan, 2024).

Stenhouse'un (1988) da araştırmasında elde ettiği bulgulara göre öğretmenlerin başkalarının ortaya koyduğu şeyleri basitçe uygulamak yerine, öğretim programı geliştirme ve okullardaki diğer kararlara dâhil olmaları önemlidir. Çünkü işin uygulayıcıları olarak öğretmenlere söz hakkı tanımak, alınan kararları benimsemeleri ve uygulamalara katılımlarının sağlanması için oldukça önemlidir (akt. Evers vd., 2017).

Ingersoll, Merrill ve May'e (2016) göre öğretmenler, okullarda kalmalarına etki eden bir faktörün, eğitim ve öğretimi yönlendirmek için kendilerine sağlanan özerklik düzeyi olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, öğrenci disiplini, öğretilecek içerik ve öğretmek için kullanılan yöntemler gibi konularda öğretmenin karar vermesine engelleyici tutumlar sergileyen okullar, öğretmenin devir hızının (okuldan ayrılmasına) artmasına neden olmaktadır. Öğretmen özerkliğini sınırlamayan okullarda bu oran çok daha azdır. Bu istatistikler, öğretmen özerkliğinin bir öğretmenin okulda kalma veya okuldan ayrılma

kararını büyük ölçüde etkilediğini göstermiştir (Ingersoll, Merrill ve May, 2016; NFER, 2020; Wright, 2018). Sonuç olarak öğretmen özerkliği öğretmenlerin motivasyonunu ve görev yaptıkları kurumlara bağlılıklarını artıran önemli faktörlerden biridir. Bununla ilgili Benson (2010), öğretmen özerkliğinin önemini kişinin, arabayı süren ancak aracın kontrolünü tam olarak elinde tutamayan bir kişi olduğuna dair faydalı bir benzetme sunar.

Lepine'nin (2007) yaptığı araştırmadan elde edilen bulgulara göre yüksek performanslı okullardaki öğretmenlere, düşük performanslı okullardaki öğretmenlere göre daha fazla özerklik verildiği ve yüksek performanslı okullardaki öğretmenlerin kendilerini daha fazla özerk hissettikleri ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan genel olarak, düşük performanslı okuldaki öğretmenler, yüksek performanslı okuldaki öğretmenlerden daha az özerklik algılamaktadırlar (akt. Marshall, 2019). Pearson ve Hall (1993) bunun nedenini, düşük performanslı okullarda uygulanan programların öğretmenlerin profesyonellik duygusunu tehdit ettiğini ve bundan dolayı öğretmenlerin özerk davranamamaları olarak açıklamaktadır.

Öğretmenler, okullarda öğretme ve öğrenmenin sağlayıcıları ve kolaylaştırıcıları oldukları için genellikle eğitimde önemli bir faktör olarak kabul edilir. Bundan dolayı öğretmenlerin mesleklerini ifa ederken kendilerini özgür ve profesyonel olarak hissetmeleri oldukça önemlidir. Natale (1993), öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini bırakmak için çeşitli nedenleri olmasına rağmen, çoğunlukla profesyonellik eksikliği, tanınma eksikliği veya kendilerine tanınan özerklik eksikliği nedeniyle meslekten ayrıldıklarını bildirmiştir (Üzüm, 2014). Eğer öğretmenler de diğer mesleklerde olduğu gibi profesyoneller olarak yetkilendirilecek ve yüceltilecekse diğer profesyoneller gibi öğretmenler de doktorların hastaları veya avukatların müvekkilleri için yaptığı gibi, öğrencileri için en iyi tedaviyi reçete etme özgürlüğüne sahip olmalıdır (Evers vd., 2017).

Özerkliğin giderek azaldığının hissedildiği ve öğretmenlerin mesleklerini icra ederken nispeten bağımsızlığını ve eğitim ve öğretimle ilgili kararlara katılmalarının engellendiği ve/veya dikkate alınmadığı fakat bu nispette öneminin gittikçe arttığı günümüzde bu çalışmanın öğretmenin niteliğinin ve verimin artırılmasını noktasında katkı sağlayacağı (ve

böylece nitelikli öğretmenler vasıtasıyla eğitimin niteliğinin de artacağı) düşünülmektedir. Bu araştırmanın öğretmenlerin mesleki özerklikleri konusunda yetkilendirilmesine nasıl katkıda bulunabileceğini ortaya çıkarma fırsatı vererek öğretmen özerkliği konusunda farkındalık yaratacağı açısından da oldukça önemli olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özerklik algılarını onların görüşleri doğrultusunda analiz etmek, politika ve uygulama önerileri geliştirmektir.

Araştırmada bu temel amaç kapsamında şu alt amaçlara cevap aranmıştır:

- Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ne düzeydedir?

Bu kapsamda öğretmenlerin,

- o Öğretimsel, yönetsel, mali, kişisel ve mesleki özerklik boyutlarındaki “benimsenebilirlik” ve “uygulanabilirlik” düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- o Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları:
 - Branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - Eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - Görev yapılan ilçe değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- Kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- o Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliği olgusunun eğitim ve öğretimdeki işlevleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- o Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğinin olumlu ve olumsuz taraflarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- o Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğinin artırılmasına ilişkin olan ve/veya olası politika ve uygulamalara ilişkin tavsiyeleri nelerdir?
- o Nicel araştırmada elde edilen durumlar nitel verilerle nasıl açıklanmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Özerklik, özellikle doğru kararları vermek için bireysel takdirin gerekli olduğu ön saflardaki mesleklerde her zaman çok önemli bir unsur olmuştur. Benzer şekilde, öğretmenlik mesleğinde de özerklik, öğretmenlik mesleğine ilişkin tartışmalarda yaygın bir konudur. Bazı araştırmacılar, örneğin Hargreaves (2000), öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde muhakemesine ilişkin kapsamının ve takdir yetkisinin giderek azaldığını ifade etmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin de giderek profesyonelliğinin (uzmanlığının) azalmasına sebebiyet vermekte ve böylece mesleki statünün de azalmasına sebep olmaktadır. Halbuki yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yaptıkları işlerde özerk olabilmesi ve gerektiğinde inisiyatif alabilmeleri, kendilerini güçlü hissetmeleri bağlamında üzerinde durulması gereken konuların başında gelmektedir (Evers vd., 2017).

Öğretmen özerkliği öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda ve karar alma süreçlerinde belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmalarına ilişkin bir kavramdır (ERG, 2021). Öğretmenlerin okuldaki mesleki bağımsızlıkları, özellikle de öğrencilerine neyi nasıl anlatacaklarına ilişkin kararları ne derece bağımsız verebildikleriyle değerlendirilen öğretmen özerkliği (Edglossary, 2014), öğretmenlerin öğretim sürecinde kullanacakları içerik, yöntem, materyalleri seçme ve okul yönetimiyle ilgili kararlara katılma düzeyleri mesleki özerklik dereceleriyle yakından ilgilidir (ERG, 2021).

Ancak eğitim ve öğretmenlikle ilgili çoğu alanda yapılan araştırmalarda, nispeten yeni ve çok yönlü bir kavram olarak kabul edilen öğretmen özerkliği ile ilgili araştırmaların nispeten sınırlı olduğu görülmektedir. Bundan dolayı kavramın yeniliği, öğretmen özerkliğine ilişkin teorik anlayışı geliştirmek için yeni ve farklı araştırmaların (araştırma yapılmasının) gerekli olduğu ortadadır (Parker, 2015).

Yapılan araştırmalar da elde edilen bulgulara göre öğretmen özerkliğinin gerekli bir kavram olduğu tespit edilmiştir (Canbolat, 2016; ERG, 2021; Freidman, 1999; Karabacak, 2014; Khalil, 2018; NFER, 2020; Öztürk, 2011; Pearson ve Moonway, 2005; Üzüm, 2014).

Her şeyden önce, öğretmen özerkliği, kolektif, toplumsal düzeyde meşrulaştırılan öğretmen statüsüne katkıda bulunur (Helgoy ve Homme, 2007). Ayrıca, öğretmen özerkliği, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde kalma kararıyla güçlü bir şekilde bağlantılıdır (NFER, 2021; Webb, 2002). Son olarak, öğretmenlerin mesleki gelişimleri söz konusu olduğunda algıladıkları özerklik olumlu bir rol oynamaktadır (Evers vd., 2017; Lee, 2008; Kleinhenz ve Ingvarson, 2004).

Öğretmenler için özerklik önemli bir gereksinimdir. Özerk bir öğretmen okulunu ve yaptığı işleri daha çok benimsediği için iş doyumunu, motivasyonu, bağlılıkları, öğrenci üzerindeki başarı düzeyi artar (Ayrar vd., 2014; NFER, 2020; Khalil, 2018; Pearson and Moonway, 2005) ve daha iyi bir performans sergileyebilir. Öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerine ilişkin kararlara katılma düzeylerinin belirlenmesi, hangi boyutlarda ne kadar

özerkliğe sahip olduklarının anlaşılması hem eğitimin hem de öğretmenin niteliğini artırmak ve mevcut sorunları tespit etmek için eğitim üzerinde yapılan diğer araştırmaları tamamlayıcı bir nitelikte olması açısından oldukça önemlidir (Karabacak, 2014).

Son yıllarda ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde öğretmen özerkliğine artan bir ilgi vardır (Çolak, 2016; Gurganious, 2017; Karabacak, 2014; Khalil, 2018; Lamb ve McGrath, 2000a; Reinders, 2008; Üzüm, 2014). Ancak bu yine de istenen düzeyde değildir. Özellikle ulusal literatürde konuyla ilgili çok az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Bu durumu Öztürk (2011) Türkiye’de öğretmen özerkliği kavramının daha çok yabancı dil alanında yapılan çalışmalarda incelendiğini, alandaki çalışmaların daha çok öğrenen özerkliği kavramına yoğunlaştığını ifade etmiştir. Ancak öğretmen özerkliği açısından öğretmenin rolünü ve etki alanını inceleyen çalışmaların sayısı (Sert, 2006, Üstünlüoğlu, 2009) oldukça azdır. Çalışma sayısının az olmasının da etkisiyle Türkçe literatürde bu anlamda özerklik kavramının kullanımı çok sınırlı kalmıştır.

Diğer taraftan genellikle çalışmalar öğretmen özerkliğinin diğer örgütsel davranışlarla okul iklimi, mutluluk, örgütsel sessizlik vb. ilişkisi nicel araştırma yöntemleri kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır (Çolak, 2016; Pazar, 2021; Şentürken, 2018; Yolcu, 2021). Ancak öğretmen özerkliğini tek başına ele alan tüm boyut ve algılarıyla derinlemesine inceleyen karma bir araştırmaya rastlanmamıştır. Benson (2010), öğretmen özerkliğini salt nicel olarak araştırmak, sonunda elde edilemeyecek bir zorluktur bundan dolayı kavramın derinlemesine ve kişilerin algılarını da açıkça ortaya koymak için nitel araştırma bulgularıyla da güçlendirmek gerektiğini açıkça ifade etmektedir. Öğretmenlerin özerkliği, işte doğru kararlar vermek ve öğretmenlerin mesleki gelişimi için çok önemli olduğundan (Lee, 2008) bu yönüyle bu çalışma öğretmenlerin özerklik algılarını derinlemesine inceleyen ve konuyla ilgili karma yöntem araştırmasıyla yürütülecek ilk çalışmalardan biri olacaktır.

Şimdiye kadar gösterildiği gibi, literatür öğretmen özerkliği kavramını veya ilgili yapıları inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların her biri bize öğretmen özerkliği kavramına ilişkin değerli bilgiler vermektedir. Ancak yurt içinde yapılan çalışmalarda

öğretmen özerkliği olgusu ve algısı branş, cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem vb. değişkenler açısından ele alınmamış ve nitel araştırma yoluyla derinlemesine incelenmemiştir. Bu çalışmada söz konusu değişkenlerin kullanılacak olması ve karma araştırma yöntemiyle yürütülmesi araştırmanın önemini artırmaktadır

Yukarıda ifade edilen gerekçelerden ötürü çalışmanın, öğretmen özerkliği konusunda literatüre özgün bir katkı sağlaması ve bundan sonra bu konuda çalışma yapacak kişilere bir başvuru kaynağı olması hedeflenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırma sürecine katılım sağlayacak tüm katılımcıların özerlik ve öğretmen özerkliği kavramının bağlamına ilişkin genel farkındalıkları oldukları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, araştırılan konuyu ölçmek için kullanılan ölçek ve yapılan görüşmeler vasıtasıyla elde edilen bilgilerle sınırlıdır.
2. Öğretmen özerkliği araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerde var olduğu düzeyiyle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Ortaöğretim Kurumu: 14/06/1973 tarihli 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 26 ncı maddesinde; ilköğretime dayalı dört yıllık zorunlu örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları ile mesleki eğitim merkezlerinin tümünü kapsayan eğitim kurumu olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1973).

Öğretmen: Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğini ifa eden kişi (MEB,1973).

Öğretmen Özerkliği: Öğretmenlerin mesleki bağımsızlığını, özellikle de öğrencilere ne öğretecekleri ve nasıl öğretecekleri konusunda belirli kısıtlamalar dâhilinde kararlar verebilme derecesi ile okul yönetimi ve mesleki faaliyetleri ile ilgili karar alabilme ve uygulayabilme serbestliği olarak tanımlanmaktadır (Pearson ve Moomaw, 2005).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Özerklik Kavramı

Özerklik kavramı, Yunanca “autos” (kendi) ve “nomos” (kural, yasa) kelimelerinden türetilmiştir ve kelime anlamı "kendi yasasını koyma" demektir (Taylor, 2005). İlk olarak Antik Yunan'da şehir devletlerinin (polis) bağımsızlığını tanımlamak için kullanılmıştır. Özerklik, bu anlamıyla siyasi bir terim olarak kullanılmıştır ve devletlerin kendi yasalarını koyabilme yetisini ifade etmiştir (Hornblower ve Spawforth, 1996). Ancak zamanla bireyin kendi yaşamı üzerindeki kontrolünü ifade eden bir felsefi ve etik kavram olarak evrimleşmiştir. TDK (2024) ise özerklik kavramını “ülkelerin, bölgelerin, toplulukların, kuruluşların kendi kendilerini serbestçe, kendi yasaları ile yönetebilme durumu; muhtariyet, otonomi, otonomluk” olarak tanımlamaktadır.

Özerklik genel olarak bireyin kendi yaşamı üzerinde kontrol sahibi olma ve kendi kararlarını verme yeteneğini de ifade eden bir kavramdır. Hem bireysel hem de toplumsal bağlamlarda önemli bir yer tutan bu kavram, tarih boyunca çeşitli disiplinlerde farklı şekillerde ele alınmıştır. Özerklik felsefi temellerinden modern uygulamalarına kadar hem kişisel özgürlüğün hem de toplumsal düzenin sağlanmasında kritik bir rol oynar. Örneğin, Kant (1998)'a göre özerklik, bireyin ahlaki yasalarını kendi rasyonel aklıyla belirleme kapasitesidir. Bu, bireyin dışsal etkilerden bağımsız olarak, evrensel ahlaki yasalar doğrultusunda hareket etme yeteneğini ifade eder. Kant, özerkliği ahlaki sorumluluğun

temeli olarak görmüştür. Jean-Jacques Rousseau (1762) ise özerkliği toplumsal bir bağlamda ele almıştır. Rousseau'ya göre, bireylerin özgürlüğü, sosyal sözleşme aracılığıyla ortak iyiye hizmet eden yasalarla sınırlıdır. Bu bağlamda, özerklik, bireyin kendi iradesiyle kabul ettiği yasalar çerçevesinde yaşama yeteneğidir.

Özerklik kavramı farklı disiplinlerde farklı anlamlara da bürünür. Felsefi literatürde özerklik, genellikle bireyin kendi kendine yön verebilme kapasitesi olarak tanımlanır. Bu, kişinin kendi değerleri doğrultusunda karar alabilmesi ve bu kararların sorumluluğunu üstlenebilmesi anlamına gelir (Christman, 1989). Psikolojide özerklik, bireyin kendi davranışlarını kontrol etme ve kendi hedeflerini belirleme yeteneği olarak ele alınır. Özellikle öz-belirleme teorisi, özerkliği insan motivasyonunun temel unsurlarından biri olarak görmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Tıpta, hasta özerkliği, hastaların kendi sağlıklarıyla ilgili kararları alma hakkını ifade eder. Tıbbi etik açısından, hastaların kendi tedavi süreçlerine aktif katılımı ve bilgilendirilmiş onam süreci özerklik kavramının temel unsurlarını oluşturur (Beauchamp ve Childress, 2001). Eğitim alanında özerklik ise öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etme yeteneği ve motivasyonunu ifade eder. Öğrenci özerkliği, eğitimde aktif öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir (Benson, 2001).

Sonuç olarak özerklik, bireyin kendi yaşamı üzerinde kontrol sahibi olma yeteneğini ifade eden karmaşık ve çok boyutlu bir kavramdır. Özerklik, özgürlükle aynı şey değildir; seçenekler arasından seçim yapabilme yeteneğidir. Bu, bireyin kendi kararlarını alabilme kapasitesidir (Kürkçü, 2019). Tarihsel kökenleri ve felsefi temelleri, kavramın günümüzdeki çeşitli tanımlarına ışık tutmaktadır. Felsefeden psikolojiye, eğitimden tıba kadar birçok alanda özerklik, bireyin kendi değerleri ve hedefleri doğrultusunda hareket etme kapasitesini ifade eder. Bu hem bireysel özgürlüğün hem de toplumsal uyumun sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır.

2.2. Mesleki Özerklik Kavramı

Mesleki özerklik, çalışanların işlerini yaparken bağımsız kararlar alabilme, iş süreçlerini yönetebilme ve mesleki gelişimlerini yönlendirebilme kapasitelerini ifade eder (Ryan ve Deci, 2000). Mesleki özerklik kavramı, iş tatmini, performans ve motivasyon gibi önemli çıktılarla ilişkilendirilir ve çalışanların iş tatmini ve motivasyon düzeylerini artıran önemli bir faktör olarak kabul edilir. Özerklik, özellikle bilgi çalışanları ve profesyoneller için kritik bir bileşendir, çünkü bu çalışanlar genellikle yüksek düzeyde uzmanlık gerektiren görevleri yerine getirirler ve bu süreçte bağımsız hareket edebilmeleri önemlidir (Gagne ve Deci, 2005). Mesleki özerklik, çeşitli bileşenlerden oluşur. Bu bileşenler, çalışanların iş süreçleri üzerindeki kontrolünü artıran ve onların mesleki gelişimlerini destekleyen unsurlardır. Mesleki özerkliğin ana bileşenleri şunlardır:

Karar Verme Özerkliği: Çalışanların işlerini yerine getirirken hangi yöntemleri kullanacaklarına ve hangi kaynakları kullanacaklarına kendilerinin karar vermesini sağlar (Holdham, Hackman ve Pearce, 1976). Bu, çalışanların işlerini kendi tarzlarına göre yapmalarına olanak tanır ve bu da iş tatmini ve verimliliği artırabilir. Karar verme özgürlüğü, çalışanların işlerine yönelik motivasyonlarını, iş tatminlerini ve genel performanslarını doğrudan etkileyen kritik bir faktördür. Karar verme özgürlüğü, çalışanların işlerini nasıl ve ne şekilde yapacaklarına dair seçimler yapabilme yetkisine sahip olmalarını sağlar (Deci ve Ryan, 1985). Bu, çalışanların iş görevlerini yerine getirirken kullandıkları yöntemler, araçlar ve stratejiler üzerinde tam kontrol sahibi olmalarını içerir. Örneğin, bir öğretmenin ders programını hazırlarken hangi öğretim yöntemlerini kullanacağına kendisinin karar vermesi, karar verme özgürlüğüne bir örnektir. Bu özgürlük, çalışanların işlerine dair sorumluluklarını artırır ve onları daha bağımsız ve yaratıcı hale getirir. Mesleki özerklik, çalışanların işlerine dair kararlar alırken ne kadar bağımsız olabileceklerini belirler. Karar verme özgürlüğü, bu bağımsızlığın temel taşlarından biridir. Çalışanlar, iş süreçlerinde daha fazla kontrol sahibi olduklarında, işlerine daha fazla bağlılık gösterirler ve bu da iş tatmini ve performans üzerinde olumlu etkilere yol açar (Gagne ve Deci, 2005). Karar verme özgürlüğü, çalışanların psikolojik iyi

oluşlarına ve iş performanslarına sağladığı katkı olarak iş tatmini ve bağlılığı artırır, yaratıcılık ve yenilikçiliği teşvik eder, içsel motivasyonu artırır (Holdham, Hackman ve Pearce, 1976). Karar verme özgürlüğü, çalışanlar için birçok fayda sağlarken, bazı zorluklar ve sınırlamaları da beraberinde gelir. Örneğin, her çalışanın karar verme konusunda yeterli deneyim veya bilgiye sahip olmaması durumunda, bu özgürlük yanlış kararlar alınmasına ve iş süreçlerinde aksamalara neden olabilir (Frese ve Fay, 2001). Bu nedenle, karar verme özerkliğinin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için çalışanların yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir.

Zaman Yönetimi Özerkliği: Mesleki özerklik kapsamında önemli bir bileşen olarak öne çıkar. Bu kavram, çalışanların işlerini ne zaman ve nasıl yapacaklarına dair kendi kararlarını verebilme yeteneğini ifade eder (Parker, Axtell ve Turner, 2001). Zaman yönetimi özerkliği, çalışanların işlerini daha esnek bir şekilde planlamalarına ve iş-yaşam dengesi kurmalarına olanak tanır. Bu özgürlük, çalışanların işlerini kendi hızlarına göre planlamalarını, görevlerini önceliklendirmelerini ve iş yüklerini daha etkin bir şekilde yönetmelerini sağlar. Örneğin, bir çalışanın proje teslim tarihini kendi belirleyebilmesi veya çalışma saatlerini kendi ihtiyaçlarına göre ayarlayabilmesi, zaman yönetimi özerkliğinin bir göstergesidir. Mesleki özerklik, çalışanların iş süreçleri üzerindeki kontrolünü artıran ve onların iş tatmini ile performansını olumlu yönde etkileyen bir yapıdır. Zaman yönetimi özerkliği, bu yapının önemli bir parçası olarak, çalışanların işlerini daha verimli ve esnek bir şekilde yürütmelerine olanak tanır. Zaman yönetimi özerkliği, çalışanların psikolojik iyi oluşları ve iş performansları üzerinde sağladığı olumlu etkileri arasında iş yaşam dengesi ve stresi azaltması, içsel motivasyonu ve iş tatminini artırması ve verimlilik ile üretkenliği artırması üzerinde katkı sağlamaktadır. Zaman yönetimi özerkliği, birçok avantaj sunmasına rağmen, bazı zorluklar ve sınırlamalar da barındırır. Örneğin, her çalışanın zaman yönetimi konusunda yeterli yetkinliğe sahip olmaması, bu özgürlüğün etkin bir şekilde kullanılmasını engelleyebilir (Frese ve Fay, 2001). Dolayısıyla zaman yönetimi özerkliğinin yanlış kullanılması, iş süreçlerinde

aksamalara yol açabilir. Bu nedenle, çalışanların zaman yönetimi becerilerini geliştirmek için gerekli eğitimlerin ve rehberlik hizmetlerinin sunulması önemlidir.

İş Yöntemlerini Seçme Özerkliği: Mesleki özerklik çerçevesinde önemli bir bileşen olarak kabul edilir. Bu kavram, çalışanların görevlerini yerine getirirken hangi yöntemleri, teknikleri ve araçları kullanacaklarına dair kendi kararlarını verebilme yeteneğini ifade eder (Holdham, Hackman ve Pearce, 1976). İş yöntemlerini seçme özerkliği, çalışanların iş süreçlerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını sağlayarak, iş tatminini, motivasyonu ve genel performansı artıran kritik bir faktördür. İş yöntemlerini seçme özerkliği, çalışanların işlerini nasıl ve hangi yollarla yapacaklarına dair seçim yapma özgürlüğünü ifade eder (Gagne ve Deci, 2005). Bu özgürlük, çalışanların iş süreçlerinde daha yaratıcı ve yenilikçi olmalarına olanak tanır. Örneğin, bir mühendis, bir projeyi tamamlamak için hangi teknik araçları ve yazılımı kullanacağına kendisi karar verebilir. Aynı şekilde, bir öğretmen derslerini planlarken hangi öğretim yöntemlerini uygulayacağına dair seçim yapabilir. Bu tür özerklik, çalışanların işlerine dair daha fazla sorumluluk üstlenmelerine ve iş süreçlerinde daha etkili olmalarına katkıda bulunur. Mesleki özerklik, çalışanların iş süreçlerinde bağımsız kararlar alabilme kapasitesini artıran bir yapıdır. İş yöntemlerini seçme özerkliği, bu yapının kritik bir bileşeni olarak, çalışanların görevlerini yerine getirirken daha fazla esneklik ve kontrol sahibi olmalarını sağlar. İş yöntemlerini seçme özerkliği, kurumlarda bazı zorlukları ve sınırlamaları da beraberinde gelir. Örneğin, her çalışanın iş süreçlerinde en iyi yöntemleri seçme konusunda yeterli bilgiye ve deneyime sahip olmaması durumunda, bu özgürlük iş süreçlerinde hatalara veya verimsizliklere yol açabilir (Frese ve Fay, 2001). Ayrıca, iş yöntemlerini seçme özgürlüğünün aşırı kullanımı, kurumlarda standartların ve prosedürlerin ihmal edilmesine neden olabilir.

Gelişim ve Öğrenme Özerkliği: Mesleki özerklik kapsamında önemli bir bileşen olarak öne çıkmaktadır. Bu kavram, çalışanların kendi mesleki gelişim süreçlerini ve öğrenme faaliyetlerini planlama, yönlendirme ve kontrol etme yeteneğini ifade eder (Deci ve Ryan, 1985). Gelişim ve öğrenme özerkliği, çalışanların kariyerlerinde ilerlemelerine, mesleki becerilerini geliştirmelerine ve kurumlarda daha yüksek performans sergilemelerine olanak

tanır. Gelişim ve öğrenme özerkliği, çalışanların kendi mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme sürecinde bağımsız hareket edebilmelerini ifade eder (Gagne ve Deci, 2005). Bu özerklik, çalışanların hangi eğitim programlarına katılacaklarına, hangi becerileri geliştireceklerine ve mesleki gelişimlerini nasıl yönlendireceklerine kendilerinin karar vermelerini içerir. Örneğin, bir öğretmenin, mesleki gelişim amacıyla hangi seminerlere katılacağına veya hangi yeni öğretim tekniklerini öğreneceğine kendi başına karar vermesi, gelişim ve öğrenme özerkliğine bir örnektir. Bu özgürlük, çalışanların kariyer hedeflerine ulaşmalarına ve kurumlarda daha yetkin hale gelmelerine yardımcı olur. Ancak gelişim ve öğrenme özerkliğinin yanlış kullanılması, çalışanların kariyer hedeflerinden sapmalarına veya gelişim süreçlerinde aksamalara neden olabilir.

2.3. Mesleki Özerklik ile İlgili Teorik Yaklaşımlar

Mesleki özerklikle ilgili çeşitli teorik yaklaşımlar, bu kavramın kurumların dinamikleri ve çalışan davranışları üzerindeki etkilerini anlamamıza yardımcı olmuştur.

Öz-Belirleme Teorisi: Öz-Belirleme Teorisi, bireylerin motivasyon, kişisel gelişim ve psikolojik iyi oluşlarına odaklanan bir motivasyon teorisidir. Edward Deci ve Richard Ryan tarafından geliştirilen bu teoriye göre insanların motivasyonlarını, davranışlarını ve kişisel gelişim süreçlerini etkileyen üç temel psikolojik ihtiyaç üzerine kuruludur: özerklik, yeterlilik ve ilişkililik. Bu ihtiyaçlar, bireylerin içsel motivasyonlarını ve genel psikolojik iyi oluşlarını sürdürmeleri için kritik öneme sahiptir (Deci ve Ryan, 1985). Öz-Belirleme Teorisi, geniş bir uygulama alanına sahip olmasına rağmen, bazı eleştiriler ve sınırlamalarla karşı karşıya kalmıştır. Özellikle, bazı araştırmacılar, teorinin kültürlerarası farklılıkları yeterince dikkate almadığını savunur (Iyengar ve DeVoe, 2003). Öz-Belirleme Teorisi, bireylerin motivasyonunu, kişisel gelişimlerini ve psikolojik iyi oluşlarını anlamak için güçlü bir teorik çerçeve sunar. Özerklik, yeterlilik ve ilişkililik ihtiyaçlarının karşılanması, bireylerin içsel motivasyonlarını artırır ve onların iş yaşamında, eğitimde, sporda ve sağlıkta daha yüksek performans sergilemelerine olanak tanır. Bu teori,

bireylerin doğal büyüme ve gelişme eğilimlerini destekleyerek, onların uzun vadeli başarısını ve mutluluğunu teşvik eder. Ancak, teorinin uygulanmasında kültürel farklılıkların ve bireysel ihtiyaçların dikkate alınması gerektiği unutulmamalıdır.

İş Özellikleri Modeli: İş Özellikleri Modeli çalışanların iş tatmini, motivasyonu ve performansını artırmak için iş tasarımına odaklanan bir teori olarak geliştirilmiştir. Bu model, Richard Hackman ve Greg Oldham tarafından 1976 yılında önerilmiş ve iş tasarımının çalışanların psikolojik durumları üzerindeki etkilerini inceleyen temel bir çerçeve sunmuştur. İş Özellikleri Modeli, belirli iş özelliklerinin çalışanların içsel motivasyonunu artırabileceğini ve bu motivasyonun iş tatmini, performans gibi olumlu sonuçlara yol açabileceğini savunur. İş Özellikleri Modeli, başta özerklik olmak üzere beceri çeşitliliği, görev kimliği, görev önemi ve geribildirim gibi beş temel iş özelliğine dayanır. Bu özellikler, çalışanların iş deneyimlerini nasıl algıladıklarını ve bu algıların motivasyon, iş tatmini ve performans üzerindeki etkilerini açıklar (Holdham vd., 1976).

Sosyal Bilişsel Teori: Sosyal Bilişsel Teori, Albert Bandura tarafından geliştirilen ve bireylerin öğrenme, davranış ve motivasyonlarını anlamak için kullanılan bir teorik çerçevedir. Bu teori, bireylerin davranışlarının, çevresel faktörler, kişisel faktörler ve gözlemler yoluyla nasıl şekillendiğini açıklar. Bu teori bireylerin çevreleriyle etkileşimde bulunarak nasıl öğrendiklerini ve bu öğrenme sürecinde bilişsel, duygusal ve sosyal faktörlerin nasıl rol oynadığını ele alır. Sosyal Bilişsel Teori, bireylerin davranışlarını anlamak için üç ana bileşeni vurgular: karşılıklı belirleyicilik, öz-yeterlilik ve gözlemsel öğrenme (Bandura, 1986).

İşle Bütünleşme Teorisi: Çalışanların iş yerinde kalma ya da ayrılma kararlarını anlamak ve tahmin etmek için geliştirilmiş bir teorik modeldir. 2001 yılında Mitchell ve arkadaşları tarafından geliştirilen bu teori, çalışanların iş yerinde kalma kararlarının yalnızca iş tatmini ve bağlılık gibi faktörlerle değil, aynı zamanda işlerine ne kadar “gömülü” oldukları ile de yakından ilgili olduğunu savunur. İşle Bütünleşme Teorisi, çalışanların iş yerinde kalma ya da ayrılma kararlarını etkileyen üç ana bileşeni vurgular: bağlar, uyum ve fedakârlıklar (Mitchell vd., 2001).

2.3. Öğretmen Özerkliği

Öğretmenlik, insanlık tarihinin ilerleyişinde önemli bir itici güç olarak rol oynayan eğitim-öğretim sürecinin karmaşık ancak bir o kadar da düzenli yapısı içinde yer alan en kritik unsurlardan biridir. Öğretmenlik, belirli hedefler doğrultusunda yapılandırılarak aktarılması amaçlanan bilgi, kültür ve etik değerlerin, çeşitli yöntem ve stratejilerle kurumsal çerçeve içinde sunulduğu profesyonel bir faaliyettir. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi, mesleğin geçmişi, mevcut durumu ve gelecekteki konumuna ilişkin değerlendirmeler açısından büyük önem taşımaktadır. Toplumların sosyolojik, ekonomik ve politik anlayışlarına göre öğretmenlik mesleği tarihsel süreçte farklı yaklaşımlar, roller ve sorumluluklar ile tanımlansa da günümüz toplumlarında profesyonel bir meslek olarak görülen öğretmenlik bireyleri yaşadıkları toplumun temel ihtiyaçları doğrultusunda şekillendiren, onların egemen sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel dinamikleri benimsemelerine yardımcı olan profesyonel bir sosyal mühendislik alanıdır (Özden, 1999).

Öğretmenlik mesleği; adalet, profesyonellik, sorumluluk, dürüstlük, saygı, demokratik değerlere bağlılık ve yardımseverlik gibi çeşitli mesleki, etik ve sosyo-duygusal değerler içermektedir (Hamberger ve Moore, 1997). Bu bağlamda öğretmenlik, geleceğin dünyasını şekillendirme sanatı ve hatta bir kültür işçiliği olarak da tanımlanabilir (Freire, 2019). Ancak öğretmenlik mesleği, entelektüel bir niteliğin yanı sıra, toplumların sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel bağlamına ve çağın getirdiği beklentilere uygun olarak; özerklik, profesyonellik, akademik ve pedagojik yeterlilik, hesap verebilirlik ve mesleki etik gibi çeşitli nitelikler de gerektirmektedir. Bu niteliklerden biri de öğretmen özerkliği kavramıdır. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin eğitim sürecinde bağımsız kararlar alabilme ve kendi pedagojik yaklaşımlarını sergileyebilme yeteneğini ifade eder. Öğretmen öz yeterliğinin öğrenci katılımına yönelik boyutu öğretmen profesyoneliizminin pozitif ve anlamlı bir yordayıcısıdır. Öğretmen özerkliği, profesyonel öğretmenlerin öğrenme ortamını daha etkili hale getirme ve öğrenci başarısını artırma sorumluluklarını yerine getirirken, aynı zamanda kendi eğitim yaklaşımlarını uygulayabilmelerine olanak

sağlayarak öz yeterlik ile doğrudan ilişkili bir kavram olarak değerlendirilebilir (Koşar, 2015).

Mesleki özerklik, öğretmenlerin eğitim süreçleri üzerindeki kontrol ve bağımsızlık derecesini ifade eden kritik bir kavramdır. Bu özerklik kavramı, öğretmenlerin kendi eğitim yöntemlerini belirleme, ders içeriklerini düzenleme, sınıf yönetimi stratejilerini seçme ve mesleki gelişimlerini yönlendirme gibi alanlarda bağımsız kararlar alabilme yeteneklerini kapsar. Mesleki özerklik, öğretmenlerin mesleki tatminlerini, motivasyonlarını ve öğrenci başarılarını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür.

Öğretmen özerkliği, literatürde farklı bağlamlarda tanımlanan bir kavramdır. Öğretmenlerin öz-yeterlilik ve kapasiteleri bağlamında bireysel kararlar alabilmesi (Little, 1995) ve dış kontrol olmaksızın öğretme faaliyetlerini özgürce yürütebilmesi (Friedman, 1999) olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki özerkliği, öğretmenlerin gerekli öğretim yöntem ve tekniklerini özgürce belirleyerek mesleklerini sürdürme konusundaki yetki ve serbestliğe sahip olması gerektiğini ifade etmektedir (Çolak vd., 2017). Öğretmen özerkliğinin artırılmasının, değişen ve gelişen eğitim-öğretim paradigmalarına uyum sağlama ve toplumsal ihtiyaçlara yanıt verebilme açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Pearson ve Moomaw, 2005).

Mesleki özerklik, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde bağımsız kararlar alabilme ve bu süreçleri kendi pedagojik yaklaşımları doğrultusunda yönlendirme kapasitelerini de ifade eder (Ryan ve Deci, 2000). Bu kavram, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ve eğitim uygulamalarını geliştirme sürecinde özgürce hareket edebilmelerini sağlar. Özerklik, öğretmenlerin hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinliklerde kendi inisiyatiflerini kullanmalarına olanak tanır. Mesleki özerkliğin yüksek olduğu ortamlarda, öğretmenler daha yaratıcı, esnek ve yenilikçi olabilirler. Mesleki özerklik, öğretmenlerin iş tatminini ve mesleki bağlılığını artıran önemli bir unsurdur. Bu özerklik, öğretmenlerin kendi mesleki hedeflerine ulaşma süreçlerinde daha fazla sorumluluk almalarını ve bu süreçlerde daha aktif rol oynamalarını teşvik eder (Pearson ve Hall, 1993). Öğretmenlerin mesleki

özerkliği, eğitimde kaliteyi artırmak ve öğrenci başarılarını yükseltmek için de kritik bir bileşendir.

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin eğitim planlaması, geliştirilmesi ve yönetim süreçlerine katılmada özgür olmalarını, mesleklerine dair kararlar alma ve çalışma ortamlarını düzenleme konusunda söz sahibi olmalarını ve dış müdahalelerden bağımsız olarak eğitim faaliyetlerini planlayıp uygulayabilme yetisini içerir. Özerklik kavramı, bireysel özerklik, örgütsel özerklik, öğrenen özerkliği gibi çeşitli şekillerde de ele alınabilir. Bireysel özerklik, öğretmenlerin kendi yeterlilikleri ve özgür iradeleri çerçevesinde karar verebilmelerini ifade eder (Rudolph, 2006). Örgütsel özerklik ise, eğitim kurumlarının yönetsel ve mali açıdan bağımsız kararlar alabilmesi olarak tanımlanır (Fidan, 2007).

Garvin'e (2007) göre, özerklik öğretmenlerin öğretim, değerlendirme ve okul yönetimindeki esneklik, güç ve yetkilerini ifade eder. Holec (1981) öğrenen özerkliğini, bireylerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu üstlenebilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda Rudolph'a (2006) göre, öğrenen özerkliği, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde söz sahibi olmalarını ve öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerini ifade eder. Bu çalışmada ele alınan öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleki faaliyetlerine ilişkin karar alma ve uygulamalarda bağımsız ve özgür hareket edebilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Garvin (2007) öğretmenlerin sadece eğitim süreçlerinde değil, aynı zamanda yönetim kararlarında da yetkili olmalarının önemini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Friedman (1999) öğretmenlerin okul politikalarının belirlenmesi sürecine dâhil edilmesi gerektiğine dikkat çeker. Ingersoll (1997), öğretmenlerin sınıf planlamalarından, eğitim programlarının ve okul politikalarının belirlenmesine kadar geniş bir özerklik yelpazesi sunduğunu belirtir. McGrath (2000b) ise, öğretmenlerin kendi mesleki gelişim süreçlerinde başkalarının müdahalesi olmaksızın hareket edebilmelerini mesleki özerkliğin boyutları olarak tanımlar. Lamb'e (2007) göre, öğretmenlerin özerkliği, kendilerini baskı altında hissetmeden mesleki faaliyetlerini yürütme ve mesleki gelişimlerini sürdürme özgürlüğüne sahip olmalarıyla ilişkilidir.

Sonuç olarak, öğretmen özerkliğinin tanımı ve nitelikleri üzerine tam bir uzlaşa bulunmamakla birlikte, 2001 yılında Japonya'nın Tokyo kentinde bir konferansta bir grup dil öğretmeni, akademisyen ve araştırmacı, öğretmen özerkliğinin tanımı ve özelliklerine dair şu ortak noktaları belirlemiştir (Ramos, 2006):

- Öğretmen özerkliği; iletişim ve müzakere becerilerini, öğretim süreci ve ortamına yönelik derinlemesine düşünme ve değerlendirme kapasitesini, yaşam boyu öğrenme idealine katılmayı ve teşvik etmeyi, sınıf iklimi ve kültüründe özerkliği güçlendirerek öğrenen özerkliğini desteklemeyi kapsayan eğitimsel-öğretimsel bir taahhüttür.
- Öğretmen özerkliği; araştırma, aksiyon araştırması ve eleştirel yansıtma kavramlarıyla bağlantılıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini iyileştirmek için kendi mesleki yeterliklerini ve öğretim yöntemlerini geliştirmeleri esastır.
- Özerk öğretmenler, öğretme ve öğrenmeye ilişkin engelleri aşmak için yeterli kuramsal bilgiye sahip olmalıdır. Ayrıca, karşılaştıkları engelleri ve kısıtlamaları fırsata dönüştürmek için kurumsal engellerle uygun şekilde yüzleşmeye istekli olmalıdırlar. Ancak, öğretmen ya da öğrenci özerkliğinin tüm engellerden kurtulmak anlamına gelmediği anlaşılmalıdır.
- Özerklik, gözlem, derinlemesine düşünme, dikkatli değerlendirme, anlayış, deneyim ve alternatiflerin değerlendirilmesi gibi yollarla geliştirilebilir. Ancak, zorlamanın olmaması otomatik olarak özerkliğe yol açmayabilir ya da yapılan seçimler her zaman özerk olmayabilir.

Mesleki özerklik, çeşitli bileşenlerden oluşur. Bu bileşenler, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde ne kadar bağımsız olduklarını ve mesleki kararlarını ne kadar özgürce alabileceklerini belirler.

- Karar Verme Özgürlüğü: Karar verme özgürlüğü, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde hangi yöntemleri ve stratejileri kullanacaklarına dair bağımsız kararlar

alabilme yeteneğini ifade eder (Gagné ve Deci, 2005). Öğretmenler, sınıf içi etkinliklerde ve ders planlamalarında kendi pedagojik yaklaşımlarını uygulama özgürlüğüne sahip olduklarında, mesleki özerkliklerini daha yoğun bir şekilde deneyimleyebilirler.

- **Öğretim Programı Özerkliği:** Öğretim programı özerkliği, öğretmenlerin ders içeriklerini ve öğretim programını kendi pedagojik ilkelerine ve öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenleme yeteneğini ifade eder (Pearson ve Moomaw, 2005). Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre ders materyallerini ve kaynaklarını seçme özgürlüğüne sahip olduklarında, eğitim süreçlerinde daha fazla sorumluluk alırlar.
- **Sınıf Yönetimi Özerkliği:** Sınıf yönetimi özerkliği, öğretmenlerin sınıf içi disiplin, etkileşim ve öğrenci davranışlarını yönetme süreçlerinde bağımsız hareket edebilme yeteneğini ifade eder (Blase ve Blase, 1999). Öğretmenler, sınıf yönetimi stratejilerini kendi inisiyatifleriyle belirleyebildiklerinde, daha etkili bir eğitim ortamı oluşturabilirler.
- **Mesleki Gelişim Özerkliği:** Mesleki gelişim özerkliği, öğretmenlerin kendi mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme süreçlerini bağımsız olarak yönlendirme yeteneğini ifade eder (Deci ve Ryan, 1985). Bu özerklik, öğretmenlerin kendi kariyer hedeflerine ulaşma ve sürekli olarak kendilerini yenileme kapasitelerini artırır. Öğretmenler, mesleki gelişim faaliyetlerine katılma konusunda özgür olduklarında, eğitimde yenilikçi yaklaşımlar benimseme eğilimleri artar.

Özerklik, öğretmenlerin mesleklerini daha anlamlı ve tatmin edici bulmalarını sağlar (Pearson ve Moomaw, 2005). Öğretmenler, eğitim süreçlerinde ne kadar özgür hareket edebilirlerse, iş tatminleri de o kadar yüksek olur. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını ve öğrencilerle olan etkileşimlerini olumlu yönde etkiler. Mesleki özerklik ayrıca öğretmenlerin iş yerinde karşılaştıkları stres düzeylerini azaltır (Ingersoll, 2003). Özerklik, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını

sağlar ve bu da onların iş yüküyle daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olur. Öğretmenler, eğitim süreçlerini kendi pedagojik yaklaşımları doğrultusunda yönetebildiklerinde, kendilerini daha yetkin ve güvende hissederler.

Mesleki özerklik, eğitim süreçlerinde önemli sonuçlar doğurur. Özerklik, öğretmenlerin yenilikçi eğitim yöntemleri geliştirmelerine ve bu yöntemleri uygulamalarına olanak tanır. Mesleki özerklik aynı zamanda öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunur (Pearson ve Moomaw, 2005). Özerklik, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme süreçlerinde daha aktif rol almalarını sağlar. Bu da öğretmenlerin eğitimde yeni trendleri takip etmelerine ve bu trendleri kendi sınıf ortamlarına uyarlamalarına yardımcı olur. Mesleki özerklik, öğretmenlerin sürekli öğrenme ve kendini yenileme kapasitelerini artırır.

Öğretmenlik mesleğinde özerklik algısı, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde ne kadar bağımsız hareket edebildiklerini ve kendi pedagojik yaklaşımlarını uygulama konusunda ne derece özgür olduklarını belirler. Bu algı, öğretmenlerin iş tatmini, motivasyonu ve mesleki bağlılıkları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yüksek düzeyde özerklik algısına sahip öğretmenler, kendi pedagojik ilkelerine göre ders içeriklerini düzenleme, öğretim yöntemlerini seçme ve sınıf yönetimi stratejilerini belirleme konusunda daha fazla özgürlük hissederler (Pearson ve Hall, 1993).

