



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
ALGILARI**

Alev AKÇİ

DENİZLİ 2025

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARI

Alev AKÇİ

Danışman

Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Alev AKCİ

TEŞEKKÜR

Kıymetli hocam danışmanım Fatma ÇOBANOĞLU'na, sevgili oğullarım Dersu Rüzgar, Baran ve Deniz'e, annem Sevim Akci'ye ve babam Tahsin Akci'ye sonsuz teşekkürler.

Alev AKCİ

ÖZET

Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Algıları

AKCİ Alev

Yüksek Lisans Projesi, Eğitim Bilimleri ABD,

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Proje Danışmanı: Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU

Ocak 2025, 46 sayfa

Bu çalışma, öğretmenlerin öğretmen özerkliği algılarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Tarama modelinde yapılan bu çalışmada, resmi temel eğitim okullarında görevli öğretmenler arasından eleman örnekleme yöntemiyle seçilen 348 öğretmenden veri toplanmıştır. Verilerin güvenilirliği yüksek düzeyde olup normal dağılım göstermiştir. Bu nedenle, verilerin analizlerinde parametrik testlerden t testi, varyans analizi yapılırken ayrıca ortalama, frekans, standart sapma ve yüzde analizleri yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin özerklik algılarının yüksek düzeyde olduğu; öğretmenlerin özerklik algılarının kariyer ve medeni durumlarına göre farklılık göstermediği; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, branş ve çalıştıkları kademelere göre ise farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen özerkliğine ilişkin kadın öğretmenlerin sınıfta, mesleki ve genel özerklik algıları daha yüksek iken 36-40 yaşlardaki öğretmenlerin sınıfta özerklik algılarının 25-35 yaş ile 51 yaş ve üstündekilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, lisans mezunu öğretmenlerin sınıfta ve mesleki özerklik algılarının lisansüstü mezunlarından daha yüksek olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Son olarak, sınıf öğretmenlerinin sınıfta özerklik algılarının ortaokul branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu da görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, özerklik, sınıf, okul, meslek, eğitim

İÇİNDEKİLER

PROJE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYANNAMESİ	v
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM – GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	2
1.1.2. Alt Problemler	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
İKİNCİ BÖLÜM – KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Özerklik	5
2.2. Öğretmen Özerkliği	6
2.2.1. Planlama Aşamasında Öğretmen Özerkliği	8
2.2.2. Uygulama Aşamasında Öğretmen Özerkliği	10
2.2.3. Yönetim Aşamasında Öğretmen Özerkliği	10
2.2.4. Mesleki Gelişim Açısından Öğretmen Özerkliği	11
2.2.5. Öğretimin Değerlendirilmesi Açısından Öğretmen Özerkliği	12
2.3. İlgili Araştırmalar	12
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM – YÖNTEM	15
3.1. Araştırmanın Modeli	15
3.2. Evren ve Örneklem	15
3.3. Veri Toplama Aracı	16
3.4. Verilerin Toplanması	17

3.5. Verilerin Analizi	17
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM - BULGULAR VE YORUMLAR	19
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	19
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	19
BEŞİNCİ BÖLÜM - TARTIŞMA VE ÖNERİLER	26
5.1. Tartışma ve Sonuç	26
5.2. Öneriler	28
KAYNAKÇA	30
EKLER	33
ÖZGEÇMİŞ	36

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları	16
Tablo 3.2. Verilerin Cronbach's Alpha Testi Sonuçları	17
Tablo 3.3. Verilerin Normallik Testi Sonuçları	17
Tablo 3.4. Ölçeğin Değerlendirme Aralıkları	18
Tablo 4.1. Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeyleri.....	19
Tablo 4.2. Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyetlerine Göre Analizi	20
Tablo 4.3. Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Algılarının Yaşlarına Göre Analizi	21
Tablo 4.4. Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Algılarının Kariyer Düzeylerine Göre Analizi	22
Tablo 4.5. Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Algılarının Medeni Durumlarına Göre Analizi	23
Tablo 4.6. Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Algılarının Eğitim Düzeylerine Göre Analizi	23
Tablo 4.7. Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Algılarının Branşlarına Göre Analizi	24
Tablo 4.8. Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Algılarının Çalıştıkları Kademeyle Göre Analizi	25

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Eğitim kitlesel bir olgu olduğu kadar bireysel eylem ve çalışmaları da içermektedir. Bu kapsamda eğitimin mimarı öğretmenlerin bireysel özellikleri ve eğitimde uyguladıkları yöntem ve teknikler onların bu alanda özerk yapılarını yansıtmaktadır. Ancak bu özerklik durumu çeşitli durumlardan olumlu ya da olumsuz etkilenmektedir.