Öğretmenlik mesleğinde özerklik algısı, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde ne kadar bağımsız olduklarını ve mesleki kararlarını ne kadar özgürce alabileceklerini belirleyeceği çeşitli bileşenlerden oluşur. Bu bileşenlerden bazıları şunlardır:

Pedagojik Özerklik: Pedagojik özerklik, öğretmenlerin eğitim yöntemlerini ve stratejilerini belirleme konusundaki özgürlüklerini ifade eder. Bu özerklik, öğretmenlerin kendi pedagojik yaklaşımlarını uygulamalarına olanak tanır ve bu da onların eğitim süreçlerinde daha yaratıcı ve esnek olmalarını sağlar. Pedagojik özerklik, öğretmenlerin ders içeriklerini ve öğretim yöntemlerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamalarına olanak tanır (Pearson ve Moomaw, 2005).

Öğretim Programı Özerkliği: Öğretim programı özerkliği, öğretmenlerin ders programlarını ve öğretim programını belirleme konusundaki bağımsızlıklarını ifade eder. Öğretmenler, öğretim programının içeriğini ve yapısını kendi pedagojik ilkelerine göre düzenleme özgürlüğüne sahip olduklarında, eğitim süreçlerinde daha fazla sorumluluk alırlar. Öğretim programı özerkliği, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına göre esnek öğretim programı geliştirmelerine ve bu öğretim programlarını uygulamalarına olanak tanır (Pearson ve Hall, 1993).

Sınıf Yönetimi Özerkliği: Sınıf yönetimi özerkliği, öğretmenlerin sınıf içi disiplin, etkileşim ve öğrenci davranışlarını yönetme süreçlerinde bağımsız hareket edebilme yeteneğini ifade eder. Öğretmenler, sınıf yönetimi stratejilerini kendi inisiyatifleriyle belirleyebildiklerinde, daha etkili bir eğitim ortamı oluşturabilirler. Bu özerklik, öğretmenlerin sınıf içi düzeni sağlama ve öğrencilerle daha etkili bir şekilde iletişim kurma kapasitelerini artırır (Blase ve Blase, 1999).

Mesleki Gelişim Özerkliği: Mesleki gelişim özerkliği, öğretmenlerin kendi mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme süreçlerini bağımsız olarak yönlendirme yeteneğini ifade eder. Öğretmenler, kendi mesleki gelişim faaliyetlerini planlama ve bu faaliyetlere katılma konusunda özgür olduklarında, mesleklerinde daha yenilikçi ve proaktif olurlar (Gagné ve Deci, 2005). Özerklik algısı, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde önemli bir rol oynar. Yüksek düzeyde özerklik algısına sahip öğretmenler, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme süreçlerinde daha proaktif olurlar ve bu da onların mesleki başarılarını artırır (Deci ve Ryan, 1985). Özerklik algısı, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımını teşvik eder ve bu da onların mesleklerinde daha yetkin hale gelmelerine katkıda bulunur. Özerklik algısı, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanmış eğitim stratejileri geliştirmelerine ve bu stratejileri etkili bir şekilde uygulamalarına olanak tanır.

Eğitim süreçlerinde özerklik algısının artırılması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin başarısı için kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenler, eğitim süreçlerinde ne kadar bağımsız hareket edebilirlerse, öğrencilerle olan etkileşimleri de o kadar etkili olur (Ingersoll, 2003).

Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarını artırır ve onların öğrenme deneyimlerini zenginleştirir.

Öğretmenlerin özerklik algılarını geliştirmek için destekleyici eğitim ortamlarının yaratılması önemlidir (Deci ve Ryan, 1985). Bu ortamlar, öğretmenlerin kendi pedagojik yaklaşımlarını uygulama ve mesleki kararlarını alma süreçlerinde özgür olmalarını teşvik eder. Destekleyici ortamlar, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde daha fazla sorumluluk almalarına ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmalarına olanak tanır. Özerklik algısının geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına erişimini artırmakla mümkündür (Gagné ve Deci, 2005). Öğretmenlere, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme süreçlerinde daha fazla özgürlük tanındığında, bu süreçlere daha fazla katılım gösterirler. Okul yöneticilerinin de özerklik destekleyici liderlik anlayışını benimsemesi, öğretmenlerin özerklik algılarını geliştirmek için kritik bir faktördür (Blase ve Blase, 1999). Özerklik destekleyici liderler, öğretmenlere mesleki kararlarını alma süreçlerinde daha fazla bağımsızlık tanır ve onların pedagojik yaklaşımlarını uygulamalarına olanak sağlar. Bu liderlik anlayışı, öğretmenlerin iş tatminini artırır ve onların mesleklerine olan bağlılıklarını güçlendirir.

2.3.1. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları

Öğretmen özerkliği kavramı, literatürde çeşitli araştırmacılar tarafından farklı boyutlar etrafında ele alınmıştır. Friedman (1999), öğretmen özerkliğini iki ana boyutta incelemiştir. Bu boyutlar, pedagojik boyut ve yönetsel boyut olarak adlandırılmıştır. Pedagojik boyut, program geliştirme, öğretim ve değerlendirme gibi konuları kapsarken, yönetsel boyut, okul ortamının ve ikliminin planlanması, öğretmenlerin yönetimi gibi konulara odaklanmıştır.

Pearson ve Hall (1993) ise öğretmen özerkliğini iki farklı boyutta değerlendirmiştir: bunlardan ilki öğretim programı özerkliği diğeri ise genel öğretim özerkliğidir. Öğretim programı özerkliği, öğretmenlerin eğitim yılı içinde uyguladıkları programda bağımsız

hareket etmesi olarak tanımlanabilir. Ancak Türkiye'deki öğretmenler, öğretim programlarının hazırlanması konusunda sınırlı bir özerkliğe sahiptir (Öztürk, 2011). Genel öğretim özerkliği ise öğretmenlerin gerçekleştirdikleri öğretim sürecinde bağımsız davranmaları olarak ifade edilebilir.

Üzüm (2014) öğretmen özerkliğini üç boyutta ele almıştır: yapısal (politik), bireysel (psikolojik) ve teknik boyutlar. Smith (2001) ise öğretmen özerkliğini altı boyutta tanımlamıştır. Bu boyutlar; öğretmenin kendi yönettiği profesyonel eylem (Özerk Öğretme), öğretmenin profesyonel eylem için yeterliliğe sahip olması (Teknik Boyut), bağımsız olması (Politik Boyut), öğretmenin profesyonel gelişimi (Özerk Öğretmen Öğrenmesi), profesyonel gelişim için yeterlilik (Teknik Boyut) ve profesyonel gelişimi kullanma konusunda bağımsızlık (Politik Boyut) olarak adlandırılmıştır.

Öztürk (2011) ise öğretmen özerkliğini dört farklı boyutta incelemiştir: öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği.

2.3.1.1. Öğretimsel Boyutu

Öğretimsel özerklik, öğretmenin ders programını belirlemesini, öğretimi tasarlamasını, uygulamasını, etkinlikler düzenlemesini, değerlendirmesini ve öğrencilerin hedeflenen amaçlara ulaşabilmesi için uygun öğrenme ortamları oluşturmasını içermektedir. Ayrıca, öğretim aşamasında hedefler belirleyebilmesini, derslerde kullanılacak materyalleri seçebilmesini ve öğrencilere rehberlik edebilmesini de kapsar (Lai-ngok, 2004: 65). Bununla birlikte, öğretimsel özerklik, okulların eğitimsel hedefleri doğrultusunda gerekli gördükleri konularda seçim yapabilmelerini ve esnek olmalarını da içermektedir. Okulların eğitimsel konularda esnek olması, öğretmenlerin derslerde kullanacakları materyallere de yansır. Okulların kendi inisiyatiflerini kullanması, öğretmenlerin öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesine göre uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçmelerini, bazı konulara öncelik vermelerini ve bazı konuları daha ayrıntılı işlemelerini sağlar.

Öğretmenlerin okuldaki rolleri çeşitli olmakla birlikte, temel görevleri, öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanması ve gerçekleştirilmesidir (Üzüm, 2014). Öğretmenlerin öğretimsel özerkliği, sınıf içi öğretim uygulamaları ile ilgilidir. Öğretmenin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde, eğitim programlarını seçme, etkinlikleri hazırlama ve öğrenme ortamını uygun hale getirme konularında öğretimsel özerklik büyük önem taşır. Bu kapsamda, öğretmen öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmalarını sağlamakta, öğretim yöntem ve tekniklerini seçebilmekte ve öğrencilere öğrenme sürecinde rehberlik edebilmektedir.

Okulların kendi eğitim hedeflerini belirleyebilmesi ve eğitim programı ile ilgili konularda seçim yapabilme ve esneklik hakkına sahip olması da öğretimsel özerklik kapsamında değerlendirilebilir (Karabacak, 2014). Eğitimde ileri düzeye ulaşmış ülkelerde, öğretmenlere ders kitaplarını seçme özgürlüğü tanınmıştır. Bu ülkelerde öğretmenler, merkezi bir denetim sistemi yerine, hesap verebilirliğe dayalı bir öz değerlendirme sistemi ile yönetilmekte ve denetlenmektedir.

Eğitim bilimi araştırmacıları, sınıf ortamında eğitim kalitesinin artırılması için öğretmenlere tam yetki verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Öğretim materyali ve yöntem seçiminde öğretmene özgürlük tanınması gerektiği konusunda genel bir görüş birliği vardır. Öğretmenler, sınıf ortamında nasıl bir öğretim yapacaklarına kendileri karar verebilmelidir.

2.3.1.2 Yönetimsel Boyutu

Yönetimsel özerklik, öğretmenlerin okuldaki eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi, okul kaynaklarının yönetimi, okul ortamının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi, belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli kararların alınması ve uygulanmasında yönetim sürecine dahil olmalarını kapsar (Karabacak, 2014). Çağdaş değişimlere ayak uydurmak, okulu öğrenen bir örgüte dönüştürmek ve güçlü bir okul kültürü inşa etmek yalnızca okul yöneticilerinin sorumluluğunda olan bir iş değildir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Bu durum, liderlik ve

yönetimin öğretmenlerle paylaşılmasını zorunlu kılarak, öğretmen liderliğinin önemini artırır (Koşar, 2008). Verhoest, Peters, Bouckaert ve Verschuere (2004) yönetsel özerkliği, öğretmenin eğitimle ilgili önemli kararlara katılarak okulun hedefleri doğrultusunda mali, insan ve diğer kaynakların kullanımında ve yönetiminde karar verme yetkisine sahip olması olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin kaynak yönetimindeki karar verme düzeyleri, onların yönetsel özerklik seviyelerini belirler. Yönetsel özerklik, öğretmenlerin okul yöneticileri kadar ve onlarla birlikte eğitim sürecini ilgilendiren konularda karar alma yetkisine sahip olmalarını, alınan kararların ne ölçüde uygulandığını denetlemelerini ve gerekli durumlarda müdahale edebilmelerini de içerir.

Verhoest ve diğerlerine (2004) göre yönetsel özerklik, öğretmenlerin mali, insan ve diğer kaynakların kullanımı ve yönetiminde karar verme yetkisine sahip olmaları, eğitimle ilgili önemli kararların alınmasına ve okul yönetimine katılmalarını ifade eder. Yönetsel özerklik, öğretmenlerin okulla ilgili yönetsel süreçlerin tümüne dâhil olmasını kapsar. Başka bir deyişle, yönetsel özerklik, öğretmenlerin okulun eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi, hedeflerin belirlenmesi, kaynakların kullanımı ve karar alma süreçlerine katılmasını ifade eder.

Yönetsel özerklik, yalnızca karar alma süreciyle sınırlı değildir; öğretmenlerin okul yöneticileri ile birlikte tüm eğitim süreçlerine dâhil olmalarını ve bu süreçlerde söz sahibi olmalarını da içerir. En genel tanımıyla yönetsel özerklik, okul yöneticilerinin okulu öğretmenlerle birlikte yönetmesi anlamına gelir.

Üzüm'e (2014) göre özerklik, yalnızca sınıf içi eğitim ve öğretim faaliyetleri ile sınırlı kalmaz. Öğretmen özerkliği, okul ortamı ve çalışma koşullarının düzenlenmesiyle ilgili yetkilerin öğretmenlerle paylaşılması ve öğretmenlerin özgürlük alanının genişletilmesidir. Bir okul yöneticisinin okulu tek başına yönetmek yerine, okul çalışanlarıyla birlikte yönetmesi, çağdaş eğitim sistemlerinde tercih edilen bir yaklaşımdır. Katılımcı ve çoğulcu bir yönetim anlayışı, kararların tek bir kişinin iradesi yerine çoğunluk ve ortak görüşlere dayalı olarak alınmasını sağlar, bu da okul çalışanlarının memnuniyetini artırarak başarıya katkıda bulunur.

2.3.1.3. Mali Boyutu

Mali özerklik, kurumların merkezi yönetimden bağımsız olarak kendi gelir kaynaklarını elde etmeleri ve bu kaynakları, diğer karar alma organlarıyla birlikte, kurumun hedefleri doğrultusunda harcama yetkisine sahip olmalarını içerir (Quasten, 1995: 142; Karabacak, 2014). Öğretmenin okul içerisindeki maddi kaynakların, insan ve diğer kaynakların yönetiminde yetkiye sahip olması, öğretmenin mali özerklik boyutunu yansıtır. Okulların, yerel yönetimlerde olduğu gibi, kendi bütçelerine sahip olmaları veya okulun hedefleri doğrultusunda gerekli bütçeyi sağlamak için adımlar atmaları gerekmektedir. Okulun önemli bir unsuru olan öğretmenin de mali özerklik kapsamında, okulun bütçe sağlama kararlarına katılması ya da bütçe ile ilgili kararlar alması ve elde edilen bütçeyi eğitim faaliyetlerinde kullanması gerekir.

Mali özerklik, öğretmenlerin maddi ve insan kaynaklarının kullanımına ilişkin planlama ve uygulama süreçlerine katılmaları ve bu süreçlerde söz sahibi olmalarıdır. Mali özerklik, okulların merkezi yönetimden bağımsız olarak kendi mali kaynaklarına sahip olmalarıyla ilişkilidir (Gürsoy, 2020). Son dönemde Türkiye’de ön plana çıkan konulardan biri de okul bazlı bütçe sistemidir. Ancak birçok okulda temel ihtiyaçları karşılayacak yeterli mali kaynak bulunmamaktadır. İlköğretim okullarının ayrı bir bütçeye sahip olmaması bu sorunu daha da derinleştirmektedir. Lise düzeyinde okullara olduğu gibi, ilköğretim okullarına da merkezi bütçeden kaynak aktarılması gereklidir. Birçok ilkokul ve ortaokul yöneticisi, okula doğrudan gelen bir kaynak bulunmadığı için okul ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanmakta ve bu durum okullardaki eksikliklerin devam etmesine yol açmaktadır.

Yerel yönetimlerde olduğu gibi, okulların da ayrı bir bütçeye sahip olması mali özerklik açısından büyük önem taşır. Bu bütçeyle ilgili harcama süreçlerine öğretmenlerin de dâhil edilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde yapacakları öğretim için gerekli ihtiyaçları karşılayabilecekleri bir bütçeye sahip olmaları, öğretmen özerkliğine önemli bir

katkı sağlayacaktır. Okul yöneticilerinin belirli düzeyde öğretmen ve hizmetli istihdamı gibi alanlarda kullanabildiği bütçe gibi, öğretmenlerin de rahatça kullanabileceği bir bütçe mutlaka olmalıdır.

2.3.1.4. Kişisel ve Mesleki Gelişim Boyutu

Kişisel ve mesleki gelişim, öğretmenin gelişen teknolojilere ve yeniliklere ayak uydurabilmesi, eğitim-öğretim süreçlerini etkin bir şekilde düzenleyebilmesi ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için kendi bilgi ve becerilerini sürekli güncel tutması anlamına gelir. Bu süreç, öğretmenlerin, hızlı değişim ve gelişmeleri yakından takip ederek, eğitim ortamını bu yeniliklere uygun hale getirme hakkına sahip olmalarını da içerir. Mesleki gelişim, öğretmenin sahip olduğu mesleki bilgi ve becerileri daha da geliştirerek, etkili ve verimli bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmasını destekleyen çeşitli süreçleri kapsar (MEB, 2016). Kendisini hem kişisel hem de mesleki açıdan sürekli geliştiren bir öğretmen, farklı yaş ve seviyelerdeki öğrencilerine daha uygun ve pozitif bir öğrenme ortamı sunabilir. Bu sebeple, öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili en güncel öğretim yöntemlerini, teknikleri ve yaklaşımları takip etmeleri ve gerektiğinde bunları kullanabilmeleri için, kişisel ve mesleki gelişimlerini sürekli olarak ihtiyaç duydukları alanlarda sürdürmeleri gerekmektedir (Freidman, 1999).

Öğretmenlerin, etkinlik planlama ve yenilikçi uygulamalar geliştirme konusunda bağımsız hareket edebilmeleri, kişisel ve mesleki özerkliklerinin yeterli düzeyde olmasıyla mümkündür. Mesleki özerklik, öğretmenlerin değişen koşullara ve içinde bulundukları eğitim ortamının gereksinimlerine daha hızlı ve esnek bir şekilde uyum sağlamalarını sağlar (Anderson, 1987).

Kişisel ve mesleki özerklik, öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürekli olarak iyileştirme çabalarını, güncel öğretim yöntemlerini takip etmelerini, yeni eğitim materyalleri geliştirmelerini ve mesleki bilgi ve becerilerini devamlı olarak artırmalarını gerektirir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimi, teknolojik yeniliklere

uyum sağlayabilme yetenekleriyle de doğrudan ilişkilidir (Gürsoy, 2020). Mesleki gelişim süreçleri, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve değerlerini destekleyen, daha etkili öğrenme-öğretme ortamları oluşturmaya yardımcı olan süreçlerden oluşur (MEB, 2016: 4). Ancak, öğretmenlerin mesleki özerklik kazanmasını sağlayan yasal düzenlemeler ve uygulamalar, tek başına yeterli değildir; bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin de yeterli düzeyde olması gerekmektedir (Akçay Üzüm, 2014).

Öğretmenlerin değişen teknolojilere ve çağın gerektirdiği yeni bilgi birikimine uyum sağlayabilmeleri, mesleki bilgilerini güncel tutmaları ve alanlarındaki gelişmeleri yakından izlemeleri, mesleki özerklik açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle, öğretmenler sürekli olarak kişisel ve mesleki gelişimlerine yatırım yapmalı, eksikliklerini belirleyip bu alanlarda kendilerini geliştirmelidir. Özellikle lisans eğitiminden sonra alınacak lisansüstü eğitim, öğretmenlerin mesleklerinde daha başarılı ve etkili olmalarına büyük katkı sağlayacaktır.

2.3.2. Öğretmen Özerkliği Etkileyen Faktörler

Öğretmen özerkliği kavramı, pek çok farklı faktörle sürekli bir etkileşim içinde olup, bu faktörlerin öğretmenlerin karar alma süreçlerini, mesleki gelişimlerini ve sınıf içi uygulamalarını doğrudan etkilediği görülmektedir. Öğretmen özerkliğini etkileyen başlıca unsurlar arasında okul ortamı, yöneticilerin liderlik stilleri, öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri ve eğitim politikaları bulunmaktadır (Çakalcı, 2019). Bu unsurlar, öğretmenlerin bağımsızlıklarını nasıl kullanacaklarını ve mesleklerini nasıl icra edeceklerini belirlemede önemli bir rol oynar.

Bu faktörlerden ilki olan okul ortamı, öğretmen özerkliği üzerinde oldukça etkili bir yapıdadır. Örgütsel iklim olarak bilinen okul ortamı, okul içindeki ilişkilerin niteliğini ve bu ilişkilerin öğretmenler üzerindeki etkisini belirlemektedir (Çalık ve Kurt, 2010). Örgütsel iklim kavramı, okul içindeki tutum ve davranışları ifade eden bir metafor olarak kullanılmaktadır (Çolak ve Altinkurt, 2017). Okul ortamı ise, yazılı olmayan kurallar,

değerler ve davranış kalıplarıyla öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler arasındaki etkileşimleri şekillendiren bir sistemdir (Welsh, 2000). Bu bağlamda, okul ikliminin öğretmenlerin davranışlarına ve motivasyonlarına önemli derecede etkiye bulunduğunu gösteren pek çok çalışma mevcuttur. Özellikle, kendini güvende hisseden, okul yönetimi tarafından baskı altında hissetmeyen ve iş birliği içinde çalışan öğretmenlerin, mesleklerini daha fazla memnuniyetle yerine getirdikleri ve öğrencilerinden daha yüksek verim almak istedikleri görülmüştür (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001). Bu da okul ortamının, öğretmenlerin özerklik duygusunu besleyebileceği gibi, aksi durumda bu duyguyu köreltebileceğini ve motivasyonlarını düşürebileceğini göstermektedir.

Kapalı bir okul ikliminde, öğretmenlerin iş birliği yapmaktan kaçındıkları ve okul müdürlerinin öğretmenleri yeterince yönlendiremedikleri gözlemlenmektedir (Çolak ve Altinkurt, 2017). Bu tür bir iklim, öğretmenlerin mesleki özerkliklerini kısıtlayarak, onların karar alma süreçlerine katılmalarını engelleyebilir. Ancak, açık ve destekleyici bir okul ortamında, öğretmenler arasında daha güçlü iş birliği olduğu ve verimli bir eğitim-öğretim ortamı sağlandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin teşvik edici ve destekleyici tutumları, hem sağlıklı bir okul ortamı oluşturmakta hem de öğretmenlerin liderlik davranışları sergileyebilmesine olanak tanımaktadır (Ayık ve Savaş, 2014). Bu da öğretmenlerin iş doyumunun artmasına ve mesleki başarılarının yükselmesine katkı sağlayabilir (Perie, Baker ve Bobbitt, 1997). Bu nedenle, okul ikliminin öğretmenlerin özerk davranışlarını doğrudan etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyini etkileyen diğer önemli faktörler arasında kurumsal etmenler yer almaktadır. Okul yönetiminin tutumları ve okulun sahip olduğu kurum kültürü, öğretmenlerin mesleki bağımsızlıklarını nasıl kullanacaklarını büyük ölçüde belirler. Okul yönetimi, öğretmenlerin mesleki kararlarına ne ölçüde müdahil olduğu ve onları ne kadar desteklediğiyle öğretmenlerin mesleki özerkliklerini şekillendiren temel unsurlar arasında yer alır (Ingersoll, 2003). Bu bağlamda, öğretmenlerin daha fazla mesleki özerklik kazanabilmesi, yalnızca bireysel becerilere değil, aynı zamanda bu kurumsal faktörlere de bağlıdır.

Okul yönetimi, öğretmenlerin mesleki özerkliklerini doğrudan etkileyen en önemli kurumsal faktörlerden biridir. Okul yönetiminin liderlik tarzı, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde ne kadar bağımsız hareket edebileceklerini belirler. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin öğretmenlere tanıdığı özerklik düzeyi, onların pedagojik kararlarını ve eğitimdeki uygulamalarını büyük ölçüde etkiler (Blase ve Blase, 1999). Okul yönetiminin liderlik tarzı, öğretmenlerin özerklik algısını şekillendirir. Özerklik destekleyici liderlik anlayışını benimseyen yöneticiler, öğretmenlere mesleki kararlarını alma süreçlerinde daha fazla bağımsızlık tanır. Bu tür liderler, öğretmenlerin ders planlama, öğretim programı geliştirme ve sınıf yönetimi gibi konularda özgürce hareket etmelerini teşvik eder, buna karşılık, otoriter veya merkeziyetçi liderlik tarzları, öğretmenlerin özerklik düzeyini kısıtlayabilir ve onların eğitim süreçlerinde daha az özgür hissetmelerine yol açabilir. (Blase ve Blase, 1999). Okul yönetiminin karar alma süreçlerine öğretmenleri dâhil etme derecesi, onların özerklik algısını etkiler. Katılımcı yönetim anlayışını benimseyen okullarda, öğretmenler eğitim süreçleriyle ilgili karar alma süreçlerine aktif olarak katılırlar (Ingersoll, 2003). Bu katılım, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerine ve mesleki özerkliklerinin artmasına katkıda bulunur. Katılımcı yönetim, öğretmenlerin okuldaki kararları ve politikaları daha fazla benimsemelerini sağlar, bu da onların iş tatminlerini ve mesleki bağlılıklarını artırır. Okul yöneticilerinin öğretmenlere sağladığı destek, onların özerklik düzeyini etkiler. Destekleyici yönetim uygulamaları, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olur ve onların mesleki özerkliklerini güçlendirir (Gagné ve Deci, 2005).

Kurum kültürü de öğretmenlerin özerklik düzeyini şekillendiren bir diğer önemli kurumsal faktördür. Kurum kültürü, bir okulun normlarını, değerlerini ve inançlarını ifade eder ve bu kültür, öğretmenlerin mesleki özerkliklerini nasıl deneyimlediklerini belirler. Destekleyici ve açık bir kurum kültürü, öğretmenlerin özerklik algılarını güçlendirirken, baskıcı ve katı bir kültür, bu algıyı zayıflatabilir (Schein, 2010). Özellikle destekleyici bir kurum kültürü öğretmenlerin yenilikçi fikirler geliştirmelerine ve bu fikirleri eğitim süreçlerine entegre etmelerine olanak tanır. Destekleyici kurum kültüründe, öğretmenler birbirleriyle iş birliği

yaparak, pedagojik yaklaşımlarını geliştirirler ve bu süreçte özgürce hareket ederler (Pearson ve Moomaw, 2005). İş birliği ve bilgi paylaşımını teşvik eden bir kurum kültürü, öğretmenlerin özerklik düzeyini olumlu yönde etkiler. İşbirlikçi bir kültürde, öğretmenler deneyimlerini ve pedagojik yaklaşımlarını birbirleriyle paylaşarak, mesleki bilgi ve becerilerini artırırlar (Blase ve Blase, 1999). Bu tür bir kültür, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde daha fazla sorumluluk almasına ve özerkliklerini geliştirmelerine yardımcı olur. İş birliği ve paylaşım, öğretmenlerin eğitimde yenilikçi yöntemler geliştirmelerine olanak tanır ve onların mesleki bağlılıklarını güçlendirir. Güven verme ve açıklık, bir kurum kültürünün öğretmen özerkliği üzerindeki etkisini belirleyen önemli unsurlardır. Güven ortamında, öğretmenler kendilerini daha rahat ve özgür hissederler, bu da onların mesleki özerkliklerini artırır (Schein, 2010).

Birçok araştırma, nitelikli bir okul atmosferi oluşturmanın, öğrencilerin bireysel özelliklerine dikkat eden ve onların kendilerini ifade edebilmeleri için çeşitli fırsatlar sunan bir okul iklimi ile mümkün olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda, bu tür bir ortamın oluşabilmesi için, öğretmenlerin insancıl ve yasal davranışlar sergilediği bir okul kültürünün oluşturulması da önem arz etmektedir. Bu tür bir okul kültürü ve iklimi, dönüşümcü liderlik stilini benimsemiş okul müdürleri ve yöneticiler sayesinde mümkün hale gelebilmektedir (Bogler, 2001; DiPaola ve Hoy, 2005; DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001; Geijsel, Sleegers, Leithwood ve Jantzi, 2002; Leithwood ve Jantzi, 2006; Pounder, Ogawa ve Adams, 1995). Bu araştırmalara dayanarak, okul yöneticilerinin öğretmenlere adil, destekleyici ve motive edici bir yaklaşımla yaklaşmalarının, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturacaklarını söylemek mümkündür. Bu tür bir liderlik anlayışı, öğretmenlerin özerklik düzeylerini olumlu yönde etkileyerek, onların daha bağımsız ve etkin bir şekilde mesleklerini icra etmelerini sağlayacaktır. Öğretmen özerkliği, sadece öğretmenlerin bağımsız karar alma ve mesleki uygulamalarında serbest olma hakkını ifade etmekle kalmaz, aynı zamanda onların okul yönetim süreçlerine aktif olarak katılabilmelerini de kapsar. Demokratik bir okul yönetim modeli, öğretmenlerin temsiliyet yoluyla okul karar alma süreçlerine dâhil edilmesini

gerektirir. Öğretmenler, bu süreçlerde kendilerini temsil edenlerin adil ve özgür bir seçimle seçilmesi sayesinde, mesleki özerkliklerini ve profesyonel rollerini daha etkin bir şekilde ifade edebilirler. Bu tür bir katılım, öğretmenlerin yalnızca kendi görüşlerini değil, aynı zamanda tüm okul topluluğunun çıkarlarını gözeterek hareket etmelerini sağlar. Böylece öğretmen özerkliği, demokratik temsil ve katılım ilkeleri doğrultusunda, öğretmenlerin hem kendi pedagojik kararlarını özgürce alabilmelerine hem de okulun yönetiminde aktif bir rol üstlenmelerine olanak tanır (Kepenekçi, 2005).

Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve uzmanlık alanlarında kendilerini gösterme biçimleri, özerkliği etkileyen önemli faktörler arasında yer alır. Kendi branşında sürekli olarak kendini geliştiren ve yenilikleri takip eden öğretmenlerin, özerklik davranışlarını daha etkili bir şekilde sergilemeleri beklenir (Çolak, 2016). Mesleki yeterliklerin yanı sıra, öğretmenlerin sahip oldukları motivasyon da yaratıcılıklarını etkiler ve bu durum dolaylı olarak özerklik seviyelerini de etkiler. Kişisel faktörler, öğretmenlerin eğitim düzeyi, mesleki deneyimleri ve kişilik özellikleri gibi bireysel özelliklerini kapsar. Bu faktörler, öğretmenlerin mesleki özerklik algılarını, karar alma süreçlerini ve eğitimdeki bağımsızlıklarını doğrudan etkiler (Pearson ve Moomaw, 2005).

Eğitim düzeyi, öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyini etkileyen önemli bir kişisel faktördür. Yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenler, genellikle daha fazla bilgi ve beceriye sahip olduklarından, eğitim süreçlerinde daha bağımsız hareket etme eğilimindedirler. Eğitim, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirir ve onların ders içeriklerini, öğretim yöntemlerini ve sınıf yönetimi stratejilerini özgürce belirlemelerine olanak tanır (Gagné ve Deci, 2005). Öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça eğitim süreçlerinde daha fazla sorumluluk alabilir ve öğretim programı geliştirme, öğretim yöntemlerini seçme gibi konularda daha bağımsız kararlar alabilirler. Eğitim düzeyi aynı zamanda öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarını da güçlendirir. Yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenler, kendilerini mesleki olarak daha yetkin hissederler ve bu da onların eğitimde daha bağımsız hareket etmelerine olanak tanır. Eğitim, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini güncellemelerine ve yenilikçi öğretim yöntemlerini benimsemelerine

katkıda bulunur. Bu durum, öğretmenlerin özerklik algılarını güçlendirir ve onların mesleklerine olan bağlılıklarını artırır.

Mesleki deneyim de öğretmenlerin özerklik düzeyini belirleyen bir diğer önemli kişisel faktördür. Deneyimli öğretmenler, genellikle eğitim süreçlerinde daha bağımsız hareket ederler ve kendi pedagojik yaklaşımlarını uygulama konusunda daha özgür hissederler. Mesleki deneyim, öğretmenlerin sınıf yönetimi, ders planlama ve öğrenci etkileşimi gibi alanlardaki yetkinliklerini artırır ve bu da onların eğitimde daha fazla özerklik kazanmalarına yol açar. Deneyimli öğretmenler, genellikle eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkma becerisine sahiptirler. Bu durum, onların mesleki kararlarını daha özgürce almalarına ve sınıf ortamını daha etkili bir şekilde yönetmelerine olanak tanır. Ayrıca, deneyimli öğretmenler, eğitimde yenilikçi yaklaşımlar geliştirme ve bu yaklaşımları uygulama konusunda daha aktif olurlar. Bu da onların mesleki özerklik düzeylerini artırır ve mesleklerinde daha fazla tatmin olmalarına katkıda bulunur (Ingersoll, 2003).

Kişilik özellikleri de öğretmenlerin özerklik düzeyini etkileyen önemli bireysel faktörler arasında yer alır. Özellikle öz-yeterlilik, içsel motivasyon, açıklık ve bağımsızlık gibi kişilik özellikleri, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde ne kadar bağımsız hareket ettiklerini belirler (Pearson ve Moomaw, 2005). Öğretmenlerin kişisel özelliklerinin kapsamında özerklik düzeyini etkileyen kişisel özelliklerin bazıları şunlardır:

Öz-Yeterlilik: Öz-yeterlilik, bireylerin belirli bir görevi yerine getirme konusundaki yeteneklerine olan inançlarını ifade eder. Yüksek öz-yeterlilik inancına sahip öğretmenler, genellikle eğitim süreçlerinde daha bağımsız hareket ederler. Bu öğretmenler, kendi pedagojik yaklaşımlarını uygulama konusunda daha özgüvenli olurlar ve bu da onların mesleki özerklik algılarını güçlendirir (Bandura, 1997).

İçsel Motivasyon: İçsel motivasyon, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde kendi içsel tatmin ve ilgilerine dayanarak hareket etmelerini sağlar. Yüksek içsel motivasyona sahip öğretmenler, eğitim süreçlerinde daha fazla bağımsızlık gösterirler ve kendi pedagojik

ilkelerine göre hareket ederler. Bu durum, onların mesleki özerklik düzeylerini artırır ve iş tatminlerini olumlu yönde etkiler (Deci ve Ryan, 2000).

Açıklık ve Bağımsızlık: Açıklık, yeni deneyimlere ve bilgiye açık olma eğilimini ifade eder. Açıklık düzeyi yüksek olan öğretmenler, yenilikçi ve yaratıcı yaklaşımlar benimseme eğilimindedirler. Bağımsızlık ise bireylerin kendi kararlarını alma ve bu kararları uygulama konusundaki özgüvenini ifade eder. Bağımsızlık düzeyi yüksek olan öğretmenler, eğitimde daha fazla özerklik gösterirler ve kendi pedagojik yaklaşımlarını uygulama konusunda daha özgür olurlar (Costa ve McCrae, 1992).

Öğretmenlerin özerklik düzeylerini etkileyen bir diğer önemli faktör, eğitimin genel yapısı ve uygulanan eğitim politikalarıdır. Benson'un (2010) ortaokullarda yaptığı araştırma, merkezi sınavların öğretmenlerin okullardaki özerk davranışlarını sınırlandırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Türkiye'de öğretmenler belirli alanlarda, özellikle öğretim programlarının hazırlanması, ders materyallerinin ve kitaplarının seçimi, öğrencilerin değerlendirilme yöntemlerinin belirlenmesi gibi konularda özerklik gösterebilmekte; ancak, okul bütçesinin kullanımı konusunda diğer ülkelerdeki meslektaşlarına göre daha sınırlı bir özerklik sergilemektedirler. Bu durum, eğitim politikalarının öğretmenlerin bağımsız karar alma süreçlerini etkileyen önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

2.3.3. Öğretmen Özerkliğinin Öğretmene Verdiği Yetki ve Sorumluluklar

Öğretmen özerkliği kavramı, öğretmenlere sunduğu geniş yetki alanının yanı sıra bazı sorumluluklar da getirmektedir. Öğretmenlere, öğretim programının içeriği ve yöntemlerinin planlanması sürecinde geniş bir özerklik tanınması, bu öğretmenlerin gerekli mesleki yeterliliklere sahip olmalarının yanı sıra, özerklik konusunda da ilgi ve çaba göstermelerini gerektirmektedir (Üzüm ve Karslı, 2013).

Öğretmen özerkliği, sınırsız bir serbestlik anlamına gelmemelidir (Anderson, 1987). Öğretmenler, kendilerine verilen yetki ve özerklik alanını kullanırken, öğrencilerine ve topluma karşı olan sorumluluklarının bilincinde olmalıdır (Steh ve Pozarnik, 2005). Eğitim

ve ğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde en büyük sorumluluk öğretmenlere düşerken, ğretim ortamının ve okul çalışma koşullarının düzenlenmesi konusunda yetkileri sınırlıdır. Öğretmenlere, sorumluluklarıyla orantılı bir yetki ve özerklik alanı tanınmaması, öğretmenin motivasyonunu ve öğrencilerin gözündeki değerini azaltmaktadır (zm ve Karılı, 2013).

Öğretmen zerkliği kavramı, zaman içinde çeşitli değişikliklere uğrayarak günümüze kadar gelmiştir ve öğretmenlere hem yetki hem de yükümlülükler getiren bir olgu olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin zerk olabilmeleri için, özgün materyaller ve yeni yöntem-teknikler geliştirebilmeleri amacıyla onlara gerekli yetkiler ve görevler verilmelidir. Bu yetkileri etkili bir şekilde kullanabilmek için öğretmenlerin, bu tür görevlere ilgi duymaları ve yatkınlık göstermeleri gerekmektedir.

1980'lerden sonra gelişmeye başlayan ğretmen özerkliği kavramında, sorumluluk önemli bir unsur olarak vurgulanmıştır. Bu nedenle, ğretmen özerkliği, sorumsuzluk veya kuralsızlık anlamına gelmemelidir (Anderson, 1987; Gutmann, 1999). Öğretmenler, kendilerine verilen sorumluluk ve yetkiyi, uygun koşullar altında, sınırlı bir özgürlükle kullanmalıdır. Okullarda eğitim ve öğretimle ilgili her türlü sorumluluk ve görev öğretmenlere aiten, çalışma koşulları ve idare tarafından verilen yetkiler genellikle sınırlıdır. Ingersoll (2007), ğretmenlerin sorumluluklarıyla orantılı olarak yetkilerinin ve glerinin artırılmasının, eğitimde verimliliği artıracağını ifade etmiştir. Bu bakış açısıyla yapılan araştırmalar, ğretmen özerkliğinin hangi düzeyde olması gerektiğine dair merakı artırmıştır. Gutmann'a (1999) göre, zerkliğın aşırı derecede olması veya hiç olmaması, eğitim ve öğretimde olumsuz sonlar doğurabilir. Sınırsız zerklik, mesleklerde sınırların aşılmasına yol açarken, özerklik eksikliği de mesleki baskıyı artırarak yine olumsuz sonlar doğurabilir. Bu nedenle, öğretmenlere hangi derecede özerklik verilmesi gerektiği konusu araştırmalara konu olmuştur.

Friedman'ın (1999:62-63) ne sürdüğü modelde beş farklı özerklik düzeyi tanımlanmıştır:

- **Özerklik Yokluğu:** Bu düzeyde, öğretmenlere sınıf yönetimi, yöntem-teknik seçimi, materyal tasarımı veya eğitim-öğretim programında esneklik sağlama konusunda karar alma yetkisi verilmez ve öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmaz.
- **Zayıf Özerklik:** Bu düzeyde, öğretmenler, programlar ve okul yönetimi tarafından belirlenen çerçeve içinde sınırlı bir seçim hakkına sahiptir. Özerklik, sınırları çizilmiş bir çerçevede sağlanır.
- **Vasat Özerklik:** Bu düzeyde, öğretmenler yeni materyaller tasarlayabilir veya yeni yöntem-teknikler geliştirebilirler. Ayrıca, yeni eğitim-öğretim programları hazırlamalarına izin verilir, ancak bu programları uygulayabilmeleri için uzun bir izin alma sürecini tamamlamaları gerekmektedir.
- **Yüksek Özerklik:** Bu düzeyde, öğretmenler önceden belirlenmiş kurallar çerçevesinde, bu kurallara uygun olmak kaydıyla, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeni eğitim-öğretim programları hazırlayabilir, yeni materyaller tasarlayabilir ve yeni yöntem-teknikler kullanabilirler. Ayrıca, sınıf yönetimini istedikleri gibi şekillendirebilirler.
- **Tam Özerklik:** Bu düzeyde, öğretmenler, ahlaki ve yasal sınırlar içinde, yeni fikirler geliştirebilir, uygulayabilir ve kendi oluşturdukları eğitim-öğretim programlarında yeni tasarladıkları materyal ve yöntem-tekniklere yer verebilirler.

Özerklik kavramı tartışılırken, bazı görüşler öğretmenler arasındaki iş birliğini azaltabileceği yönündedir. Ancak, özerkliğin, öğretmenlerin diğer meslektaşlarıyla iş birliği yapmasını engelleyen bir bağımsızlık olarak algılanması, yanlış bir anlaşılma yaratabilir (Little, 1995; Pearson ve Moomaw, 2005). Aslında, öğretmenlerin hem özerk davranışlar sergilemeleri hem de iş birliği içinde olmaları mümkündür. Little (1995), öğretmenler arasındaki iş birliğinin yüksek olduğu durumlarda “ortak özerklik” olgusunun ortaya çıkabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, ortak özerklik, eğitim ve öğretim programlarına ilişkin kararların öğretmenler tarafından ortaklaşa alınması anlamına gelir. Böylece öğretmenler, birlikte ortak teknikler ve hedefler geliştirebilirler, ancak bu

hedefleri öğrencilere aktarma süreçlerinde bireysel yöntemler kullanabilirler. Bu durum, öğretmenlerin hem bireysel özerkliklerini korumalarına hem de meslektaşlarıyla uyum içinde çalışmalarına olanak sağlar.

Anderson (1987), öğretmene tanınan özerklik düzeyinin, eğitimin hedeflerinin belirlenmesi ve uygulanması açısından farklılık gösterebileceğini belirtir. Bu bakış açısına göre, eğitimle ulaşılması beklenen hedeflerin öğretmenler tarafından değil, daha üst otoriteler tarafından belirlenmesi gerektiği savunulur. Ancak, bu hedeflere ulaşmak için kullanılacak yöntemlerin seçimi ve uygulanması süreçlerinde öğretmenlere özerklik tanınmalıdır. Ayrıca, öğretmenlere verilen özerklik alanının, öğretmenin mesleki deneyim ve yeterliliklerine göre değişiklik gösterebileceği ifade edilmektedir.

Ingersoll (2007), özerklik ve sorumluluk arasında mutlak bir denge kurulması gerektiğini savunur. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin diğer uzmanlık gerektiren mesleklere göre daha sınırlı özerklik verilmesine ve üst yönetim tarafından yönetilen bir grup olarak görülmesine karşı çıkmaktadır. Öğretmen özerkliği ölçeklerinde, özerklik derecesi öğretmene tanınan yetki ve özgürlük alanına göre belirlenmektedir. Friedman'ın (1999) modeline göre; özerklik yokluğu, zayıf özerklik, vasat özerklik, yüksek özerklik ve tam özerklik olmak üzere beş farklı özerklik düzeyinden bahsedilmektedir.

EURYDICE (2008) ve OECD (2005) verilerine göre, öğretmenlere öğretim materyallerinin ve yöntemlerinin seçimi konusunda oldukça geniş bir serbestlik sağlanmaktadır. Ancak, ders içeriklerine yönelik öğretmenlere tanınan özerklik daha sınırlıdır. Ders içeriklerinin belirlenmesi genellikle okul yönetimi ve öğretmenlerin kararına bırakılmamaktadır; bu kararlar ulusal düzeyde alınmaktadır. Bununla birlikte, seçmeli ders içeriklerinin belirlenmesi konusunda okul yönetimi ve öğretmenlere özerklik verilmiştir (Desurmont, Forsthuber ve Oberheid, 2008). PISA sonuçlarına göre, OECD ülkelerinde eğitimciler, eğitim ve öğretimle doğrudan ilgili olmayan konularda, özellikle öğrencilerin davranışları ve disiplin süreçleri ile ilgili düzenlemelerde önemli karar alıcılar arasında yer alırken, mali kaynakların yönetimi ve personel politikaları gibi konularda özerklikleri sınırlıdır (OECD, 2005).

Öğretmenlerin mesleki karar verme süreçleri, eğitim alanındaki kritik bir araştırma konusu olarak dikkat çekmektedir. Bu süreçler, öğretmenlerin sınıf içi ve dışındaki uygulamalarını, öğrenci başarısını ve genel olarak eğitim kalitesini doğrudan etkileyen kararların nasıl alındığını anlamayı amaçlar. Eğitim sürecinde öğretmenler, sınıf yönetiminden ders planlamasına, öğrenci değerlendirmesinden mesleki gelişime kadar pek çok alanda karar vermek zorunda kalırlar. Bu kararların niteliği ve bu kararların nasıl alındığı, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini, inançlarını, bilgi ve deneyimlerini yansıtır (Shavelson, 1983). Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki karar verme süreçleri, eğitim sisteminin genel etkinliği için merkezi bir rol oynar.

Öğretmenlerin karar verme süreçleri, genellikle bireysel ve kurumsal faktörlerin etkileşimiyle şekillenir. Bireysel düzeyde, öğretmenlerin bilgi düzeyi, mesleki deneyimleri, inançları ve pedagojik yaklaşımları bu süreçte belirleyici rol oynar (Berliner, 1994). Aynı zamanda, okulun kültürü, eğitim politikaları ve meslektaşlar arası etkileşim gibi kurumsal faktörler de öğretmenlerin kararlarını etkiler (Ball, 1987). Karar verme süreci, genellikle dört aşamada gerçekleşir: problem tanımlama, alternatif çözümler geliştirme, bu çözümleri değerlendirme ve nihai karar verme (Simon, 1960). Öğretmenler, sınıf içi durumları değerlendirirken, bu aşamaları kendi pedagojik perspektiflerine göre uyarlayarak uygulurlar. Örneğin, bir öğretmen, düşük performans gösteren bir öğrencinin durumu karşısında önce bu problemin nedenlerini analiz eder, ardından olası müdahale yöntemlerini belirler, bu yöntemlerin olası sonuçlarını değerlendirir ve son olarak bir müdahale yöntemi seçer.

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin kendi değerlerini, pedagojik yaklaşımlarını ve profesyonel kimliklerini özgürce yansıtabildikleri bir alan olarak öne çıkmaktadır. Özellikle, öğretmenlerin “hayata dokunma” ve “yol gösterme” gibi rolleri üstlenmeleri, onların öğrencilerle birebir etkileşim içinde kendi özgün pedagojik tarzlarını geliştirmelerini gerektirir. Ayrıca, “kendini yenileme” ve “ufuk açma” bileşenleri de, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde kendi yol haritalarını çizebilmeleri ve öğrencilerinin potansiyelini en üst düzeye çıkarabilmeleri için bağımsız hareket edebilme ihtiyaçlarını

ortaya koyar. Öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla mücadele ederken bile kendi profesyonel kararlarını alabilmeleri, onların özerk bir şekilde hareket edebilmelerinin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen özerkliği, öğretmenlerin öğrenci gelişimini destekleyen çeşitli roller üstlenerek, kendi mesleki kimliklerini ve değerlerini sınıf ortamında hayata geçirme becerilerinin temel bir bileşeni olarak değerlendirilebilir (Koşar, 2019).

Öğretmenlerin bilgi birikimi ve deneyimleri, karar verme süreçlerinde kritik bir rol oynar. Yüksek bilgi düzeyine sahip öğretmenler, genellikle daha etkili kararlar alırlar çünkü bu öğretmenler, daha fazla sayıda ve daha çeşitli pedagojik stratejiler hakkında bilgi sahibidirler ve bu stratejilerin ne zaman ve nasıl uygulanacağına dair güçlü bir sezgiye sahiptirler (Eraut, 1994). Deneyimli öğretmenler ise, mesleki yaşantıları boyunca edindikleri deneyimlerden yararlanarak, benzer durumlar karşısında daha hızlı ve isabetli kararlar alabilirler (Berliner, 2001). Kurumsal faktörler, öğretmenlerin karar verme süreçlerini doğrudan etkileyebilir. Eğitim politikaları, öğretmenlerin sınıf içinde hangi stratejileri uygulayacağı konusunda belirli kısıtlamalar ya da yönlendirmeler getirebilir (Hargreaves ve Fullan, 1992). Aynı zamanda, okulun organizasyon yapısı, öğretmenler arası iş birliği ve meslektaş desteği, karar verme süreçlerinde önemli bir rol oynar. Örneğin, profesyonel öğrenme toplulukları içinde yer alan öğretmenler, kararlarını meslektaşlarının geri bildirimleri ışığında şekillendirerek daha etkili sonuçlar elde edebilirler (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace ve Thomas, 2006). Öğretmenlerin mesleki karar verme süreçleri, bireysel bilgi ve deneyimlerin yanı sıra kurumsal faktörlerin etkileşimiyle şekillenir. Bu süreçler, öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarını ve genel olarak eğitim kalitesini doğrudan etkiler. Dolayısıyla, öğretmenlerin karar verme becerilerinin geliştirilmesi hem bireysel hem de kurumsal düzeyde desteklenmelidir.

Öğretmenlerin mesleki karar verme süreçlerinde özerkliğin rolü de eğitimde etkinliği artıran ve öğretmenlerin mesleki tatminini destekleyen önemli bir faktör olarak kabul edilir. Özerklik, öğretmenlerin sınıf içi ve dışındaki pedagojik kararlarını, dış baskılardan bağımsız olarak ve profesyonel bilgi birikimlerine dayanarak alma yeteneğini ifade eder.

Özerkliğe sahip öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarına daha duyarlı olabilir ve bu farklılıklara uygun öğretim stratejileri geliştirebilirler. Ayrıca, özerklik, öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını daha etkin bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olur (Ingersoll, 2003). Eğitim ortamında özerklik, öğretmenlerin karar verme süreçlerini daha bilinçli ve etkili bir şekilde yönetmelerine olanak tanır. Örneğin, öğretmenler öğretim programını öğrencilerin ilgi alanlarına göre uyarlayabilir, öğrenme materyallerini seçerken daha özgür davranabilir ve öğretim yöntemlerini kendi pedagojik yaklaşımlarına göre belirleyebilirler. Bu tür bir esneklik, eğitim süreçlerinin daha dinamik ve öğrenci odaklı olmasını sağlar. Öğrenci ihtiyaçları ve geri bildirim, öğretmenlerin karar verme süreçlerinde dikkate aldıkları temel unsurlardandır. Öğretmenler, öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine göre kararlarını şekillendirirler. Öğrencilerden aldıkları geri bildirimler, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını değerlendirmelerine ve gerektiğinde bu yaklaşımları değiştirmelerine yardımcı olur (Hattie, 2009).

Özerklik, her ne kadar öğretmenlerin mesleki gelişimi için önemli bir unsur olsa da bazı sınırlayıcı faktörler bu özerkliği kısıtlayabilir. Eğitim politikaları, merkezi öğretim programı okul yönetimi ve performans değerlendirme sistemleri gibi dış faktörler, öğretmenlerin özerkliklerini sınırlayabilir. Özellikle, merkezi sınav sistemleri ve performans değerlendirme politikaları, öğretmenlerin belirli pedagojik stratejilere bağlı kalmalarını zorunlu kılabilir (Valli ve Buese, 2007). Ayrıca, öğretmenlerin yeterli mesleki bilgi ve deneyime sahip olmaması durumunda, özerkliğin etkin kullanımı zorlaşabilir. Bu durumda, öğretmenlerin karar verme süreçlerinde rehberliğe ve profesyonel gelişime ihtiyaç duyabilirler.

Öğretmenlerin ders planlama ve uygulama süreçlerindeki özerkliği, eğitimde kaliteyi artıran ve öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleyen kritik bir faktördür. Ders planlama ve uygulama süreçlerinde özerklik, öğretmenlerin kendi pedagojik yaklaşımlarını serbestçe seçme, öğretim programını uyarlama ve öğretim yöntemlerini belirleme özgürlüğü anlamına gelir. Bu özerklik, öğretmenlerin mesleki bilgi ve deneyimlerini en iyi şekilde kullanmalarına olanak tanır ve öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin

uygulanmasını teşvik eder (Pearson ve Hall, 1993). Özerkliğe sahip öğretmenler, derslerini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlayabilir, öğrenme ortamlarını esnek hale getirebilir ve yaratıcı öğretim teknikleri geliştirebilirler. Ders planlama süreci, öğretmenlerin öğretim programı hedeflerini belirledikleri, ders içeriklerini oluşturdukları ve öğretim yöntemlerini seçtikleri bir süreçtir. Özerklik, bu süreçte öğretmenlere, öğretim programını kendi pedagojik yaklaşımlarına göre uyarlama ve öğrenci ihtiyaçlarına en uygun ders materyallerini seçme imkânı tanır (Shulman, 1986). Öğretmenlerin ders planlama sürecindeki özerkliği, öğretim etkinliklerinin daha hedefe yönelik ve etkili olmasını sağlar. Ders uygulama sürecinde özerklik, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını serbestçe belirleme ve öğrenci geri bildirimlerine dayalı olarak öğretim stratejilerini anında değiştirme yeteneğini kapsar. Bu süreçte özerkliğe sahip öğretmenler, derslerini daha dinamik bir şekilde yönetebilir ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir (Ingersoll, 2003).

Öğretmenlerin bağımsız hareket edebilme yetenekleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkin bir şekilde katılmalarını sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda öğretim ortamını daha etkili hale getirmek için yenilikçi ve özelleştirilmiş yaklaşımlar geliştirmelerine de olanak tanır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından vurgulanan, öğrenme güdüsü düşük öğrencileri motive etme ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırma gibi görevler, öğretmenlerin kendi pedagojik yöntemlerini bağımsızca belirleyebilmelerinin önemini göstermektedir. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını sağlayarak, profesyonel kimliklerini ifade etmelerine ve öğrencilerinin gelişim süreçlerine katkıda bulunmalarına imkân tanır. Bu bağlamda, öğretmen özerkliği, öğretmenlerin profesyonel beklentileri yerine getirmede özgür hareket etmelerini sağlayan ve öz yeterlik ile örtüşen temel bir bileşen olarak değerlendirilebilir (Kurt, 2016).

Öğretmenlerin ders planlama ve uygulama süreçlerindeki özerkliğini destekleyen başlıca faktörler arasında okul kültürü, mesleki gelişim fırsatları ve eğitim politikaları yer alır. Destekleyici bir okul kültürü ve yöneticiler, öğretmenlerin özerkliklerini kullanmalarını

teşvik eder (Leithwood ve Jantzi, 2006). Ayrıca, sürekli mesleki gelişim programları, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırarak ders planlama ve uygulama süreçlerinde daha bilinçli kararlar almalarına katkı sağlar. Öğretmenlerin ders planlama ve uygulama süreçlerindeki özerkliklerini sınırlayan faktörler arasında merkezi öğretim programı, performans değerlendirme sistemleri ve eğitim politikaları bulunur. Merkezi öğretim programı, öğretmenlerin belirli bir programa bağlı kalmalarını gerektirerek özerkliklerini kısıtlayabilir (Valli ve Buese, 2007). Ayrıca, performans değerlendirme sistemleri, öğretmenlerin belirli kriterlere göre hareket etmelerini zorunlu kılarak ders planlama ve uygulama süreçlerindeki özgürlüklerini sınırlayabilir.

Öğretmenlerin ders içeriği ve yöntem seçimindeki özerkliği, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve deneyimlerini en iyi şekilde kullanarak derslerini öğrenci ihtiyaçlarına ve eğitim hedeflerine göre uyarlamalarına olanak tanır. Ders içeriği ve yöntem seçiminde özerklik, öğretmenlerin öğretim programı hedeflerini belirlerken ve öğretim stratejilerini seçerken özgürce karar alabilme yeteneğini ifade eder. Bu özerklik, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını öğrencilerin öğrenme stillerine, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre uyarlamalarını sağlar (Shulman, 1986). Öğretmenler, ders içeriklerini ve öğretim yöntemlerini belirlerken, kendi uzmanlıklarına ve öğrencilerinin bireysel farklılıklarına dayalı olarak en uygun seçimleri yapabilirler. Ders içeriği seçiminde özerklik, öğretmenlerin öğretim programı hedeflerine ulaşmak için hangi konuları ve materyalleri kullanacaklarını belirleme özgürlüğünü kapsar. Özerkliğe sahip öğretmenler, öğretim programının genel çerçevesini dikkate alarak, ders içeriklerini öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme düzeylerine göre uyarlayabilirler (Apple, 1986). Bu durum, öğretmenlerin derslerini daha ilgi çekici ve anlamlı hale getirmelerine olanak tanır. Yöntem seçiminde özerklik, öğretmenlerin derslerini işlerken hangi pedagojik stratejileri ve öğretim yöntemlerini kullanacaklarına karar verme yeteneğini ifade eder. Bu özerklik, öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri ve öğrenci katılımını en üst düzeye çıkaracak yöntemleri seçmelerine olanak tanır (Ingersoll, 2003). Örneğin, öğretmenler farklı öğretim yöntemleri

(işbirlikli öğrenme, problem temelli öğrenme, doğrudan öğretim vb.) arasından en uygun olanını seçerek derslerini şekillendirebilirler.

Öğretmenlerin ders içeriği ve yöntem seçimindeki özerkliğini destekleyen unsurlar arasında okul yönetimi, mesleki gelişim fırsatları ve öğretmenler arası iş birliği yer alır. Destekleyici bir okul yönetimi, öğretmenlerin kendi pedagojik yaklaşımlarını geliştirmeleri ve uygulamaları için gerekli özgürlüğü sağlar (Leithwood ve Jantzi, 2006). Ayrıca, mesleki gelişim programları, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırarak ders içeriği ve yöntem seçiminde daha bilinçli kararlar almalarına yardımcı olur. Ders içeriği ve yöntem seçiminde öğretmen özerkliğini sınırlayan faktörler arasında merkezi öğretim programları, standart testler ve eğitim politikaları bulunmaktadır. Merkezi öğretim programları, öğretmenlerin belirli bir programa bağlı kalmalarını zorunlu kılarak ders içeriği seçiminde özgürlüklerini kısıtlayabilir (Valli ve Buese, 2007). Ayrıca, standart testlerin odak noktası haline gelmesi, öğretmenlerin yaratıcı öğretim yöntemlerini kullanma imkanını sınırlayabilir, çünkü öğretmenler genellikle test başarılarını artırmaya yönelik stratejilere odaklanmak zorunda kalır. Öğretmenlerin ders içeriği ve yöntem seçimindeki özerkliği, eğitim sürecinin kalitesini ve öğretmenlerin mesleki tatminini doğrudan etkiler. Bu özerklik, öğretmenlerin derslerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre esnek bir şekilde uyarlamalarını sağlar. Ancak, merkezi öğretim programı ve standart testler gibi faktörler, öğretmenlerin bu özerkliği tam anlamıyla kullanmalarını sınırlayabilir. Eğitim politikalarının, öğretmen özerkliğini destekleyecek şekilde düzenlenmesi, eğitim kalitesini artırabilir ve öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik edebilir.

Öğrenci değerlendirme sürecinde özerklik, öğretmenlerin öğrenci performansını değerlendirme yöntemlerini ve kriterlerini belirlerken serbestçe karar alabilme yeteneğini ifade eder. Öğretmenlerin öğrenci başarılarını ölçmek için kullanacakları değerlendirme yöntemlerini ve kriterlerini kendi pedagojik anlayışlarına ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirleme özgürlüğünü ifade eder (Black ve Wiliam, 1998). Bu özerklik, öğretmenlerin öğrenci değerlendirme süreçlerini daha esnek, yaratıcı ve öğrenci odaklı hale getirmelerini sağlar. Özerkliğe sahip öğretmenler, standart testlerin ötesine geçerek, öğrenci başarılarını

daha kapsamlı bir şekilde değerlendiren yöntemler geliştirebilirler. Öğretmenlerin öğrenci değerlendirme sürecindeki özerkliği, hangi değerlendirme yöntemlerinin kullanılacağına karar verme yetkisini içerir. Özerklik, öğretmenlerin, öğrenci başarısını sadece test sonuçlarıyla değil, aynı zamanda performans değerlendirmeleri, projeler, sözlü sınavlar ve gözlem gibi çeşitli değerlendirme araçlarıyla ölçmelerine olanak tanır (Brookhart, 2004). Bu sayede, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve güçlü yönlerine göre daha adil bir değerlendirme yapılabilir. Öğretmenlerin değerlendirme kriterlerini belirleme özerkliği, öğrenci başarısını ölçerken hangi standartların ve beklentilerin kullanılacağına karar verme yetkisini içerir. Özerklik, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak, değerlendirme kriterlerini uyarlamalarına olanak tanır (Guskey, 2007). Bu, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde daha esnek ve öğrenci merkezli yaklaşımlar geliştirmelerini sağlar. Öğretmenlerin ders planlama ve uygulama süreçlerindeki özerkliği, eğitimde kaliteyi artıran ve öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleyen kritik bir faktördür. Ders planlama ve uygulama süreçlerinde özerklik, öğretmenlerin kendi pedagojik yaklaşımlarını serbestçe seçme, öğretim programı uyarlama ve öğretim yöntemlerini belirleme özgürlüğü anlamına gelir. Bu özerklik, öğretmenlerin mesleki bilgi ve deneyimlerini en iyi şekilde kullanmalarına olanak tanır ve öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin uygulanmasını teşvik eder (Pearson ve Hall, 1993). Özerkliğe sahip öğretmenler, derslerini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlayabilir, öğrenme ortamlarını esnek hale getirebilir ve yaratıcı öğretim teknikleri geliştirebilirler. Ders planlama süreci, öğretmenlerin öğretim programı hedeflerini belirledikleri, ders içeriklerini oluşturdukları ve öğretim yöntemlerini seçtikleri bir süreçtir. Özerklik, bu süreçte öğretmenlere, öğretim programını kendi pedagojik yaklaşımlarına göre uyarlama ve öğrenci ihtiyaçlarına en uygun ders materyallerini seçme imkânı tanır (Shulman, 1986). Öğretmenlerin ders planlama sürecindeki özerkliği, öğretim etkinliklerinin daha hedefe yönelik ve etkili olmasını sağlar. Ders uygulama sürecinde özerklik, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını serbestçe belirleme ve öğrenci geri bildirimlerine dayalı olarak öğretim stratejilerini anında değiştirme yeteneğini kapsar. Bu

süreçte özerkliğe sahip öğretmenler, derslerini daha dinamik bir şekilde yönetebilir ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir (Ingersoll, 2003).

Öğretmenlerin ders planlama ve uygulama süreçlerindeki özerkliğini destekleyen başlıca faktörler arasında okul kültürü, mesleki gelişim fırsatları ve eğitim politikaları yer alır. Destekleyici bir okul kültürü ve yöneticiler, öğretmenlerin özerkliklerini kullanmalarını teşvik eder (Leithwood ve Jantzi, 2006). Ayrıca, sürekli mesleki gelişim programları, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırarak ders planlama ve uygulama süreçlerinde daha bilinçli kararlar almalarına katkı sağlar. Öğretmenlerin ders planlama ve uygulama süreçlerindeki özerkliklerini sınırlayan faktörler arasında merkezi öğretim programları, performans değerlendirme sistemleri ve eğitim politikaları bulunur. Merkezi öğretim programları, öğretmenlerin belirli bir programa bağlı kalmalarını gerektirerek özerkliklerini kısıtlayabilir (Valli ve Buese, 2007). Ayrıca, performans değerlendirme sistemleri, öğretmenlerin belirli kriterlere göre hareket etmelerini zorunlu kılarak ders planlama ve uygulama süreçlerindeki özgürlüklerini sınırlayabilir.

Öğretmenlerin ders içeriği ve yöntem seçimindeki özerkliği, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve deneyimlerini en iyi şekilde kullanarak derslerini öğrenci ihtiyaçlarına ve eğitim hedeflerine göre uyarlamalarına olanak tanır. Ders içeriği ve yöntem seçiminde özerklik, öğretmenlerin öğretim programı hedeflerini belirlerken ve öğretim stratejilerini seçerken özgürce karar alabilme yeteneğini ifade eder. Bu özerklik, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını öğrencilerin öğrenme stillerine, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre uyarlamalarını sağlar (Shulman, 1986). Öğretmenler, ders içeriklerini ve öğretim yöntemlerini belirlerken, kendi uzmanlıklarına ve öğrencilerinin bireysel farklılıklarına dayalı olarak en uygun seçimleri yapabilirler. Ders içeriği seçiminde özerklik, öğretmenlerin öğretim programı hedeflerine ulaşmak için hangi konuları ve materyalleri kullanacaklarını belirleme özgürlüğünü kapsar. Özerkliğe sahip öğretmenler, öğretim programının genel çerçevesini dikkate alarak, ders içeriklerini öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme düzeylerine göre uyarlayabilirler (Apple, 1986). Bu durum, öğretmenlerin derslerini daha ilgi çekici ve anlamlı hale getirmelerine olanak tanır. Yöntem seçiminde

özerklik, öğretmenlerin derslerini işlerken hangi pedagojik stratejileri ve öğretim yöntemlerini kullanacaklarına karar verme yeteneğini ifade eder. Bu özerklik, öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri ve öğrenci katılımını en üst düzeye çıkaracak yöntemleri seçmelerine olanak tanır (Ingersoll, 2003).

Öğretmenlerin ders içeriği ve yöntem seçimindeki özerkliğini destekleyen unsurlar arasında okul yönetimi, mesleki gelişim fırsatları ve öğretmenler arası iş birliği yer alır. Destekleyici bir okul yönetimi, öğretmenlerin kendi pedagojik yaklaşımlarını geliştirmeleri ve uygulamaları için gerekli özgürlüğü sağlar (Leithwood ve Jantzi, 2006). Ayrıca, mesleki gelişim programları, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırarak ders içeriği ve yöntem seçiminde daha bilinçli kararlar almalarına yardımcı olur. Ders içeriği ve yöntem seçiminde öğretmen özerkliğini sınırlayan faktörler arasında merkezi öğretim programları, standart testler ve eğitim politikaları bulunmaktadır. Merkezi öğretim programları, öğretmenlerin belirli bir programa bağlı kalmalarını zorunlu kılarak ders içeriği seçiminde özgürlüklerini kısıtlayabilir (Valli ve Buese, 2007). Ayrıca, standart testlerin odak noktası haline gelmesi, öğretmenlerin yaratıcı öğretim yöntemlerini kullanma imkanını sınırlayabilir, çünkü öğretmenler genellikle test başarılarını artırmaya yönelik stratejilere odaklanmak zorunda kalır. Öğretmenlerin ders içeriği ve yöntem seçimindeki özerkliği, eğitim sürecinin kalitesini ve öğretmenlerin mesleki tatminini doğrudan etkiler. Bu özerklik, öğretmenlerin derslerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre esnek bir şekilde uyarlamalarını sağlar. Ancak, merkezi öğretim programları ve standart testler gibi faktörler, öğretmenlerin bu özerkliği tam anlamıyla kullanmalarını sınırlayabilir. Eğitim politikalarının, öğretmen özerkliğini destekleyecek şekilde düzenlenmesi, eğitim kalitesini artırabilir ve öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik edebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin kendilerine verilen görevleri ve sorumlulukları etkili bir şekilde yerine getirebilmelerinin en önemli koşullarından biri, onlara branşlarında ve mesleklerinde serbest hareket edebilecekleri alanların tanınmasıdır. Öğretmenlerin özerk ve özgür bir şekilde hareket etmeleri, onların işlerine daha fazla istekle yaklaşmalarını ve görevlerini daha verimli bir şekilde yerine getirmelerini sağlamaktadır (Pearson ve Hall,

1993). Bu bağlamda, öğretmen özerkliği ile sınıf yönetimi ve öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Özerk öğretmenler, sınıflarını daha etkin bir şekilde yönetebilmekte ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha başarılı sonuçlar elde etmektedirler.

2.3.4. Öğretmen Özerkliğinin Sınırlayan Unsurlar

Özerklik, öğretmenlerin belirlenmiş sınırlar içinde dikkatli davranarak mesleki eylemlerinde özgür olmalarını ifade eder (Wilches, 2007). Ancak özerklik, sınırsız ve kontrolsüz bir özgürlük alanı anlamına gelmemelidir (Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017). Öğretmenlere ders programlarının düzenlenmesi, okul faaliyetlerinin planlanması ve disiplin sağlama konularında söz hakkı tanınmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinde temel hedef öğretim kalitesini artırmak ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaktır (Koşar, 2015). Öğretmenlerin öğretme süreci, mesleki iletişim, mesleki gelişim ve öğretim programı boyutlarında özerkliklerinin sağlanması bu nedenle büyük önem taşımaktadır. Ancak, bu durum teoride böyle görünse de uygulamada öğretmen özerkliğinin gelişimini sınırlayan bazı faktörler ortaya çıkmaktadır. Bu sınırlamalardan bazıları şunlardır: öğretmenlerin öğretim programına sıkı sıkıya bağlı kalma zorunluluğu ve ders kitapları dışında farklı kaynak kullanımının yasaklanması; okul yöneticilerinin tek tip öğretmen istemesi ve öğretmenlere belirli roller yükleyerek bu rollerin gereğini yerine getirmelerini beklemesi; üst yönetim mekanizmaları tarafından en alt kademedeki öğretmenler üzerinde sıkı bir denetim uygulanmasıyla öğretmenlerin sınıf içerisinde özerk olma arasında yaşadıkları ikilem; öğretmenlerin, okulun öğretimle ilgili kararlarında kendi fikirlerini ifade edememesi; okullarda öğrencilerin eğitim sürecinde elde ettikleri kazanımlar yerine sonucun önemszenmesi ve bu algının, öğretmenlerin akademik başarıya odaklanmaları gerektiğini hissetmeleri; öğretmenlerin mesleki gelişimleri için zaman ve finansman bulamaması, bu nedenle gelişimlerini istenilen düzeyde sağlayamamaları ve otoritenin ürünlerine bağımlı hale gelmeleri; yeni metodolojiler

denemenin mevcut yöntemlere göre daha güvenli ve risksiz olması; öğretmenlerden belirlenmiş içeriğe göre öğretim etkinliklerini gerçekleştirmelerinin beklenmesi; merkezi olarak sınıf içi etkinliklerin belirlenmesi (Cerit, 2012; Corwin ve Borman, 1988; Hanson, 1991; Ramos, 2006; Sahlberg, 2007).

Ramos (2006), öğretmen özerkliğini kısıtlayan çeşitli faktörlerin varlığını doğrulamıştır. Bu faktörlerden ilki, öğretmenlerin değişime karşı gösterdikleri dirençtir. İnsanların genellikle alışılmış kararları uygulamaya daha yatkın olduğu, farklı yöntem ve tekniklere başvurmakta ise tereddüt ettikleri bilinmektedir. Programları, teknikleri ve ders içeriklerini bilindik yöntemlerle uygulamak, öğretmenler için daha kolay bir seçenek olduğundan, bu durum özerkliği engelleyebilir. İkinci önemli faktör ise, kurumların öğretmenler üzerindeki eğitim politikası baskısıdır. Özellikle bazı özel ya da devlet okullarında, öğrenci ve veli memnuniyeti öncelikli bir hedef olarak benimsenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin enerjilerini yalnızca eğitime değil, aynı zamanda öğrenci ve velilerin beklentilerine yanıt vermeye de ayırmalarını zorunlu kılmaktadır.

Özerkliği sınırlandıran bir diğer faktör, öğretmenlerin denetim altında tutulmasıdır (Hanson, 1991). Özel ya da resmî eğitim kurumlarında öğretmenlerin yürüttüğü eğitim faaliyetlerinin sıkı bir şekilde denetlenmesi, öğretmenlerin yeni ve riskli yaklaşımları denemekten kaçınmasına neden olabilir. Bu durum, öğretmenlerin güvenli ve bilindik yöntemlere yönelmelerine yol açabilir. Ayrıca, sürekli denetim, öğretmenlerin stres seviyesini artırarak, onların okul iklimine ve yönetimine duydukları güveni azaltabilir. Hanson (1991) çalışmasında, öğretmen özerkliğini engelleyen başlıca faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

- Okul yöneticileri tarafından belirlenen eğitim sisteminin uygulanması
- Okul yönetiminin koyduğu kurallar
- Eğitim programı içeriklerinin denetlenmesi ve kontrol edilmesi
- Yönetim tarafından uygulanan kuralların zorunlu kılınması
- Derslerde ders kitabı dışı materyal kullanımının yasaklanması

- Öğretmenlerin yeni fikirler üretmekten kaçınmaları

Benson (2010), öğretmen özerkliğini engelleyen faktörlerden biri olarak belge işleri yükünü görmektedir. Öğretmenler, okuldaki ve hatta evlerindeki zamanlarının büyük bir kısmını belge işlerine ayırmaktadır. Eğitim politikalarının dayattığı yoğun evrak işleri, öğretmenlerin yaratıcı fikirler üretmesini zorlaştırmakta ve özerkliklerini engellemektedir.

Arslan ve Özenici (2017), öğretmen özerkliğini sınırlayan faktörleri birkaç ana başlık altında toplamışlardır. İlk olarak, öğretim içeriklerinin katı bir şekilde uygulanması, öğretmenlerin esnek hareket etme imkanını kısıtlamaktadır. Öğrencilerin ilgi ve hazırbulunuşluk seviyelerine göre programı özgürce uyarlayamayan öğretmenler, yaratıcı ve özgün fikirler üretmekte zorlanabilirler. İkinci olarak, öğrenciler arasındaki başarı farklarının minimize edilmesi hedefi de özerkliği sınırlayan bir başka önemli unsurdur. Tüm öğrencileri aynı seviyede görmek, eğitimin önemli bir hatası olarak görülmektedir. Her öğrencinin farklı öğrenme hızı ve ihtiyaçları olduğu göz ardı edildiğinde, öğretmenlerin bu farklılıklara uygun öğretim yöntemleri geliştirmesi zorlaşır. Son olarak, öğretmenlerin sürekli olarak üst kurullara hesap verme zorunluluğu hissetmeleri, eğitim kurumlarında baskının artmasına neden olmaktadır. Bu baskı ortamı, öğretmenlerin sorumluluk almaktan çekinmelerine ve yetki kullanma isteklerinin azalmasına yol açabilir. Ayrıca bürokratik yapıların ağırlıkta olduğu okullarda, öğretmenlerin başarıları yeterince takdir edilmediğinde, bağlılık ve motivasyon üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği (Sezgin, 2020) bunun sonucunda özerkliklerinin sınırlanabileceği de söylenebilir.

Crookes (1997) de öğretmenlerin özerkliğini kısıtlayan dört temel faktörden bahsetmiştir. İlk olarak, eğitim programlarının oluşturulmasında öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınmaması, öğretmenlerin eğitim sürecine tam katılımını engelleyen önemli bir sorundur. İkinci olarak, öğretmenlerin yeni materyaller geliştirebilmeleri için yeterli maddi imkanlara sahip olmamaları, yenilikçi yöntemlerin uygulanmasını sınırlamaktadır. Üçüncü olarak, öğretmenlerin çalışma koşulları nedeniyle tükenmişlik yaşamaları, onların mesleki verimliliklerini olumsuz yönde etkileyen bir diğer önemli engeldir. Son olarak, eğitim

programlarının hedefleri ile okul ikliminin uyuşmaması, öğretmenlerin özerkliğini engelleyen bir başka faktördür (Çakalcı, 2019).

Özerklik kavramının önemini vurgularken, aşırı derecede özerklik sağlanmasının ya da tamamen engellenmesinin sağlıklı bir yaklaşım olmadığını belirtmek gerekir. Öğretmenlerin, yeni perspektifler geliştirebilmeleri ve daha yaratıcı olabilmeleri için onlara özgürlük tanınmalı, ancak bu özgürlük dengeli bir şekilde verilmelidir.

2.4. Türkiye’de Öğretmen Özerkliğinin Yasal Dayanakları

Türkiye’de öğretmen özerkliğine yönelik doğrudan bir yasal düzenleme bulunmamaktadır (Üzüm, 2014). Dünya Değerler Araştırmasına göre, Türkiye’de toplumsal güven düzeyi düşüktür ve ikili ilişkilerde birbirimize yeterince güvenmediğimiz ortaya çıkmıştır. Güven eksikliği, öğretmenin öğrenciyi, okul müdürünün öğretmeni, merkezi idarenin ise okulu özerk kılmamasına yol açar (TEDMEM, 2015). Güven kültürünün oluşturulması, okullarda özerkliğin sağlanması için büyük önem taşımaktadır. Toplum olarak birbirimize güven aşılamamız, öğretmenin öğrenciye, yöneticinin ise öğretmene güvenmesi gerekmektedir.

Türkiye’de öğretim programı seçme hakkı öğretmene verilmediği gibi, yerel unsurların öğretim programında yeterince yer bulmadığı da görülmektedir. Merkeziyetçi eğitim anlayışı, öğretmenlerin belirli sınırlar içinde hareket etmesini zorunlu kılmıştır. Öğretmenler sadece uygulama sürecinde rol alabilmektedir. Son yıllarda yapılan Ar-Ge çalışmaları ile öğretmenlerin görüşleri alınarak öğretim programı, hizmet içi eğitimler gibi konularda çalışmalar yapılmaktadır. Öğretmenlerin beklentileri dikkate alınarak bu çalışmalar sürdürülmektedir.

Her ne kadar Türkiye’de çerçeve program uygulandığı söylene de, aslında katı bir program uygulanmaktadır (TEDMEM, 2015). Merkezi sınavlardaki kazanımların kesin ve net bir şekilde belirlenmiş olması, öğretmenlerin sıkı bir şekilde programa bağlı kalmalarını zorunlu kılmış ve esneklik tanınmamıştır. Öğretmenler, görevleri gereği merkezi olarak hazırlanan programları uygulamakla yükümlüdür. Bu nedenle Türkiye'deki

öğretim programları, katı ve öğretmene yeterince hareket alanı bırakmayan programlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye'deki önde gelen eğitim sendikalarının tüzüklerinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin özerkliğini dolaylı olarak etkileyen düzenlemeler yer almaktadır (Üzüm, 2014). Bunun sebebi, son yıllarda öğretmen özerkliği kavramının giderek daha fazla önem kazanması olarak gösterilebilir. Sivil toplum örgütlerinin öğretmen özerkliğini destekledikleri, yaptıkları basın açıklamalarından anlaşılmaktadır.

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda Millî Eğitimin temel ilkelerine ve özel amaçlarına yer verilmiştir. Bu kanunda öğretmen özerkliği ile ilgili olarak yöneltme ilkesi ve bilimsellik ilkesi bulunmaktadır. Akçay Üzüm (2014), yöneltme konusunda en fazla sorumluluğu öğrencilerle birebir ilişki içinde olan öğretmenlerin alması gerektiğini, bu ilkenin tam anlamıyla gerçekleştirilmesi açısından önemli görmektedir. Öğretmenler, öğrencileri en iyi tanıyan kişiler olarak onların ilgi, yetenek ve kabiliyetlerine göre yönlendirilmesinde etkin rol oynamalıdır.

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak 43. maddesinin 1. fıkrasında, “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler, bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleklerini bu ilkeler doğrultusunda yürütmeleri esastır.

Dünyada 1980'li yıllardan sonra önem kazanmaya başlayan öğretmen özerkliği kavramı, henüz Türkiye'deki yasalarda doğrudan yer bulamamıştır. İlgili yasalarda dolaylı olarak yer almasına rağmen, bu düzenlemeler öğretmen özerkliği açısından yeterli görülmemektedir.

Türkiye'de öğretmen özerkliği ile ilgili çalışmaların bir an önce başlaması gerekmektedir. Bugüne kadar yapılan eğitim reformu çalışmalarında, öğretmen gelişimine, öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki söz haklarının, karar alma yetkilerinin ve hareket alanlarının genişletilmesine yeterince odaklanılmamıştır (Öztürk, 2011). Kararlı ve doğru

adımlarla, Türkiye'de öğretmen özerkliği, eğitim seviyesi yüksek ülkelerde olduğu gibi geliştirilmelidir

2.5. Kurumsal Özerklik ve Eğitim Sistemi İlişkisi

Kurumsal özerklik, bir kurumun, kendi iç işleyişi, karar alma süreçleri ve yönetim mekanizmaları üzerinde merkezi otoriteden bağımsız olarak belirli bir yetki ve kontrol sahibi olmasını ifade eder. Eğitim sisteminde kurumsal özerklik, okulların ve eğitim kurumlarının kendi eğitimsel, idari ve finansal kararlarını alma konusunda daha fazla bağımsızlığa sahip olmalarını sağlar. Bu kavram, eğitim sisteminin esnekliğini artırmayı, yerel ihtiyaçlara daha iyi yanıt vermeyi ve genel eğitim kalitesini yükseltmeyi amaçlar. Kurumsal özerklik, eğitim kurumlarının merkezi otoritelerden bağımsız olarak kendi yönetim süreçlerini belirleme yetkisine sahip olmasını ifade eder. Bu özerklik, okulların öğretim programı geliştirme, öğretim yöntemleri seçme, personel alımı, bütçe yönetimi gibi alanlarda daha fazla özgürlük ve esneklik kazanmasını sağlar (Caldwell ve Spinks, 1998). Kurumsal özerklik, merkezi yönetimin genel politikalar belirlemesi, ancak bu politikaların yerel koşullara uyarlanması okullara bağımsızlık tanınması anlamına gelir. Kurumsal özerklik, eğitim sistemi içinde esneklik ve yenilikçiliği teşvik eden bir rol oynar. Eğitim sisteminin genel yapısı içinde okullara daha fazla yetki verilmesi, okulların yerel ihtiyaçlara daha hızlı ve etkili bir şekilde yanıt vermelerini sağlar (Leithwood ve Menzies, 1998). Bu özerklik, okulların kendi öğrenci profillerine uygun öğretim programı geliştirmelerine, öğretim yöntemlerini seçmelerine ve kaynaklarını daha verimli kullanmalarına olanak tanır. Ayrıca, kurumsal özerklik, okulların kendi yönetim süreçlerinde daha hesap verebilir olmalarını da teşvik eder. Kurumsal özerkliğin eğitimdeki avantajları şunlardır:

Yerel İhtiyaçlara Uygun Çözümler: Kurumsal özerklik, okulların yerel koşullara ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun çözümler geliştirmesine olanak tanır. Okullar, kendi

öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi anlayarak, merkezi politikalar yerine yerel düzeyde daha etkili uygulamalar geliştirebilirler (Fullan ve Watson, 2000).

Hızlı Karar Alma: Merkezi yönetimden bağımsız olarak, okulların daha hızlı karar alabilmesini sağlar. Bu, özellikle acil durumlarda ya da hızlı yanıt verilmesi gereken durumlarda büyük avantaj sunar (Caldwell, 2005).

Artan Hesap Verebilirlik: Kurumsal özerklik, okulların aldıkları kararlar ve bu kararların sonuçları konusunda daha hesap verebilir olmasını sağlar. Bu durum, okulların performanslarının izlenmesini ve geliştirilmesini kolaylaştırır (Leithwood, 2001). Ayrıca, okul yöneticileri ve öğretmenler, aldıkları kararların sorumluluğunu üstlenmek zorunda oldukları için daha dikkatli ve özenli davranırlar. Öğrenci ihtiyaçlarına yönelik yenilikçi yaklaşımlar geliştirebilir ve uygulayabilir. Kurumsal özerkliğin zorluklarından bazıları şunlardır:

Kaynakların Eşitsiz Dağılımı: Kurumsal özerklik, bazı okulların diğerlerine göre daha fazla kaynak ve destek almasına neden olabilir. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliğini tehdit edebilir ve okullar arasında kalite farklarına yol açabilir (Ladd, 1996). Özellikle düşük gelirli bölgelerdeki okullar, yeterli kaynaklara sahip olamadıkları için özerkliği tam anlamıyla kullanamayabilirler.

Yönetim Kapasiteleri Arasındaki Farklılıklar: Her okul, kurumsal özerkliği etkin bir şekilde kullanacak yönetim kapasitesine sahip olmayabilir. Bu durum, özerkliğin uygulamada başarısız olmasına neden olabilir (Ouchi, 2006). Bazı okullar, gerekli liderlik becerileri ve deneyime sahip olmadıkları için özerkliklerini etkili bir şekilde yönetemeyebilirler.

Merkezi Yönetimle Uyumsuzluk: Kurumsal özerklik, merkezi yönetim ile yerel okul yönetimleri arasında uyumsuzluklara yol açabilir. Merkezi otoriteler tarafından belirlenen politikalar ile yerel ihtiyaçlar arasında çatışmalar oluşabilir, bu da eğitim politikalarının uygulanmasını zorlaştırabilir (Leithwood ve Menzies, 1998).

Kurumsal özerklik, gelecekte eğitim sistemlerinin daha esnek, yenilikçi ve yerel ihtiyaçlara duyarlı hale gelmesinde önemli bir rol oynayabilir. Ancak, bu sürecin başarılı olabilmesi için, eğitim politikalarının eşitsizlikleri azaltacak şekilde düzenlenmesi, okulların yönetim kapasitelerinin güçlendirilmesi ve merkezi yönetim ile yerel yönetimler arasında etkili bir iş birliği kurulması gerekmektedir (Fullan, 2016). Kurumsal özerklik, eğitim sistemi içinde okulların kendi yönetim süreçlerinde daha fazla bağımsızlığa sahip olmalarını sağlar. Bu özerklik, okulların yerel ihtiyaçlara daha hızlı yanıt vermelerine, karar alma süreçlerinde esneklik kazanmalarına ve hesap verebilirliklerini artırmalarına olanak tanır. Ancak, kurumsal özerkliğin uygulanmasında kaynakların eşitsiz dağılımı, yönetim kapasiteleri arasındaki farklılıklar ve merkezi yönetimle uyumsuzluk gibi zorluklar da ortaya çıkabilir. Eğitim sisteminde kurumsal özerkliğin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, bu zorlukların üstesinden gelinmesi ve okulların desteklenmesi gerekmektedir.

2.6. Okul Özerkliği

Okul özerkliği, okul yöneticilerinin kendi okullarıyla ilgili yönetsel konularda karar alma yetkisine sahip olmalarını ifade eder. Bu özerklik, okulların esnek bir yapıya sahip olmaları ve eğitim hedefleri, personel alımları, çalışan performans değerlendirmeleri, okul ihtiyaçlarını karşılayacak kaynak sağlama, öğrenci değerlendirmeleri için akademik standartlar oluşturma ve okul güvenliği konularında karar alma yeteneğini kapsar. Okul özerkliği, okul yöneticilerinin öğretmenlerle yetki paylaşarak karar alma süreçlerini okulun hedefleri doğrultusunda yürütmesi, okulların kendi karar alma süreçlerinde aktif rol alması ve bu süreçlerde etkili olması anlamına gelir. Ayrıca, okul düzeyinde hesap verebilirlik sağlanması, okulların ihtiyaçlarına yanıt verebilecek maddi kaynaklara sahip olması ve karşılaştıkları sorunları çözme kapasitesine sahip olmaları anlamını da taşır. Bu kavram, eğitim sistemlerinde merkeziyetçilikten uzaklaşmayı ve yerel düzeyde daha esnek, ihtiyaçlara duyarlı bir eğitim yönetimi oluşturmayı hedefler. Okul özerkliği, öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler için daha etkili ve verimli bir eğitim ortamı yaratmak amacıyla geliştirilen bir yaklaşımdır (Caldwell ve Spinks, 1998).

Okul merkezli yönetim, 1960'larda ortaya çıkmış ve 1980'lerin sonunda okul personelinin yetkilerini artırarak okul düzeyinde planların uygulanmasını kolaylaştırmış, sürekli mesleki gelişim için bir temel oluşturmuştur. Bu yönetim anlayışı, okulla ilgili kararların okulda alınması gerektiğini savunur. Literatürde okul merkezli yönetimle ilgili birçok tanım olmasına rağmen, genel olarak öne çıkan ana perspektifler şu şekilde sıralanmıştır:

- Okul özerkliği, bütçe, personel ve programlarla ilgili kararlar almada etkin olmayı gerektirir.
- Karar alma süreçlerine tüm çalışanların katılımını ve hizmet içi eğitim yoluyla mesleki gelişim imkânı sağlanmasını ifade eder.
- Okul özerkliği olan okullarda, okul yöneticileri öğretimsel liderlik modeli ile okulları yönetmelidir.

- Personelin motivasyonunu artırmak amacıyla ödöl ve destek sistemi oluşturulmalıdır.
- Tüm paydaşlarla etkili bir iletişim kurulmalıdır.

Okul özerkliği genellikle üç ana boyut altında incelenir: Yönetimsel özerklik, eğitim kurumlarının özellikle okulların, idari ve stratejik kararlar alma sürecinde sahip olduğu bağımsızlık ve esnekliği ifade eder. Bu kavram, okulların kendi yönetim süreçlerini merkezi otoritelerden bağımsız olarak yürütme yeteneğini kapsar. Yönetimsel özerklik, eğitimde yerleşme eğiliminin bir parçası olarak, okulların kendi benzersiz ihtiyaçlarına ve koşullarına daha uygun kararlar alabilmesine olanak tanır (Caldwell, 2005). Pedagojik özerklik, öğretmenlerin ve okulların eğitim-öğretim süreçleri üzerindeki kontrolünü ve bağımsızlığını ifade eder. Bu kavram, öğretmenlerin ders içeriklerini, öğretim yöntemlerini ve değerlendirme araçlarını seçme konusunda özgür olmalarını sağlar. Pedagojik özerklik, eğitim kalitesini artırmak ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmek amacıyla son yıllarda önem kazanmıştır (Benson, 2000). Finansal özerklik, okulların kendi mali kaynaklarını yönetme, tahsis etme ve harcama süreçlerinde bağımsız hareket edebilme yeteneğini ifade eder. Bu kavram, okulların bütçe planlaması, kaynak dağılımı ve mali stratejiler üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmasını sağlar. Finansal özerklik, eğitimde yerleşme ve hesap verebilirlik ilkeleri doğrultusunda geliştirilmiş olup, okulların kendi ihtiyaçlarına göre esnek finansal kararlar alabilmelerini amaçlar (Barrera-Osorio, Fasih, Patrinos ve Santibáñez, 2009).

Karabacak (2014) okul özerkliğini; okul yönetiminin, öğretmenlerin ve okulun diğer çalışanlarının öğretim programı planlama, akademik standartlar oluşturma, okul materyallerini seçme, okul güvenliğini sağlama, personel alımı, öğrenci ve personel değerlendirmesi gibi konular Okul özerkliğinin kapsadığı alanlar; öğretimin düzenlenmesi, personel yönetimi, planlama ve organizasyon ile kaynak ve bütçe oluşturma olarak sıralanmaktadır. Öğretimin düzenlenmesi, öğrencilerin okula kabulü, ders öğretim programının belirlenmesi ve öğretim sürelerinin planlanması gibi konuları içermektedir. Personel yönetimi kapsamında, okul çalışanlarının işe alımı, işten ayrılması ve özlük

hakları yer almaktadır. Planlama ve organizasyon aşamasında ise eğitimin düzenlenmesi ve denetlenmesi, işlenecek dersler ve içeriklerin planlanması bulunurken, kaynak yönetiminde ise okulun tüm maddi ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli kaynaklara yer verilmiştir (Winkler ve Gersberg 2000). Eğitimde başarıyı artırmayı hedefleyen birçok ülke, okullara daha fazla sorumluluk vererek yerel ihtiyaçlara duyarlı bir eğitim modeline geçiş yapmaktadır. Özerklik düzeyinin artırıldığı bu sistemlerde, okul liderleri ve öğretmenler, yalnızca sınıf içi öğretimle sınırlı kalmayıp, okulun genel yönetimi ve işleyişinde de daha aktif roller üstlenmektedirler. Bu roller arasında, okul kaynaklarının yönetimi, öğretim programlarının geliştirilmesi, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin tasarlanması, okul yönetimi ve disiplin konularında sorumluluk alma gibi görevler bulunmaktadır (TEDMEM, 2015).