Öğretmen özerkliğinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın problem cümlesi, alt problemleri, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve araştırmadaki kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitimcilerin, mesleki kariyerleri öncesinde ve boyunca edindikleri uzmanlık ve yetkinlikleri sınıf ve kurumsal ortamlarda pratik uygulamalara aktarma kapasitesine sahip olmaları, pedagojinin içsel dinamiklerine ilişkin eğitim paradigmasının temel bir özelliğidir. Bu çerçevede hem iç dinamikler hem de dış koşullar açısından elverişli ortamlar, eğitimcilerin karar verme özerkliğini ve ardından seçimlerini uygulamalarını kolaylaştırmada etkili olmaktadır (Çolak & Altınkurt, 2017). Eğitimcilere sağlanan bu özgür ortam, kurumsal yönetime katılım, pedagojik uygulamaları düzenleme, yürütme ve değerlendirme gibi niteliklerle ilişkilendirilebilir. Bu çerçevede, eğitimcinin uzmanlığı ve yükümlülükleri temelinde mesleki çabalarında güç ve eylemliliğe sahip olması olarak ifade edilebilecek öğretmen özerkliği kavramını incelemek yerinde olacaktır (Üzüm, 2014).

Öğretmen özerkliği ile ilgili literatür incelendiğinde, kavramın tekil ve kapsayıcı bir tanımından ziyade birden fazla tanımının olduğu görülmektedir. Örneğin, öğretmen özerkliğinin pedagojik boyutuna odaklanan, öğretmen özerkliğini, eğitimcinin öğretim sürecinde hem bilişsel hem de duyuşsal alanlarda bireysel hesap verebilirlik ve analitik yetkinlikler üzerinde kontrol sahibi olma kapasitesi olarak nitelendirmektedir (Çolak, 2016). Guan (2021) öğretmen özerkliği kavramını, eğitimcilerin dış baskılardan bağımsız olarak pedagojik seçimler yapma kapasitesi, özgürlüğü ve yükümlülüğü olarak ifade etmiştir (Akt. Çolak & Altınkurt, 2017). Diğer bir bakış açısı (Kılınç vd., 2018) ise öğretmen özerkliğinin sınıfın sınırlarını aştığını ve eğitim kurumunun yapılandırılması, disiplin protokolleri, müfredat geliştirme, akademik operasyonlar, personel yönetimi ve mali belirlemeler de dahil olmak üzere sınıf ortamını etkileyen kararları kapsadığını ileri

sürmektedir. Bu bilgiler ışığında, öğretmen özerkliğinin katı bir şekilde çizilmiş bir çerçeveye uymaktan ziyade çok yönlü bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, sınıf özerkliği, okul özerkliği ve mesleki özerklik de dahil olmak üzere öğretmen özerkliği kavramıyla ilişkilendirilen nitelikler olduğu da görülmektedir.

Bu bağlamda, Sentovich (2014) tarafından ifade edildiği üzere, bir okul ortamında eğitimcilerin özerkliği, değerlendirme ölçütlerinin oluşturulması, müfredatın formüle edilmesi ve değiştirilmesi, personel seçimi ve performans değerlendirmesine ilişkin görüşlere katkıda bulunulması, disiplin cezalarının uygulanması ve kurum içindeki mali kaynakların tahsisi gibi çeşitli boyutlar aracılığıyla ifade edilebilmektedir (akt. Çolak, 2016). Nitekim Kılınç vd. (2018), eğitimcilerin öğretmen özerkliğini kurumsal kararlara katılım ve öğretmenler arasında özgürlük hissi olarak kavramsallaştırdığını ortaya koymuştur. Aslında, eğitimcilerin karar alma süreçleri üzerinde bir dereceye kadar kontrol ve yetkiye sahip olduğu eğitim kurumlarında, işbirliğine dayalı çabalar gelişmekte ve sorunların görülme sıklığı azalmaktadır. Netice itibariyle, öğretmenlerin eğitim kurumu içindeki özerkliklerinin daha geniş bir kategori olan öğretmen özerkliği kapsamına girdiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin mesleki özerkliği, kişisel ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda mesleki gelişimlerine rehberlik etme ve disiplinleriyle ilgili sürekli eğitim ve bilimsel konferanslara katılma kapasitesi olarak değerlendirilebilmektedir (Çolak, 2016).