Bu şekilde, okulların kendi iç dinamiklerine ve bulunduğu çevrenin ihtiyaçlarına uygun çözümler üretebilmeleri mümkün hale gelmekte, böylece eğitim süreçleri daha verimli ve etkili hale gelmektedir. Okulların özerk bir yapıya sahip olması, günümüz eğitim anlayışını geliştirmeyi hedefleyen ülkeler için önemli bir unsurdur. Okul özerkliği, her okulun kendi ihtiyaçlarına uygun kararlar almasını gerektirir. Bu nedenle, karar alma yetkisinin devredildiği sorunlu okullar, çevre koşullarını değerlendirerek öğrencileri için daha doğru kararlar alabilir ve sorunların çözümünde daha etkili yaklaşımlar geliştirebilir (Sergiovanni ve Moore, 1985). Birçok ülkede eğitim alanındaki sorunlara çözüm arayan araştırmacılar, okul özerkliğinin bu sorunları aşmada önemli bir çözüm yolu olduğunu belirtmektedir. Kendi kendine yeterlilik sağlayabilen ve merkezi otoriteden gerekli finansman ve altyapı desteğini alan okullar, eğitim ve öğretim sürecine odaklanarak verilen eğitimin kalitesinin artırılmasında önemli bir rol oynayacaktır. Üniversiteler, eğitim kurumları arasında özerk bir yapıya daha fazla sahip olsalar da bu yapının diğer alt eğitim kademelerinde uygulanmasının da faydalar sağlayacağı öngörülmektedir.

2.7. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Öztürk (2011) “Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme” adlı çalışmasında, literatürde ortaya çıkan yaklaşım ve modeller çerçevesinde, öğretmen özerkliği kavramının kapsamını, boyutlarını ve bu kavramın ifade ettiği olgunun eğitim ve öğretimdeki işlevlerini incelemiştir. Özerkliğin sadece doğrudan eğitim ve öğretimle ilgili hususları değil, genel olarak çalışma ortamı ve okul yönetimiyle ilgili konuları da kapsadığı ifade edilmiştir. Çalışmada buradan hareketle öğretmen özerkliğinin, öğretmenlerin eğitim sistemindeki rollerinin anlaşılması, tanımlanması ve geliştirilmesinde kilit rolü oynayabilecek temel kavramlardan birisi olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Üzüm (2014)’ün sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalığını ortaya koymayı amaçladığı doktora tezinde öğretmen özerkliğinin bireysel ve yapısal boyutlarını ayrıntılı olarak incelenmiştir. Betimsel nitelikte tarama modelindeki çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Özerklik Ölçeği” kullanılarak 779 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin teknik ve psikolojik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalıklarının yüksek, politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulgusuna erişilmiştir. Araştırma neticesinde Üzüm (2014) öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine üst düzeyde katkıda bulunmaları, yeni ve farklı öğretim materyalleri kullanmaları, mesleki bilgi ve becerilerini artırmaları için öğretmenlere sistem içerisinde daha çok özerklik tanınmasının gerektiğini ifade etmiştir. Bu şekilde öğretmenlere sağlanacak mesleki özerklik onların değişen ve gelişen şartlara ve kendi içinde bulundukları eğitim ortamının özel gereklilik ve gereksinimlerine daha hızlı ve uygun bir şekilde katkı sağlayacağını vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin özerklik talep edebilmesi için özerklik boyutlarına dair farkındalıklarının da arttırılmasını gerektiğini ifade etmektedir.

Karabacak (2014) Ankara İli Merkez İlçe Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algıları ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki adlı yüksek lisans tezinde Ankara

ilinde genel liselerde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlamıştır. Tarama modeli niteliğindeki gerçekleşen araştırma da 356 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” ve 2001 yılında Tschannen-Moran ve Woolfolk tarafından geliştirilen Çapa ve arkadaşları tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma da elde edilen bulgular göre öğretmen özerkliğinin ve öğretmen öz yeterliğinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermediği, kişisel ve mesleki gelişim özerkliği arttıkça öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliğin de arttığı görülmüştür. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik ve kişisel ve mesleki gelişim arttıkça sınıf yönetimine yönelik özyeterlik de artmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin üç alt boyuta yönelik özyeterlik algıları oldukça yeterli düzeydedir.

Ayral ve diğerleri (2014) tarafından 2009 PISA çalışmasına katılan ülkelerin PISA sonuçları ve PISA anketlerine ait verileri kullanılarak gerçekleştirilen Öğretmen Özerkliği ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA Örneği adlı çalışmada farklı ülkelerdeki öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken sahip oldukları özerklik düzeylerinin, öğrencilerin akademik başarılarıyla olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen özerkliğinin okul ortamında yer verilmesi gereken bir unsur olduğu, ayrıca, öğretimin içeriği ile doğrudan ilgili olmayan disiplin ve değerlendirme politikalarıyla öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin, derslerin ve ders içeriğinin belirlenmesi maddeleri kadar etkili olmasının, başarı üzerindeki değişkenlerin (okul disiplini gibi) daha geniş kapsamda ele alınmasını zorunlu kıldığı vurgulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre özerklikle ilgili alanın, öğretmen grubunun okul içi ya da okul dışı oluşuna göre öğrenci başarısı üzerindeki etkisini farklılaştırabildiği bulgusuna erişilmiştir. Öğretmen özerkliğinin, ülkelerin PISA başarı düzeyi gruplarıyla olan ilişkilerine bakıldığında, okul dışı öğretmen grubu açısından, öğretmen özerkliği ile PISA başarısı arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı araştırma sonuçları arasında yer almaktadır. Okul içi öğretmen grubu açısından ise, orta ve üst PISA başarı kurumlarındaki ülkelerdeki öğretmen özerkliğinin alt başarı grubundaki ülkelere göre, öğrenci başarısı üzerinde pozitif yönde

anamlı bir etkisinin olduğu söz konusudur. Elde edilen bulgular neticesinde öğretmen özerkliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi, okul içi öğretmen grubunda öğretimin içeriğiyle daha çok ilişkili konularda; okul dışı öğretmen grubunda ise öğretimin içeriği ile doğrudan ilişkili olmayan konularda daha etkili olduğu söylenebilir. Disiplin politikalarının belirlenmesi konusundaki özerkliğin başarıyla olan ilişki düzeyi, disiplinin başarı üzerinde etkili bir araç olma konumunu pekiştirici ve disiplin ile başarı arasındaki yeni araştırmaları işaret edici bir sonuç olarak görünmektedir.

2.8. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Anderson (1987) *The Decline of Teacher Autonomy: Tears or Cheers?* adlı çalışmasında öğretmen özerkliği hakkında ne biliyoruz? sorusuyla başlar ve bu sorunun etrafında öğretmen özerkliğinin azaltılmasının olumlu ve olumsuz sonuçlarını ele almıştır. Anderson (1987), öğretmen özerkliğinin Amerika Birleşik Devletleri en az son on yıldır azalmakta olduğunu söylemektedir. Bu düşüşü üç ana faktöre bağlamıştır. İlk olarak, etkili öğretim üzerine araştırmalara dayalı tek tip öğretmen yetiştirme programları yaygınlaşması, ikincisi, sınıf gözlemleri dayatılan öğretmen değerlendirmelerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmesi ve son olarak üçüncüsü, okul müdürlerinden “öğretim lideri” rolünü üstlenmeleri istenmiştir. Ancak araştırmaya göre, genel görüşün aksine öğretmenlerin özerkliğini azaltmanın iki yönden olumlu sonucu olabileceği belirtilmiştir. İlk olarak, öğretmenlerin ve yöneticilerin aralarında sorunları ve öğretim ile ilgili konuları tartışabileceği *ortak dil* oluşturulabilir. İkinci olarak, öğretmenler meslektaşlarıyla belirledikleri kararlar sayesinde mesleki profesyonellik kazanabilirler. Son olarak Anderson (1987) özerkliğin öğretmenlere otomatik olarak aktarılmaması gerektiğini, öğretmenler tarafından kazanılmasının gerekliliğine vurgu yaparak öğretmen yetiştirme süreçlerine ve öğretmenin rolüne daha çok önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Friedman (1999) *Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement* adlı çalışmasında öğretmenlerin iş özerkliği duygusunu ölçmek için Öğretmenlerin

Çalışma Özerkliği Ölçeğini geliştirmiştir (Teacher Work Autonomy -TWA). Araştırmacı çalışmasının sonucunda öğretmenlerin mesleki özerklik algısı ile ilgili olduğunu söylediği dört boyuttan ve 31 maddeden oluşan bir ölçek hazırlamıştır. Araştırma sonucunda bu dört boyutu öğretim ve değerlendirme, okulun işleyişi, öğretmenlerin gelişimi ve öğretim programı olarak açıklamıştır. Devam eden yıllarda ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliğini inceleyen araştırmalar farklı araştırmacılar tarafından yapılmıştır.

Pearson ve Moomaw (2005) Amerika Birleşik Devletleri'nin Florida eyaletinde 37 ilkokul, 88 ortaokul ve 46 lise öğretmeninden oluşan toplam 171 katılımcı ile yaptıkları çalışmada, öğretmen özerkliği ile iş başında stres, iş doyumu, güçlendirme ve profesyonellik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İlişkisel tarama yöntemini kullandıkları bu araştırmalarında Öğretmen Özerklik Ölçeğini (Teacher Autonomy Scale –TAS) kullanarak 300 öğretmenden veri toplamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre program özerkliği arttıkça iş stresinin azaldığı ancak program özerkliği ile iş memnuniyeti arasında sınırlı bir ilişki olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen özerkliği arttıkça yetkilendirme ve profesyonelliğin de arttığı görülmüştür. Ayrıca iş memnuniyeti, algılanan yetkilendirme ve profesyonellik arttıkça iş stresi azalmaktadır ve yüksek düzeyde iş memnuniyeti profesyonellik ve yetkilendirme ile ilişkili bulunmuştur. Öğretmenlerin özerklik düzeylerinin öğretim kademesine (ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri arasında) göre farklılaşmadığı da bulgular arasında yer almaktadır.

Ingersoll (2007), yaptığı araştırmasında öğretmenlik mesleğinde yetki ve sorumluluk arasında dengesizlik olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca hem öğretmenlerin öğrencilerin yetişmesi için kendilerine olan güvenini tespit etmiş hem de bu görevlerindeki önemli konularda karar verebilmelerinde kendilerinin görüşlerine yer verilmediğini belirtmiştir. Araştırma bulgularına göre ise öğretmenlerin okula ve sınıfa ilişkin temel kararları alabildiği okullarda istenmeyen öğrenci davranışları daha az görüldüğünü tespit etmiştir. Ayrıca bu okullarda öğretmenler arasında ve öğretmenlerle okul yönetimi arasında iş birliğinin daha yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Araştırmacıya göre öğretmenler için

hesap verebilirlik ve “güç (özerklik)” bir arada yürütülmesi gereken iki unsurdur. Yalnızca hesap verebilirlik veya sadece gücün tek başına kullanılması doğru bir yöntem değildir.

Worth ve Van den Brande (2020) National Foundation Education Research (NFER) araştırma şirketinin Teacher autonomy: how does it relate to job satisfaction and retention? adlı raporunda öğretmen özerkliği ile öğretmenlerin iş tatmini ve meslekte kalmaları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan araştırma da öğrenci sayısının artışından kaynaklanan öğretmen ihtiyacını karşılamak için ve mesleğe giren yeterli sayıda öğretmen olmadığından daha fazla öğretmenin meslekte tutulmasının (kalmasının) eğitim sistemi için çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu kapsamda yönetilemeyen iş yükü ve düşük iş tatmini, öğretmenlerin meslekte kalma veya ayrılma kararlarını belirleyen önemli faktörlerdir. Araştırma, öğretmen özerkliğine ve bunun İngiltere'de kalıcılık açısından önemine bakan ilk büyük ölçekli nicel çalışmadır. Yapılan araştırma neticesinde öğretmen özerkliğinin iş tatmini, iş yükü yönetilebilirliği algıları ve meslekte kalma niyeti ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ortalama bir öğretmenin benzer profesyonellere kıyasla daha düşük bir özerklik düzeyine sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim hedefi belirleme konusundaki özerkliği en düşük özerklik algısına sahiptir ve öğretmen özerkliği en fazla tatmini ile ilişkilidir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler diğer profesyonel meslek sahiplerine göre %16 oranında daha az özerkliğe sahiptirler. İngiltere'deki ortalama bir öğretmenin, benzer profesyonel meslek sahiplerine kıyasla, yaptıkları görevler, görevleri yerine getirme sırası, çalışma hızı ve çalışma saatleri konusunda daha düşük düzeyde bir özerklik bildirmektedir. Öğretmenlerin yüzde 38'i mesleki gelişim hedefleri üzerinde 'biraz' veya 'hiç' etkilerinin olmadıklarını ifade etmektedir. Öğretmenler, sınıf düzeni, öğretim yöntemleri, dersleri planlama ve hazırlama, sınıf zamanının kullanımı ve davranış kuralları gibi sınıf yönetimi ve uygulamasıyla ilgili alanlarda nispeten daha yüksek özerklik bildirmektedir. Öğretmen özerkliği, kıdemi daha az olan öğretmenlerde daha düşük, kıdemi daha fazla olan öğretmenlerde daha yüksektir. Öğretmen özerkliği, artan iş tatmini ve öğretimde kalma niyetiyle güçlü bir şekilde ilişkilidir. Korelasyon mutlaka nedensel bir

ilişki anlamına gelmese de bu ilişkiler öğretmen özerkliğinin iş tatmini ve kalıcılık üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Son olarak raporda öğretmen özerkliğinin politika yapıcılar ve okul müdürleri tarafından mesleki gelişim hedefi belirleme ve eğitim öğretimle ilgili (öğretim programı, ders kitabı, ölçme ve değerlendirme vb.) karar verme süreçlerine daha fazla katılmalarının faydalarından yararlanmak için politika üretmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenler için mesleki gelişim standartları oluşturulması ve bu standartlarının geliştirilmesinde öğretmenlerin kararlara katılımlarının desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın paradigması, modeli, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analiz ve yorumlanması ile etik prosedürlere dair bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Paradigması

Bu araştırma, öğretmenlerin eğitimde özerklik algılarını derinlemesine anlamayı ve bu algıların politika geliştirme sürecindeki yerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, Türkiye’deki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin mevcut eğitim uygulamaları ve eğitimde özerklik algılarına ilişkin görüşlerinin analiz edilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın temel soruları arasında, öğretmenlerin özerklik kavramını nasıl tanımladığı, bu algının uygulamalardaki yansımalarının nasıl olduğu ve özerklik ile eğitim politikaları arasındaki ilişkilerin hangi çerçevelerde şekillendiği yer almaktadır. Bu çerçevede, öğretmenlerin kendi mesleki alanlarında özgür karar alma ve uygulama yapma kapasitelerine dair görüşleri, araştırmanın ana odak noktasıdır.

Bu çalışmada, eleştirel pedagojik yaklaşım benimsenmiş olup, öğretmenlerin mesleki özerkliklerini sınırlandıran ya da güçlendiren yapısal ve kurumsal faktörler incelenmektedir. Eleştirel pedagoji, eğitim ortamlarında bireylerin özgürleştirici bir yaklaşımla değerlendirilmesini ve eğitim politikalarının bireylerin özerkliklerini destekleyecek şekilde

yapılandırılmasını savunan bir yaklaşımdır (Freire, 1970). Bu doğrultuda, araştırmada öğretmenlerin özerklik algıları, eğitim politikalarının ve uygulamalarının öğretmen özerkliğine etkileri bağlamında değerlendirilmiştir.

Araştırmanın dayandığı temel ontolojik ve epistemolojik varsayımlar, eğitimde özerkliğin bireysel bir hak olduğu ve öğretmenlerin mesleki kararlarında özgür olmalarının öğrenci başarılarını olumlu yönde etkileyebileceği düşüncesine dayanmaktadır. Ayrıca, araştırma öğretmenlerin bireysel görüşlerinin toplumsal bir politika değişikliğine katkıda bulunabileceği savına dayanır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin özerklik algılarının, kişisel deneyimleri ve kurum içindeki gözlemleri aracılığıyla analiz edilmesi hedeflenmiştir (Creswell and Plano Clark, 2007). Böylece, araştırma sadece mevcut uygulamaların analizini yapmakla kalmayıp, aynı zamanda öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle eğitim politikaları için somut öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarının, eğitim politikalarının yeniden şekillendirilmesi sürecinde öğretmenlerin özerklik algısını dikkate alarak politika yapıcılara yol gösterici olması beklenmektedir.

3.2. Araştırmanın Modeli

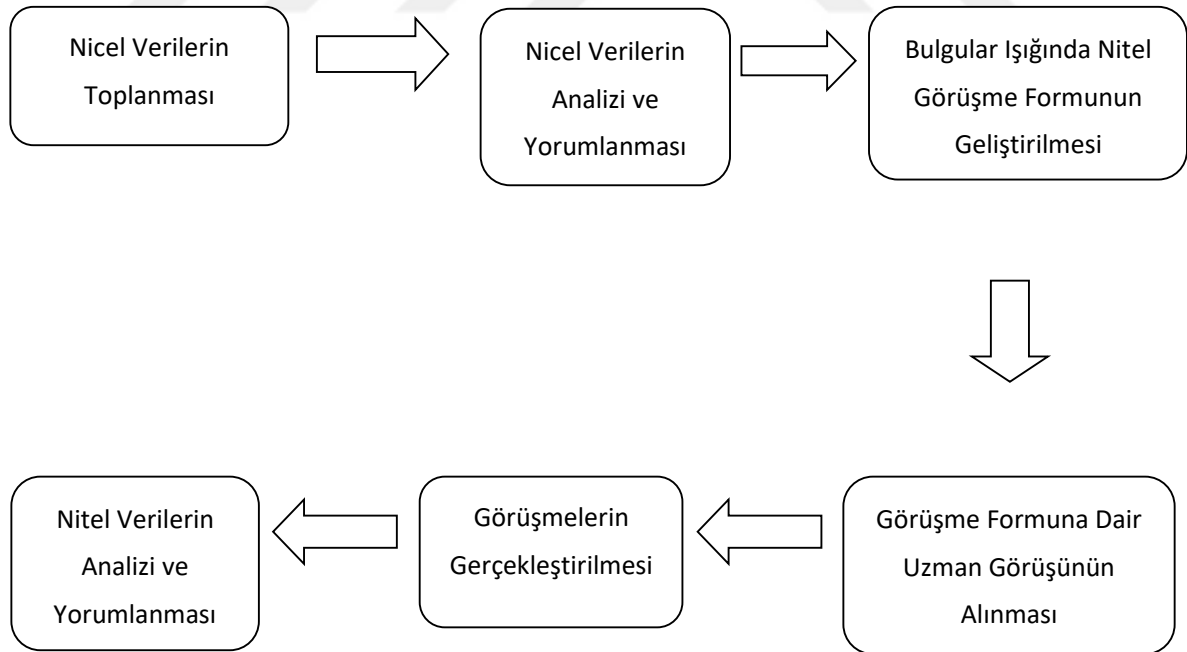
Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki özerklik algılarını derinlemesine analiz etmek ve bu konuda politika ve uygulama önerileri geliştirmek amacıyla yürütülmüş olup, karma yöntem desenlerinden biri olan açımlayıcı sıralı karma yöntem yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırması, farklı felsefi varsayımları ve kavramsal çerçeveleri bir araya getiren hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasını ve bu iki veri türünün birleştirilmesini içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2014, s.4).

Creswell ve Plano Clark (2007), karma yöntem araştırmasını, nicel ve nitel yöntemlerle veri toplama, analiz etme ve bütünleştirme olanağı sağlayan bir araştırma türü olarak tanımlarken, Tashakkori ve Teddlie (1998) bu araştırma türünü, pragmatist felsefeye dayalı ve hem nitel hem de nicel yöntemlerin kullanıldığı bir araştırma biçimi olarak tanımlamaktadır. Karma yöntem araştırmalarının temel teorik temeli, nicel ve nitel

yöntemlerin birbirini tamamlayıcı özelliklere sahip olduğudur (Christensen and Johnson, 2014, s.54).

Bu çalışmada kullanılan açımlayıcı sıralı desen, ilk önce nicel verilerin toplanıp analiz edilmesini, daha sonra bu bulguların nitel verilerle detaylandırılmasını içermektedir. Bu desenin amacı, nicel bulguların daha derin bir şekilde açıklanması için nitel verilerden yararlanılmasıdır (Creswell, 2014). Punch (2005) ise bu iki yöntem arasındaki kombinasyonun, her iki yaklaşımın güçlü yanlarından faydalanmak ve zayıf yanlarını dengelemek için kullanıldığını belirtmektedir.

Araştırmanın ilk aşaması, nicel verilerin toplanması ve analizini kapsamaktadır. Ardından, nitel aşamada gerçekleştirilen görüşmelerle, nicel bulguların açıklanması ve daha derinlemesine bilgi sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmada izlenen yöntem, önce nicel verilerin değerlendirilmesi ve ardından nitel verilerle bu bulguların detaylandırılması şeklinde yapılandırılmıştır. Araştırma sürecinin basamakları Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırma sürecinin basamakları

Araştırmanın nicel boyutunda, öğretmenlerin mesleki özerklik algılarını incelemek ve bu algıların farklı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2017)'e göre, belirli bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin, ilgi ve becerilerinin, yetenek ve tutumlarının incelendiği araştırma yöntemlerinden biridir. Bu model, genellikle diğer araştırma türlerine kıyasla daha geniş örneklem grupları üzerinde uygulanır. Ayrıca tarama yöntemi, var olan bir durumu geçmişte ya da hala var olduğu şekliyle betimlemeyi hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2014). Bu yöntem, elde edilen veriler aracılığıyla katılımcıların mevcut durumlarının anlaşılmasını ve belirlenen değişkenlerin durum üzerindeki etkisinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışmasının tercih edilmesinin nedeni bu çalışmada öğretmenlerin özerklik algılarını mevcut uygulamalar üzerinden öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda analiz etmektir. Çünkü durum çalışması, güncel bir olgunun kendi doğal bağlamı içinde ele alındığı, olgunun çevresel faktörlerle etkileşiminin sınırlarının net olmadığı ve birden fazla kanıt ya da veri kaynağının bulunduğu durumlarda uygulanan bir nitel araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yöntem, olguyu tüm yönleriyle inceleyerek derinlemesine bilgi sağlamayı hedefler ve olgunun karmaşık yapısını anlamaya yönelik ayrıntılı veriler sunar. Araştırmada nitel yöntem, nicel verilerin ötesine geçerek daha geniş bir bakış açısı sunmayı, araştırmanın kapsamını genişletmeyi ve bulguların daha anlamlı hale getirilmesini sağlamayı amaçlamıştır. Ayrıca, bu yöntem sayesinde veri çeşitliliği artırılarak, yalnızca nicel bulguların ötesinde, derinlemesine bilgi edinilmesi ve sonuçların genellenebilirliğinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir.

Bu bağlamda, araştırma süreci, nicel verilerin toplanıp analiz edilmesi ile başlamış, ardından nitel verilerin toplanarak bu bulguların daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesine olanak tanınmıştır. Nitel veriler, elde edilen nicel bulguları derinlemesine anlamlandırmak ve daha ayrıntılı bir analiz yapmak için kullanılmıştır.

3.3. Araştırmanın Örneklemi

Bu kısımda, araştırmanın nicel evren ve örnekleme ile nitel çalışma grubunun demografik özellikleri ve diğer kişisel bilgileri sunulmuştur.

3.3.1. Nicel Araştırma Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Ankara ili Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçelerindeki resmî liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmuştur. Tablo 1’de 2020-2021 eğitim-öğretim yılına ait istatistikî bilgilere yer verilmiştir (MEB, 2021a). Buna göre araştırmanın evrenini 245 resmî ortaöğretim kurumunda görev yapan 12.996 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 1

Araştırma Kapsamındaki İlçelerde Bulunan Resmî Ortaöğretim Kurum ve Öğretmen Sayıları

İlçe Adı	Kurum Sayısı	Öğretmen Sayısı		
		Kadın	Erkek	Toplam
Çankaya	71	978	2.315	3.307
Etimesgut	31	551	1.275	1.826
Keçiören	47	994	1.690	2.684
Mamak	47	795	1.259	2.054
Yenimahalle	49	1.168	1.971	3.139
Toplam	245	4486	8510	12996

Araştırmada tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Balcı (2007) ve Büyüköztürk vd., (2017)’e göre, tabakalı örneklem yöntemi, evrendeki tüm alt grupların eşit oranda örneklemde temsil edilmeleri garanti altına almaktadır. Grupların benzeşik olmadığı evrende tüm evrenden eşit oranda seçim sağlanabilmesi için tabakalı örneklem yöntemi kullanılmalıdır (Erkuş, 2017).

Bu bağlamda öncelikle beş ilçenin her birindeki öğretmen sayılarının evrene oranları hesaplanmıştır. 12.996 kişiden oluşan araştırmanın evrenini $\alpha=.05$ anlamlılık kurumlarında

375 öğretmenin temsil edebileceği tespit edilmiştir (Balcı, 2007; Büyüköztürk vd., 2017). Örneklem büyüklüğü, aşağıdaki formüle göre hesaplanmıştır (Balcı, 2007; Büyüköztürk, vd., 2014; Erkuş, 2017):

N: 12996

d: 0.05

Güven düzeyi (1- α): 0.95 alınmıştır.

p: 0.5

t: 1.96

S: 0,5

$no = [(t \times S)/d]^2$

$no = [(1.96 \times 0.5)/0.05]^2 = 384.16$

$n = [no / (1 + (no/N))] = [384.16 / (1 + 384.16/12996)] = 375$

Formüle göre örneklem büyüklüğü 375 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada bu sayı dikkate alınarak gerekli izinler alındıktan sonra resmî ortaöğretim kurumları birebir ziyaret edilerek 600 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma örneklemini ile ilgili bilgiler ankete katılım oranına göre sıralanmış olarak aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Örneklemi Oluşturan Öğretmen Sayıları

İlçe Adı	Öğretmen Sayısı (N=600)
Mamak	154
Yenimahalle	150
Keçiören	146
Çankaya	108
Etimesgut	42

Tablo 2 incelendiğinde her bir ilçede örnekleme alınan öğretmen sayısı; Çankaya’da 108, Etimesgut’ta 42, Keçiören’de 146, Mamak’ta 154 ve Yenimahalle’de 150’dir. Anketlerin geri dönüşünde yüksek bir oranın sağlanabilmesi için, uygulama yapılan okullara sık sık gidilmiş ve süreç yakından takip edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini her bir ilçede belirlenen örneklem sayısının altına düşmeyecek şekilde ve her ilçede random (tesadüfi) örneklem yoluyla seçilen 600 öğretmen oluşturmaktadır.

3.3.2 Nitel Araştırma Çalışma Grubu

Açımlayıcı sıralı karma desende, nitel araştırma çalışma grubu, başlangıçtaki nicel örnekleme yer alan katılımcılardan seçilme zorunluluğu vardır. Bu desenin temel amacı, elde edilen nicel bulguları takip etmek ve bu bulguları derinlemesine analiz etmektir. Diğer bir deyişle, bir duruma ilişkin çeşitli etkenler (örneğin, ortam, birey, çalışılan kurum, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak incelenir. Bu desende, değişkenler arasındaki ilişkileri derinlemesine anlamak ve bu değişkenlerin birbirleriyle nasıl etkileştiğini nitel bir takip yoluyla analiz etmek, yöntemin gücünü oluşturan ana unsurdur (Canbolat, 2016).

Nitel boyutta, amaçlı örnekleme yapılmasını gerektiren bir durum söz konusudur (Creswell, 2014). Wallen ve Fraenkel (2013) de birçok nitel araştırmacının, çalıştıkları konuyu en iyi şekilde anlayabilmek amacıyla amaçlı örnekleme tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan nitel araştırmalarda geçerlik temelinde Ertürk ve Koşar (2024)’ın belirttiği üzere aktarılabilirliği sağlamak için, araştırmacının kapsamlı bir bilgi yelpazesi sunması ve bu süreçte amaçlı örnekleme tekniğinden yararlanması önem arz eder.

Nitel araştırmalarda, örnekleme derinlemesine inceleyebilmek için, genellikle örneklem grubu daha küçüktür. Bu nedenle, rastgele örnekleme yöntemleri yerine, araştırma probleminin doğasına uygun katılımcılar seçilerek amaçlı örnekleme kullanılır (Miles and

Huberman, 2015). Bu tür örneklemede, seçim kriterleri önceden belirlenir ve araştırmada incelenmesi önemli görülen uç değerler, aykırı durumlar ya da sosyo-ekonomik durum gibi kriterlere göre örneklem seçilir. Bu sayede, örneklemin, araştırmanın evrenini tüm nitelikleri ile temsil ettiği düşünülmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Araştırmada nicel verilerin elde edilmesinden sonra, araştırma konusuna en az, orta ve en çok özerklik algısına sahip olan katılımcılar arasından 13 kişi ile nitel görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yapılmıştır. Ölçütümüz araştırma konusunda en az, orta ve en çok özerklik algısına sahip katılımcılar; maksimum çeşitlilik için de branş, cinsiyet dikkat edilerek 13 katılımcıya ulaşılmıştır.

Tablo 3

Katılımcıların Genel Özelliklerine Ait Bilgiler

İlçe	Branş	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Görev Yapılan Okul Türü
Çankaya	Türk Dili ve Edebiyatı	Kadın	Lisans	Anadolu Lisesi
Keçiören	Matematik	Kadın	Lisans	Anadolu Lisesi
Yenimahalle	İngilizce	Kadın	Lisans	Anadolu Lisesi
Etimesgut	İngilizce	Kadın	Lisans	Anadolu Lisesi
Mamak	Felsefe	Kadın	Yüksek Lisans	Meslek Lisesi
Çankaya	Fizik	Erkek	Lisans	Fen Lisesi
Mamak	Edebiyat	Kadın	Lisans	Anadolu Lisesi
Yenimahalle	Tarih	Erkek	Lisans	Anadolu Lisesi
Keçiören	Rehberlik	Kadın	Yüksek Lisans	Anadolu Lisesi
Çankaya	Coğrafya	Kadın	Yüksek Lisans	Anadolu Lisesi
Çankaya	Türk dili ve edebiyatı	Kadın	Lisans	Anadolu Lisesi
Mamak	Coğrafya	Erkek	Lisans	Anadolu Lisesi
Mamak	Tarih	Erkek	Yüksek Lisans	Anadolu Lisesi

Tablo 3 incelendiğinde katılımcılar farklı ilçelerde görev yapmaktadır. Çankaya, Mamak, Keçiören, Yenimahalle ve Etimesgut gibi merkez ilçelerde görev yapan öğretmenler yer almıştır. Çankaya ilçesi, birden fazla branşta öğretmenin bulunduğu ilçelerden biridir.

Katılımcı öğretmenlerin branş dağılımı oldukça çeşitli olup, Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce, Matematik, Felsefe, Fizik, Tarih, Coğrafya ve Rehberlik gibi farklı branşlardan katılımcılar yer almıştır. Bu durum, araştırmanın branşlar arası çeşitli perspektifleri değerlendirmesine olanak sağlamaktadır. Tablodaki katılımcılar arasında kadın öğretmenlerin sayısı fazladır. Özellikle, felsefe, ingilizce, matematik gibi branşlarda kadın öğretmenler yer alırken, fizik ve coğrafya gibi bazı branşlarda ise erkek öğretmenler bulunmaktadır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu lisans mezunudur. Bununla birlikte, bazı katılımcılar yüksek lisans düzeyinde eğitimlerine devam etmektedir. Katılımcıların çoğunluğu Anadolu Liselerinde görev yapmaktadır. Meslek lisesinde görev yapan bir felsefe öğretmeni dışında, diğer öğretmenler ağırlıklı olarak Anadolu liselerinde çalışmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlar, cinsiyetler, eğitim düzeyleri ve görev yaptıkları okul türleri açısından çeşitliliğini göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyim ve eğitim düzeyleri, ilçelere göre öğretmenlerin dağılımı gibi veriler, eğitim sistemi içindeki farklılıkların anlaşılmasına katkı sunmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veriler nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak elde edilmiştir. Veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

3.4.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel boyutundaki veriler, “Öğretmen Özerklik Ölçeği” aracılığıyla, araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde, katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak katılmasına özen gösterilmiş ve tarafsızlığın sağlanması amaçlanmıştır. Katılımcıların anlama zorluğu yaşadığı konularda, açıklamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin kullanımı için, ölçeği geliştiren araştırmacıdan gerekli izin alınmış ve ardından etik kurul onayına sunulmuştur (EK 2).

Ayrıca, verilerin toplanması aşamasında Millî Eğitim Bakanlığında uygulama izinleri alınmıştır (EK 3).

Araştırmanın nicel boyutunda, öğretmenlerin mesleki özerklik algılarını ve bu algılarının çeşitli değişkenlere göre manidar farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Karabacak (2014) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerklik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgilere yönelik altı maddeden (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, görev yapılan ilçe) oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci bölümü ise öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik, mali özerklik, kişisel ve mesleki gelişim özerkliği olmak üzere dört boyuttan ve 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler “Benimsenme” ve “Uygulanabilir olma” açısından iki yönlüdür (Ek 1). Sorular; hiç benimsemiyorum, biraz benimsiyorum, benimsiyorum, büyük ölçüde benimsiyorum, tamamen benimsiyorum seçeneklerin bulunduğu anketler 5’li likert tipindedir.

Aralıkların eşit olduğu varsayımından hareket edilerek aritmetik ortalamalar:

Hiç Benimsemiyorum (1): 3,18

Biraz Benimsiyorum (2): 4,17

Benimsiyorum (3): 3,26

Büyük Ölçüde Benimsiyorum (4): 3,69

Tamamen Benimsiyorum (5): 3,41 olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada, ölçeğin uygunluğunu belirlemek amacıyla AMOS 22 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA’ya ait diyagram Şekil 3.2’de, modelin uyum kriterleri ve analiz sonuçları Tablo 4’te güvenirlik katsayıları sunulmuştur.

Tablo 4

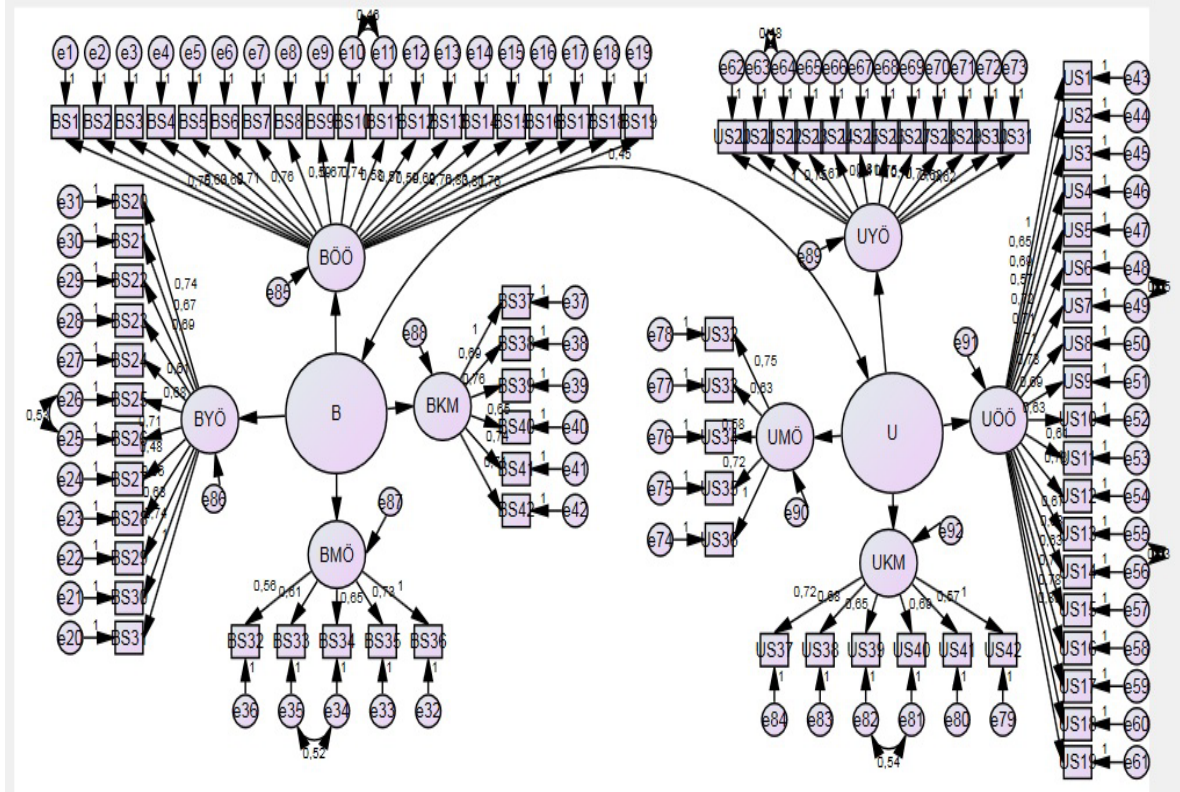
Öğretmen Özerkliği Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Model Uyum Kriteri ve Model Sonuçlar

Model Uyum Kriteri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model Sonucu
X ² Uyum Testi	$0,05 < p \leq 1$	$0,01 < p \leq 0,05$	0,056
CMIN / SD	$X^2 / sd \leq 3$	$X^2 / sd \leq 5$	1,460
Karşılaştırmalı Uyum İndeksleri			
IFI	$0,95 \leq IFI$	$0,90 \leq IFI$	0,953
CFI	$0,97 \leq CFI$	$0,95 \leq CFI$	0,971
RMSEA	$RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$	0,034
Mutlak Uyum İndeksleri			
GFI	$0,90 \leq GFI$	$0,85 \leq GFI$	0,920
AGFI	$0,90 \leq AGFI$	$0,85 \leq AGFI$	0,917
Artık Temelli Uyum İndeksleri			
RMR	$0 < RMR \leq 0,05$	$0 < RMR \leq 0,08$	0,036

Kaynak: Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015; Bayram, 2013

RMSEA değeri, modeldeki hataların ortalama karekökü olarak ifade edilir. Bu değer 0,05 veya daha düşük olması iyi uyumu, 0,08'den düşük olması ise kabul edilebilir uyumu gösterir (Kline, 2016). Belirsizlik yönetimi ölçeği modelinde RMSEA değeri 0,034 olarak bulunmuş ve bu değer, modelin iyi uyum sergilediğini göstermektedir (Meydan ve Şeşen, 2015). Mutlak uyum indeksleri, hesaplanan varyans ve kovaryansların kurulan modelle uyumuna dair bir ölçü sağlar. Bu bağlamda, belirsizlik yönetimi ölçeği modeli için GFI 0,920 ve AGFI 0,917 olarak hesaplanmıştır. Model uyum referans tablosuna göre, GFI ve AGFI iyi uyumu ifade etmektedir (Bayram, 2013). Artık temelli uyum indeksi olan RMR değerinin ,05 veya daha düşük olması iyi uyumu, ,08'den düşük olması ise kabul edilebilir uyumu gösterir (Karagöz, 2016). Model için hesaplanan RMR değeri 0,036 olup, bu değer

modelin iyi uyum sağladığını göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram Şekil 'de verilmiştir.



Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Diyagramı incelediğimizde Benimsenebilir Öğretimsel Özerkliği faktöründe 0,90 faktör yükü ile 6. madde en yüksek faktör yüküne sahiptir. 0,722'lik faktör yükü ile de 10. madde en düşük faktör yüküne sahiptir. Benimsenebilir Yönetimsel Özerklik boyutunda 30. madde 0,58 faktör yükü ile en düşük faktör yüklü madde olarak çıkmıştır. 21. madde ise 0,74 faktör yükü ile en yüksek faktör yüklü madde olarak hesaplanmıştır. Benimsenebilir Mali özerklik boyutunda 33. madde 0,71 faktör yükü ile en yüksek faktör yüküne sahip madde, 32. madde ise 0,52 faktör yükü ile en düşük faktör yüküne sahip madde olarak hesaplanmıştır. Benimsenebilir Kişisel ve Mesleki Özerklik boyutunda 37. madde 0,82 madde yükü ile en yüksek faktör yüküne sahip madde, 39. madde ise 0,71 faktör yükü ile en düşük faktörlü madde olarak hesaplanmıştır. Uygulanabilir Öğretimsel Özerklik boyutunda 11. madde 0,85 faktör yükü ile en yüksek faktör yüküne sahip madde, 4. madde

ise 0,56 faktör yükü ile en düşük faktör yüküne sahip madde olarak hesaplanmıştır. Uygulanabilir Yönetimsel Özerklik boyutunda 21.madde 0,86 faktör yükü ile faktör yükü en güçlü madde, 25.madde 0,67 faktör yükü ile en zayıf yüklü madde olarak hesaplanmıştır. Uygulanabilir Mali Özerklik boyutunda 43.madde 0,75 faktör yükü ile en yüksek faktörlü madde, 41.madde 0,63 faktör yükü ile faktör yükü en düşük madde olarak hesaplanmıştır. Uygulanabilir Kişisel ve Mesleki özerklik boyutunda 33.madde 0,85 faktör yükü ile en yüksek faktör yüküne sahip madde, 34.madde 0,54 faktör yükü ile en düşük faktör yüklü madde olarak hesaplanmıştır. Genel olarak diyagramdaki tüm faktör yükleri incelendiğinde, her bir gizil değişkenin gözlenen değişkenler aracılığıyla temsil edildiği görülmektedir. Çoğu faktör yükü 0.70'in üzerindedir, bu da modelin genel olarak iyi bir yapı geçerliliğine sahip olduğunu gösterir. En düşük faktör yükleri ise 0.50'nin üzerinde kalarak kabul edilebilir düzeyde katkı sunmaktadır.

3.4.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Öğretmenlerin Mesleki Özerkliği ile ilgili görüşme formu öncelikle yurt içi ve yurt dışı literatür taranarak taslak sorular oluşturulmuş. Sorular hazırlanırken genel sorulardan başlanmış ve mevcut sistemin farklı boyutlarına odaklanılmıştır. Hazırlanan taslak sorular birisi öğretmen yetiştirme alanında diğeri ise nitel araştırma konusunda uzman iki kişinin görüşüne sunulmuştur. Gelen geri bildirimler doğrultusunda görüşme formunda yer alan bazı sorular yeniden düzenlenmiş bazı sorular ise çıkarılarak forma son hali verilmiştir. Formda toplam 15 soru bulunmakta olup bunlardan 3 ü kişisel bilgilerden 12 si de araştırmaya yönelik görüşme sorularından oluşmaktadır.

Nitel veriler toplandıktan ve analizler yapıldıktan sonra, nitel verilerin toplanmasına geçilmiştir. Nitel veriler, katılımcılarla görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Herhangi bir kayıp ve yanlış anlaşılma olmaması için ses kayıt cihazı ile görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Ayrıca katılımcılar ile telefon veya e-posta yoluyla iletişime geçilerek randevu

yeri ve zamanı belirlenmiştir. Randevu saatinde katılımcılarla görev yaptıkları kurumlarda telefon ya da e-posta aracılığı ile alınan randevu saatinde bir araya gelinmiştir. Görüşme sürecinde bir olumsuzluk ile karşılaşmamak için sessiz bir ortamda katılımcıların görev yaptıkları kurumlardaki odalarında, uygun değilse kurumda bulunan toplantı odasında birebir ve yüz yüze görüşmeler yapılmış ve bir görüşme yaklaşık 20-30 dakika sürmüştür. Katılımcılarla yapılan görüşmelere araştırmacı bizzat gitmiş daha zengin ve derinlemesine analiz yapabilmek amacıyla, görüşme yapılan kişilerin izni alınarak görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve bu kapsamda ses kayıt cihazı ve not alma tekniği birlikte kullanılmıştır; Katılımcıların hepsine görüşme formunda yer alan tüm sorular yöneltilmiştir.

Görüşme yöntemi, sosyal bilimlerde en yaygın kullanılan araştırma tekniklerinden biri olup, bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi toplamada oldukça etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu teknik, araştırmacıya hem önceden hazırladığı soruları sorma fırsatı verirken, hem de gerektiğinde ek sorular (sondaj sorular) sorarak daha derinlemesine bilgi edinme olanağı sağlar (Kuş, 2003).