Her eğitim ortamı kendine özgü bir atmosfere sahiptir. Ayrıca, sınıftaki her öğrencinin ilgi alanları, gereksinimleri, yeterlilikleri, yetenekleri, öğrenme tercihleri ve eğilimleri bireysel olarak benzersiz ve çeşitlidir (Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu [TEDMEM], 2015). Pearson & Moomaw (2005) tarafından belirtildiği üzere, bir uzmana benzeyen eğitimci, kurum tarafından dayatılan katı düzenlemelere bağlı kalmak yerine sınıfta kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir çalışma koşulları oluşturmayı amaçladığından, sınıf içindeki öğretim sürecini kendi eğilimlerine göre yapılandırma ve kararlar alma hakkına sahiptir (Akt. Çolak, 2016). Bu çerçevede, sınıf özerkliği, eğitimcinin sınıf içindeki çeşitli girişimlere ilişkin takdir yetkisini kullanma yetkisi ve yeterliliği olarak nitelendirilebilir. Aslında, sınıf içindeki girişimler, eğitimci tarafından müfredatta yapılan değişiklikleri de kapsayabilmektedir. Gerçekten de Anderson (2002) tarafından ortaya konduğu üzere, yenilikçi pedagojik uygulamaların tezahürü için gerekli olduğundan, eğitimcilerin proaktif bir şekilde müfredatı geliştirmeye ve sınırlarını aşmaya çalışması beklenmektedir (Akt. Karabacak, 2014). Bu çerçevede, müfredatı öğrencilere aktarırken müfredatla ilgili yetki ve sorumluluğun eğitimcide olması gerektiği söylenebilmektedir.

(Feryok, 2013). Kuşkusuz, müfredatı değiştirme yetkisine sahip bir eğitimci, sınıf ortamını yapılandırma, müfredatı yürürlüğe koyma ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlama konusunda bir özgürleşme duygusu yaşamaktadır. Benzer şekilde, sınıf yönetiminde kendi yetkilerini kullanan bağımsız eğitimciler, eğitimle ilgili kararları oluşturma ve uygulamada sahip oldukları özerkliği sınıfın sınırlarının ötesine taşımayı arzulamaktadırlar (Korkmaz, 2008). Bu çerçevede, yeterli kaynak ve fırsatlar sunarak eğitimciler arasında farklı bilgilerin edinilmesini teşvik etmek gerekmektedir. Alan yazında araştırmalarda (Üzüm, 2014; Karabacak, 2014; Çolak, 2016) özerklik kavramı ve öğretmen özerkliği ele alınmıştır. Bu çalışmada temel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin özerklik algıları araştırılmıştır. Resmi temel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin özerkliklerinin ortaya konulması ve kişisel değişkenlere göre karşılaştırılması ve sonuçlarının ortaya konulması bakımından çalışma özgündür.

1.1.1 Problem Cümlesi

Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin, öğretmen özerkliğine ilişkin algıları nedir?

1.1.2 Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şunlardır.

1. Öğretmenlerin, öğretmen özerkliğine ilişkin algıları nedir?
2. Öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algıları, öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, kariyer basamağı, medeni durum, eğitim düzeyi, branş ve çalıştığı kademe) farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının ve bu algılarının kişisel özelliklere göre durumunun ortaya çıkarılması ve alan yazına bu konuda katkı sağlanmasıdır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının ortaya konulmasıyla öğretmenlerin kendilerini özerklik bakımından değerlendirmelerine imkan vermektedir. Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken ne derece özerk olduklarını