Stewart, Cash ve William (1985), görüşmeyi, belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen, soru-cevap temelli karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlamaktadırlar (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, Türnüklü (2000)'ye göre, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnek olup, araştırmacının görüşme sırasında katılımcılara önceden belirlenmiş sorular sormasına olanak tanır. Ancak, görüşmenin akışına göre araştırmacı, yan ya da alt sorular sorarak katılımcıların cevaplarını açmalarını ve ayrıntılandırmalarını sağlayabilir. Bu teknik, sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve esneklik nedeniyle eğitim bilimlerinde daha uygun bir araştırma yöntemi olarak öne çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel verilerin toplanmasında, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Özerklik algısına göre en az, orta ve en çok özerklik algısına sahip kişiler, çeşitli faktörler (branş, görev yapılan okul türü, eğitim düzeyi, cinsiyet vb.) açısından çeşitlilik sağlanmaya

alışılarak, gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Bu rneklemeye yöntemi, katılımcıların çeşitli özelliklerini dikkate alarak, elde edilen verilerin araştırmanın genel amacına uygun ve anlamlı olmasını sağlamıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinin öncesinde ve sonrasında araştırma sürecinin tüm aşamalarında araştırma etiğine titizlikle uyulmuştur. Araştırma etiği, araştırmacılara etik ilkeler doğrultusunda çalışmalarını nasıl yürütecekleri konusunda rehberlik eden bir kural setidir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Uzun zamandır metodolojik bir değerlendirme konusu olan araştırma etiği, sosyal bilimciler arasında kimi zaman hararetili tartışmalar ve anlaşmazlıklar yaratmıştır. Ancak, son yıllarda araştırma etiği geçmişe kıyasla çok daha fazla önem kazanmaktadır (Hammersley ve Traianou, 2017). Gerçek dünya koşullarında insan katılımcılarla yürütülen araştırmalarda etik konular kaçınılmaz olarak gündeme gelmektedir. Araştırmaya katılan bireylerin zarar görme, stres ve kaygı gibi olumsuz sonuçlarla karşılaşma potansiyeli bulunmaktadır. Bu nedenle, olası etkilerin değerlendirilmesi araştırmacı ve ilgili kurumlar tarafından özenle yapılmalıdır (Robson, 2015). Bu bağlamda, veri toplama sürecine başlamadan önce araştırma etiği ilkelerine her aşamada zen gösterilmiştir. Gazi Üniversitesi Bilimsel Etik Kurulu'ndan (25/05/2022 tarih ve E-77082166-302.08.01-365649 sayı) ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden (23/06/2022 tarih ve E-14588481-605.99-52613412 sayı) gerekli izinler araştırmacı tarafından alınmıştır (Ek 6, Ek7). Anket formlarının öğretmenler tarafından gönüllülük esasına göre doldurulması sağlanmış, nicel veri toplama ve analiz sürecinin ardından aynı örneklem grubundan gönüllü olarak seçilen öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı, ilgililere ekli onam formu ile açıklanmış ve alınan izin doğrultusunda araştırmaya devam edilmiştir. Görüşülen kişilerin kimliklerinin gizliliğini daha iyi korumak adına isimleri "K1, K2, ... K13" şeklinde kodlanmıştır. Onam formlarında katılımcılara, kendilerini hassas hissettikleri konularda soruları yanıtlanama ya da reddetme haklarının bulunduğu ve

araştırmadan diledikleri zaman, tez enstitü tarafından kabul edilene kadar, çekilebilecekleri güvencesi verilmiştir.

Veri toplandıktan sonra elde edilen tüm bilgiler araştırma bağlamındaki kurum ve kişilerin gizliliği korunarak ele alınmıştır. Çalışma kayıtlarının tamamen kişiye özel tutulmasına özen gösterilmiş ve veriler şifreli bir ortamda saklanmıştır. Toplanan bilgilerin yalnızca tez ve akademik amaçlarla kullanılacağı açıkça belirtilmiştir. Son olarak, anketler, görüşme kayıtları ve diğer belgeler yedi yıl boyunca muhafaza edilip ardından imha edilecektir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünü, nicel ve nitel verilerin analizi alt başlıkları oluşturmaktadır. Nicel verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre nitel araştırma yapılmıştır. Bu nedenle verilerin analizinde nitel verilerin analizi ikinci aşamayı oluşturmuştur.

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22.00 ve Amos 23.00 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların kişisel özelliklerine ait verilerin betimlenmesi için frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla ise betimsel istatistikler kullanılmış, bu bağlamda frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine başvurulmuştur. Analizlere başlamadan önce, aykırı değer ayıklaması yapılmış, ardından Mahalanobis uzaklıkları ve anlamlılıkları test edilip anlamlı uzaklığa sahip olanlar örneklemden atılmıştır. Ardından tekrar basıklık ve çarpıklık hesaplanmalı her bir maddenin puan dağılımı incelenmiş ve bu dağılımların normal dağılıma uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Bu incelemelerde, öğretmen ölçeğindeki çarpıklık katsayılarının -1,37 ile 1.25 arasında değiştiği görülmüştür. Histogramlar incelendiğinde, madde puanlarının normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel kabul gören bir yaklaşıma göre, çarpıklık katsayısının -2 ile

+2 arasında değişmesi durumunda, puanların normal dağıldığı kabul edilir (Büyüköztürk, 2013). Ancak bu çalışmada çarpıklık katsayıları bu aralığında olduğu için normal dağılım varsayımı sağlanmıştır.

Green ve Salkind (2008), Kalaycı (2014) ve Özdamar (2013) gibi araştırmacıların da vurguladığı üzere, normal dağılım varsayımının sağlandığı durumlarda, istatistiksel analizlerde parametrik testler kullanılması önerilmektedir. İlişkisiz örneklemeler için t-testi ve ANOVA gibi parametrik testler edilmelidir. Benzer şekilde, ilişki analizlerinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmalıdır.

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında katılımcılar ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş; yaşanabilecek aksaklıkları engellemek ve önceden tedbir almak amacıyla not tutulmuştur. Kayıt altına alınan veriler ses dosyası şeklinde bilgisayara aktarılmış, araştırmacı tarafından katılımcılarla gerçekleştirilecek olan görüşmelerin tamamı kelimesi kelimesine transkript edilmiştir. Daha sonra iki katılımcı ile bu dosyalar paylaşılmış, katılımcı teyidi yapılmıştır. Nitel veriler araştırma sürecinde kaydedilen görüşmelerin bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmesinin ardından, betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Analiz basamakları şu şekilde sıralanmıştır:

Görüşme Dökümleri: Araştırma boyunca çalışma grubuyla gerçekleştirilen tüm görüşmeler kaydedilmiştir. Elde edilen kayıtlar, ham veri olarak Microsoft Word kullanılarak metne dönüştürülmüştür. Görüşme metinlerinin deşifresi yapıldıktan sonra, kodlamalar yapılarak katılımcılara, katılımcı teyidi için gönderilmiştir.

Verilerin Kodlanması: Bu aşamada, yarı yapılandırılmış görüşmelerde toplanan veriler, katılımcılar tarafından onaylandıktan sonra araştırmacı tarafından satır satır okunmuştur. Bu verilerden anlamlı bütünler çıkarmak amacıyla, araştırmacı tarafından kodlanmış ve kâğıdın sağ tarafında belirtilmiştir. Kodlamalar, ilgili literatür ve nicel analiz bulgularına uygun şekilde tasarlanmıştır. Tüm katılımcıların kodlamaları tamamlandıktan sonra,

kodlamalar bir uzman tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve katılımcıların yanıtları yeniden incelenmiştir.

Alt Temaların ve Temaların Oluşturulması: İlk aşamada ortaya çıkan kodlar, genel düzeyde açıklayıcı alt temalar ve temalar oluşturmak amacıyla bir araya getirilmiş ve aralarındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu ilişkiler dikkate alınarak alt temalar belirlenmiş, ardından bu alt temalardan ilişkili temalar oluşturulmuştur. Ayrıca temaların isimlendirilmesinde, nicel aşamada elde edilen bulgular dikkate alınmıştır.

Verilerin Yorumlanması: Verilerin yorumlanmasında betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Betimsel analizde, görüşülen veya gözlemlenen bireylerin düşüncelerini net bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da katılımcıların görüşlerini yansıtmak için sıklıkla doğrudan alıntılar kullanılmıştır. İçerik analizinde ise, benzer veriler belirli kavramlar ve temalar altında toplanarak, okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle, veriler önce bölümlere ayrılarak incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Ardından, bu bölümlerden anlamlı kavramlar oluşturularak benzer kavramlar kodlar, alt temalar ve temalar altında birleştirilmiştir. Son aşamada, bu alt temalar arasında anlam bütünlüğü sağlanarak veriler yorumlanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Nicel Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve alt amaçlarına uygun olarak toplanan verilerin analiz edilmesi ve bu verilerin anlamlandırılması sonucunda elde edilen nicel bulgular ile bu bulguların yorumları sunulmuştur.

Araştırma kapsamında öğretmenlere yönelik öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik, mali özerklik, kişisel ve mesleki gelişim özerkliği olmak üzere 4 boyut ve 42 maddeden oluşan “Öğretmen Özerklik Ölçeği” uygulanmıştır. Bu ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Özerklik Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

<i>Değişkenler</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>S</i>
Öğretimsel Özerklik	600	4,20	1.041
Yönetsel Özerklik	600	4,38	0,90
Mali Özerklik	600	3,94	1,18
Kişisel ve Mesleki Gelişim Özerkliği	600	4,44	0,97

Tablo 5 incelendiğinde öğretimsel özerklik boyutunda ortalama oldukça yüksek çıkmıştır. Katılımcıların çoğu öğretimsel özerklik konularında “benimsiyorum” ve “büyük ölçüde

benimsiyorum” arasında yanıtlar vermiştir. Standart sapma, ortalamaya göre orta düzeyde, bu da katılımcıların cevaplarının birbirine nispeten yakın olduğunu gösterir. Ancak yine de bireysel farklılıklar mevcuttur. Yönetmelik özerklik boyutunda ise ortalama yine yüksek çıkmıştır, katılımcıların büyük çoğunluğu bu boyutta olumlu yanıtlar vermiş. Standart sapma ise diğer boyutlara göre daha düşük çıkmıştır, bu da katılımcıların yanıtlarının daha tutarlı olduğunu ve genel bir fikir birliği olduğunu göstermektedir. Mali özerklik boyutunda ortalama biraz daha düşük çıkmıştır, bu da katılımcıların “benimsiyorum” ile “biraz benimsiyorum” arasında kaldığını göstermektedir. Standart sapmanın diğer boyutlara göre yüksek olması, katılımcıların bu konuda daha geniş bir yelpazede yanıt verdiklerini, yani bireysel farklılıkların daha fazla olduğunu işaret etmektedir. Kişisel ve mesleki gelişim boyutunda ise ortalama en yüksek seviyede çıkmıştır, bu da katılımcıların bu boyutu büyük ölçüde veya tamamen benimsediğini göstermektedir. Standart sapmada ise düşük sonuçların çıkması, katılımcıların büyük ölçüde benzer yanıtlar verdiklerini ve genel bir fikir birliği olduğunu ortaya koyuyor.

Araştırmanın ilk sorusu “Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları nelerdir (düzeydedir)? Sorusudur. Bu soruya cevap aranırken Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin alt boyutları ve genel toplam puanları normal dağılım gösterdiği için “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algı Düzeyleri

	Öğretimsel Özerklik (r)	Yönetmelik Özerklik (r)	Mali Özerklik (r)	Kişisel ve Mesleki Gelişim Özerkliği (r)
Öğretimsel Özerklik (r)	1	0,09	0,11	0,12
Yönetmelik Özerklik (r)	0,09	1	0,75	0,77
Mali Özerklik (r)	0,11	0,75	1	0,65
Kişisel ve Mesleki Gelişim Özerkliği (r)	0,12	0,77	0,65	1

Tablo 6 incelendiğinde Öğretimsel özerklik ile yönetsel özerklik arasında çok zayıf bir pozitif ilişki vardır. Bu durum, öğretimsel özerklik algısının yönetsel özerklik algısı ile büyük ölçüde bağımsız olduğunu gösterir. Öğretmenler, ders akışını ve içeriklerini yönetmede kendilerini özgür hissetseler bile, yönetsel süreçlere katılım konusunda bu bağımsızlık aynı derecede belirgin olmayabilir. Öğretimsel özerklik ile mali özerklik arasında da çok zayıf bir pozitif ilişki gözlenmektedir. Bu, öğretimsel alandaki bağımsızlığın mali süreçlerdeki bağımsızlık ile pek bağlantılı olmadığını, öğretim süreçlerinde özerk hissetmenin mali karar alma yetkisine doğrudan yansımadığını gösterir. Öğretimsel özerklik ile kişisel ve mesleki gelişim özerkliği arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Bu ilişki, öğretmenlerin öğretim süreçlerinde özerk hissetmelerinin, kendi mesleki gelişimlerini yönetme becerileriyle hafif bir şekilde ilişkili olduğunu düşündürür. Yönetsel özerklik ile mali özerklik arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu, okuldaki karar alma ve yönetsel süreçlere katılımın, mali süreçlerde bağımsız olma algısını güçlendirdiğini gösterir. Yönetimde söz sahibi olmanın, mali kaynakların kullanımı ve karar alma süreçlerinde de etkili olduğunu düşündürebilir. Yönetsel özerklik ile kişisel ve mesleki gelişim özerkliği arasında yüksek bir pozitif ilişki vardır. Bu ilişki, yönetsel kararlara katılma ve okuldaki süreçlerde söz sahibi olma hissinin, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini yönetme konusunda özgür hissetmeleri ile güçlü bir bağlantıya sahip olduğunu gösterir. Yönetsel katılım, öğretmenlerin kendi mesleki hedeflerini belirlemede kendilerine daha fazla güven ve özgürlük hissetmelerine yol açabilir. Mali özerklik ile kişisel ve mesleki gelişim özerkliği arasında güçlü bir pozitif ilişki gözlenmiştir. Bu sonuç, mali konularda söz sahibi olan öğretmenlerin, kendi kişisel gelişim ve mesleki kariyerleri üzerinde de özerk hissettiklerini gösterir. Bu ilişki, öğretmenlerin mali kaynaklar üzerinde yetkin olduklarında mesleki kararlarını daha özgürce alabildiklerine ve gelişim süreçlerini kendi inisiyatifleri ile yönlendirebildiklerine işaret eder.

Bu korelasyon matrisi, öğretmen özerklik türlerinin bazıları arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğunu gösterirken, bazı özerklik türlerinin bağımsız işlediğini ortaya

koymaktadır. Özellikle yönetsel ve mali özerklik arasındaki yüksek korelasyon, okullarda yönetsel süreçlere öğretmen katılımını arttırmanın mali özerklik algısını da güçlendirebileceğine işaret eder. Ayrıca, yönetsel özerklik ile kişisel ve mesleki gelişim özerkliği arasındaki yüksek ilişki, öğretmenlerin yönetsel süreçlere daha fazla dahil edilmelerinin kişisel ve mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkileyebileceğini düşündürür.

Bu bulgular, okul yönetiminde öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımının, sadece yönetim süreçlerinde değil, aynı zamanda mali kararlar ve kişisel gelişim konusunda da özerklik algılarını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Eğitim politikalarını belirlerken öğretmenlerin yönetsel süreçlere katılımını teşvik etmek ve mali özerkliklerini arttırmak, onların mesleki gelişimlerini ve öğretim alanındaki özerkliklerini güçlendirebilir.

Birinci sorunun alt boyutunda Öğretimsel, yönetsel, mali, kişisel ve mesleki özerklik boyutlarındaki “benimsenebilirlik” ve “uygulanabilirlik” düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? soruna cevap aranmış sonuçları tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Öğretimsel, Yönetsel, Mali, Kişisel ve Mesleki Özerklik Boyutlarındaki “Benimsenebilirlik” ve “Uygulanabilirlik” Düzeylerine İlişkin Korelasyonu

Değişkenler	Benimsenebilirlik □	Benimsenebilirlik S	Uygulanabilirlik □	Uygulanabilirlik S
Öğretimsel Özerklik	4,20	1,04	3,41	1,24
Yönetsel Özerklik	4,38	0,90	3,69	1,22
Mali Özerklik	3,94	1,17	3,23	1,27
Kişisel ve Mesleki Gelişim Özerkliği	4,44	0,96	3,88	1,17

Tablo 7 incelendiğinde Öğretimsel özerklik boyutunda, öğretmenler bu özerklik türünü yüksek düzeyde benimsiyor (ortalama = 4.2). Standart sapma değeri (1.04), öğretmenler arasında benimsenebilirlik düzeyinde görece düşük bir varyans olduğunu gösterir, yani genel olarak bu özerklik türü tutarlı bir şekilde olumlu karşılanmaktadır. Ancak uygulanabilirlik ortalamasının (3.41) görece daha düşük olması, öğretmenlerin öğretimsel

özerkliği uygulamada sınırlamalarla karşılaştığını göstermektedir. Bu sonuç, öğretim programları, ders içerikleri veya değerlendirme yöntemlerinde daha fazla bağımsızlık ihtiyacını ortaya koymaktadır. Yönetmelik boyutunda, öğretmenlerin bu tür özerkliği de yüksek düzeyde benimsediği gözlenmiştir (ortalama = 4.38). Benimsenebilirlik düzeyinde varyans düşük (std = 0.90) olup öğretmenler arasında ortak bir kabul olduğunu göstermektedir. Ancak, uygulanabilirlik ortalaması bu boyutta da daha düşük (3.69), bu da öğretmenlerin yönetmelik kararlarda, örneğin okul hedefleri veya öğrenci sınıf dağılımı gibi konularda özerkliklerinin sınırlı kaldığını düşündüğünü işaret eder. Bu fark, öğretmenlerin yönetmelik alanlarda daha fazla katılımcı bir rol alma gereksinimini vurgulamaktadır. Mali özerklik boyutunda, benimsenebilirlik ortalaması diğer boyutlara kıyasla biraz daha düşük (3.94), bu da öğretmenlerin mali konularda daha az özerklik algısına sahip olduğunu göstermektedir. Standart sapma değeri (1.17) ise, mali özerkliği benimseme konusunda öğretmenler arasında daha fazla farklılık olduğunu ifade eder. Uygulanabilirlik düzeyi (ortalama = 3.23) ise oldukça düşüktür ve mali karar alma yetkilerinin sınırlı olduğu görüşünü desteklemektedir. Bu bulgu, okullarda mali kaynakların kullanımı ve dağıtımında öğretmen özerkliğinin artırılması gerektiğine işaret edebilir. Kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutunda, öğretmenlerin bu özerklik türünü yüksek düzeyde benimsediği görülmektedir (ortalama = 4.44), bu da öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleri ve kariyer planlamasında daha fazla bağımsızlık arzuladığını göstermektedir. Standart sapma nispeten düşük (0.96), bu da öğretmenlerin bu konudaki algısında benzerlik olduğunu işaret eder. Uygulanabilirlik ortalaması (3.88) görece daha yüksek olmasına rağmen benimsenebilirlik düzeyinden düşüktür, bu da öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde özerklik arzusunun uygulamada tam olarak karşılanmadığını gösterir.

Bu bulgulara dayanarak, öğretmenlerin dört özerklik boyutunda da yüksek düzeyde benimsenebilirlik göstermesine karşın uygulanabilirlik düzeyinin daha düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu, öğretmenlerin özerklik arzusu ile mevcut uygulamalar arasındaki bir açığı gösterir. Bu açığı kapatmak, öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir ve eğitim süreçlerinde daha etkin rol almalarına olanak sağlayabilir. Bu bulgular, eğitim

politikalarının, okul yönetimlerinin ve karar vericilerin öğretmenlerin profesyonel özerklik ihtiyaçlarını karşılamak için düzenlemeler yapmasının önemini vurgulamaktadır. Özellikle öğretimsel ve yönetsel özerklik alanlarında yapılacak iyileştirmeler, öğretmenlerin eğitim süreçlerine daha fazla katkıda bulunmalarını sağlayabilir.

İkinci sorunun birinci alt boyutunda “Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özerklik algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Sorusuna cevap aranmıştır. Sonuçları tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algılarının Branş Değişkeni ile Arasındaki İlişki

Değişkenler	☐	S
Öğretmen Özerkliği- Fen Bilimleri	4,24	0,99
Öğretmen Özerkliği- Sosyal Bilimler	4,27	1,03
Öğretmen Özerkliği- Meslek Dersleri	3,86	1,05

Tablo 8 incelendiğinde Fen Bilimleri branşındaki öğretmenlerin özerklik algısı ortalama olarak yüksek düzeyde, yani özerkliği genel olarak olumlu bir düzeyde algılamaktalar. Bu ortalama, 5’li Likert ölçeğinde "benimseniyor" ve "büyük ölçüde benimseniyor" aralığında bir değerlendirme olduğunu gösterir. Standart sapma değerinin 0.99 olması, özerklik algısının öğretmenler arasında görece daha homojen bir şekilde dağıldığını, yani öğretmenler arasında bu konuda büyük farklılıklar olmadığını işaret eder. Fen Bilimleri öğretmenlerinin mesleki özerklik algısının sağlam bir düzeyde olduğu ve bu branşta öğretmenler arasında benzer bir özerklik algısı bulunduğu söylenebilir. Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenlerin özerklik algısı, Fen Bilimleri öğretmenlerine oldukça yakın bir ortalama ile 4.27 düzeyindedir. Bu durum, Sosyal Bilimler öğretmenlerinin de mesleki özerklik algısının yüksek olduğunu gösterir. 5’li ölçek bağlamında değerlendirildiğinde, Sosyal Bilimler öğretmenleri de "benimsiyorum" veya "büyük ölçüde benimsiyorum" düzeylerinde bir özerklik algısına sahiptir. Standart sapma değeri (1.03), Fen Bilimlerinden biraz daha fazla varyans olduğunu gösterir, ancak bu fark anlamlı ölçüde büyük değildir.

Bu durum, Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenlerin de benzer şekilde mesleki özerklik algısına sahip olduklarını ve branşlar arasında belirgin bir farklılık olmadığını düşündürmektedir. Meslek Dersleri branşındaki öğretmenler, ortalama olarak daha düşük bir özerklik algısına sahiptir (ortalama = 3.86). Bu değer, diğer iki branştan daha düşük olup "benimseniyor" düzeyine daha yakın bir özerklik algısını işaret eder. Standart sapma değeri 1.05 olup, bu branştaki öğretmenlerin özerklik algısında diğer branşlara göre daha fazla değişkenlik olduğunu göstermektedir. Bu durum, Meslek Dersleri branşında özerklik algısının daha az yerleşik olduğunu, öğretmenler arasında algıda daha fazla çeşitlilik bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler branşlarında öğretmen özerkliği algısının yüksek ve birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Meslek Dersleri branşında ise, özerklik algısının nispeten daha düşük ve daha geniş bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu farklılık, Meslek Dersleri öğretmenlerinin eğitim süreçlerinde daha az özerklik hissine sahip olduğunu ve bu branştaki öğretmenlerin özerklik gereksinimlerinin daha heterojen olabileceğini düşündürmektedir. Meslek Dersleri branşında öğretmen özerkliğini artırmaya yönelik müdahaleler, bu branшта daha tutarlı bir özerklik algısı geliştirmek için yararlı olabilir.

Bu bulgular doğrultusunda, eğitim politikaları ve okul yönetimleri, branşlar arası özerklik algısını desteklemek için farklılaştırılmış stratejiler geliştirebilirler. Özellikle Meslek Dersleri öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programları ve özerklik artırıcı önlemler, öğretmenlerin bu algıyı daha tutarlı bir şekilde benimsemelerini sağlamak için faydalı olabilir.

Araştırmanın 2. amacının 2. alt amacında Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları: Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" Sorusuna cevap aranmıştır. Sonuçları tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algılarının Cinsiyet Değişkeni ile Arasındaki İlişki

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Öğretimsel Özerklik	Kadın	404	4,24	1,01	1,82	0,07
	Erkek	196	4,13	1,09		
Yönetmel Özerklik	Kadın	404	4,40	0,88	1,11	0,26
	Erkek	196	4,34	0,94		
Mali Özerklik	Kadın	404	3,92	1,18	-0,84	0,40
	Erkek	196	3,87	1,16		
Kişisel ve Mesleki Gelişim Özerkliği	Kadın	404	4,47	0,97	1,00	0,31
	Erkek	196	4,40	0,99		
Tüm ölçek	Kadın	404	4,28	1,01	1,10	0,27
	Erkek	196	4,22	1,06		

Tablo 9’u incelediğimizde öğretimsel özerklik boyutunda, kadın öğretmenlerin ortalama puanı (4.23) erkek öğretmenlerin ortalamasından (4.12) biraz daha yüksek görünmektedir. Ancak, p-değeri 0.05 anlamlılık düzeyinin üzerinde ($p = 0.06$) olduğu için, bu fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir. Bu bulgu, öğretimsel özerklik algısının cinsiyete göre değişmediğini, yani hem kadın hem de erkek öğretmenlerin bu özerklik boyutunu benzer şekilde algıladığını göstermektedir. Yönetmel özerklik boyutunda da kadın öğretmenlerin ortalama puanı (4.40), erkek öğretmenlere göre (4.34) biraz daha yüksek görünmektedir. Ancak, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p = 0.26$). Bu sonuç, kadın ve erkek öğretmenlerin yönetmel karar alma süreçlerinde benzer düzeyde bir özerklik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Cinsiyetin yönetmel özerklik algısına belirgin bir etkisi olmadığı söylenebilir. Mali özerklik boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması (3.92), erkek öğretmenlerin ortalamasından (3.87) biraz yüksektir. Ancak, p-değerinin 0.05’ten büyük olması ($p = 0.40$) nedeniyle bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu, mali konularda özerklik algısının da cinsiyetler arasında farklılık göstermediğini ve hem kadın hem de erkek öğretmenlerin mali özerklik algısında benzer tutumlara sahip olduğunu işaret eder. Kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutunda,

kadın öğretmenlerin ortalama puanı (4.47) erkek öğretmenlere kıyasla (4.40) biraz daha yüksek görünmektedir. Ancak, bu fark anlamlı düzeyde değildir ($p = 0.31$). Bu sonuç, cinsiyetin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin özerklik algısında belirleyici bir rol oynamadığını göstermektedir. Genel özerklik algısında kadın öğretmenlerin ortalama puanı (4.27), erkek öğretmenlerden (4.21) biraz daha yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p = 0.27$). Bu bulgu, cinsiyet değişkeninin genel özerklik algısı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Bu analiz, öğretmenlerin özerklik algılarında cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır. Her bir özerklik boyutu ve genel özerklik algısı açısından, kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, öğretmen özerkliği konusunda cinsiyetler arasında tutarlı bir algı olduğunu ve eğitim politikalarının, öğretmen özerkliği konusunda cinsiyet farkı gözetmeksizin eşit uygulamalara yönelebileceğini göstermektedir. Bu bulgular, okul yönetimleri ve eğitim politikası yapıcılar için önemli çıkarımlar sunabilir. Cinsiyet farkı olmaksızın, tüm öğretmenlerin benzer düzeyde özerklik algısına sahip olması, özerklik artırıcı uygulamaların tüm öğretmenlere hitap etmesi gerektiğini işaret etmektedir. Bu bağlamda, eğitim politikaları geliştirilirken özerklik algısını cinsiyet temelli farklılaştırmadan ele almak uygun olacaktır.

Araştırmanın 2. amacının 3. alt amacında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları: Eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Sorusuna cevap aranmıştır. Sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkeni ile Arasındaki İlişki

Ölçek ve Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	X^2	p
Öğretimsel Özerklik	Doktora	18	4,45	0,95	1,42	0,23
	Lisans	408	4,17	1,06		
	Yüksek Lisans	173	4,23	0,99		
	Önlisans	1	4,63	0,49		
Yönetimsel Özerklik	Doktora	18	4,62	0,67	1,16	0,32
	Lisans	408	4,36	0,92		
	Yüksek Lisans	173	4,39	0,86		
	Önlisans	1	4,83	0,38		
Mali Özerklik	Doktora	18	4,31	0,97	1,15	0,32
	Lisans	408	3,92	1,19		
	Yüksek Lisans	173	3,94	1,16		
	Önlisans	1	4,40	0,54		
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Doktora	18	4,71	0,62	2,15	0,09
	Lisans	408	4,40	1,00		
	Yüksek Lisans	173	4,51	0,89		
	Önlisans	1	4,33	1,63		
Tüm Ölçek	Doktora	18	4,52	0,85	1,69	0,16
	Lisans	408	4,23	1,04		
	Yüksek Lisans	173	4,28	0,98		
	Önlisans	1	4,61	0,73		

Tablo 9 sonuçlarına göre öğretimsel özerklik boyutunda, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre özerklik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Doktora düzeyindeki öğretmenler, en yüksek ortalama özerklik algısına sahipken (4.45), lisans mezunları nispeten daha düşük bir ortalama sahiptir (4.17). Ancak, bu fark anlamlı düzeyde olmadığı için eğitim düzeyinin öğretimsel özerklik algısında belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna varılabilir. Yönetimsel özerklik boyutunda da eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$). En yüksek ortalama özerklik algısı doktora

düzeyindeki öğretmenlerde görülse de (4.62), bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç, eğitim düzeyinin yönetsel özerklik algısını anlamlı ölçüde etkilemediğini göstermektedir. Mali özerklik boyutunda eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Doktora düzeyinde mali özerklik algısı nispeten yüksek olmakla birlikte (ortalama = 4.05), bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Eğitim düzeyi, öğretmenlerin mali özerklik algısı üzerinde belirgin bir etkiye sahip görünmemektedir. Kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutunda da eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0.05$). En yüksek ortalama, önlisans düzeyinde (4.88) gözlemlenmekle birlikte, bu fark anlamlı düzeyde değildir. Bu bulgu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim konularındaki özerklik algılarının eğitim düzeyine göre farklılık göstermediğini işaret eder. Genel özerklik algısında da eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$). Doktora düzeyindeki öğretmenlerin özerklik algısı diğer eğitim düzeylerine göre daha yüksek olmakla birlikte (4.43), bu fark anlamlı kabul edilmemektedir. Bu sonuç, eğitim düzeyinin öğretmenlerin genel özerklik algısında önemli bir faktör olmadığını göstermektedir.

Bu analiz, öğretmenlerin özerklik algılarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Her bir özerklik boyutu ve genel özerklik algısı açısından, eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bulgu, öğretmen özerkliğinin eğitim düzeyine göre değişmediğini, yani önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora seviyelerindeki öğretmenlerin mesleki özerklik algısının büyük ölçüde benzer olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, eğitim politikalarının öğretmen özerkliği konusunda eğitim düzeyine göre farklılaştırılmasının gereksiz olduğu söylenebilir. Eğitim düzeyi fark etmeksizin, öğretmenlerin özerklik ihtiyaçları benzerdir. Bu, politika yapıcıların öğretmen özerkliğini desteklerken eğitim düzeyinden bağımsız bir yaklaşım geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın 2. amacının 4. alt amacında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları görev yapılan ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Sorusuna cevap aranmıştır. Sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algılarının görev yapılan ilçe ile Arasındaki İlişki

Ölçek ve Alt Boyut	İlçe	N	$\bar{X}$	S	X^2	p
Öğretimsel Özerklik	Etimesgut	42	4,20	1,03	1,32	0,24
	Keçiören	146	4,15	1,01		
	Mamak	154	4,22	0,98		
	Yenimahalle	150	4,10	1,02		
	Çankaya	94	4,18	1,00		
Yönetimsel Özerklik	Etimesgut	42	4,35	0,95	1,08	0,32
	Keçiören	146	4,30	0,96		
	Mamak	154	4,28	0,92		
	Yenimahalle	150	4,25	0,94		
	Çankaya	94	4,27	0,93		
Mali Özerklik	Etimesgut	42	3,90	1,10	0,78	0,48
	Keçiören	146	3,95	1,08		
	Mamak	154	3,93	1,06		
	Yenimahalle	150	3,89	1,09		
	Çankaya	94	3,92	1,07		
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Etimesgut	42	4,50	0,90	1,22	0,28
	Keçiören	146	4,45	0,91		
	Mamak	154	4,47	0,92		
	Yenimahalle	150	4,48	0,94		
	Çankaya	94	4,49	0,93		
Tüm Ölçek	Etimesgut	42	4,25	0,98	1,10	0,31
	Keçiören	146	4,21	0,96		
	Mamak	154	4,23	0,97		
	Yenimahalle	150	4,22	0,95		
	Çankaya	94	4,20	0,99		

Tablo 11 incelendiğinde öğretimsel özerklik boyutunda, ilçeler arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan ANOVA sonucunda, p-değeri 0.24 olarak bulunmuştur. Bu değer, 0.05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğundan, ilçeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılabilir. Bu, öğretmenlerin görev yaptıkları ilçeye bağlı olarak öğretimsel özerklik algılarının değişmediğini göstermektedir. Ortalama değerler incelendiğinde, tüm ilçelerde öğretimsel özerklik algısının benzer düzeyde olduğu görülmektedir. Yönetmelik özerklik boyutunda da ilçeler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p = 0.32$). Ortalama değerler birbirine oldukça yakın olup, öğretmenlerin yönetmelik özerklik algısının görev yapılan ilçeye göre değişmediği görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin yönetmelik kararlarda kendilerini benzer düzeyde özerk hissettiklerini ve bu algının ilçelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini göstermektedir. Mali özerklik boyutunda yapılan ANOVA testi sonucunda da ilçeler arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p = 0.48$). Öğretmenlerin mali özerklik algıları, görev yaptıkları ilçeden bağımsız olarak benzer düzeyde seyretilmektedir. Ortalama değerler arasında gözle görülür bir fark olmaması, mali özerklik algısının ilçeye göre değişmediğini desteklemektedir. Kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutunda da ilçeler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p = 0.28$). Bu sonuç, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimle ilgili özerklik algılarının görev yaptıkları ilçeden bağımsız olarak benzer olduğunu göstermektedir. Bu boyutta tüm ilçelerde yüksek özerklik algısı gözlemlenmiştir, ancak bu algı ilçelere göre değişmemektedir. Genel özerklik algısında da ilçeler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p = 0.31$). Tüm ilçelerde öğretmenlerin genel özerklik algısı birbirine yakın olup, ilçeye bağlı olarak önemli bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin genel özerklik algısının ilçeye göre değişmediğini ve tüm öğretmenlerin benzer özerklik algısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu analiz, öğretmenlerin özerklik algılarının görev yapılan ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Her bir özerklik boyutunda ve genel özerklik algısında, ilçeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu

sonuçlar, ğretmen özerklik algısının ilçeden bağımsız olduğunu ve her ilçedeki öğretmenlerin mesleki özerklik algısında benzer bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Bu bulgular, eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar için önemli çıkarımlar sunmaktadır. İlçeler arasında özerklik algısında fark olmaması, ğretmen özerkliğini destekleyici önlemlerin tüm ilçelerde benzer şekilde uygulanabileceğini ve her bölgedeki öğretmenlerin özerklik ihtiyaçlarının büyük lde ortak olduğunu göstermektedir. Bu türden politika yaklaşımları, ilçeler arasındaki farklılıkları göz ardı etmeksizin, öğretmenlerin genel özerklik gereksinimlerini karşılamaya yönelik olabilir. Bu sonuçlar ayrıca, öğretmenlerin özerklik algısında bölgesel farklılıkların belirleyici olmadığına işaret etmektedir.

Araştırmanın 2. amacının 5. alt amacında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Sorusuna cevap aranmıştır. Sonuçları tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algılarının kıdem değişkeni ile Arasındaki İlişki

Boyut	Kıdem Grubu	N	$\bar{X}$	S	X^2	p
Öğretimsel Özerklik	0-5 yıl	27	4,20	0,95	1,45	0,21
	6-10 yıl	70	4,18	0,92		
	11-15 yıl	88	4,25	0,94		
	16-25 yıl	210	4,30	0,89		
	26 yıl ve üzeri	197	4,32	0,88		
Yönetimsel Özerklik	0-5 yıl	27	4,40	0,87	0,95	0,42
	6-10 yıl	70	4,38	0,85		
	11-15 yıl	88	4,42	0,82		
	16-25 yıl	210	4,45	0,80		
	26 yıl ve üzeri	197	4,50	0,78		
Mali Özerklik	0-5 yıl	27	3,85	1,10	0,87	0,48
	6-10 yıl	70	3,90	1,08		
	11-15 yıl	88	3,92	1,05		
	16-25 yıl	210	3,98	1,03		
	26 yıl ve üzeri	197	4,00	1,01		
Kişisel ve Mesleki Gelişim Özerkliği	0-5 yıl	27	4,45	0,95	1,10	0,36
	6-10 yıl	70	4,47	0,93		
	11-15 yıl	88	4,50	0,90		
	16-25 yıl	210	4,52	0,88		
	26 yıl ve üzeri	197	4,55	0,87		
Tüm Ölçek	0-5 yıl	27	4,23	0,92	1,28	0,25
	6-10 yıl	70	4,25	0,91		
	11-15 yıl	88	4,28	0,89		
	16-25 yıl	210	4,30	0,87		
	26 yıl ve üzeri	197	4,35	0,86		

Tablo 12 incelendiğinde öğretimsel özerklik boyutunda kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Ortalama özerklik puanları incelendiğinde, daha kıdemli öğretmenlerin (özellikle 26 yıl ve üzeri) daha yüksek bir öğretimsel özerklik algısına sahip oldukları görülmektedir; ancak bu fark anlamlı düzeyde

değildir. Bu sonuç, öğretmenlerin öğretimsel özerklik algısının görev süresine göre değişmediğini göstermektedir. Yönetsel özerklik boyutunda da kıdem grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Ortalama puanlar incelendiğinde, kıdem arttıkça yönetsel özerklik algısının hafif bir artış gösterdiği gözlemlenmiştir; ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu, öğretmenlerin yönetsel karar süreçlerinde sahip oldukları özerklik algısının görev süresine göre değişmediği anlamına gelmektedir. Mali özerklik boyutunda yapılan analizde de kıdem grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$). Mali özerklik algısında, kıdem gruplarına göre önemli bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin mali konularda sahip oldukları özerklik algısının görev süresinden bağımsız olduğunu işaret etmektedir. Kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutunda da kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Ortalama puanlar, kıdem arttıkça bu boyutta özerklik algısının hafif bir artış gösterdiğini işaret etmektedir; ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Bu bulgu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimle ilgili özerklik algılarının görev süresinden bağımsız olduğunu göstermektedir. Genel özerklik algısı üzerinde yapılan analizde de kıdem grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$). Genel olarak kıdem süresi arttıkça özerklik algısının hafif bir artış gösterdiği gözlemlenmiştir; ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, öğretmenlerin genel özerklik algısının görev süresi açısından istatistiksel olarak farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Bu analiz, öğretmenlerin özerklik algılarının görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Her bir özerklik boyutunda ve genel özerklik algısında, kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu durum, öğretmen özerklik algısının görev süresinden bağımsız olarak benzer bir şekilde algılandığını işaret etmektedir. Bu bulgular, eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar için önemli sonuçlar sunmaktadır. Kıdemin özerklik algısında belirleyici bir etken olmaması, özerklikle ilgili uygulamaların tüm öğretmen gruplarına yönelik tutarlı bir şekilde uygulanabileceğini ve görev süresi fark etmeksizin öğretmenlerin özerklik ihtiyaçlarının

ortak olduğunu göstermektedir. Bu durum, meslekte geçirilen süreye göre farklılaştırılmış özerklik politikalarına gerek duyulmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın 2. amacının 6. alt amacında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları görev yaptıkları okul türü değişkenine anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Sorusuna cevap aranmıştır. Sonuçları tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algılarının okul türü değişkeni ile Arasındaki İlişki

Boyut	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	X^2	p
Öğretimsel Özerklik	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	111	4,10	0,95	1,56	0,18
	Anadolu Lisesi	308	4,15	0,92		
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	127	4,20	0,94		
	Fen Lisesi	12	4,30	0,88		
	Güzel Sanatlar Lisesi	14	4,25	0,90		
	Sosyal Bilimler Lisesi	20	4,22	0,89		
Yönetimsel Özerklik	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	111	4,35	0,90	1,20	0,32
	Anadolu Lisesi	308	4,40	0,88		
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	127	4,42	0,87		
	Fen Lisesi	12	4,50	0,85		
	Güzel Sanatlar Lisesi	14	4,48	0,86		
	Sosyal Bilimler Lisesi	20	4,45	0,87		
Boyut	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	X^2	p
Mali Özerklik	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	111	3,90	1,00	0,89	0,48
	Anadolu Lisesi	307	3,95	0,98		
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	127	3,93	1,02		
	Fen Lisesi	12	4,00	0,95		
	Güzel Sanatlar Lisesi	14	3,98	0,97		
	Sosyal Bilimler Lisesi	20	3,92	1,01		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	111	4,45	0,85		
	Anadolu Lisesi	307	4,50	0,83		

Kişisel ve Mesleki Gelişim Özerkliği	Anadolu İmam Hatip Lisesi	127	4,48	0,84	1.05	0.39
	Fen Lisesi	12	4,55	0,80		
	Güzel Sanatlar Lisesi	14	4,52	0,81		
	Sosyal Bilimler Lisesi	20	4,50	0,82		

Tablo 13 incelendiğinde öğretimsel özerklik boyutunda en yüksek ortalama puan Fen Lisesi öğretmenlerine (4.30) aitken, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin ortalama puanı (4.10) diğer okullara kıyasla nispeten daha düşüktür. Ancak ANOVA sonuçlarına göre, okul türleri arasında öğretimsel özerklik algısında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F = 1.56$, $p = 0.18$). Bu bulgular, öğretmenlerin öğretimsel süreçlerdeki özerklik algılarının görev yaptıkları okul türünden bağımsız olduğunu göstermektedir. Fen Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi öğretmenlerinin öğretimsel özerklik puanlarının yüksek olması, bu okullardaki öğretim sürecine katılımın veya öğretimsel karar alma esnekliğinin daha fazla olduğu algısını yaratabilse de farkın anlamlı olmaması nedeniyle tüm okul türlerinde öğretimsel özerkliğin benzer düzeyde algılandığı sonucuna varılabilir. Okul türüne bağlı kalmadan öğretimsel özerklik algısının tüm öğretmenler için tutarlı olması, eğitim politikalarının öğretim süreçlerinde öğretmen özerkliğini destekleyici düzenlemeler yaparken okul türü ayrımı gözetmeksizin benzer politikalar benimsemesine olanak tanır. Öğretmenlerin bu konuda ihtiyaç duyduğu desteğin tüm okullara eşit sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Yönetmelik boyutunda, Fen Lisesi öğretmenleri ($\bar{X} = 4.50$) en yüksek özerklik algısına sahipken, en düşük ortalama ise Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerine ($\bar{X} = 4.35$) aittir. Ancak, okul türleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = 1.20$, $p = 0.32$). Yönetimsel kararlara katılım ve okul yönetimiyle ilgili süreçlerde öğretmen özerklik algısı, okul türünden bağımsız olarak benzer düzeyde seyretmektedir. Fen Liseleri ve Güzel Sanatlar Liseleri, öğretmenlerin yönetimsel süreçlere katılım algısının yüksek olduğu okullar olarak dikkat çekmektedir; ancak bu durumun tüm okul türlerinde benzer düzeyde algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yönetmelik boyutunda, Fen Lisesi öğretmenleri ($\bar{X} = 4.50$) en yüksek özerklik algısına sahipken, en düşük ortalama ise Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerine ($\bar{X} = 4.35$) aittir. Ancak, okul türleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = 1.20$, $p = 0.32$). Yönetimsel kararlara katılım ve okul yönetimiyle ilgili süreçlerde öğretmen özerklik algısı, okul türünden bağımsız olarak benzer düzeyde seyretmektedir. Fen Liseleri ve Güzel Sanatlar Liseleri, öğretmenlerin yönetimsel süreçlere katılım algısının yüksek olduğu okullar olarak dikkat çekmektedir; ancak bu durumun tüm okul türlerinde benzer düzeyde algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yönetmelik boyutunda, Fen Lisesi öğretmenleri ($\bar{X} = 4.50$) en yüksek özerklik algısına sahipken, en düşük ortalama ise Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerine ($\bar{X} = 4.35$) aittir. Ancak, okul türleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = 1.20$, $p = 0.32$).

farklılık göstermemesi, öğretmenlerin yönetsel kararlara dâhil olma ihtiyacının tüm okul türlerinde benzer düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Eğitim yöneticileri, tüm okul türlerinde yönetsel özerklik sağlayıcı politika ve uygulamaları eşit şekilde teşvik edebilir. Mali özerklik boyutunda en yüksek ortalama puan Fen Lisesi öğretmenlerinde ($\bar{X} = 4.00$) gözlenirken, en düşük ortalama ise Anadolu Lisesi öğretmenlerine ($\bar{X} = 3.90$) aittir. ANOVA sonuçlarına göre, mali özerklik algısında okul türleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 0.89, p = 0.48$). Öğretmenlerin mali konularda özerklik algılarının görev yaptıkları okul türüne göre değişmediği anlaşılmaktadır. Fen Liseleri gibi belirli okullarda mali özerklik algısı nispeten yüksek olsa da bu farklılık anlamlı düzeyde değildir. Bu durum, mali kaynakların kullanımında öğretmenlerin sahip olduğu yetki ve algısının tüm okul türlerinde benzer olduğu sonucunu doğurmaktadır. Mali kaynakların kullanımında öğretmenlerin söz sahibi olma algısı okul türünden bağımsızdır. Bu sonuç, eğitim bütçelerinin belirlenmesinde ve öğretmenlerin mali konulardaki katılımında okul türüne göre ayırım yapılmaksızın eşit düzenlemeler yapılabileceğini işaret etmektedir. Okul türü ayrımı yapılmaksızın öğretmenlere mali süreçlerde belirli seviyede yetki sağlanması, tüm okullarda daha etkin bir katılım sağlayabilir. Kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutunda en yüksek ortalama Fen Lisesi öğretmenlerine aitken ($\bar{X} = 4.55$), en düşük ortalama ise Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerine ($\bar{X} = 4.45$) aittir. Ancak, bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F = 1.05, p = 0.39$). Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleriyle ilgili özerklik algılarının, görev yaptıkları okul türünden etkilenmediği görülmektedir. Fen Liseleri ve Güzel Sanatlar Liselerinde görev yapan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim özerklik algısının nispeten yüksek olması, bu okullarda mesleki gelişime verilen önemle ilişkili olabilir; ancak bu farkın anlamlı düzeyde olmaması nedeniyle tüm okul türlerinde benzer bir algı düzeyinden söz edilebilir. Eğitim politikalarında öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik eden uygulamalar okul türünden bağımsız olarak planlanabilir. Bu durum, tüm öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici programlardan eşit şekilde faydalanmasını sağlayabilir. Okul türüne göre

farklılık yaratmaksızın, öğretmenlerin kişisel gelişimleri için özerklik sağlayan programlar tüm okullarda yaygınlaştırılabilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin özerklik algılarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya konmuştur. Her bir özerklik boyutunda ve genel özerklik algısında okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tüm okul türlerinde benzer düzeyde özerklik algısı gözlemlenmiştir, bu da okul türlerinin öğretmen özerklik algısında belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, okul türünden bağımsız olarak tüm öğretmenlerin benzer özerklik gereksinimlerine sahip olduğunu desteklemektedir. Bu durum, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü fark etmeksizin mesleki özerklik algısının büyük ölçüde benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Eğitim sosyolojisi ve mesleki kimlik gelişimi açısından bu bulgular, öğretmenlik mesleğinin tüm okullarda benzer bir kimlik ve özerklik algısına sahip olduğunu işaret eder. Okul türleri arasındaki özerklik algısı farkının istatistiksel olarak anlamlı olmaması, eğitim politikalarının öğretmen özerkliğini destekleyici uygulamaları tüm okul türlerinde eşit olarak benimseyebileceğini göstermektedir. Eğitim yönetimleri, okul türü gözetmeksizin öğretmen özerkliğini artırmaya yönelik program ve politikalar geliştirerek, öğretmenlerin mesleki özerklik algısını daha tutarlı hale getirebilirler.

Araştırmanın 2. amacının 7. alt amacında Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları yaş değişkenine anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Sorusuna cevap aranmıştır. Sonuçları tabloda 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algılarının yaş değişkeni ile Arasındaki İlişki

Boyut	Yaş Grubu	N	$\bar{X}$	S	X^2	p
Öğretimsel Özerklik	21-30	29	4,20	0,95	1,12	0,28
	31-40	135	4,15	0,92		
	41-51	244	4,18	0,90		
	51 ve üzeri	183	4,22	0,88		
Yönetimsel Özerklik	21-30	29	4,30	0,93	0,98	0,39
	31-40	135	4,35	0,91		
	41-51	244	4,40	0,88		
	51 ve üzeri	183	4,38	0,86		
Mali Özerklik	21-30	29	3,85	1,10	0,76	0,51
	31-40	135	3,90	1,08		
	41-51	244	3,95	1,06		
	51 ve üzeri	183	3,92	1,04		
Kişisel ve Mesleki Gelişim	21-30	29	4,50	0,85	1,14	0,33
	31-40	135	4,84	0,83		
	41-51	244	4,52	0,81		
	51 ve üzeri	183	4,55	0,79		

Tablo 14 incelendiğinde Öğretimsel özerklik boyutunda, yaş gruplarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1.12$, $p = 0.28$). Yaş grupları arasında ortalama değerler incelendiğinde, 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin öğretimsel özerklik algısının ($\bar{X} = 4.20$) diğer gruplarla benzer olduğu gözlemlenmiştir. Tüm yaş gruplarında öğretimsel özerklik algısı ortalama düzeyde yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretimsel süreçlerdeki özerklik algılarının, yaşlarına bağlı olarak değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin yaşları ne olursa olsun, öğretim süreçlerinde özerklik algısının benzer bir seviyede olduğunu göstermektedir. Yaşa bağlı olarak öğretim süreçlerinde farklı özerklik algıları oluşmaması, eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin yaşa bağlı olmaksızın benzer bir öğretimsel özerklik gereksinimine sahip olduklarını göz önünde bulundurmalarına olanak sağlar. Eğitim politikaları, öğretim süreçlerinde öğretmenlerin

özerkliğini desteklemeyi hedeflerken, yaş grubu fark etmeksizin benzer stratejiler uygulayabilir. Öğretmenlerin tüm yaş gruplarında öğretim süreçlerinde özerklik algısının tutarlı olması, yaşa özel bir politika geliştirilmesine gerek olmadığını ve tüm öğretmenlerin öğretimsel süreçlerde özerklik sağlayacak şekilde desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Yönetimsel özerklik boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($F = 0.98$, $p = 0.39$). Ortalama değerlere göre, 41-51 yaş grubundaki öğretmenlerin yönetimsel özerklik algısı ($\bar{X} = 4.40$) diğer yaş gruplarına kıyasla biraz daha yüksek olsa da bu farklılık anlamlı düzeyde değildir. Tüm yaş gruplarındaki öğretmenler yönetsel özerklik algısında benzer bir seviyeye sahiptir. Yönetimsel kararlara katılım ve okul yönetimiyle ilgili süreçlerde öğretmen özerklik algısının yaşa bağlı olarak değişmediği görülmektedir. Bu, öğretmenlerin yaş grupları ne olursa olsun, yönetsel süreçlere dahil olma ve bu süreçlerde söz sahibi olma algılarının benzer olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin yaşa bağlı olarak yönetsel süreçlerde farklı bir özerklik beklentisi içinde olmadığını göstermektedir. Eğitim yönetimleri, tüm yaş gruplarındaki öğretmenler için yönetsel özerklik sağlayacak politikalar geliştirebilir. Yaş grupları arasında yönetsel özerklik algısının farklı olmaması, öğretmenlerin yönetsel süreçlere katılımlarında yaşa göre ayırım yapmaksızın eşit bir özerklik sağlamanın mümkün olduğunu göstermektedir. Böylece, tüm yaş gruplarındaki öğretmenlerin okullardaki yönetsel süreçlere katılımı teşvik edilebilir. Mali özerklik boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0.76$, $p = 0.51$). En yüksek ortalama puan 41-51 yaş grubuna ($\bar{X} = 3.95$) aitken, en düşük ortalama ise 21-30 yaş grubuna ($\bar{X} = 3.85$) aittir. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Tüm yaş gruplarında mali özerklik algısı benzer düzeydedir. Öğretmenlerin mali konularda sahip oldukları özerklik algısının yaşlarına göre değişmediği görülmektedir. Yaş grupları arasında mali özerklik algısında anlamlı bir fark olmaması, öğretmenlerin yaşa bağlı olarak mali süreçlerde farklı bir katılım veya yetki beklentisi içinde olmadığını işaret etmektedir. Bu durum, mali kaynakların kullanımı konusunda öğretmenlerin yaşlarına bakılmaksızın benzer özerklik ihtiyaçlarına sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim politikalarında mali konulara yönelik

öğretmen özerkliği sağlanırken yaş grubu ayrımı gözetilmeyebilir. Bu sonuçlar, eğitim yönetimlerinin öğretmenlerin mali süreçlerdeki özerklik algısını yaşa göre ayırtmadan destekleyebileceğini ve tüm yaş gruplarında öğretmenlerin mali konularda daha etkin bir rol alması için benzer politikalar geliştirilebileceğini göstermektedir. Kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutunda da yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1.14$, $p = 0.33$). Yaş grupları arasında ortalama değerler incelendiğinde, en yüksek ortalama 51 yaş ve üzeri gruba ($\bar{X} = 4.55$) aitken, en düşük ortalama 31-40 yaş grubuna ($\bar{X} = 4.84$) aittir. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim süreçlerindeki özerklik algılarının yaş grupları arasında değişmediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin yaş fark etmeksizin mesleki gelişim özerkliği algısının benzer bir düzeyde olduğunu ve tüm öğretmenlerin kişisel gelişim süreçlerinde benzer bir özerklik algısına sahip olduğunu göstermektedir. Yaşla birlikte bu boyutta artış veya azalış olmaması, mesleki gelişim özerkliği algısının yaşla ilişkili bir değişken olmadığını göstermektedir. Mesleki gelişim süreçlerinde öğretmen özerkliği sağlanırken yaş ayrımı yapılmadan, tüm öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu özerkliğin desteklenmesi mümkündür. Bu sonuç, öğretmenlerin yaşa bağlı olmaksızın kişisel gelişim ve mesleki eğitim süreçlerinde kendilerini özgür hissedecekleri bir politika geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Sonuçta öğretmenlerin özerklik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya konmuştur. Öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik, mali özerklik ve kişisel-mesleki gelişim özerkliği boyutlarının her birinde yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular, öğretmen özerkliğinin yaş değişkeninden bağımsız olduğunu ve tüm yaş gruplarında benzer algı düzeylerine sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin yaş fark etmeksizin benzer özerklik gereksinimlerine sahip olduklarını desteklemektedir. Mesleki kimlik ve özerklik algısının yaş ile ilişkili olmaması, öğretmenlik mesleğinin tüm yaş gruplarında benzer bir mesleki kimlik ve özerklik algısı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yaşa bağlı olarak farklı özerklik ihtiyaçlarının olmadığı ve mesleki özerkliğin öğretmenler

arasında yaygın bir algı olduğu yönünde bir bakış açısı sunmaktadır. Eğitim politikalarının, öğretmenlerin mesleki özerklik algısını artırmaya yönelik uygulamaları yaşa göre farklılaştırmadan geliştirebileceği sonucuna varılmaktadır. Bu bulgular, tüm yaş gruplarındaki öğretmenlerin benzer bir özerklik ihtiyacı içinde olduğunu ve yaş ayrımı yapılmaksızın benzer politikalarla desteklenebileceğini göstermektedir. Örneğin, yönetsel karar süreçlerine katılım, öğretimsel özerklik alanları, mali kaynakların kullanımında söz sahibi olma ve mesleki gelişim özerkliği gibi alanlarda yaş ayrımı gözölmeksizin tüm öğretmenlere eşit fırsatlar sunulabilir.

4.2. Nitel Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü, dördüncü ve beşinci alt problemlerine yanıt aramak amacıyla, nicel veri analizlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel veri analizlerinin sonucunda ortaya çıkan alt temalara ulaşılmıştır. Bu temalar, alt temalar ve alt temaların içerdiği kodlamalar aşağıda başlıklar altında sunulmuştur.

4.2.1. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Olgusunun Eğitim ve Öğretimdeki İşlevleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliği olgusunun eğitim ve öğretimdeki işlevleri üzerine içerik analizi yaptığımızda ortaya çıkan ana temalar şunlardır:

Öğretimsel Özerklik: Öğretmenler, sınıf içinde dersleri işleme ve öğretim yöntemlerini belirleme konusunda belirli bir özgürlüğe sahip olduklarını, ancak bu özgürlüğün öğretim programı ile sınırlı olduğunu ifade etmektedirler. Öğretimsel özerklik, öğretmenlerin yenilikçi ve yaratıcı ders yöntemleri kullanmasını teşvik etmektedir. Öğretmenlerin

pedagojik esneklik kazanarak, öğrenci merkezli yöntemler geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Ancak, öğretim programının katı yapısı bu esnekliği sınırlandırmaktadır.

Öğretim Programının Kısıtlayıcı Yapısı: Öğretim programı, öğretmenlerin ders içeriklerini öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlamalarını zorlaştırmaktadır. Öğretmenler, öğretim programının merkezi yapısı nedeniyle esnekliklerinin kısıtlandığını belirtmektedirler. Öğretim programının katılığı, öğretmenlerin yaratıcı ve esnek ders işleme süreçlerini sınırlayan bir faktördür. Esnek olmayan öğretim programı, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre özgürce ders yapmalarını engellemektedir.

Sınıf Yönetiminde Özerklik: Öğretmenler, sınıf yönetimi konusunda özgür olduklarını, ancak bu özgürlüğün büyük ölçüde okul müdürlerinin liderlik tarzına bağlı olduğunu belirtmektedirler. Müdürler, öğretmenlerin sınıf içi kararlarını desteklediklerinde öğretmenler daha fazla özerklik hissetmektedir. Sınıf yönetiminde öğretmen özerkliği, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını ve ders akışını kontrol etme kabiliyetini artırmaktadır. Öğretmenler, sınıf içinde öğrenci merkezli yaklaşımlar geliştirme konusunda daha fazla özgürlük talep etmektedirler.

Mesleki Gelişim ve Özerklik: Öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin yetersizliğinden şikâyetçi olup, mesleki gelişim fırsatlarının sınırlı olduğunu belirtmektedirler. Daha fazla eğitim aldıkça özerklik taleplerinin de arttığını ifade etmişlerdir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin kendilerini daha donanımlı hissetmesini ve sınıf içi özerkliklerini artırmalarını sağlamaktadır. Gelişim fırsatları, öğretmenlerin derslerinde daha yaratıcı ve yenilikçi olmalarına olanak tanımaktadır.

Analiz sonucunda, öğretmen özerkliğinin eğitim ve öğretimdeki işlevleri üzerine öğretimsel özerklik, öğretim programının kısıtlayıcı yapısı, sınıf yönetiminde özerklik ve mesleki gelişim ana temaları öne çıkmıştır. Bu temalar, öğretmenlerin ders işleme süreçlerinde ve sınıf yönetiminde daha fazla inisiyatif almak istediklerini ve mevcut kısıtlamaların bu özerkliği sınırladığını göstermektedir. Ortaöğretim kurumlarında görev

yapan öğretmenlerin özerkliği üzerine içerik analizimizde belirlenen ana temalara ait alt temalar şunlardır:

Öğretimsel Özerklik

- Alt Temalar:
 - o Ders Planlama Özgürlüğü: Öğretmenler, ders planlarını belirli bir ölçüde kendileri yapabilmekte, ancak öğretim programı ın dışına çıkmama zorunluluğu nedeniyle bu özgürlük kısıtlanmaktadır.
 - o Yenilikçi Yöntem Kullanımı: Öğretmenler, derslerde yeni ve yaratıcı yöntemler deneme fırsatı bulduklarında, öğrencilerin daha iyi öğrendiğini ifade etmektedir.
 - o Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar: Öğretmenler, öğrencilere yönelik bireysel ihtiyaçlara uygun stratejiler geliştirme konusunda daha fazla inisiyatif almak istemektedirler.

Öğretim Programı Kısıtlayıcı Yapısı

- Alt Temalar:
 - o Katı Öğretim Programı Çerçevesi: Öğretim programının merkezi ve esnek olmayan yapısı, öğretmenlerin ders içeriklerini esnek bir şekilde uyarlamalarına engel olmaktadır.
 - o Güncellik Eksikliği: Özellikle teknoloji ve bilim gibi hızla değişen alanlarda, öğretim programının güncel olmaması öğretmenleri ek materyaller kullanmaya zorlamaktadır.
 - o Merkezi Karar Verme: Öğretim programının hazırlanma sürecinde öğretmenlerin yeterince söz sahibi olmamaları, onların eğitim sisteminden dışlanmış hissetmelerine yol açmaktadır.

Sınıf Yönetiminde Özerklik

- Alt Temalar:
 - o Öğrenci Davranışlarını Yönlendirme: Öğretmenler, sınıf içi disiplin ve davranışları yönetmede özerklik sahibi olduklarında daha etkili olduklarını hissetmektedirler.
 - o Ders Akışını Yönetme: Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ders akışını esnek bir şekilde değiştirme konusunda özgür olduklarında, derslerin daha etkili geçtiğini belirtmektedirler.
 - o Müdürlerin Liderlik Tarzı: Okul müdürlerinin dönüştürücü ve destekleyici liderlik tarzı benimsemeleri, öğretmenlerin sınıf içi özerkliklerini olumlu etkilemektedir. Otoriter müdürler ise öğretmenlerin inisiyatif kullanmasını sınırlandırmaktadır.

Mesleki Gelişim ve Özerklik

- Alt Temalar:
 - o Yetersiz Hizmet İçi Eğitim: Öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin güncel ihtiyaçlarını karşılamadığını ve bu eğitimlerin yüzeysel kaldığını belirtmektedirler.
 - o Mesleki Gelişim ve İnisiyatif: Mesleki gelişim fırsatları bulan öğretmenler, derslerde daha fazla inisiyatif almakta ve öğrencilerle daha etkili iletişim kurmaktadır.
 - o Öğretmenlerin Yenilikçi Yaklaşımları: Kendilerini geliştiren öğretmenler, derslerinde daha yenilikçi yöntemler uygulayarak öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve öğrenme süreçlerini iyileştirmektedir.

Bu ana temalara bağlı olarak alt temalar, öğretmenlerin ders planlamasında ve sınıf yönetiminde daha fazla özerklik istediğini, ancak öğretim programının katılığı ve yeterli mesleki gelişim fırsatlarının olmaması gibi engellerle karşılaştıklarını göstermektedir.

Öğretmenler, daha fazla esneklik ve inisiyatif sağlandığında eğitim süreçlerini daha etkili hale getirebileceklerini belirtmektedirler. Ana temalar ve alt temalar doğrultusunda oluşturulan kodlar şu şekildedir:

Öğretimsel Özerklik

- Alt Temalar ve Kodlar:
 - o Ders Planlama Özgürlüğü:
 - Kod: “ders planlama özgürlüğü”
 - Kod: “öğretim programı sınırları”
 - Kod: “esneklik eksikliği”
 - o Yenilikçi Yöntem Kullanımı:
 - Kod: “yenilikçi öğretim yöntemleri”
 - Kod: “yaratıcı ders işleme”
 - Kod: “alternatif yöntemler”
 - o Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar:
 - Kod: “öğrenci ihtiyaçlarına göre ders uyarlama”
 - Kod: “öğrenci merkezli stratejiler”
 - Kod: “öğrenci katılımı artırma”

Öğretim programının Kısıtlayıcı Yapısı

- Alt Temalar ve Kodlar:
 - o Katı Öğretim programı Çerçevesi:
 - Kod: “katı öğretim programı”
 - Kod: “merkezi öğretim programı”
 - Kod: “öğretim programı dışına çıkamama”

- o Güncellik Eksikliği:
 - Kod: “öğretim programının güncelliği”
 - Kod: “güncel olmayan öğretim programı”
 - Kod: “teknolojik ve bilimsel gelişmelere uyumsuzluk”
- o Merkezi Karar Verme:
 - Kod: “merkezi öğretim programı hazırlığı”
 - Kod: “öğretmen katılımı eksikliği”
 - Kod: “öğretim programı geliştirme süreçlerine dahil edilmeme”

Sınıf Yönetiminde Özerklik

Alt Temalar ve Kodlar:

- o Öğrenci Davranışlarını Yönlendirme:
 - Kod: “öğrenci davranışı yönetimi”
 - Kod: “disiplin yönetimi”
 - Kod: “davranış kontrolü”
- o Ders Akışını Yönetme:
 - Kod: “ders akışını değiştirme”
 - Kod: “öğrenci ihtiyaçlarına göre ders yönetimi”
 - Kod: “esnek ders akışı”
- o Müdürlerin Liderlik Tarzı:
 - Kod: “müdür desteği”
 - Kod: “liderlik tarzı etkisi”
 - Kod: “dönüşümcü liderlik”
 - Kod: “otoriter yönetim”

Mesleki Gelişim ve Özerklik

- Alt Temalar ve Kodlar:
 - o Yetersiz Hizmet İçi Eğitim:
 - Kod: “yetersiz hizmet içi eğitim”
 - Kod: “güncel olmayan hizmet içi eğitim”
 - Kod: “eğitimlerin yüzeysel olması”
 - o Mesleki Gelişim ve İnisiyatif:
 - Kod: “mesleki gelişim”
 - Kod: “inisiyatif alma becerisi”
 - Kod: “özerklik ve gelişim ilişkisi”
 - o Öğretmenlerin Yenilikçi Yaklaşımları:
 - Kod: “yenilikçi eğitim yöntemleri”
 - Kod: “pedagojik yenilikçilik”
 - Kod: “öğretmen yaratıcılığı”

Ortaya çıkan kodlar, öğretmen özerkliği ile ilgili alt temalar üzerinde odaklanılmasını sağlayan kavramsal yapı taşlarıdır. Kodlar, öğretmenlerin ders planlama, sınıf yönetimi, öğretim programının katılığı ve mesleki gelişim gibi alanlardaki deneyimlerini ve bu alanlardaki kısıtlamalarının anlaşılmasına yardımcı olur.

Tablo 15

Ana Temalar, Alt Temalar ve Kodlar Frekans Tablosu

Ana Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Öğretimsel Özerklik	Ders Planlama Özgürlüğü	Ders planlamada özgürlük	12
		Öğretim programı sınırları	10
		Esneklik eksikliği	8
	Yenilikçi Yöntem Kullanımı	Yenilikçi öğretim yöntemleri	15
		Yaratıcı ders işleme	9
		Alternatif yöntemler	7
	Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar	Öğrenci ihtiyacına göre ders uyarlama	10
		Öğrenci merkezli stratejiler	8
		Öğrenci katılımı artırma	5
	Öğretim Programının Kısıtlayıcı Yapısı	Katı Öğretim programı Çerçevesi	Katı Öğretim programı
Merkezi Öğretim programı			12
Öğretim programı Dışına Çıkamama			9
Güncellik Eksikliği		Öğretim Programının Güncelliği	10
		Güncel Olmayan Öğretim Programı	8
		Teknolojik ve Bilimsel Gelişmelere Uyumsuzluk	7
Merkezi Karar Verme		Merkezi Öğretim Programının Hazırlığı	6
		Öğretmen Katılımı Eksikliği	9
		Öğretim Programı Geliştirme Süreçlerine Dâhil Edilmeme	5
Sınıf Yönetiminde Özerklik		Öğrenci Davranışlarını Yönlendirme	Öğrenci Davranışı Yönetimi
	Disiplin Yönetimi		10
	Davranış Kontrolü		7
	Ders Akışını Yönetme	Ders Akışını Değiştirme	12
		Öğrenci İhtiyaçlarına Göre Ders Yönetimi	9
		Esnek Ders Akışı	8
	Müdürlerin Liderlik Tarzı	Müdür Desteği	6
Liderlik Tarzı Etkisi		10	

Mesleki Gelişim ve Özerklik		Dönüşümcü Liderlik	5
		Otoriter Yönetim	7
		Yetersiz Hizmet İçi Eğitim	11
	Yetersiz Hizmet İçi Eğitim	Güncel Olmayan Hizmet İçi Eğitim	8
		Eğitimlerin Yüzeysel Olması	7
		Mesleki Gelişim	12
	Mesleki Gelişim ve İnisiyatif	İnisiyatif Alma Becerisi	9
		Özerklik ve Gelişim İlişkisi	8
		Yenilikçi Eğitim Yöntemleri	14
	Öğretmenlerin Yenilikçi Yaklaşımları	Pedagojik Yenilikçilik	10
		Öğretmen Yaratıcılığı	9

Tablo 15 incelendiğinde araştırmacı katılımcılar ile görüşmesi sırasında katılımcıların, öğretmenlerin eğitim sürecindeki özerklik konusunda karşılaştıkları zorlukların derin olduğunu ve bu durumun hem bireysel hem de sistemsel düzeyde ele alınması gerektiğinin üzerinde çok durduklarını farketmiştir. Özellikle öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi yöntemler geliştirme istekleri ile öğretim programının katı yapısı ve yönetsel kısıtlamalar arasındaki çelişki, öğretmenlerin mesleki tatminini ve eğitimdeki etkinliklerini olumsuz yönde etkileyebilecekleri üzerinde çok durulmuştur. Öğretmenler, daha fazla esneklik talep ederken, aynı zamanda denetim ve yönetsel destek konusundaki ihtiyaçlarının da dengeli bir şekilde karşılanması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca, mesleki gelişim fırsatlarının sınırlılığı, özerkliğin sadece pedagojik değil, aynı zamanda kişisel gelişimle de ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları karmaşık duyguları ve zorlukları analiz etmek, onların daha iyi bir eğitim ortamı için ne kadar istekli olduklarını, ancak sistemsel engellerle mücadele ettiklerini hissettirdi. Bu durum, araştırmacıya eğitim sisteminin daha esnek, katılımcı ve öğretmenlerin gelişimine destek veren bir yapıya dönüşmesi gerektiği hissini uyandırmıştır. Kodlara ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Öğretimsel Özerklik

- Ders Planlama Özgürlüğü
 - o Kod: “ders planlama özgürlüğü”
 - K3: *“Ders planlamasında belirli bir esnekliğim var, ancak bu esneklik öğretim programı ın izin verdiği ölçüde. Bazı konularda öğrencilerin ilgisini çekecek farklı yöntemler denemek istiyorum ama öğretim programı a uymak zorundayım.”*
 - K7: *“Öğretim programı ı takip ederken dersin içeriğini düzenlemek konusunda biraz özgürlüğüm var, ama yine de öğretim programı ın belirlediği çerçeve dışına çıkamıyorum.”*
 - o Kod: “öğretim programı sınırları”
 - K5: *“Öğretim programı çok katı. Bazen derse farklı bir şeyler katmak istiyorum, ama bu kurallar bizi sınırlandırıyor. Tam anlamıyla özgür değiliz.”*
 - K11: *“Öğretim programı ın verdiği çerçeve dışına çıkamıyoruz, bu yüzden derslerde yaratıcı olma şansımız çok az.”*
- Yenilikçi Yöntem Kullanımı
 - o Kod: “yenilikçi öğretim yöntemleri”
 - K2: *“Daha yaratıcı yöntemler kullanmak istiyorum. Teknolojiye dayalı yeni araçlar denediğimde öğrencilerin ilgisi artıyor. Ancak bu yenilikçi yöntemler için zaman yaratmak zor oluyor.”*
 - K8: *“Dijital araçlar ve farklı öğretim teknikleri kullanmak öğrenciler için çok faydalı, ancak sistem bize bunu sürekli yapma fırsatı tanımıyor.”*

o Kod: “yaratıcı ders işleme”

- K4: “Kendi derslerimde yaratıcı olmak istiyorum. Projeler ve interaktif etkinlikler yapmak hem öğrencileri motive ediyor hem de öğretme sürecimi kolaylaştırıyor.”
- K6: “Dersleri daha interaktif hale getirmek için farklı kaynaklar kullanıyorum, ancak her zaman istediğim kadar yaratıcı olamıyorum.”

Öğretim programı ın Kısıtlayıcı Yapısı

• Katı öğretim programı çerçevesi

o Kod: “katı öğretim programı”

- K1: “Öğretim programı ın dışına çıkma gibi bir lüksümüz yok. Her şey çok kesin ve belirli. Farklı bir yöntem denemek istediğimizde, buna uygun kaynak bulmak bile zor olabiliyor.”
- K9: “Öğretim programı bizim hareket alanımızı çok kısıtlıyor. Belirlenmiş sınırlar içinde ders işlemek zorundayız, bu da özgünlüğümüzü kısıtlıyor.”

o Kod: “öğretim programı dışına çıkamama”

- K5: “Öğretim programı bize bir sınır çiziyor, bu sınırın dışına çıkmak neredeyse imkânsız. Kendi ders planlarımızı geliştirmek istiyoruz ama bu sınırlara takılıyoruz.”
- K12: “Ders planı yaparken hep bir şeyleri değiştirmek istiyorum ama öğretim programı bize buna çok az fırsat tanıyor.”

- Güncellik Eksikliği

- o Kod: “öğretim programı ın güncelliği”

- K3: “Öğretim programı, hızla değişen teknoloji ve bilim dünyasına ayak uyduramıyor. Öğrencilere güncel bilgiler sunmak istiyorum, ancak öğretim programı ın içeriği çoğu zaman eski kalıyor.”
 - K10: “Derslerde kullandığımız öğretim programı, günümüz şartlarına göre biraz eski kalıyor. Özellikle teknoloji alanında daha güncel bilgiler gerekiyor.”

- o Kod: “güncel olmayan öğretim programı”

- K6: “Özellikle bilişim teknolojileri gibi hızla değişen alanlarda öğretim programı çok geride kalıyor. Güncel kaynaklar ve ders materyalleri bulmak zorundayız.”
 - K8: “Öğretim programı, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu güncel bilgilere pek yer vermiyor. Bu yüzden ek materyaller kullanmak zorunda kalıyoruz.”

Sınıf Yönetiminde Özerklik

- Öğrenci Davranışlarını Yönlendirme

- o Kod: “öğrenci davranışı yönetimi”

- K7: “Öğrencilerin davranışlarını yönetmede özgürlüğümüz var, bu konuda müdahaleye ihtiyaç duymuyoruz. Kendi yöntemlerimi kullanıyorum.”
 - K11: “Sınıfta öğrenci davranışlarını yönlendirme konusunda serbestim, ama disiplin kuralları yine de bir sınır oluşturuyor.”

- o Kod: “disiplin yönetimi”
 - K2: “*Sınıf içi disiplini sağlama konusunda inisiyatif alabiliyorum. Yine de bazı durumlarda daha fazla destek gerekebiliyor.*”
 - K5: “*Disiplin konularında kendi kararlarımı alabiliyorum ama okul yönetiminin politikaları bu konuda etkili olabiliyor.*”
- Ders Akışını Yönetme
 - o Kod: “ders akışını değiştirme”
 - K4: “*Ders akışını öğrencilerin ilgisine göre değiştirebiliyorum. Bazen anlık değişiklikler yapmak dersin daha verimli geçmesini sağlıyor.*”
 - K9: “*Derslerin akışını ihtiyaçlara göre değiştirmek önemli, ama her zaman bunu yapma fırsatımız olmuyor.*”
 - o Kod: “esnek ders akışı”
 - K1: “*Ders akışında esnek davranmak, öğrencilerin daha fazla katılımını sağlıyor. Bunu yaparken kendi planlarımı uygulayabiliyorum.*”
 - K12: “*Esnek ders akışına izin verildiğinde öğrencilerin derse olan ilgisi artıyor, ancak bunu sürekli yapma şansımız olmuyor.*”

Mesleki Gelişim ve Özerklik

- Yetersiz Hizmet İçi Eğitim
 - o Kod: “yetersiz hizmet içi eğitim”
 - K8: “*Hizmet içi eğitimlerin bize çok katkısı olmuyor. Çoğu zaman çok genel bilgiler veriliyor ve derslerimizde kullanabileceğimiz bir şey öğrenmiyoruz.*”

- K3: *“Hizmet içi eğitimler yeterince kapsamlı değil, daha fazla bilgi ve beceri kazandıran eğitimlere ihtiyacımız var.”*
- o Kod: “güncel olmayan hizmet içi eğitim”
 - K10: *“Hizmet içi eğitimler genelde eski yöntemlerle yapılıyor. Eğitimlerin daha güncel olması gerektiğini düşünüyorum.”*
 - K2: *“Verilen eğitimler güncel değil ve çoğu zaman bize derslerimizde yardımcı olabilecek yeni bilgiler içermiyor.”*
- Mesleki Gelişim ve İnisiyatif
 - o Kod: “mesleki gelişim”
 - K6: *“Mesleki gelişim fırsatları bulduğumuzda daha yenilikçi dersler işleyebiliyoruz. Ancak bu fırsatlar sınırlı.”*
 - K11: *“Mesleki gelişim eğitimlerine daha fazla katılmak istiyorum, çünkü bu, sınıfta daha fazla inisiyatif almamı sağlıyor.”*
 - o Kod: “inisiyatif alma becerisi”
 - K5: *“Kendimi geliştirdikçe sınıf içinde daha fazla inisiyatif aldığımı hissediyorum. Bu da derslerin kalitesini artırıyor.”*
 - K9: *“Mesleki gelişim eğitimlerine katıldıkça daha fazla inisiyatif alıyorum ve derslerde daha özgür hareket ediyorum.”*

4.2.2. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğinin Olumlu ve Olumsuz Taraflarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğinin olumlu ve olumsuz taraflarına ilişkin görüşleri üzerine yaptığımız içerik analizinde öne çıkan ana temalar şunlardır:

Öğretmen Özerkliğinin Olumlu Tarafları

Yenilikçi Öğretim Yöntemleri ve Yaratıcılık: Öğretmenler, özerk olduklarında daha yenilikçi ve yaratıcı öğretim yöntemleri kullanabildiklerini, bu durumun derslerin verimliliğini artırdığını ifade etmişlerdir. Özerklik, öğretmenlere farklı pedagojik yaklaşımlar deneme fırsatı tanır, bu da öğrencilerin ilgisini çekme ve başarılarını artırma potansiyeline sahiptir.

Öğrenci İhtiyaçlarına Göre Uyarlama: Öğretmenler, özerklik sahibi olduklarında dersleri öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre daha esnek bir şekilde uyarlayabildiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirir ve öğretmenlerin öğrencilerle daha etkili bir ilişki kurmasını sağlar.

Mesleki Tatmin ve Motivasyon: Özerklik, öğretmenlerin iş tatminini ve motivasyonunu artıran önemli bir faktördür. Öğretmenler, kendi kararlarını vererek ders işleme süreçlerini kontrol ettiklerinde mesleki tatminleri artar. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini daha profesyonel hissetmelerine ve işlerine daha fazla değer katmalarına olanak tanır.

Öğretmen Özerkliğinin Olumsuz Tarafları

Denetim Eksikliği ve Kalite Kontrol Sorunları: Aşırı özerklik, denetim mekanizmalarının zayıflamasına ve kalite kontrol sorunlarına yol açabilir. Bazı öğretmenler, yeterli denetim ve geri bildirim mekanizmasının olmaması durumunda öğretmenlerin performanslarının düşebileceğini belirtmişlerdir. Bu durum, eğitimde kalite kaybına neden olabilir.

Öğretmenler Arasında Tutarsızlık: Özerklik, öğretmenler arasında ders işleme yöntemleri açısından tutarsızlık yaratabilir. Her öğretmen kendi yöntemlerini uyguladığında, öğrenciler farklı öğretim yaklaşımlarına maruz kalabilir ve bu durum, öğretim programı ın tutarlılığını olumsuz etkileyebilir.

Sorumluluk Yükü ve Yalnızlık Hissi: Öğretmenler, çok fazla özerklik sahibi olduklarında yalnız hissettiklerini ve tüm kararların kendi sorumluluklarında olduğunu belirtebilirler. Özellikle yeni ya da tecrübesiz öğretmenler, aşırı özerklik nedeniyle destek ve rehberlik

eksikliği yaşayabilirler. Bu durum, mesleki tükenmişlik ve sorumluluk baskısına neden olabilir.

Bu içerik analizinde öğretmen özerkliğinin olumlu tarafları arasında yenilikçi öğretim yöntemleri kullanımı, öğrenci ihtiyaçlarına göre ders uyarlama ve mesleki tatmin öne çıkarken, olumsuz tarafları arasında denetim eksikliği, öğretmenler arasında tutarsızlık ve sorumluluk yükü gibi temalar dikkat çekmektedir. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğinin olumlu ve olumsuz taraflarına ilişkin analizde belirlediğimiz ana temalara ait alt temalar şunlardır:

Öğretmen Özerkliğinin Olumlu Tarafları

Yenilikçi Öğretim Yöntemleri ve Yaratıcılık

- Ders Planlamada Esneklik: Öğretmenler, ders planlarını daha özgün bir şekilde düzenleyip yenilikçi stratejiler uygulayabilmektedir.
- Teknoloji Kullanımı: Özerklik, öğretmenlerin derslerde teknolojiye dayalı araç ve yöntemler kullanarak dersleri daha çekici hale getirmelerini sağlar.

Öğrenci İhtiyaçlarına Göre Uyarlama

- Bireyselleştirilmiş Eğitim: Özerklik, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre ders içeriğini ve öğretim yöntemlerini uyarlamalarına olanak tanır.
- Farklılaştırılmış Öğretim: Öğretmenler, özerklikle sınıf içi farklı seviyelerdeki öğrencilere uygun yöntemler geliştirme fırsatı bulurlar.

Mesleki Tatmin ve Motivasyon

- Kendi Kararlarını Verme: Öğretmenlerin, karar alma süreçlerinde bağımsız olmaları mesleki tatminlerini artırır.
- Profesyonellik Algısı: Özerklik, öğretmenlerin kendilerini daha profesyonel hissetmelerine ve mesleklerine daha fazla değer katmalarına yardımcı olur.

Öğretmen Özerkliğinin Olumsuz Tarafları

Denetim Eksikliği ve Kalite Kontrol Sorunları

- Denetim Yetersizliği: Aşırı özerklik, öğretmenlerin performanslarının izlenmediği ve geri bildirim eksikliği yaşadığı bir ortam yaratabilir.
- Kalite Standartlarının Düşmesi: Denetim mekanizmalarının zayıflaması, eğitimde kalite kontrolünün azalmasına ve performans düşüklüğüne yol açabilir.

Öğretmenler Arasında Tutarsızlık

- Farklı Öğretim Yaklaşımları: Her öğretmenin farklı yöntemler kullanması, öğrenciler için tutarsız bir eğitim sürecine neden olabilir.
- Öğretim programı ın Tutarlılığının Bozulması: Özerklik, öğretmenlerin ders içeriklerinde ve işleme yöntemlerinde farklılık yaratmasına, bu da öğretim programı ın genel tutarlılığının zayıflamasına neden olabilir.

Sorumluluk Yükü ve Yalnızlık Hissi

- Sorumluluk Baskısı: Öğretmenler, çok fazla özerklik sahibi olduklarında tüm kararların kendilerine ait olmasından dolayı yoğun bir sorumluluk hissedebilirler.
- Rehberlik Eksikliği: Özellikle yeni ya da tecrübesiz öğretmenler, aşırı özerklik altında yeterli destek ve rehberlik alamadıklarında yalnızlık ve tükenmişlik yaşayabilirler.

Bu analizde özerkliğin olumlu tarafları altında ders planlamada esneklik, bireyselleştirilmiş eğitim ve mesleki tatmin gibi alt temalar ortaya çıkarken, olumsuz tarafları altında denetim eksikliği, öğretmenler arasında tutarsızlık ve sorumluluk baskısı gibi alt temalar belirlenmiştir. Her bir alt temaya ait kodlar şu şekildedir:

Öğretmen Özerkliğinin Olumlu Tarafları

Yenilikçi Öğretim Yöntemleri ve Yaratıcılık

- Ders Planlamada Esneklik:

- o Kod: “esnek ders planlama”
 - o Kod: “özgün öğretim stratejileri”
- Teknoloji Kullanımı:
 - o Kod: “teknoloji entegrasyonu”
 - o Kod: “yenilikçi dijital araçlar kullanımı”

Öğrenci İhtiyaçlarına Göre Uyarlama

- Bireyselleştirilmiş Eğitim:
 - o Kod: “öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlama”
 - o Kod: “bireyselleştirilmiş öğretim”
- Farklılaştırılmış Öğretim:
 - o Kod: “farklı öğretim yöntemleri”
 - o Kod: “sınıf içi farklılaştırma”

Mesleki Tatmin ve Motivasyon

- Kendi Kararlarını Verme:
 - o Kod: “karar alma özgürlüğü”
 - o Kod: “karar verme inisiyatifi”
- Profesyonellik Algısı:
 - o Kod: “mesleki tatmin”
 - o Kod: “profesyonellik hissi”

Öğretmen Özerkliğinin Olumsuz Tarafları

Denetim Eksikliği ve Kalite Kontrol Sorunları

- Denetim Yetersizliği:
 - o Kod: “denetim eksikliği”

- o Kod: “geri bildirim yetersizliği”
- Kalite Standartlarının Düşmesi:
 - o Kod: “kalite kontrol eksikliği”
 - o Kod: “performans düşüklüğü”

Öğretmenler Arasında Tutarsızlık

- Farklı Öğretim Yaklaşımları:
 - o Kod: “farklı öğretim tarzları”
 - o Kod: “öğretmenler arası tutarsızlık”
- Öğretim programı ın Tutarlılığının Bozulması:
 - o Kod: “öğretim programı farklılıkları”
 - o Kod: “öğretim programı uyumsuzluğu”

Sorumluluk Yüğü ve Yalnızlık Hissi

- Sorumluluk Baskısı:
 - o Kod: “sorumluluk yüğü”
 - o Kod: “tek başına karar alma”
- Rehberlik Eksikliği:
 - o Kod: “rehberlik eksikliği”
 - o Kod: “destek eksikliği”

Tablo 16

Olumlu ve Olumsuz Taraflar Frekans Tablosu

Ana Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Öğretmen Özerkliğinin Olumlu Tarafları	Yenilikçi Öğretim Yöntemleri ve Yaratıcılık	Esnek Ders Planlama	12
		Özgün Öğretim Stratejileri	10
		Teknoloji Entegrasyonu	8
		Yenilikçi Dijital Araçlar Kullanımı	9
	Öğrenci İhtiyaçlarına Göre Uyarlama	Öğrenci İhtiyaçlarına Göre Uyarlama	11
		Bireyselleştirilmiş Öğretim	9
		Farklı Öğretim Yöntemleri	7
		Sınıf İçi Farklılaştırma	8
	Mesleki Tatmin ve Motivasyon	Karar Alma Özgürlüğü	10
		Karar Verme İnisyatifi	9
		Mesleki Tatmin	12
		Profesyonellik Hissi	7
Öğretmen Özerkliğinin Olumsuz Tarafları	Denetim Eksikliği ve Kalite Kontrol Sorunlar	Denetim Eksikliği	8
		Geri Bildirim Yetersizliği	7
		Kalite Kontrol Eksikliği	6
		Performans Düşüklüğü	5
	Öğretmenler Arasında Tutarsızlık	Farklı Öğretim Tarzları	9
		Öğretmenler Arası Tutarsızlık	8
		Öğretim programı Farklılıkları	6
		Öğretim programı Uyumsuzluğu	7
	Sorumluluk Yüğü ve Yalnızlık Hissi	Sorumluluk Yüğü	10
		Tek Başına Karar Alma	8
		Rehberlik Eksikliği	7
		Destek Eksikliği	6

Araştırmacı, yaptığı görüşmede öğretmenlerin özerklik ile ilgili hem pozitif hem de negatif yönlere dair derin duygular taşıdıklarını hissetmiştir. Olumlu yönler üzerinde durduklarında, özellikle yaratıcı olabilme ve derslerini kendi yöntemleriyle işleyebilme fırsatının onlara nasıl bir özgüven ve tatmin sağladıkları üzerinde çok durulmuştur. Öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ders içeriklerini uyarlayabilme yetkisine sahip olduklarında derslerin daha etkili geçtiğini ve mesleki motivasyonlarının arttığını vurgulamaları, özerkliğin ne kadar değerli bir unsur olduğunu ortaya konmuştur. Ancak olumsuz yönlerle ilgili konuşmalarda, öğretmenlerin bu özgürlüğü bazen bir sorumluluk yükü olarak algılamaları dikkat çekici gelmiştir. Aşırı özerklik, özellikle rehberlik ve destek eksikliği olduğunda öğretmenleri yalnızlaştırabildiği ve baskı altında hissetmelerine neden olabildiği konuşmalar araştırmacının ilgisini çekmiştir. Denetim eksikliği ve standartların tutarlılığı konusundaki endişeleri ise, özerkliğin her zaman kolay yönetilebilir bir durum olmadığını hissettirmiştir. Özellikle yeni ve tecrübesiz öğretmenlerin bu süreçte daha çok desteğe ihtiyaç duyduğunu görmek, özerkliğin tek başına yeterli olmadığını bana düşündürmüştür. Sonuç olarak, öğretmenlerin özerklik konusundaki deneyimlerinin hem onları güçlendirdiğini hem de zaman zaman zorladığı anlaşılmıştır. Eğitim sisteminde öğretmenlere sağlanan özerkliğin dengeli bir şekilde yapılandırılması gerektiği hissi ağır basmıştır. Yani özerklik, destekleyici ve rehberlik sağlayıcı bir sistemle birlikte verildiğinde gerçek anlamda öğretmenler için faydalı olabilir. Kodlara ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Yenilikçi Öğretim Yöntemleri ve Yaratıcılık

- Kod: “esnek ders planlama”
 - o K4: “*Dersleri daha esnek bir şekilde planlayabiliyorum. Öğretim programı la uyumlu olmasına rağmen, öğrencilerin seviyesine ve ilgisine göre içeriği değiştirebiliyorum.*”
 - o K6: “*Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ders akışını değiştirebilmek büyük bir avantaj. Kendi yöntemlerimi uygulamak beni daha yaratıcı yapıyor.*”

- o K9: “Ders planlamada özgür olmak, öğrencilerin daha çok katılmasını sağlıyor. Onlara uygun aktiviteler geliştirmek benim elimde.”

Denetim Eksikliği ve Kalite Kontrol Sorunları

- Kod: "denetim eksikliği"
 - o K3: “Denetim eksikliği bazen sorun oluyor. Tamam, özgür olmak güzel ama geri bildirim almadığımda ya da kimse ne yaptığımı kontrol etmediğinde bir boşluk hissediyorum.”
 - o K7: “Özerklik güzel, ama yeterli denetim olmadığında her öğretmen farklı bir yolda ilerleyebiliyor. Bu da eğitimde kaliteyi etkileyebiliyor.”
 - o K10: “Denetim olmadan bazen yaptığımızın ne kadar doğru olduğundan emin olamıyoruz. Biraz rehberlik ve yönlendirme, özerklikle birlikte gitmeli.”

Sorumluluk Yükü ve Yalnızlık Hissi

Kod: “sorumluluk yükü”

- o K5: “Tüm sorumluluğun bende olması beni bazen yoruyor. Özellikle okuldan yeterli destek alamayınca her şeyin üzerimde olduğunu hissediyorum.”
- o K8: “Öğrencilerle ilgili her kararı kendim almak zorunda kaldığımda bazen baskı altında hissediyorum. Bu kadar fazla özerklik, zaman zaman yalnızlık hissi yaratıyor.”
- o K2: “Kendi kararlarımı almak iyi ama her şeyin benim sorumluluğumda olması biraz fazla yük. Destek eksikliği bu durumu daha da zorlaştırıyor.”