değerlendirmeleri risk alabilmeleri, inisiyatif kullanabilmeleri ve özgür davranabilmeleri açısından da önemlidir. Araştırmada elde edilen sonuçların program geliştirme, okul ve eğitim yönetimi, sınıf yönetimi, mesleki yeterlik gibi alanlarda çalışanlara yol göstermede ve alandan bilgiler sağlaması bakımından da bu araştırma önemlidir. Bunun yanında eğitimcilerin yaratıcılıkları aracılığıyla yenilikçi kavramları ifade edebilecekleri ve öğrencilerin etkin bir şekilde katılımını sağlayacak strateji ve metodolojileri geliştirebilecekleri ortamlar yaratabilecekleri iddia edilmektedir (Çolak, 2016). Araştırmada öğretmenlerin özerklik algılarının tespit edilmesi ve ortaya konulması önemlidir. Çünkü eğitimcinin meslektaşlarıyla engelsiz diyalog kurma kapasitesi mesleki özerkliğin bir yönü olarak kabul edilebilmektedir. Yine öğretmenlere kendi bilgi kaynaklarını seçme ve meslektaşlarıyla etkileşime girme özgürlüğü tanınması, bilgi inşası ve ardından bu bilginin öğrencilere aktarılması konusundaki yeterliliklerini artırabilmesinde de özerklik düzeyleri önemlidir. Bundan dolayı öğretmenlerin özerklik algılarının tespit edilip ortaya konulması alan yazına katkı sağlama ve politika geliştirenlere de yol göstermesi bakımından önemli ve değerli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek maddelerine samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın verileri, Denizli ili Pamukkale ilçesindeki resmi temel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, konuyla ilgili literatür taraması ve öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen: Temel eğitim kademelerinde (Anasınıfı ve 1-8. Sınıf) görev yapan öğretmen unvanlı çalışan eğitim uzmanlarıdır.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi çizilerek alan yazın taranmış, araştırma ile ilgili konular ele alınmış ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Özerklik

Özerklik, sadece bireysel seçim yapma kapasitesini değil, aynı zamanda bu seçimleri gerçekleştirme yeterliliğini de kapsamaktadır. Özerklik yapısı psikolojik olarak üç farklı boyutta incelenmektedir: öznel öz yeterlilik, işlevsel bağımsızlık ve duygusal öz düzenleme. Öznel özgüven boyutu, bireyin kendi çabaları ve öz güveni ile ilgili sahip olduğu güvence derecesi; işlevsel özerklik boyutu, bireyin karşılaştığı zorlukları ele alma ve çözme yeteneği; duygusal özerklik boyutu ise bireyin sergilediği davranışlarla ilgili olarak başkalarından onay almaktan kaçınma eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Şahin, Ulusoy & Şahin, 1993). Özerklik kavramı, bireylerin kendilerini ilgilendiren konularda karar verme yetkisine ve bu kararları uygulama kapasitesine sahip olmalarını ifade etmektedir (Karabacak, 2014). Özerkliğe sahip olan kişi akıllı seçimler yapabilir, zararlı etkilerden kaçınabilir, gereksinimlerini karşılayacak etkinlikleri düzenleyebilir, kendi kurallarını oluşturabilir ve bu kurallara uyma konusunda özdenetimini sürdürebilmektedir (Özdoğan, 1997). Özerklik algısı biçimlendirici bir yaşta başlamaktadır. Belirli bir olgunluk seviyesine ulaşan çocuklar, doğruyu yanlıştan ayıran toplumsal normlara dair bir farkındalık geliştirmekte ve ardından davranışlarını bu standartlara göre düzenlemektedir. Ayrıca, eylemlerinin sorumluluğunu taşıdıkları bilincine varmaktadırlar. Özerkliğin kısıtlama olmaksızın hareket etme özgürlüğü anlamına gelmediğini belirtmek gerekmektedir (Çolak, 2016).

Bu kavramsallaştırmaların sınırları dahilinde özerklik, bireylerin eylemlerini yönetme, kendi doğru ve yanlış algılarına uygun kararlar alma ve bu kararlardan kaynaklanan çeşitli hesap verebilirlik biçimlerini kabul etme kapasitesi olarak nitelendirilebilmektedir. Bununla birlikte, özerklik terimi akademik söylemde doğrudan özgürlük yorumuyla kullanılmamaktadır. İnsanların doğaları gereği sosyal varlıklar oldukları göz önüne alındığında, eylemleri yalnızca kendi refahlarını değil, aynı zamanda içinde bulundukları çevreyi de etkilemektedir. Özerklik, bilinçli kararlar alma kapasitesinin yanı sıra seçim yapma özgürlüğünü de kapsamaktadır (Çolak, 2016). Doğal olarak, özgürlükten yoksun kurumlar ve toplumlar içinde özerklikle ilgili söylemlerde

bulunmak mantıksızdır. Bu bağlamda, özerklik ve özgürlüğün birbirleri için temel önkoşullar olduğu ileri sürülebilir.