Öğrenci İhtiyaçlarına Göre Uyarlama

- Kod: “bireyselleştirilmiş öğretim”

- o K3: *“Her öğrencinin ihtiyacına göre dersleri farklı şekilde uyarlayabiliyorum. Özerklik sayesinde sınıftaki farklı seviyelere hitap edebiliyorum.”*

Mesleki Tatmin ve Motivasyon

- Kod: “karar alma özgürlüğü”
 - o K7: *“Kendi kararlarımı verebilmek, mesleki tatminimi artırıyor. Bu sayede derslerde daha fazla sorumluluk alabiliyorum.”*

Öğretmen Özerkliğinin Olumsuz Tarafları

Denetim Eksikliği ve Kalite Kontrol Sorunları

- Kod: “denetim eksikliği”
 - o K3: *“Denetim eksikliği bazen sorun oluyor. Tamam, özgür olmak güzel ama geri bildirim almadığımda ya da kimse ne yaptığımı kontrol etmediğinde bir boşluk hissediyorum.”*

Öğretmenler Arasında Tutarsızlık

- Kod: “öğretmenler arası tutarsızlık”
 - o K5: *“Her öğretmenin farklı yöntemler kullanması bazen tutarsızlık yaratıyor. Öğrenciler, farklı öğretmenlerde farklı yöntemlerle karşılaşılıyor.”*

Sorumluluk Yükü ve Yalnızlık Hissi

- Kod: “sorumluluk yükü”
 - o K8: *“Tüm kararları tek başıma almak bazen üzerimde çok fazla sorumluluk oluşturuyor. Bu kadar fazla özerklik, yalnızlık hissine neden olabiliyor.”*

4.2.3. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğinin Artırılmasına İlişkin Olan ve/veya Olası Politika ve Uygulamalara Ait Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, öğretmen özerkliğinin artırılmasına ilişkin görüşlerini incelediğimiz içerik analizinde ortaya çıkan ana temalar şunlardır:

Öğretim programının Esnekleştirilmesi: Öğretmenler, öğretim programı ın daha esnek hale getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu temada, öğretmenler ders planlarını ve içeriklerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre daha özgür bir şekilde uyarlamak istediklerini belirtmişlerdir. Öğretim programının belirli bir çerçeve içinde esneklik sağlayarak, öğretmenlerin yaratıcılıklarını kullanmalarına olanak tanıyacak bir yapı önerilmektedir.

Yönetmel ve Mali Özerkliğin Artırılması: Okul yönetiminde ve mali karar alma süreçlerinde öğretmenlerin daha fazla söz sahibi olması gerektiği düşünülmektedir. Bu tema, öğretmenlerin sınıf dışı projelerde, ders materyalleri seçiminde ve etkinliklerde daha fazla mali kaynak kontrolüne sahip olması gerektiğini ifade eder. Ayrıca, yöneticilerin öğretmenleri karar alma süreçlerine daha fazla dahil etmesi önerilmektedir.

Mesleki Gelişim ve Destek Programlarının Güçlendirilmesi: Öğretmenler, mesleki gelişim programlarının daha etkili ve güncel hale getirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu temada, hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılması, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için daha fazla fırsat sağlanması gerektiği dile getirilmiştir. Ayrıca, mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin özerkliklerini artıracak şekilde yapılandırılması önerilmektedir.

Öğretmenlere Daha Fazla Karar Alma Yetkisi Verilmesi: Öğretmenler, ders işleyişinde ve okul içi yönetsel süreçlerde daha fazla karar alma yetkisi verilmesi gerektiğini önermektedirler. Bu tema, öğretmenlerin eğitimle ilgili kararlara aktif olarak katılımını, okul politikalarının belirlenmesinde söz sahibi olmalarını ve eğitim yöntemlerini kendi uzmanlıklarına göre belirleyebilmelerini kapsamaktadır.

Öğretmenlere Yönelik Denetim ve Geri Bildirim Süreçlerinin Dengelenmesi: Açıklama: Öğretmenler, denetim ve geri bildirim süreçlerinin daha dengeli bir şekilde yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu tema, öğretmenlerin aşırı denetimden uzak ama yeterli geri bildirim alacakları bir sistem talep etmelerini içermektedir. Bu şekilde, öğretmenler özerkliklerini kullanırken aynı zamanda yönlendirme ve destek alabileceklerdir. Öğretmen özerkliğinin artırılmasına yönelik öneriler için belirlediğimiz ana temalara ait alt temalar şu şekildedir:

Öğretim programı ın Esnekleştirilmesi

Alt Temalar:

- Ders İçeriğinde Esneklik: Öğretmenler, ders içeriklerini öğrencilerin ihtiyaçlarına ve sınıf düzeyine göre uyarlamak için daha fazla özgürlük talep edilmektedir.
- Öğretim programı ın Yerelleştirilmesi: Öğretmenler, belirli konuların yerel koşullara ve öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanabilmesi için daha fazla yetki verilmesi önerilmektedir.

Yönetsel ve Mali Özerkliğin Artırılması

Alt Temalar:

- Mali Kaynaklara Erişim: Öğretmenler, sınıf ve okul projeleri için daha fazla mali kaynak ve bütçe kontrolüne sahip olmak istemektedirler.
- Karar Süreçlerine Katılım: Okul yönetiminde ve karar alma süreçlerinde öğretmenlerin daha fazla yer alması gerektiği vurgulanıyor.

Mesleki Gelişim ve Destek Programlarının Güçlendirilmesi

Alt Temalar:

- Hizmet İçi Eğitimlerin Yeniden Yapılandırılması: Öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin daha güncel ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlenmesi talep edilmektedir.

- Mesleki Destek Mekanizmalarının Güçlendirilmesi: Öğretmenler, mesleki gelişimlerini desteklemek için daha fazla kaynak ve rehberlik hizmeti istemektedirler.

Öğretmenlere Daha Fazla Karar Alma Yetkisi Verilmesi

Alt Temalar:

- Ders İşleyişinde Karar Yetkisi: Öğretmenler, ders işleme süreçlerinde daha fazla inisiyatif ve esneklik sahibi olmak istemektedirler.
- Okul Politikalarına Katılım: Öğretmenler, okul politikalarının oluşturulmasında daha fazla söz sahibi olmayı talep etmektedir.

Öğretmenlere Yönelik Denetim ve Geri Bildirim Süreçlerinin Dengelenmesi

Alt Temalar:

- Dengeleyici Denetim Mekanizmaları: Öğretmenler, aşırı denetim olmadan ancak belirli geri bildirimlerle desteklenmek istemektedirler.
- Geri Bildirimin Niteliği: Öğretmenler, sadece denetim değil, öğretim süreçlerine katkı sağlayacak yapıcı geri bildirimlerin verilmesi önerilmektedir.

Bu alt temalar, öğretmenlerin öğretim programı esnekliği, yönetsel ve mali özerklik, mesleki gelişim, karar alma süreçlerine katılım ve dengeli denetim taleplerini daha detaylı bir şekilde açıklıyor. Her alt tema, öğretmenlerin özerkliğini artırmak için sundukları çözüm önerilerini yansıtmaktadır. Öğretmen özerkliğinin artırılmasına ilişkin analizde belirlediğimiz alt temalara ait kodlar şu şekildedir:

Öğretim programı ın Esnekleştirilmesi

Alt Temalar ve Kodlar:

- Ders İçeriğinde Esneklik:
 - o Kod: “ders içeriklerinde esneklik”
 - o Kod: “öğrenci ihtiyaçlarına göre ders uyarlama”

- o Kod: “esnek öğretim programı”
- Öğretim programının Yerelleştirilmesi:
 - o Kod: “yerel koşullara göre öğretim programı uyarlama”
 - o Kod: “bölgesel eğitim ihtiyaçlarına göre öğretim programı düzenleme”

Yönetsel ve Mali Özerkliğin Artırılması

Alt Temalar ve Kodlar:

- Mali Kaynaklara Erişim:
 - o Kod: “mali kaynak kontrolü”
 - o Kod: “sınıf projeleri için bütçe”
 - o Kod: “okul projeleri için mali özerklik”
- Karar Süreçlerine Katılım:
 - o Kod: “karar süreçlerine öğretmen katılımı”
 - o Kod: “yönetim kararlarında öğretmen etkisi”
 - o Kod: “öğretmenlerin yönetime dahil edilmesi”

Mesleki Gelişim ve Destek Programlarının Güçlendirilmesi

Alt Temalar ve Kodlar:

- Hizmet İçi Eğitimlerin Yeniden Yapılandırılması:
 - o Kod: “güncel hizmet içi eğitim”
 - o Kod: “ihtiyaç temelli eğitim programları”
 - o Kod: “eğitimlerin yenilenmesi”
- Mesleki Destek Mekanizmalarının Güçlendirilmesi:
 - o Kod: “mesleki rehberlik”
 - o Kod: “mesleki gelişim destek programları”

- o Kod: “öğretmenler için rehberlik hizmetleri”

Öğretmenlere Daha Fazla Karar Alma Yetkisi Verilmesi

Alt Temalar ve Kodlar:

- Ders İşleyişinde Karar Yetkisi:
 - o Kod: “ders işleme özgürlüğü”
 - o Kod: “öğretim yöntemlerinde karar verme”
 - o Kod: “ders yönetiminde esneklik”
- Okul Politikalarına Katılım:
 - o Kod: “okul politikalarında söz sahibi olma”
 - o Kod: “eğitim politikalarına katılım”
 - o Kod: “okul yönetimi ile iş birliği”

Öğretmenlere Yönelik Denetim ve Geri Bildirim Süreçlerinin Dengelenmesi

Alt Temalar ve Kodlar:

- Dengeleyici Denetim Mekanizmaları:
 - o Kod: “aşırı denetimden kaçınma”
 - o Kod: “dengeleyici denetim”
 - o Kod: “denetim ve özerklik dengesi”
- Geri Bildirimin Niteliği:
 - o Kod: “yapıcı geri bildirim”
 - o Kod: “gelişime yönelik geri bildirim”
 - o Kod: “geri bildirim sürecinin iyileştirilmesi”

Bu kodlar, öğretmenlerin özerkliklerini artırmak için önerdikleri değişiklikleri ve ihtiyaç duydukları yapısal düzenlemeleri daha detaylı açıklıyor. Kodlar, öğretmenlerin daha esnek

öğretim programı, mali özerklik, mesleki gelişim fırsatları, karar alma süreçlerine katılım ve dengeli denetim taleplerini temsil etmektedir.

Tablo 17

Özerkliğin Artırılmasına Yönelik Öneriler Yüzde Frekans Tablosu

Ana Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Öğretim Programının Esnekleştirilmesi	Ders İçeriğinde Esneklik	Ders İçeriklerinde Esneklik	12
		Öğrenci İhtiyaçlarına Göre Ders Uyarlama	10
		Esnek Öğretim programı	8
	Öğretim programının Yerelleştirilmesi	Yerel Koşullara Göre Öğretim programı Uyarlama	7
		Bölgesel Eğitim İhtiyaçlarına Göre Öğretim programı Düzenleme	6
Yönetmel ve Mali Özerkliğin Artırılması	Mali Kaynaklara Erişim	Mali Kaynak Kontrolü	11
		Sınıf Projeleri İçin Bütçe	9
		Okul Projeleri İçin Mali Özerklik	8
	Karar Süreçlerine Katılım	Karar Süreçlerine Öğretmen Katılımı	10
		Yönetim Kararlarında Öğretmen Etkisi	9
		Öğretmenlerin Yönetime Dahil Edilmesi	7
Mesleki Gelişim ve Destek Programlarının Güçlendirilmesi	Hizmet İçi Eğitimlerin Yeniden Yapılandırılması	Güncel Hizmet İçi Eğitim	9
		İhtiyaç Temelli Eğitim Programları	8
		Eğitimlerin Yenilenmesi	7
	Mesleki Destek Mekanizmalarının Güçlendirilmesi	Mesleki Rehberlik	10
		Mesleki Gelişim Destek Programları	8
		Öğretmenler İçin Rehberlik Hizmetleri	7
Öğretmenlere Daha	Ders İşleyişinde	Ders İşleme Özgürlüğü	12

Fazla Karar Alma Yetkisi Verilmesi	Karar Yetkisi	Öğretim Yöntemlerinde Karar Verme	10
		Ders Yönetiminde Esneklik	9
	Okul Politikalarına Katılım	Okul Politikalarında Söz Sahibi Olma	9
		Eğitim Politikalarına Katılım	8
		Okul Yönetimi ile İş Birliği	7
Öğretmenlere Yönelik Denetim ve Geri Bildirim Süreçlerinin Dengelenmesi	Dengeleyici Denetim Mekanizmaları	Aşırı Denetimden Kaçınma	9
		Dengeleyici Denetim	8
		Denetim ve Özerklik Dengesi	7
	Geri Bildirimin Niteliği	Yapıcı Geri Bildirim	10
		Gelişime Yönelik Geri Bildirim	9
		Geri Bildirim Sürecinin İyileştirilmesi	8

Araştırmacı ile katılımcılar arasında geçen görüşmede öğretmenlerin özerkliklerinin artırılmasına yönelik görüşlerinin son derece güçlü ve somut olduğunu hissedilmiştir. Öğretmenler, eğitim sürecine daha fazla katılmak ve kendilerine daha fazla alan tanınmasını istediklerinin üzerinde durulmuştur. Ancak aynı zamanda destek ve rehberlik eksikliğinin farkında oldukları da belirtilmiştir. Öğretim programının esnekleştirilmesi gibi öneriler, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre daha yaratıcı ve etkili dersler işleyebileceklerini düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Bu, öğretmenlerin öğrencilerine en iyi şekilde yardımcı olabilmek için sistemde esneklik talep ettiklerini de hissettirmiştir. Yönetmelik ve mali özerklik talepleri ise öğretmenlerin karar verme süreçlerine daha fazla dahil olmak istediğini ve mali kaynakları kontrol edebilmenin eğitimde yenilikçi projeler gerçekleştirme fırsatını artıracaklarını düşündüklerini göstermektedir. Bu istekler, öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında daha fazla inisiyatif alarak öğrenciler için daha zengin öğrenme ortamları yaratmak istediklerini ortaya koymaktadır. Ancak öğretmenlerin

denetim ve geri bildirim süreçlerinin dengelenmesi gibi daha dengeli ve yapıcı bir denetim mekanizması isteği, özerklik ve destek arasında bir denge aradıkları ortaya koymuşlardır. Yani, öğretmenlerin tamamen özgür olmak istemiyor, aynı zamanda rehberlik ve geri bildirim almak da istiyorlar duygusu oluşturmuştur. Genel olarak bu görüşmede, öğretmenlerin mesleki tatmin ve verimliliklerini artırmak için sistemin daha esnek, katılımcı ve destekleyici olmasına yönelik güçlü bir istek taşındığı hissedilmiştir. Kodlara ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Öğretim programı ın Esnekleştirilmesi

Kod: “ders içeriklerinde esneklik”

- K2: “Derslerde içerik konusunda daha fazla özgürlük istiyoruz. Öğrencilerin seviyesine ve ilgi alanlarına göre öğretim programı ı biraz daha esnetebilmeliyiz.”
- K5: “Öğretim programı çok katı, bu yüzden bazen dersleri istediğimiz gibi uyarlayamıyoruz. Daha esnek bir yapıya ihtiyacımız var.”
- K8: “Her sınıfın ihtiyaçları farklı. Öğretim programı ın belirli bir kısmını öğrenci grubuna göre uyarlayabilmek gerçekten çok faydalı olurdu.”

Yönetmel ve Mali Özerkliğin Artırılması

Kod: “mali kaynak kontrolü”

- K1: “Sınıf içi projelerimizde daha fazla bütçeyi kontrol edebilmek iyi olurdu. Yaratıcı işler yapmak istiyoruz ama çoğu zaman kaynak sıkıntısı yaşıyoruz.”
- K7: “Mali açıdan daha fazla söz hakkı istiyorum. Projeler için gerekli materyalleri almak konusunda kısıtlanıyoruz, bu da dersin kalitesini etkiliyor.”
- K4: “Okul etkinlikleri ve ders materyalleri için daha fazla mali özerklik olmalı. Kaynaklara erişimimiz sınırlı olduğu için projeleri geliştiremiyoruz.”

Mesleki Gelişim ve Destek Programlarının Güçlendirilmesi

Kod: “güncel hizmet içi eğitim”

- K3: “Hizmet içi eğitimler çok eski yöntemlerle yapılıyor. Daha güncel ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun eğitimler istiyoruz.”
- K6: “Bize verilen eğitimler çoğu zaman yetersiz kalıyor. Güncel pedagojik yöntemlere yönelik eğitimler artırılmalı.”
- K9: “Hizmet içi eğitimlerde daha çok güncel konulara ve ihtiyaçlara yer verilirse, öğrendiklerimizi sınıfa daha iyi yansıtabiliriz.”

Öğretmenlere Daha Fazla Karar Alma Yetkisi Verilmesi

Kod: “ders işleme özgürlüğü”

- K10: “Ders işleme konusunda daha fazla özgürlüğe sahip olmalıyız. Öğrencilerle çalışırken bazen öğretim programı ın dışına çıkmak daha etkili olabilir.”
- K2: “Öğretmenler olarak, hangi yöntemin daha iyi olduğuna biz karar verebilmeliyiz. Her sınıfın dinamiği farklı ve bunu en iyi biz biliyoruz.”
- K5: “Ders planlarını ve işleme yöntemlerini belirlemede daha fazla inisiyatif almak isterim. Özellikle öğrenciye yönelik daha fazla inisiyatif kullanabilmeliyiz.”

Öğretmenlere Yönelik Denetim ve Geri Bildirim Süreçlerinin Dengelenmesi

Kod: “yapıcı geri bildirim”

- K4: “Geri bildirim almak önemli, ancak bu geri bildirimlerin yapıcı olması gerekiyor. Sadece denetim yapmak yerine, bize nasıl daha iyi olabileceğimizi gösterebilirler.”
- K7: “Derslerimizde daha iyi olmak için yapıcı geri bildirimler almak istiyorum. Denetim var ama gerçek bir rehberlik pek yok.”
- K11: “Sınıflarımız denetlendiğinde, geri bildirimlerin yapıcı olması bizi geliştirir. Ne kadar özgür olsak da yönlendirilmeye ihtiyacımız var.”

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sürecinde elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte ele alınarak, araştırmanın kapsamı dâhilinde ulaşılan sonuçlar ayrıntılı bir şekilde ortaya konmaya çalışılmıştır. Devamında ise, araştırma bulguları doğrultusunda alana sağlayabileceği katkılar göz önünde bulundurularak, geliştirilmesi ve uygulanması önerilen çeşitli tavsiyelere yer verilmiştir.

5.1. Nicel Bulgulara Göre Sonuçlar

- Araştırma öğretmenlerin özerklik algılarının farklı boyutlar açısından genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretimsel özerklik boyutunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretim süreçlerinde kendilerini bağımsız hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ortalama değerin yüksek olması, öğretmenlerin sınıf içi kararları ve öğretim yöntemleri konusunda özgür olduklarını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Standart sapmanın orta düzeyde olması ise katılımcıların yanıtlarının genel olarak birbirine yakın olduğunu ancak bazı bireysel farklılıkların da mevcut olduğunu göstermektedir.
- Yönetimsel özerklik boyutunda öğretmenlerin okullardaki yönetim süreçlerine katılım ve bağımsızlık algılarının güçlü olduğunu işaret etmektedir. Katılımcıların yanıtlarının daha tutarlı olduğunu ve genel bir fikir birliği olduğunu ortaya

koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yönetsel süreçlerde daha fazla özerklik hissettiğini ve katılımcılar arasında bu konuda önemli bir farklılık olmadığını göstermektedir.

- Mali özerklik boyutunda öğretmenlerin mali kaynaklar ve bütçe yönetimi konusunda diğer özerklik boyutlarına kıyasla daha sınırlı bir algıya sahip olduklarını görülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenlerin mali süreçlerde daha fazla bağımsızlık hissettiği, bazılarının ise bu konuda daha sınırlı bir algıya sahip olduğunu sonucuna varılmıştır.
- Kişisel ve mesleki gelişim boyutunda ise ortalama en yüksek seviyede çıkmıştır. Bu, öğretmenlerin kişisel gelişim ve mesleki ilerleme süreçlerinde büyük ölçüde bağımsızlık hissettiklerini ve bu boyutu tamamen benimsediklerini göstermektedir. Standart sapmanın düşük olması ise katılımcıların büyük çoğunluğunun bu konuda benzer yanıtlar verdiğini ve genel bir fikir birliği olduğunu ortaya koymaktadır.
- Araştırma öğretmenlerin özellikle öğretimsel, yönetsel ve kişisel/mesleki gelişim süreçlerinde yüksek özerklik algısına sahip olduklarını ancak mali özerklik konusunda daha fazla bireysel farklılıkların bulunduğunu göstermektedir. Eğitim yöneticileri, öğretmenlerin mali özerklik algısını artırıcı politikalar geliştirerek, bu alandaki farklılıkları minimize edebilir ve genel özerklik algısını daha da güçlendirebilir. Bu çalışma, öğretmen özerkliğinin eğitim sisteminde ne kadar önemli bir rol oynadığını bir kez daha vurgulamakta ve bu alanda yapılacak iyileştirmelerin öğretmen performansı ve mesleki tatmin üzerindeki olumlu etkilerini öne çıkarmaktadır.
- Araştırma, öğretmenlerin özerklik algıları arasındaki ilişkileri anlamaya yönelik önemli sonuçlar sunmaktadır. Öğretimsel özerklik ile yönetsel özerklik boyutları arasında güçlü ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içindeki bağımsızlık algıları arttıkça, okuldaki yönetsel süreçlere katılım algılarının da arttığını göstermektedir. Eğitim süreçlerinde daha fazla söz sahibi

olan öğretmenler, aynı zamanda yönetsel karar alma süreçlerine de daha fazla katılım göstermektedirler. Bu bulgu, öğretmenlerin sınıf içi ve okul genelindeki rolleri arasında bütüncül bir bağ olduğunu ortaya koymaktadır.

- Öğretimsel özerklik ile mali özerklik arasındaki orta düzeyde pozitif ilişki, öğretmenlerin sınıf içi bağımsızlıklarının mali süreçler üzerindeki algılarına bir miktar etkisi olduğunu ancak bu etkinin diğer boyutlara göre daha sınırlı olduğunu göstermektedir. Mali özerklik, öğretimsel ve yönetsel özerklikten biraz daha farklı algılanmakta ve öğretmenlerin mali karar süreçlerinde sınırlı bir bağımsızlık hissettikleri görülmektedir.
- Yönetsel özerklik ile mali özerklik arasındaki güçlü pozitif ilişki, öğretmenlerin yönetsel süreçlerde daha fazla yetkinlik algısına sahip olduklarında, mali özerklik konusunda da kendilerini daha güçlü hissettiklerini göstermektedir. Yönetimsel süreçlere katılımın arttığı durumlarda, mali konularda da daha fazla söz sahibi olma algısı güçlenmektedir. Bu bulgu, okullardaki mali süreçlerin yönetsel süreçlerle yakın bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır.
- Öğretimsel özerklik ile kişisel ve mesleki gelişim özerkliği arasındaki orta düzeyde pozitif ilişki, öğretmenlerin sınıf içi bağımsızlıklarının aynı zamanda kişisel ve mesleki gelişim süreçlerine de yansıdığını göstermektedir. Sınıf içinde daha fazla bağımsızlık hisseden öğretmenler, kendi gelişim süreçlerinde de daha özgür ve motive hissetmektedirler. Benzer şekilde, yönetsel özerklik ile kişisel ve mesleki gelişim arasında da orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yönetimsel süreçlerdeki bağımsızlık algısı yüksek olan öğretmenler, kişisel gelişim süreçlerinde de daha fazla özerklik hissetmektedirler.
- Mali özerklik ile kişisel ve mesleki gelişim arasında bulunan orta düzeyde pozitif ilişki, öğretmenlerin mali süreçlerdeki yetkinlik algılarının kişisel ve mesleki gelişimlerine de olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Mali özerklik algısı

yüksek olan öğretmenler, mesleki gelişimlerinde daha fazla desteklendiklerini ve bu süreçlerde daha bağımsız olduklarını hissetmektedirler.

- Genel olarak, araştırma bulguları öğretmen özerkliğinin alt boyutları arasında pozitif ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle öğretimsel ve yönetsel özerklik arasındaki güçlü ilişki dikkat çekmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin eğitim ve yönetim süreçlerinde özerklik hissetmelerinin birbirini desteklediğini göstermektedir. Öte yandan, mali özerklik algılarının diğer boyutlarla ilişkisinin daha zayıf olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin mali süreçlerdeki özerkliklerini, eğitim ve yönetim süreçlerindeki kadar öncelikli görmediklerini düşündürülebilir.
- Sonuç olarak, öğretmen özerkliği boyutlarının birbirleriyle ilişkili olduğu ve genel olarak pozitif korelasyonların mevcut olduğu görülmüştür. Eğitim yöneticileri, öğretmenlerin özerklik algılarını güçlendirici politikalar geliştirdikçe, öğretmenlerin tüm boyutlardaki mesleki tatmin ve performanslarının artacağı sonucuna varılabilir. Bu bağlamda, öğretmen özerkliği üzerine yapılacak çalışmaların eğitim sisteminde önemli bir iyileştirme potansiyeli taşıdığı vurgulanabilir.
- Araştırma, benimsenebilirlik ve uygulanabilirlik boyutları arasındaki pozitif ilişkileri ortaya koymaktadır. Araştırmada, her boyutta benimsenebilirlik ile uygulanabilirlik arasında pozitif korelasyonlar tespit edilmiştir. Ancak bu korelasyonların gücü boyutlara göre farklılık göstermektedir. Özellikle öğretimsel özerklik boyutunda korelasyon oldukça zayıf bulunmuştur. Bu, öğretmenlerin öğretimsel özerkliği benimsemelerine rağmen, uygulama aşamasında aynı ölçüde bir artışın yaşanmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenler sınıf içi bağımsızlıklarını destekleseler dahi, bu bağımsızlık uygulamaya tam olarak yansımamaktadır. Bu sonuç, öğretimsel özerkliğin uygulanabilirliği konusunda bazı yapısal veya sistemik engeller olabileceğini işaret etmektedir.

- Yönetmel özerklik boyutunda korelasyon daha güçlüdür ancak yine de orta düzeyde kalmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin yönetmel süreçlerde daha fazla özerklik benimsemeleri ile bu özerkliği uygulananabilirliği arasında tutarlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak uygulamada bazı engellerin varlığı, bu ilişkinin tam anlamıyla güçlü olmamasına neden olmaktadır. Yönetimsel süreçlerde öğretmenlerin yetkinlikleri kabul görse de uygulama aşamasında bu yetkinliklerin tam anlamıyla hayata geçirilmesi konusunda zorluklar yaşanabilmektedir.
- Mali özerklik boyutunda benimsenebilirlik ile uygulanabilirlik arasında orta düzeyde bir pozitif ilişki gözlemlenmiştir. Bu durum, mali özerkliği benimseyen öğretmenlerin aynı zamanda bu özerkliği uygulananabilir bulduklarını göstermektedir. Ancak korelasyonun daha güçlü olmaması, mali kaynakların yönetimi ve öğretmenlerin bu süreçlerdeki rollerine ilişkin bazı sınırlamaların mevcut olduğunu düşündürebilir. Öğretmenler mali özerkliği benimsese de uygulamada karşılaşılan kısıtlamalar bu algıyı tam anlamıyla desteklememektedir.
- Kişisel ve mesleki gelişim boyutunda ise en güçlü korelasyon bulunmuştur. Bu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim süreçlerinde özerklik algılarını benimsemeleri ile bu özerkliği uygulananabilirliği arasında daha güçlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Kişisel ve mesleki gelişim özerkliği yüksek oranda benimsenen bir alan olarak, uygulanabilirliği konusunda da daha az engel ve daha fazla destekle karşılanmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin kendilerini geliştirme süreçlerinde daha özgür hissettiklerinde, bu özgürlüğün uygulamaya daha kolay yansıdığını göstermektedir.
- Öğretmen özerkliğinin alt boyutları arasında benimsenebilirlik ile uygulanabilirlik arasında pozitif ilişkiler mevcut olmakla birlikte, bu ilişkilerin gücü boyutlara göre değişiklik göstermektedir. Özellikle öğretimsel ve yönetmel özerklik boyutlarında uygulamada karşılaşılan bazı engeller nedeniyle bu ilişki tam anlamıyla güçlü değildir. Ancak kişisel ve mesleki gelişim boyutunda benimsenebilirlik ile uygulanabilirlik arasında güçlü bir bağ olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar,

öğretmen özerkliğini desteklemek adına, uygulama süreçlerindeki engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Eğitim politikalarının, öğretmenlerin özerklik algılarını destekleyici ve uygulamaya dönüştürülebilir nitelikte olması, öğretmenlerin mesleki tatmini ve performansı açısından olumlu sonuçlar doğurabilir.

- Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin özerklik algılarının branşlara göre farklılık gösterdiğini ve bu algılar arasındaki tutarlılık ile anlamlılık düzeylerinin de değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Sosyal Bilimler branşında öğretmenlerin özerklik algısı oldukça tutarlı ve güçlüdür. Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenlerin eğitim ve yönetim süreçlerinde daha fazla özerklik hissettiklerini ve bu algının branş genelinde homojen bir şekilde deneyimlendiğini ortaya çıkmıştır.
- Fen Bilimleri branşında öğretmen özerkliği algılarının güçlü bir tutarlılık sergilediğini ortaya çıkıştır. Fen Bilimleri branşındaki öğretmenlerin özerklik algılarının Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler gibi tutarlı ve güçlü olduğunu görülmektedir.
- Meslek Dersleri branşında farklı bir durum söz konusudur. Bu branşta öğretmenlerin özerklik algıları diğer branşlara göre daha düşük bir tutarlılık göstermektedir. Bulgular Meslek Dersleri branşındaki öğretmenlerin özerklik algıları arasındaki tutarlılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Meslek Dersleri branşında özerklik algılarının daha zayıf olduğunu ve öğretmenlerin bu konuda daha az tutarlılık sergilediğini göstermektedir.
- Genel olarak öğretmenlerin özerklik algılarının branşa göre farklılaştığını ve özerklik algısının bazı branşlarda daha homojen bir şekilde deneyimlendiğini görülmektedir.

- Araştırmanın bulguları, cinsiyetler arasında öğretmenlerin özerklik algılarında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Öğretimsel özerklik boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Yönetimsel özerklik boyutunda da kadın öğretmenlerin yönetimsel süreçlerde biraz daha yüksek bir ortalama puana sahip olmalarına rağmen bu fark anlamlı kabul edilmemiştir. Bu sonuç, kadın ve erkek öğretmenlerin okuldaki yönetimsel süreçlerde benzer özerklik algılarına sahip olduklarını göstermektedir.
- Mali özerklik açısından da cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erkek öğretmenlerin ortalaması kadınlara göre biraz daha yüksek olsa da bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin mali kaynakların yönetimi konusunda cinsiyete dayalı bir fark algılamadıklarını ortaya koymaktadır.
- Kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutunda da cinsiyetler arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Kadın öğretmenler bu boyutta biraz daha yüksek bir ortalama puana sahip olsalar da bu fark anlamlı değildir. Bu bulgu, öğretmenlerin cinsiyet fark etmeksizin kişisel ve mesleki gelişim süreçlerinde benzer seviyede bir özerklik algısına sahip olduklarını göstermektedir.
- Genel olarak, tüm boyutlar için yapılan analizlerde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin öğretimsel, yönetimsel, mali ve kişisel/mesleki gelişim özerkliği algıları birbirine yakın çıkmıştır. Bu sonuçlar, cinsiyetin öğretmenlerin özerklik algılarında belirleyici bir faktör olmadığını ve her iki cinsiyetin de mesleki özerklik algılarını benzer şekilde deneyimlediğini göstermektedir.
- Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin özerklik algılarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Öğretimsel özerklik boyutunda, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre algıları birbirine oldukça yakın

çıkılmıştır. Önlisans düzeyinde küçük bir farklılık gözlemlenmiş olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Eğitim düzeyi ile öğretimsel özerklik arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Öğretmenler, eğitim düzeylerinden bağımsız olarak öğretimsel süreçlerde benzer düzeyde özerklik algısına sahiptirler.

- Yönetimsel özerklik boyutunda doktora derecesine sahip öğretmenlerin yönetsel özerklik algısı biraz daha yüksek olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Düşük standart sapma değerleri, yönetimsel özerklik algısının katılımcılar arasında oldukça tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin yönetimsel süreçlerdeki bağımsızlık algısının eğitim seviyelerine göre değişmediğini göstermektedir.
- Mali özerklik boyutunda da benzer şekilde eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin mali özerklik algıları eğitim seviyelerine bağlı olarak büyük bir çeşitlilik göstermemekte ve bu algı genel olarak düşük seviyelerde kalmaktadır.
- Kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutunda da eğitim düzeyine bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim süreçlerinde sahip oldukları özerklik algısı eğitim seviyelerine göre büyük bir farklılık göstermemektedir.
- Genel olarak tüm özerklik boyutlarında, eğitim düzeyine bağlı anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Öğretmenler, eğitim seviyelerine bakılmaksızın öğretimsel, yönetsel, mali ve kişisel/mesleki gelişim özerkliği algılarında benzer sonuçlar vermişlerdir.
- Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin kıdemlerine göre özerklik algılarında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Öğretimsel özerklik boyutunda, kıdem grupları arasındaki ortalamalar birbirine çok yakın olup, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler en yüksek ortalamayı göstermiş, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip

öğretmenler ise en düşük ortalamaya sahiptir. Ancak bu fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

- Yönetimsel özerklik boyutunda da öğretmenlerin kıdem seviyelerine bağlı olmaksızın yönetimsel süreçlerde benzer düzeyde özerklik algısına sahip olduklarını göstermektedir.
- Mali özerklik boyutunda öğretmenlerin mali konulardaki özerklik algılarının kıdemlerine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.
- Kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutunda öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak kişisel ve mesleki gelişim süreçlerinde özerklik algılarında farklılık olmadığını sonucuna ulaşılmıştır.
- Genel olarak, bu çalışma kıdem farkının öğretmenlerin özerklik algıları üzerinde belirgin bir etki yaratmadığını göstermektedir.
- Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin okul türlerine göre özerklik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.
- Öğretimsel özerklik boyutunda, güzel sanatlar lisesi öğretmenleri en yüksek ortalamaya sahipken, mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğretmenleri en düşük ortalamaya sahip olmuştur. Diğer okul türleri ise bu iki değer arasında yer almakta olup, aralarındaki farklar oldukça küçüktür. Sonuç olarak, öğretmenlerin sınıf içi bağımsızlık algıları okul türlerine göre büyük ölçüde benzerlik göstermektedir.
- Yönetimsel özerklik boyutunda güzel sanatlar lisesi öğretmenleri bu boyutta da en yüksek ortalamaya sahip olurken, mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğretmenleri en düşük ortalamaya sahiptir. Ancak aradaki farklar, yine istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Sonuçlar okul türlerine göre yönetimsel özerklik algısında anlamlı bir fark olmadığını işaret etmektedir.
- Mali özerklik boyutunda da benzer şekilde farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Güzel sanatlar lisesi öğretmenleri mali özerklik algısı

açısından en yüksek ortalamaya sahip olmasına rağmen, mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğretmenleri en düşük ortalamaya sahiptir. Ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin mali kaynakları yönetme algılarının okul türlerine göre belirgin bir şekilde değişmediğini göstermektedir.

- Kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutunda da okul türlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Güzel sanatlar lisesi öğretmenleri bu boyutta en yüksek ortalamaya sahipken, mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğretmenleri en düşük ortalamaya sahiptir. Ancak, bu farklar da istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim süreçlerinde okul türlerine göre farklılık göstermediğini ortaya çıkmıştır.
- Genel olarak, araştırma sonuçları tüm özerklik boyutlarında öğretmenlerin okul türlerine göre benzer algılara sahip olduğunu göstermektedir. Güzel sanatlar lisesi öğretmenleri genellikle en yüksek özerklik algısına sahipken, mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğretmenleri en düşük algıya sahip olmuştur. Ancak bu farklar küçük olduğundan, okul türlerinin öğretmen özerklik algısı üzerinde büyük bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.
- Öğretimsel özerklik boyutunda ilçeler arasında anlamlı bir fark bulunmamış, tüm ilçelerde öğretmenlerin öğretimsel özerklik algılarının birbirine benzer olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde benzer özerklik seviyelerine sahip olduğunu ve bu konuda yerel yönetimsel ya da kurumsal farkların çok etkili olmadığını düşündürmektedir.
- Yönetimsel özerklik boyutunda ilçeler arasında anlamlı farklar gözlenmiştir. Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinde öğretmenler yönetimsel süreçlerde daha fazla özerklik hissederken, Etimesgut ve Mamak ilçelerinde bu algı daha düşük seviyededir. Bu bulgu, bazı ilçelerde yönetimsel katılımın daha güçlü olduğunu ve bu süreçlere öğretmenlerin daha fazla dahil edildiğini göstermektedir.

- Mali özerklik açısından Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinde öğretmenler mali kaynaklar üzerinde daha fazla söz sahibi olduklarını hissederken, Etimesgut ve Mamak ilçelerinde bu algı daha düşük düzeydedir. Mali kaynaklara erişim ve bu kaynakların yönetimi konusundaki bu farklılık, eğitim bütçeleri ve kaynak dağılımı süreçlerinin ilçelere göre değişiklik gösterebileceğini ortaya koymaktadır.
- Kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutunda Yenimahalle ilçesindeki öğretmenler kendilerini bu süreçlerde daha özerk hissederken, Etimesgut ve Mamak ilçelerinde bu algı daha düşük düzeydedir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki gelişim imkanlarına erişimleri ve bu süreçlere katılım düzeylerinin ilçeler arasında farklılık gösterdiğini işaret etmektedir.
- Genel özerklik algısı açısından da ilçeler arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Yenimahalle ve Keçiören ilçelerinde öğretmenler daha yüksek düzeyde özerklik algısına sahipken, Etimesgut ve Mamak ilçelerinde bu algı daha düşük kalmıştır. Genel olarak, bu bulgular ilçelerin öğretmenlere sundukları özerklik fırsatlarının farklılaştığını ve bu farklılıkların yönetsel, mali ve mesleki gelişim gibi boyutlarda belirginleştiğini göstermektedir.
- Bu çalışma, öğretmenlerin yaş gruplarına göre öğretimsel, yönetsel, mali ve kişisel/mesleki gelişim özerkliği algılarını incelemiş ve sonuç olarak yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yaşlarına bakılmaksızın, özerklik algılarının her boyutta benzer seviyelerde olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretimsel özerklik açısından, öğretmenler sınıf içi eğitim süreçlerinde ne kadar bağımsız olduklarını yaşlarına bakılmaksızın benzer şekilde algılamışlardır. En yüksek öğretimsel özerklik algısı 21-30 yaş grubunda gözlenmiş olmasına rağmen, farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında yaşlarına bakılmaksızın aynı bağımsızlık seviyesinde olduklarını göstermektedir.

- Yönetimsel özerklik boyutunda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Yaş grupları arasında yönetimsel süreçlere katılım ve bağımsızlık algıları arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. 21-30 yaş grubundaki öğretmenler, diğer yaş gruplarına göre biraz daha yüksek bir yönetimsel özerklik algısına sahip olsalar da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.
- Mali özerklik boyutunda da öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Mali kaynakların kullanımı ve yönetimi konusunda öğretmenlerin yaşları, algılarını belirgin şekilde etkilememektedir. Tüm yaş gruplarındaki öğretmenler mali konularda benzer seviyede özerklik hissetmektedirler.
- Son olarak, kişisel ve mesleki gelişim özerkliği algısı açısından da yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Tüm yaş gruplarındaki öğretmenler kişisel ve mesleki gelişim süreçlerinde benzer bir özerklik algısına sahiptirler.
- Bu sonuçlar, öğretmenlerin yaşları ne olursa olsun özerklik algılarının tutarlı olduğunu göstermektedir. Yaş farklılıkları, öğretmenlerin hem sınıf içi hem de okuldaki yönetimsel, mali ve mesleki gelişim süreçlerindeki bağımsızlık algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

5.2. Nitel Bulgulara Göre Sonuçlar

- Öğretmenler, öğretimsel özerkliklerini genellikle ders içeriklerini kişiselleştirerek ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre ders planlarını değiştirerek kullanmaktadır. Öğretmenler, yenilikçi yöntemler uygulama konusunda kendilerini özgür hissetmekte ve bu durumun meslekî tatminlerini artırdığını belirtmektedirler. Ancak, özellikle merkezi sınav sistemine dayalı eğitim sisteminde, bu özerkliğin bazı sınırlamalarla karşılaştığını ifade etmişlerdir.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğretim programının sıkı yapısının öğretimsel özerkliklerini sınırladığını belirtmiştir. Özellikle esnek olmayan ders içerikleri,

öğretmenlerin yenilikçi ve yaratıcı öğretim yöntemlerini uygulama olanaklarını kısıtlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre ders işleme süreçlerini olumsuz etkilemektedir.

- Nitel veriler, öğretmenlerin okul yönetimi ile iş birliği içinde çalışmak istediklerini ve yönetim süreçlerine daha fazla dâhil olmak istediklerini göstermektedir. Ancak, bazı öğretmenler okul yönetimi tarafından bu süreçlere tam olarak dâhil edilmediklerini ve görüşlerinin yeterince dikkate alınmadığını belirtmişlerdir. Yönetim süreçlerine katılım arttıkça öğretmenlerin yönetsel özerklik algıları da güçlenmektedir.
- Yöneticilerle olan iyi ilişkiler, öğretmenlerin kendilerini okulda daha etkili ve karar alıcı olarak hissetmelerine katkı sağlamaktadır. Yönetimden yeterince destek görmeyen öğretmenler ise bu konuda daha düşük bir özerklik algısına sahip olabilmektedir.
- Öğretmenler, mali özerkliklerini sınırlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle sınıf içi materyal temini, eğitim araç-gereçleri ve okul bütçesi üzerinde daha fazla söz sahibi olmak istemelerine rağmen, bu konularda yetkilerinin oldukça kısıtlı olduğunu belirtmişlerdir.
- Nitel verilerde öne çıkan bir diğer bulgu, okul bütçelerinin yetersizliği ve bu durumun öğretmenlerin ders içeriklerini zenginleştirme süreçlerine olumsuz etkisidir. Özellikle sınıf içi faaliyetlerde kullanılacak materyallerin sağlanamaması, öğretmenlerin bağımsız hareket etme yetilerini sınırlandırmaktadır.
- Nitel bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde daha fazla bağımsızlık hissetmek istediklerini ve bu süreçlerde aktif rol almayı talep ettiklerini ortaya koymaktadır. Özellikle hizmet içi eğitimlerde daha fazla yer alma isteği ve kişisel gelişim programlarına daha geniş katılım sağlama talepleri sıklıkla dile getirilmiştir.

- Öğretmenler, kişisel ve mesleki gelişim özerkliğini artıracak eğitim programlarının daha fazla sunulmasını ve bu programlara daha fazla katılım göstermeyi istemektedir. Özellikle yeni teknolojilere ve pedagojik yöntemlere dair eğitimlere daha fazla katılım sağlanmasının, meslekî performanslarını artıracığı düşünülmektedir.
- Bazı öğretmenler, okul yönetiminde daha fazla yetkiye sahip olmayı istediklerini ve karar alma süreçlerine tam olarak katılamadıklarında özerklik algılarının zayıfladığını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin sadece sınıf içi değil, okulun genel yönetimi konusunda da daha fazla etki sahibi olmak istediklerini ortaya koymaktadır.

5.3. Tartışma

Öğretmen özerkliği, eğitimin kalitesini artırmada önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin özerklik algılarının iş doyumu ve profesyonel başarılarıyla pozitif bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Örneğin, Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin özellikle öğretme süreci ve mesleki gelişim özerkliğini en çok vurguladıkları, bu boyutların iş doyumunu anlamlı şekilde etkilediği bulunmuştur. Benzer şekilde, Şentürken ve Oğuz (2020) de öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin iş doyumları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Bununla birlikte, bazı çalışmalarda öğretmenlerin özerklik algılarının eğitim kademesi, kıdem ve branş gibi değişkenlere göre farklılaştığı belirtilmiştir. Özaslan'ın (2015) çalışmasında, öğretmenlerin özellikle sınıf yönetimi ve öğretim programı uygulamaları konusundaki özerkliklerinin onların öğretmenlik algılarını güçlendirdiği ve bu durumun iş tatminine olumlu katkı sağladığı ifade edilmiştir. Araştırmamızda da benzer şekilde öğretmen özerkliği ile iş doyumu arasında pozitif bir ilişki olduğunu vurguladığını

görüyoruz. Ancak, çalışmanızda özerklik algılarının belirli değişkenlere göre farklılaştığını bulunması, bu alandaki literatürle tutarlı olmaktadır.

Diğer yandan, Pearson ve Hall (1993) tarafından geliştirilen ve yaygın olarak kullanılan Öğretmen Özerkliği Ölçeği'nin güvenirlik çalışmaları da özerkliğin öğretmenlerin mesleki tatmininde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Pearson ve Hall'ın çalışmasında, öğretmen özerkliği iki ana boyutta ele alınmıştır: genel özerklik ve öğretim programı özerkliği. Bu iki boyutun öğretmenlerin çalışma koşullarında ve sınıf yönetimi süreçlerinde belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu görünmektedir.

Bu çalışmada öğretmen özerkliği ile mesleki profesyonellik arasında doğrudan bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, Karatay ve arkadaşlarının (2020) çalışmasıyla örtüşmektedir. Onların çalışmasında, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısının yüksek düzeyde olduğu ve bu algının özerklikle güçlendirildiği vurgulanmıştır. Aynı zamanda, öğretmenlerin özerkliklerinin artırılmasının onların profesyonel gelişimine katkı sağladığı ve eğitim kalitesine olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir.

Bazı çalışmalarda öğretmenlerin özerklik algılarının düşük olduğu ve bu durumun iş doyumlarına olumsuz yansıdığı da gözlemlenmiştir. Strong'un (2012) çalışmasında, öğretmenlerin özellikle karar alma süreçlerindeki sınırlamaların iş tatminlerini düşürdüğü ve bu nedenle özerklik algılarının düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgu bu araştırma ile bir ölçüde çelişmektedir. Zira bu araştırmanın bulgularında öğretmenlerin özerklik algılarının nispeten yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu çelişki, araştırmanın yapıldığı eğitim sisteminin ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulların özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Bu çalışmada, katılımcı öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretmen özerkliği düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde, öğretmen özerkliğinin alt boyutları olan öğretimi planlama ve uygulama, mesleki gelişim ve eğitim programlarına ilişkin karar alma konularındaki bulguların da öğretmenlerin

cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde yer alan bazı çalışmaların, araştırmamızın bulgularıyla benzerlik taşıdığı gözlenmektedir. Örneğin, öğretmen özerkliği ve mutluluk düzeyine etki eden değişkenleri ele alan bir çalışmada da öğretmenlerin cinsiyetine göre özerklik düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (Pazar, 2021). Bununla birlikte, bazı araştırmalarda öğretmen özerkliğinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim demografik değişkenler doğrultusunda öğretmen özerkliğinin incelendiği bir çalışmada, genel öğretmen özerkliği düzeyi ile mesleki iletişim ve mesleki gelişim özerkliği alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur (Subaşı, 2022). Ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan bir diğer araştırmada ise kadın ve erkek öğretmenlerin özerklik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada erkek öğretmenlerin mesleki iletişim özerklik düzeyinin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Yolcu, 2021).

Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre genel öğretmen özerkliği düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde, öğretimi planlama ve uygulama ile mesleki gelişim alt boyutları açısından da mesleki deneyim süresine bağlı olarak bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, eğitim programları ile ilgili karar verme alt boyutunda öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Özellikle, mesleki deneyim süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin, 11-15 yıl ve 15 yıl üzeri deneyime sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde karar verme özerkliğine sahip olduğu bulunmuştur. Alanyazında ise bu konuda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, bir çalışmada, öğretmen özerkliğinin yaş ve mesleki deneyim arttıkça yükseldiği belirtilmiştir (Subaşı, 2022). Başka bir araştırmada, mesleki kıdemin öğretmen özerkliği üzerinde belirleyici bir unsur olduğu, 11-15 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin özerklik düzeylerinin, 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Karatay ve diğerleri, 2020). Diğer yandan, öğretmen özerkliğinin hem görev yaptıkları okulda geçen süreye hem de genel mesleki deneyim süresine göre farklılık göstermediğini ileri süren bulgular da mevcuttur (Pazar, 2021). Bu

çeşitlilik, öğretmenlerin eğitim programları üzerindeki karar alma özerkliğini anlamak için tek bir değişkenin yeterli olmadığını ve araştırmalarda birden fazla faktörün dikkate alınması gerektiğini işaret etmektedir. Bu bulgular, öğretmen özerkliğinin eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesinde nasıl ele alınması gerektiği konusunda önemli ipuçları sunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları açısından genel öğretmen özerkliği düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Aynı şekilde, öğretmen özerkliğinin alt boyutlarının da eğitim durumuna göre değişiklik göstermediği belirlenmiştir. Bu sonucun, katılımcıların çoğunluğunun lisans mezunu olmasından ve aldıkları meslek öncesi eğitimin içeriklerinin benzer olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Araştırma bulgularını destekleyen başka bir çalışmada da genel öğretmen özerkliğinin eğitim durumuna göre farklılaşmadığına işaret edilmiştir. Aynı araştırma, öğretmenlerin süreç özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutlarının da eğitim durumuna göre değişmediğini ortaya koymaktadır (Subaşı, 2022).

Bu araştırmada öğretmenlerin yaşları dikkate alındığında, genel özerklik davranışları ile alt boyutlarda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Benzer şekilde, Çelik (2016) ve Bayat (2019) tarafından yapılan araştırmalar da öğretmenlerin yaşlarına göre özerklik tutumlarında kayda değer bir fark bulunmadığını göstermiştir. Kürkcü'nün (2019) araştırmasında ise yalnızca öğretme süreci özerkliği boyutunda, 21-29 yaş aralığındaki sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Şentürken ve Oğuz'un (2020) çalışmaları, 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin öğretme süreci ve öğretim programı özerklik düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Karabacak'ın (2014) çalışmasında, öğretimsel özerklik ve kişisel, mesleki gelişim algılarının yaşa göre farklılık göstermediği ancak yaş ilerledikçe öğretimsel özerklik, mali özerklik ve kişisel, mesleki gelişimi uygulanabilir bulma seviyelerinin yükseldiği, yönetsel özerklik uygulamalarının ise daha az uygun bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sevinç (2021) ise öğretmenlerin yaşlarına göre sınıf içi öğretim süreçlerinde

anlamli bir özerklik farkı olduğunu, diğer alt boyutlarda ise anlamli bir fark bulunmadığını belirtmiştir.

Sonuç olarak,  ğretmen özerkliği ve mesleki profesyonellik arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu, öğretmenlerin daha fazla özerkliğe sahip olduklarında iş doyumlarının arttığını ve eğitim süreçlerine daha etkin katıldıklarını göstermektedir. Bu araştırmanın bulgularıyla genel literatürle büyük ölçüde örtüşmektedir, ancak bazı çalışmalarda özerklik algısının daha düşük olduğu durumlarla karşılaşılması, araştırma yapılan örneklemelerin farklı özelliklerinden kaynaklanabilir. Bu nedenle, gelecekteki çalışmalarda öğretmenlerin özerklik algılarını etkileyen kültürel, kurumsal ve yönetimsel faktörler daha derinlemesine incelenmelidir.

5.4.  neriler

5.4.1. Eğitim Politikaları ve Uygulamalara Yönelik  neriler

- Eğitim sisteminde öğretmenlerin özerkliklerinin artırılmasına yönelik yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Öğretmenler, ders planlaması ve yöntem seçiminde daha fazla serbestlik elde edebilmelidir. Bu kapsamda,  ğretim materyallerinin ve  ğretim programı içeriklerinin belirlenmesinde yerel şartlara ve  ğrenci ihtiyaçlarına uyarlanabilir esnek  ğretim programları teşvik edilmelidir.
- Öğretmenlerin mali kaynaklar üzerindeki söz hakkı artırılmalıdır. Okul b eleri hazırlanırken öğretmenlerin görüşlerinin alınacağı bir komisyon kurulabilir. Bu komisyon, sınıf içi materyallerin temini, derslerde kullanılacak ekipmanların seçimi gibi konularda öğretmenlerin katkılarını dikkate almalıdır. Böylece  ğretmenler, eğitim süreçlerine mali açıdan da daha fazla katılım sağlayarak daha verimli ders ortamları oluşturabilirler.
- Okul müdürlerinin, öğretmenlerin özerkliklerini destekleyici yönde hareket etmeleri için yerel yönetimlerle iş birliği yapması sağlanmalıdır. Yerel yönetimler, eğitim

faaliyetlerinde öğretmenlerin inisiyatiflerini artıracak projeler geliştirebilir ve bu projeler için yerel kaynaklar ayrılabilir.

- Millî eğitim politikalarında öğretmenlerin yerel koşullara göre ders içeriklerini esnetmelerine olanak tanıyacak düzenlemeler yapılmalıdır. Farklı bölgelerdeki öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitim modelleri geliştirilerek, her öğretmenin kendi öğrencilerinin başarı seviyesine göre ders işleyebilmesi sağlanmalıdır.
- Öğretim programının katı sınırlarını gevşetmek ve öğretmenlerin yenilikçi, deneysel eğitim yöntemleri geliştirmesini teşvik etmek için pilot projeler başlatılabilir. Öğretmenlere, öğrencilerin yaratıcılığını ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirecek esnek öğretim yöntemleri deneme fırsatları sunulmalıdır.
- Merkezi sınavların öğretmenlerin eğitim süreçlerinde sıkı bir kontrol mekanizması oluşturduğu görülmektedir. Öğretim programı reformu ile sınav odaklı eğitim yerine beceri odaklı, öğrencilerin bireysel gelişimine yönelik yaklaşımlar önceliklendirilmelidir. Bu sayede öğretmenler, derslerini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre şekillendirme konusunda daha fazla özgürlük elde edebilir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenler arasında daha fazla iş birliği ve katılımcı yönetim modeli geliştirilmeli, öğretmenlerin okul politikalarına daha aktif katılmaları teşvik edilmelidir. Bu amaçla, düzenli aralıklarla yapılan yönetim toplantılarına öğretmenlerin de katılımı sağlanmalı, karar alma süreçlerinde fikirlerine başvurulmalıdır.
- Okul yönetimi tarafından alınan kararlarda öğretmenlerin de etkili bir rol almasını sağlamak için okulda karar süreçlerini kapsayan bir komisyon kurulmalıdır. Bu komisyon, okul içi düzenlemeler, eğitim planlamaları ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda stratejik kararlar alabilir.
- Okul yöneticileri için liderlik geliştirme programları oluşturulmalı ve bu programlar, öğretmenlerin yönetsel süreçlere katılımını artırmayı teşvik edici

eğitimler içermelidir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin fikirlerini dikkate alarak daha demokratik bir okul kültürü oluşturmaları sağlanmalıdır.

5.4.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Öneriler

- Öğretmenler, sürekli mesleki gelişim programlarına daha fazla erişim imkânı bulmalıdır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu konular belirlenerek bireysel gelişim planları oluşturulmalıdır. Bu planlar çerçevesinde öğretmenlerin, özellikle yeni öğretim teknolojileri, dijital öğrenme platformları ve çağdaş eğitim yöntemleri konusunda eğitim alması sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin, kendi mesleki gelişimlerini yönetmeleri ve ihtiyaç duydukları eğitimlere katılma konusunda daha fazla inisiyatif almaları teşvik edilmelidir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki gelişim planlarını kendilerinin hazırlamalarına olanak sağlayacak bir yapı oluşturulmalıdır. Örneğin, her öğretmenin yıllık olarak katılacağı eğitimleri belirleyebileceği bir sistem geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin, uluslararası eğitim programlarına katılımını teşvik edecek projeler ve iş birlikleri oluşturulmalıdır. Bu sayede, öğretmenler yurtdışındaki meslektaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunarak küresel eğitim yaklaşımlarını kendi sınıf ortamlarına entegre edebilirler.
- Kıdemli Öğretmenler ile Mentorluk: Genç öğretmenler için kıdemli öğretmenlerle mentorluk programları geliştirilmelidir. Özellikle meslekte yeni olan öğretmenler, deneyimli öğretmenlerden rehberlik alarak, sınıf yönetimi, pedagojik yöntemler ve öğrenci iletişimi gibi konularda destek görebilirler. Bu sayede, genç öğretmenlerin mesleki özgüvenleri artacak ve özerklik algıları güçlenecektir.
- Mesleki Danışmanlık Merkezleri: Bölgesel mesleki danışmanlık merkezleri kurulmalı ve bu merkezler, öğretmenlerin mesleki gelişimleri hakkında danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sunmalıdır. Bu merkezler, öğretmenlerin kariyer

planlamaları ve kişisel gelişim hedefleri doğrultusunda onlara özel eğitim programları hazırlayabilir.

5.4.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmacılara, özellikle nitel araştırma boyutunda, görüşmelerin daha fazla katılımcıyla yapılması ve farklı okullarda çalışan öğretmenlerin deneyimlerinin de dâhil edilmesi önerilir. Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılarak, öğretmenlerin özerklik algılarının derinlemesine anlaşılmasını sağlayacak sorular daha fazla detaylandırılabilir.
- Araştırmacılara, gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı coğrafi bölgelerdeki öğretmenlerin özerklik algılarının karşılaştırılması önerilmektedir. Farklı bölgelerdeki sosyo-ekonomik ve kültürel koşullar, öğretmenlerin mesleki özerklik algılarını etkileyebileceğinden, araştırmacıların örneklem çeşitliliğine dikkat etmeleri önemlidir. Böylelikle, eğitim politikalarının bölgesel farklılıkları dikkate alarak daha etkili şekilde yapılandırılması sağlanabilir.
- Araştırmalarda sadece ortaöğretim öğretmenleri değil, aynı zamanda ilköğretim ve yükseköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin de özerklik algıları araştırılmalıdır. Böylece, eğitim kademeleri arasındaki farklar belirlenerek daha geniş bir perspektif elde edilebilir.
- Öğretmenlerin özerklik algılarının zaman içerisindeki değişimlerini gözlemlemek amacıyla boylamsal çalışmalar yapılması önerilmektedir. Özellikle eğitim politikalarındaki değişimlerin öğretmenlerin özerklik algıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi, zamanla nasıl bir değişim yaşandığını anlamak açısından önemli olabilir.
- Eğitimde yapılan reformların öğretmenlerin özerklik algılarına etkisini incelemek için boylamsal çalışmalar yapılabilir. Bu tür çalışmalar, eğitimdeki yapısal

değişikliklerin öğretmen özerkliği üzerindeki etkilerini değerlendirmek ve reformların öğretmenler üzerindeki sonuçlarını anlamak açısından faydalı olacaktır.

5.4.4. Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

- Okul yöneticileri, öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha fazla katılımını sağlamak için düzenli toplantılar yapmalıdır. Bu toplantılarda öğretmenlerin görüş ve önerileri dinlenmeli, önemli kararlar alınırken öğretmenlerin katkıları dikkate alınmalıdır. Bu tür katılımcı yönetim yaklaşımları, öğretmenlerin okul yönetimine olan güvenini artıracak ve özerklik algılarını güçlendirecektir.
- Yönetici-öğretmen ilişkilerinde etkili iletişim stratejileri geliştirilmelidir. Yöneticiler, öğretmenlerin sorunlarını ve önerilerini dinlemek için açık kapı politikası izleyebilir ve geri bildirim süreçlerini güçlendirebilir. Bu tür uygulamalar, öğretmenlerin yönetsel süreçlerde kendilerini daha güçlü ve etkin hissetmelerini sağlayacaktır.
- Okul yöneticileri, öğretmenlere düzenli aralıklarla geri bildirim vermelidir. Özellikle öğretim yöntemleri, öğrenci başarısı ve sınıf yönetimi konularında öğretmenlerin güçlü ve gelişmesi gereken yönleri hakkında yapıcı geri bildirimler sunulmalıdır. Böylece öğretmenler, kendilerini daha fazla geliştirebilmek için yol haritaları oluşturabilirler.
- Yöneticiler, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde onlara rehberlik etmeli ve destek sağlamalıdır. Özellikle yeni öğretmenlerin, meslektaşlarından ve yöneticilerinden destek alabileceği bir danışmanlık sistemi oluşturulmalıdır. Bu destekleyici yaklaşım, öğretmenlerin mesleki tatminini artıracak ve okuldaki motivasyonlarını güçlendirecektir.

KAYNAKLAR

- Akçay Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Akgöz, E. E. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları, öğretmen özerkliği ve öğretmen öz yeterliği ile ilişkisinin karma yöntemle incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akgöz, E. E. & Şahin, F. (2023). Öğretmen özerkliğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *TEBD*, 21(2), 853-878. <https://doi.org/10.37217/tebd.1280981>
- Akgöz, E.E., Şahin, F. & Erdoğan, O. (2024). The mediator role of school climate in the relationship between instructional leadership behaviors of school principals and teacher autonomy. *International Journal of Educational Management*, 38(4), pp. 1142-1159. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2023-0323>
- Altinyelken, H. K. (2011). Student-centred pedagogy in Turkey: Conceptualisations, constraints and the role of teachers. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(4), 569–583.
- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education*, 33(3), 357-373

- Aoki, N. (2000). *Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom and responsibility*. Paper Presented at Hong Kong University of Science and Technology, Language Centre Conference.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. London: Routledge.
- Arslan, A. ve Özenici, S. (2017). A CEFR-based curriculum design for tertiary education level. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 12-36.
- Ayık, A., Savaş, M., ve Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 203-220.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1) 207-218.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 23(28), 2.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barrera-Osorio, F., Fasih, T., Patrinos, H. A., and Santibáñez, L. (2009). *Decentralized decision-making in schools: The theory and evidence on school-based management*. Washington, DC: World Bank.
- Bayat, E. (2019). *Okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Bursa: Ezgi.
- Beauchamp, T. L. and Childress, J. F. (2001). *Principles of biomedical ethics* (5th ed.). Oxford: Oxford University.
- Benson, P. (2000). Autonomy as a learner's and teacher's right. *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*, 4, 111-117.
- Benson, P. (2001) *Teaching and researching autonomy. Language learning*. London: Longman.
- Benson, P. (2010). Measuring autonomy: Should we put our ability to the test. In Paran, A., and Sercu, L., *Testing the untestable in language education*, 77-97. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Berliner, D. C. (1994). Expertise: The wonder of exemplary performances. In J. N. Mangieri & C. C. Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students* (pp. 161-186). London: Holt, Rinehart, and Winston.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-482.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Black, P. and Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74.
- Blase, J. and Blase, J. (1999). Implementation of shared governance for a restructured school district. *Journal of Educational Administration*, 37(2), 129-142.
- Blase, J. and Kirby, P. C. (2009). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.

- Brookhart, S. M. (2004). Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice. *Teachers College Record*, 106(3), 429-458.
- Buyruk, H. (2013). *Türkiye’de öğretmen emeğinin tarihsel dönüşümüne ilişkin ekonomi-politik bir çözümleme*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caldwell, B. J. (2005). *School-based management*. Paris: UNESCO.
- Caldwell, B.J. and Spinks, J.M. (1998). *Beyond the self-managing school*. London: Routledge.
- Canbolat, Y. (2016). *Ortaöğretimde okul temelli yönetim bağlamında öğretmen özerkliği politika ve uygulamalarının analizi*. Uzmanlık Tezi, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Castle, K. (2006) Autonomy through pedagogical research, *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1094–1103.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 497-521.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. and Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis* (12th ed.). Boston: Pearson.
- Christiansen, L. and Johnson B. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (Çev. Demir, S.B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Christman, J. (1989). *The inner citadel: Essays on individual autonomy*. Oxford: Oxford University.
- Corwin, R. G., and Borman, K. M. (1988). School as workplace: Structural constraints on administration. *Handbook of research on educational administration*, 209-237.

- Costa, P. T., and McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO personality inventory. *Psychological Assessment*, 4(1), 5.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları-araştırma deseni* (Çev. S.B. Demir) Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. New York: Sage.
- Crookes, G. (1997). What influences what and how second and foreign language teachers teach?. *The Modern Language Journal*, 81(1), 67-79.
- Çakalcı, N. (2019). *Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Çalık, T., ve Kurt, T. (2010). Development of the school climate scale (SCS). *Eğitim ve Bilim-Education And Science*, 35(157), 7-23.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çelik, S. (2016). *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi: Elâzığ ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çolak, İ. (2016). *Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Çolak, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.

- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Desurmont, A., Forsthuber, B., and Oberheidt, S. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Eurydice. Available from: EU Bookshop.
- Dierking, R. and Fox, R. (2013). Changing the way I teach: Building teacher knowledge, confidence, and autonomy. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 129-144.
- DiPaola, M. F., and Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The high school journal*, 88(3), 35-44.
- Dipaola, M., and Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424-447.
- Edglossary (2014). Teacher autonomy. <https://www.edglossary.org/teacher-autonomy/>, sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi (2021). Vizyon belgesi neler getiriyor ve nasıl güçlendirilebilir. <https://www.egitimreformugirisimi.org/vizyon-belgesi-neler-getiriyor-ve-nasil-guclendirilebilir/>, sayfasından erişilmiştir.
- Eraut M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.
- ERG (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Öğretmenler. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogretmenler>, sayfasından erişilmiştir.
- Erkuş, A. (2017). *Davranış bilimleri için: Bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin
- Ertürk, S. ve Koşar, S. (2024). *Nitel Araştırmalarda Teorik Arayışlar: Temellendirilmiş Kuram*. Ankara: Pegem Akademi.

- Eurydice. (2008). *Higher Education Governance in Europe: Policies, structures, funding and academic staff*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Evers, A., Verboon, P., and Klaijsen, A. (2017). The development and validation of a scale measuring teacher autonomous behaviour. *British Educational Research Journal*, 43(4), 805-821.
- Fidan, T. (2007). *Ankara ili ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel özerkliğe ilişkin görüş ve önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2019). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. New York: Continuum.
- Frese, M., and Fay, D. (2001). 4. Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. *Research in Organizational Behavior*, 23, 133-187.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), s. 58-76.
- Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change*, 17(4), 539-544.
- Fullan, M., and Watson, N. (2000). School-based management: Reconceptualizing to improve learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 453-473.
- Gagné, M., and Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: Distinguishing perceptions by school cultural characteristics*. Pennsylvania: University of Pennsylvania.

- Gavrilyuk.O.A. (2013). Understanding university teacher autonomy as a mainspring of reforming higher education. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. 12(20136) 1800-1815.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K. and Jantzi, D. (2002). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 75-98.
- Green, S., and Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for windows and macanalyzing and understanding data*. London: Pearson Higher.
- Gurganious, N. (2017). *The relationship between teacher autonomy and middle school students' achievement in science*. Doctoral Dissertation, Walden University, Washington.
- Guskey, T. R. (2007). Using assessments to improve teaching and learning. *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning*, 15-29.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. New Jersey: Princeton University.
- Gürsoy, F. (2020). *Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Hamberger, N. M. and Moore Jr, R. L. (1997). From personal to professional values: Conversations about conflicts. *Journal of Teacher Education*, 48(4), 301-310.
- Hammersley, M., and Traianou, A. (2017). Is there a right not to be researched? Is there a right to do research? Some questions about informed consent and the principle of autonomy. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(3), 317-331.
- Hanson, E. M. (1991). *Educational administration and organizational behaviour*. Boston: Ally and Bacon.
- Hargreaves, A. (2000) Four ages of professionalism and professional learning, *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182.

- Hargreaves, A. and Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College.
- Hattie, J. (2009). The black box of tertiary assessment: An impending revolution. *Tertiary Assessment and Higher Education Student Outcomes: Policy, Practice and Research*, 259, 275.
- Helgoy, I. and Homme, A. (2007) Towards a new professionalism in school? A comparative study of teacher autonomy in Norway and Sweden, *European Educational Research Journal*, 6(3), 232–249.
- Holdham, G. R., Hackman, J. R. and Pearce, J. L. (1976). Conditions under which employees respond positively to enriched work. *Journal of Applied Psychology*, 61(4), 395.
- Holec, H. (1981). A propos de l'autonomie: quelques elements de reflexion. *Etudes de Linguistique Appliquee*, 41, 7.
- Hornblower, S. and Spawforth, A. (1996). *The Oxford classical dictionary* (3rd ed.). Oxford: Oxford University.
- Ingersoll, R. (2007). Short on power, long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- Ingersoll, R. M. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis. Statistical analysis report*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Ingersoll, R. M. (2003). The teacher shortage: Myth or reality? *Educational Horizons*, 81(3), 146-152.
- Ingersoll, R. M. (2003). *Who Controls Teachers' Work? Power and Accountability in America's Schools*. Harvard University Press.

- Ingersoll, R., Merrill, L. and May, H. (2016). Do accountability policies push teachers out? Sanctions exacerbate the teacher turnover problem in low-performing schools--but giving teachers more classroom autonomy can help stem the flood. *Educational Leadership*, 73(8), 44-49.
- Iyengar, S. S. and DeVoe, S. E. (2003). Rethinking the value of choice: considering cultural mediators of intrinsic motivation.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Kant, I. (1998). *Kant's groundwork of the metaphysics of morals: Critical essays*. Lantham, MD: Rowman and Littlefield.
- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karatay, M., Günbey, M., ve Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile özerklik arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 174-192.
- Kepenekçi, Y. K. (2005). Okul yönetiminde demokrasi. *Çankaya Eğitim Dergisi*, 1, 14-15.
- Khalil, B. (2018). Teacher autonomy in turkish lower secondary schools, in relation to english language teaching: A mixed methods study. PhD Thesis, The Open University, Milton Keynes, UK:
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E., ve İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(18), 77-98.
- Kleinhenz, E. and Ingvarson, L. (2004) Teacher accountability in Australia: current policies and practices and their relation to the improvement of teaching and learning, *Research Papers in Education*, 19(1), 31–49.

- Kline, R.B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford.
- Koşar, D. (2019). Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: Öğretmen olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir çalışma/phenomenological research on the meaning of being a teacher. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(2), 333-346.
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koşar, S. (2015). Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik. *Eğitim ve Bilim*, 40(181).
- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımçı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 21-66.
- Kuş, M. (2003). Sosyal bilimlerde paradigma ve dönüşüm. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 45-60.
- Kürkçü, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- LaCoe, C. S. (2006). Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how current public school climate affects teacher autonomy. *DissertationAbstracts International*, 63(11), 4-36.
- Ladd, G. W. (1996). Shifting ecologies during the 5 to 7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school.

- Lai-ngok, J. W. (2004). School autonomy in China: A comparison between government and private schools within the context of decentralization. *International Studies of Educational Administration*, 32(3), 54–73.
- Lamb, T. and Reinders, H. (Eds.) (2008). *Learner and teacher autonomy*. Philadelphia: John Benjamins.
- Lamb, T. E. (2007). Learner Autonomy and Teacher Autonomy, Synthesising an Agenda
- Lee, I. (2008) Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms, *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 69–85.
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217-235.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K. and Menzies, T. (1998). Forms and effects of school-based management: A review. *Educational Policy*, 12(3), 325-346.
- Little, D. G. (1995). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-182.
- Marshall, P. A. (2019). Teacher autonomy on english communication courses in Japanese universities. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(2), 87-99.
- Maviş Sevim, F. Ö., Yazıcı, L. ve Maviş, R. (2017). Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de okul ve öğretmen özerkliğinin karşılaştırılması. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 1-12
- McGrath, I. (2000a). Teacher autonomy. In T. Lamb (Ed.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. New York: Longman.

- McGrath, I. (2000b). Teacher autonomy. In: B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (Eds.). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 100-110). Harlow, England: Pearson.
- MEB (1973). Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Meydan, C.H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap* (S. Akbaba-Altun and A. Ersoy Çev.). Ankara: Pegem.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021a). *2020-2021 yılı eğitim istatistikleri*. <https://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>, sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (2021b). *T.C. Resmî Gazete*, 31628.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Taslağı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mitchell, R. M., Kensler, L. A. W. and Tschannen-Moran, M. (2001). Examining the effects of instructional leadership on school academic press and student achievement. *Journal of School Leadership*, 25, 223-251.
- Mustafa, M. and Cullingford C. (2008). Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development*, 28, 4-41.
- Natale, J. A. (1993). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago.

National Foundation for Educational Research. (2020). *Schools' responses to Covid-19: The challenges facing schools and pupils in September 2020*. NFER. <https://www.nfer.ac.uk/schools-responses-to-covid-19-the-challenges-facing-schools-and-pupils-in-september-2020/>, sayfasından erişilmiştir.

National Foundation for Educational Research. (2021). *Teacher autonomy: How does it relate to job satisfaction and retention?* NFER. <https://www.nfer.ac.uk/teacher-autonomy-how-does-it-relate-to-job-satisfaction-and-retention/>, sayfasından erişilmiştir.

OECD (2005). School factors related to quality and equity, results from PISA 2000. <http://www.oecd.org>, sayfasından erişilmiştir.

Ouchi, W. G. (2006). Power to the principals: Decentralization in three large school districts. *Organization Science*, 17(2), 298-307.

Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25-39

Özdamar, K. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nisan.

Özden, M. (1999). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 82-99.

Paradis, A., Lutovac, S., and Kaasila, R. (2015). A Canadian teacher's perceived autonomy and self-confidence in the midst of an educational reform. *Problems of Education in the 21st Century*, 66(4), 42-53.

Parker, G. (2015). Teachers' autonomy. *Research in Education*, 93, 19-33.

Parker, S. K., Axtell, C. M. and Turner, N. (2001). Designing a safer workplace: importance of job autonomy, communication quality, and supportive supervisors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6(3), 211.

- Pazar, B. (2021). *Öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pearson, L. C. and Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178.
- Pearson, L. C., and Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Perie, M., Baker, D., and Bobbitt, S. A. (1997). *Time spent teaching core academic subjects in elementary schools: Comparisons across community, school, teacher, and student characteristics* (Vol. 97, No. 293). Washington: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Pounder, D. G., Ogawa, R. T., and Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization-wide phenomena: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564-588.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş-nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal
- Quasten, W. (1995). *Üniter ve federal devletlerde yerel yönetimler*. Uluslararası Yerel Yönetimler Konferansı, 13-14 Temmuz 1995, Ankara, TBD-KAV.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 7-14.
- Robson, M. (2015). The ten group classification system (TGCS) – a common starting point for more detailed analysis. *BJOG: An International Journal of Obstetrics & Gynaecology*, 122(5), 701.
- Rousseau, J. J. (1762). *Du contract social, ou, Principes du droit politique* (Vol. 3). Amsterdam: Chez Marc Michel Rey.

- Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction*. Doktora Tezi, University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Ryan, R., ve Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Sarata, B. P. V. (1984). Changes in staff satisfactions after increases in pay, autonomy, and participation. *American Journal of Community Psychology*, 12(4), 431.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). New York: John Wiley and Sons.
- Sehrawat, J. (2014). Teacher autonomy: key to teaching success. *Bhartiyam International Journal of Education and Research*, 4(1), 2277-1255.
- Sergiovanni T. J., Moore J. H. (1985) *Schooling for tomorrow*. New York: Allyn and Bacon.
- Sert, N. (2006). EFL student teachers' learning autonomy. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(2), 180-201.
- Sevinç, H. H. (2021). Öğretmen özerkliği: Kavramsal bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 1-15.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 3-55.
- Shavelson, R. J. (1983). Review of research on teachers' pedagogical judgments, plans, and decisions. *The Elementary School Journal*, 83(4), 392-413.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

- Simon, B. (1960). *The two nations and the educational structure 1780-1870: 1964-1991 end games and new times*. London: Lawrence and Wishart.
- Skaalvik, E. and Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology and Marketing*, 114(1), 68-77.
- Smith, R. C. (2001). Learner and teacher development: Connections and constraints. *The Language Teacher*, 25(6), 43-4.
- Steh, B., and Pozarnik, B. M. (2005). Teachers' perceptions of their professional autonomy in the environment of systemic change. *Teacher Professional Development In Changing Conditions*, 4, 349-363.
- Stewart, J., Charles-Cash, B. and William, I. (1985). Principles and practices. Dubuque, Iowa: WC Brown Publishers.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., and Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Strong, L. E. (2012). *A psychometric study of the teacher work-autonomy scale with a sample of US teachers*. (Master Thesis, Lehigh University, Pensilvanya).
- Subaşı, A. (2022). *Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Şentürken, C. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Şentürken, C., ve Oğuz, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3262-3280.

- Talis 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. Parih: OECD.
- Tashakkori, A., and Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. New York: Sage.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Taylor, S. (2005). *Educational theories and their impact on practice*.
- TEDMEM. (2015). *Okul özerkliği ve öğretmen özerkliği*. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine>, sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK
- Türk Eğitim Derneği. (2016). *Eğitim izleme raporu 2016*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 6(24), 543-559
- Üstünlüğü, E. (2009). Dil Öğrenmede Özerklik: Öğrenciler Kendi Öğrenme sorumluluklarını Üstlenebiliyorlar mı? *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), (148-169).
- Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği)*. Doktora Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Üzüm, P., ve Karslı, M.D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-94.
- Valli, L. and Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519-558.

- Verhoest, K., Peters, B. G., Bouckaert, G. and Verschuere, B. (2004). The study of organisational autonomy: a conceptual review. *Public Administration and Development: The International Journal of Management Research and Practice*, 24(2), 101-118.
- Wallen, N. E. and Fraenkel, J. R. (2013). *Educational research: A guide to the process*. New York: Routledge.
- Webb, P.T. (2002) Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47–62.
- Welsh, J. (2000). *Managing change in education: Individual and organizational perspectives*. Walton Hall, UK: Open University.
- Winkler, D. R. and Gersberg, A. I. (2000). Los efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación en América Latina. *Documento de trabajo*, Santiago de Chile, PREAL, nş 17, abr. Disponível em: <www.preal.cl>
- Wiebe, S., and MacDonald, C. (2014). Intensification and Complexity in Teachers' Narrated Worklives. *Canadian Journal of Education*, 37(4), 4-25.
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(18), 245-275.
- Worth, J. and Van den Brande, J. (2020). *Teacher autonomy: how does it relate to job satisfaction and retention?* Slough: NFER.
- Wright, J. (2018). *A multiple-case study on the perceptions of teacher autonomy in a traditionally structured and a teacher powered school*. Doctoral Thesis, Liberty University, Lynchburg, USA:
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.baskı). Ankara: Seçkin.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522.

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

Yoshida, R. K. and Strong, L. G. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies*, 50(2), 123-145.



EKLER



EK-1. Kişisel Bilgiler

Değerli Öğretmenim,

Bu araştırmada “öğretmenlerin özerklik algıları” araştırılmaktadır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan sorulardan, ikinci bölüm öğretmen özerkliği ile ilgili sorulardan meydana gelmektedir.

Aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplar yalnızca bu araştırma için kullanılacak olup kişisel bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. **Uygulamaya ilişkin paylaşacağınız olumlu/olumsuz her türlü görüşünüz çok değerli olup vereceğiniz samimi cevaplar çalışmamızın niteliğinin artırılmasına önemli katkı sağlayacaktır.**

Anketi cevaplamanız tahmini 15-20 dakika zamanınızı alacaktır.

Katkınız ve iş birliğiniz için teşekkür ederim.

1.Cinsiyetiniz	() Kadın () Erkek
2. Yaşınız	() 21-30 () 31-40 () 41-51 () 51 ve üzeri
3.Eğitim Düzeyiniz	() Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer(Lütfen Belirtiniz.)
4.Mesleki Kıdeminiz	() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-25 yıl () 26 yıl ve üzeri
5.Branş	() Fen Bilimleri () Sosyal Bilimler
6. Görev Yaptığınız Okul Türü	() Meslek Lisesi () İmam Hatip Lisesi () Anadolu Lisesi () Fen Lisesi () Spor Lisesi () Güzel Sanatlar Lisesi () Diğer..... (Lütfen Belirtiniz.)
7.Görev Yaptığınız İlçe	 (Lütfen Belirtiniz.)

Ek-2. Öğretmen Özerklik Ölçeği

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ															
Sütun 1: Benimsenebilirlik Durumu Aşağıda öğretmen özerkliği ile ilgili maddeler yer almaktadır. Sizden her maddeye katılma durumunuzu karşılardaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altındaki kutucuğu işaretleyerek belirtmeniz beklenmektedir.					Bu bölümde sizden, orta sütunda yer alan “Öğretmen Özerkliği” ile ilgili ifadeleri okuduktan sonra, bu ifadelere ne düzeyde benimsediğinizi (katıldığınızı) sol taraftaki ölçek üzerinde; bu ifadeleri uygulama konusunda ne düzeyde bağımsız karar verebildiğinizi ise sağ taraftaki ölçek üzerinde uygun seçenekleri işaretleyerek belirtmeniz beklenmektedir. Lütfen her ifade için hem katılma hem de karar verme düzeyini ölçek üzerinde size uygun gelen seçeneği işaretleyerek belirtiniz					Sütun2: Uygulanabilirlik Durumu Orta sütunda belirtilen konular ne düzeyde uygulanabilmektedir?					
Ç	az	ni	ük	me						Ç	uy	s	ük	me	
be	be	ms	öl	n						uy	gul	m	öl	n	
ni	ni	iy	çü	be						gu	an	en	çü	uy	
m	ms		de	ni						la	abi	uy	de	gul	
se	iy		be	ms						na	Ç	gu	uy	an	
---			ni	iv						bil	ok	la	gu		
				X							X				
					Örnek: Öğretmenler istedikleri kadar sınav yapabilmeliler.										
Benimsenebilirlik Bir Durumu Be üy ma					ORTA SÜTUN A- ÖĞRETİMSELÖZERKLİK					Uygulanabilirlik Hi ÇDurumu B üy ma					
ni	az	ni	ük	me						Ç	ok	s	ük	me	
ms	be	ms	öl	n						uy	az	m	öl	n	
em	ni	iy	çü	be						gu	uy	en	çü	uy	
iy	ms		de	ni						la	gu	uy	de	gul	
Hi	iy		be	ms						bil	la	gu	uy	an	
			ni	iv											
					1	Öğretmenler ihtiyaç duyulduğu takdirde Bakanlıkça belirlenen eğitim programının dışına çıkabilmeliler.									
					2	Öğretmenler ders amaçları üzerinde seviye ve çevre şartlarına göre değişiklik yapabilmeliler									

					3	Öğretmenler belirlenen hedeflere (ders yılı sonunda ulaşılmak istenen eğitimsel hedefler) ek olarak kendi hedeflerini belirleyebilmeliler						
--	--	--	--	--	---	---	--	--	--	--	--	--

					4	Öğretmenler sınıflarında öğretim amaçlı düzenlemeler (oturma düzeni, fiziksel görünüm vb.) yapabilmeliler.						
					5	Haftalık ders dağılımlarını yönetici öğretmenlerle birlikte kararlaştırabilmeliler						
					6	Öğretmenler ders akışında bazı konuları öne çıkarabilirken bazılarını geri plana atabilmeliler.						
					7	Öğretmenler ders etkinliklerinin uygulama zamanına karar verebilmeliler						
					8	Program (müfredat) dışı etkinlikler öğretmenlerce belirlenebilmelidir						
					9	Öğretmenler yerine getirmek zorunda oldukları görevleri kendileri planlayıp programlayabilmeliler						
					10	Öğretmenler Bakanlıkça belirlenenlerin dışında ders araç ve gereçlerin kullanabilmeliler						
					11	Ders araç gereçlerinin okula alımı öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak planlanabilmelidir						
					12	Öğretmenler, gerektiğinde ders dışı kalan zamanlarda okulun uygun olan birimlerini (Laboratuvar-atölye vb.) kullanabilmeliler						
					13	Öğretmenler, okutacakları ders kitaplarını önerilenler arasından kendileri seçebilmeliler						
					14	Akademik başarı ile ilgili değerlendirme ölçütleri öğretmenler tarafından, Bakanlıkça belirlenen ölçütlerden farklı uygulanabilmelidir.						
					15	Öğretmenler alanları ile ilgili kullanacakları yöntem ve teknikleri kendileri belirleyebilmeliler.						
					16	Öğretmenler eğitim programında hangi konulara öncelik vereceklerine karar verebilmeliler.						
					17	Öğretmenler öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmamalarına kendileri karar verebilmeliler.						
					18	Öğretmenler kullanılacak ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerini kendileri planlayabilmeliler.						
					19	Öğretmenler ders etkinliklerinin uygulama biçimine karar verebilmeliler.						

B-YÖNETSEL ÖZERKLİK										
					20	Öğretmenler okul amaçlarının belirlenmesi sürecine katılabilmeliler.				
					21	Öğrencilerin sınıflara dağılımını yönetici ve öğretmenler birlikte kararlaştırabilmeliler.				
					22	Okulda yürütülecek sosyal kulüp etkinlikleri (öğrenci görüşleri de alınarak) yönetici ve öğretmenlerle birlikte planlanabilmelidir.				

					23	Öğretimle ilgili konulardaki değişiklikler, zümre öğretmenlerinin önerileri doğrultusunda öneticilerle birlikte planlanabilmelidir.				
					24	Okulun çalışma takvimi, yönetici ve öğretmenlerin katılımı ile planlanabilmelidir.				
					25	Şubelerin öğretmenlere dağılımı, öğretmenler kurulunda yönetici ve öğretmenlerle birlikte planlanabilmelidir.				
					26	Öğretmenler öğrenci çalışma gruplarını belirlerler.				
					27	Öğretmenler kurulunda herkes görüş ve önerilerini sunabilmelidir.				
					28	Öğretmenler, okulda oluşturulan komisyonlarda istekleri doğrultusunda görev alabilmeliler.				
					29	Öğretmenler okul kurallarını oluşturmada söz hakkına sahip olmalıdırlar.				
					30	Öğretmenlerin kararlara katılma biçimleri (sözlü, yazılı..) tamamen okul yönetiminin takdirine bağlı kalmamalıdır.				
					31	Kendileri ile ilgili kararların alınmasında öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır.				

C- MALİ ÖZERKLİK										
					32	Okulun parasal kaynaklarının kullanılması ile ilgili konularda öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmalıdır				
					33	Sınıfa ait parasal harcamalar öğretmenler tarafından planlanmalıdır.				
					34	Okulda fiziksel (araç gereç) kaynakların dağılımında öğretmen görüşleri dikkate alınmalıdır.				
					35	Okula araç gereç alımında öğretmenlere danışılmalıdır.				

					36	Öğretmenler ihtiyaç duydukları araç gereçler için okul bütçesinden harcama yapabilmeliler.					
D- KİŞİSEL VE MESLEKİ GELİŞİM											
					37	Hizmet-içi eğitim etkinliklerine kimlerin katılacağını zümre öğretmenleri ve okul yöneticileri birlikte kararlaştırabilmeliler					
					38	Öğretmenler, istediklerinde mesleki amaçlı örgütlenmelerde görev alabilmeliler.					
					39	Öğretmenler lisansüstü eğitim programlarına katılabilmeliler.					
					40	Öğretmenler mesleki gelişime yönelik eğitim isteklerini yönetime rahatlıkla iletebilmeliler					
					41	Öğretmenler kariyer planlaması (uzman başöğretmenlik, müdürlük vb.) yapabilmeliler					
					42	Öğretmenlerin gereksinim duydukları hizmet içi eğitim ihtiyaçları araştırılmalıdır.					
Öğretim, yönetim, mali, kişisel ve mesleki gelişimle ilgili öğretmen özerkliği konularında yukarıda belirtilenlerin dışında görüş ve önerileriniz varsa lütfen yazınız.											

ibrahim tekben

Alıcı:

Merhabalar Serpil Hanım,

Ben İbrahim TEK BEN Millî Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim ve Yurtdışı Eğitim Genel Müdürlüğünde Millî Eğitim Uzmanıyım aynı zamanda Gazi Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi alanında doktora yapmaktayım.Uygun görürseniz, doktora tezimde tarafınızca geliştirilen "Öğretmen özerklik ölçeği" ni kullanmak düşüncesindeyim.

Teşekkür ederim.

30 Eyl 2021 Per 13:02



Serpil Boz

Alıcı: ben

Merhaba İbrahim Bey,

Öğretmen Özerliği Ölçeğimi kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Kolaylıklar dilerim.

Makbule Serpil BOZ.

30 Eyl 2021 Per 15:07



EK-3. Görüşme Formu

Nitel Boyutta Kullanılan Görüşme Formu

Kişisel Bilgiler

Branş:

Kıdem:

Eğitim Düzeyi:

Okul Türü:

Cinsiyet:

Görüşme Maddeleri

1. Öğretmen özerkliğini nasıl tanımlarsınız

2. Özerklik' ve 'öğretmen özerkliği kavramları size neler ifade ediyor?

Az önce ifade ettiklerinizi göz önünde bulundurursak özerk olmak sizin için ne kadar önemli ya da bir önem arz ediyor mu?

3. Eğitim sistemimizde özerk öğretmenlere sahip olmak sizce önemli mi? Niçin?

4. Öğretmenler için sizce sınırlar olmalı mı? Bir başka deyişle öğretmenlerin kendi kararlarını veremeyecekleri yada bir takım kararlara dahil edilmelerinin uygun olmayacağı konular var mı? Öğretmenlerin özerklikleri nerede kısıtlanmalı?

EK-4. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.05.2022-E.365649



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-365649
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

25.05.2022

Sayın Doç. Dr. Serkan KOŞAR
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Başkanlığı - Öğretim Üyesi

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi İbrahim TEKBE'N'in, Doç.Dr. Serkan KOŞAR'ın danışmanlığında yürüttüğü "*Öğretmenlerin Mesleki Özelliğlik Algılarının İncelenmesi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 10.05.2022 tarih ve 09 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 672

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Serkan KOŞAR

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-5. Etik Komisyonu Katılım Listesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.05.2022-E.365649

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 10.05.2022		TOPLANTI SAYISI : 09	
ADI – SOYADI		İMZA	
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA BAŞKAN			
Prof.Dr.Kemal ÖZTEMEL BAŞKAN YRD.			
Prof.Dr.C.Haluk BODUR			
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN			
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER			
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL			
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ			
Prof.Dr.Gülray BAYRAMOĞLU			
Prof.Dr.Makbule GEZMEN KARADAĞ			
Prof.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA			
Prof.Dr.İlyas OKUR			
Doç.Dr.Nihan KAFA			
Doç.Dr.Melek Gülşah ŞAHİN			

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-6. MEB İzin Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.06.2022-E.395662



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-395662
Konu : Anketler (İbrahim TEKBEN)

24.06.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 14.06.2022 tarihli ve 80287700-302.08.01- 386443 sayılı yazı.
b) 23.06.2022 tarihli ve E-14588481-605.99-52613412 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi İbrahim TEKBEN'in, Doç. Dr. Serkan KOŞAR danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Algılarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Ankara İli, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçelerindeki okullarda uygulama yapmasına izin verilmesi hakkındaki ilgi (a) yazınıza cevaben Ankara Valiliğinin ilgi (b) yazısı ve ekleri ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) yazı ve ekleri (7 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-7. Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.06.2022-E.395662

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.06.2022-E.395616



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-52613412
Konu : Araştırma İzni

23.06.2022

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 15.06.2022 tarihli ve 387106 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi İbrahim TEKBEN'in "**Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Algılarının İncelenmesi**" konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı resmi tüm liselerinde uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (6 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
B Planı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..