2.2. Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliği kavramı, eğitimcilerin idari alanda ve eğitim ve öğretim sürekliliğindeki mesleki sorumluluklarını yerine getirirken sahip oldukları özgürlüğün kapsamını açıklamaya hizmet etmektedir (Öztürk, 2011). Öğretmen özerkliği, eğitimcilerin meslekleriyle ilgili konularda takdir yetkisini kullanma ve eğitim faaliyetlerinin sadece uygulanmasının ötesine geçen planlama ve yönetim süreçlerine katılma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Dahası, bu durum eğitimcilerin eğitim sürecini denetleme ve değerlendirme yetkisine sahip olduğunu göstermektedir (Ayrıl vd., 2014). Üzüm (2014) bir kavramın üç farklı şekilde nitelendirilebileceğini ifade etmiştir. Bu tanımlamalardan ilki betimsel tanımlama, ikincisi amaçsal tanımlama ve sonuncusu da pragmatik tanımlamadır. Açıklayıcı tanım, sözlüklerde bulunan kavram tanımlarına benzer şekilde, tanımların oluşturulmasına yönelik çok yönlü bir yaklaşımı temsil etmektedir. Amaçsal tanım, mevcut tanımlardan bağımsız olarak, araştırmacının kendi özel araştırmasının hedefleriyle uyumlu olarak oluşturduğu tanımları ifade etmektedir. Pragmatik tanım ise yukarıda bahsedilen iki tanımın bileşik bir birleşimini oluşturmaktadır. Pragmatik tanımda, mevcut durum ile muhtemel durum iç içe geçmiştir.

Öğretmen özerkliğine ilişkin akademik araştırmalarda, akademisyenler özerkliğin temel özüne bağlı kalarak öğretmen özerkliği kavramını kendi bireysel sorgulamalarıyla eş zamanlı olarak tanımlamışlardır. Öğretmen özerkliği; sorumluluk, kontrol, yeterlilik ve özgürlük kavramlarıyla ilişkilendirilmektedir. Bu vurguda öğretmen özerkliği, eğitimcilerin içsel olarak dahil oldukları pedagojik süreçler üzerinde kontrol sahibi olma kapasitesini ifade etmektedir. Öğretmen özerkliği, eğitimcilerin, diğer uzmanlaşmış mesleklerde olduğu gibi, mesleki çabalarına ilişkin planlama, karar alma ve uygulama süreçlerinde önemli bir söz hakkına sahip olduklarını ifade etmektedir. Pedagojik tercihlerini öğrencilerinin ilgi ve gereksinimleriyle uyumlu hale getirebilen eğitimciler özerk eğitimciler olarak kabul edilmektedir. Özerk eğitimciler hem müfredatın mimarları hem de müfredatın uygulayıcıları olarak işlev görmektedirler (Castle, 2004; akt. Üzüm, 2014). Pedagojik çalışmaların tüm aşamalarında eğitimcilerin özerkliği, yalnızca yetki verilmesi yoluyla değil, aynı zamanda bu yetkiyi etkili bir şekilde kullanmak için gerekli mesleki uzmanlık ve yeterliliklere sahip olunması yoluyla da elde edilebilmektedir.

Özünde, öğretmen özerkliği idare, denetleme, müzakere, bağımsız eylem ve uzmanlık kazanma kavramlarını kapsamaktadır (Karabacak, 2014).

Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, öğretmen özerkliği geleneksel ve çağdaş olmak üzere iki şekilde anlaşılmaktadır. Geleneksel anlamda öğretmen özerkliğini tanımlayan araştırmacılar, bunu öğretmenlerin bağımsız olarak çalışması, kendi başlarına karar vermesi ve seçimlerinden sorumlu tutulmaması olarak tanımlamaktadır. Öte yandan, çağdaş bakış açısına sahip araştırmacılar, öğretmenin tek başına hareket etmesinin özerk olduğu anlamına gelmediğini belirtmektedir. Onlara göre özerk öğretmen, mesleki yeterliliği kapsamında paydaşlarla işbirliği içinde kararlar alır ve olası sonuçların sorumluluğunu taşır (Çolak, 2016).

Eğitimciler, eğitim ve öğretim düzeni içindeki en güçlü bileşeni temsil etmekte ve en büyük hesap verme sorumluluğunu taşımaktadırlar. Bununla birlikte, üstlendikleri sayısız faaliyet ve yükümlülüklere rağmen, pedagojik çabaların düzenlenmesi ve yürütülmesinde eğitimcilere tanınan yetkinin kapsamı oldukça kısıtlı kalmaktadır. Eğitimcilerin yetkilerinin sorumluluklarına uygun olarak artırılması ve kurumlarında özerk çalışma ortamlarının sağlanması halinde, eğitim ve öğretim sürecinin genel kalitesinin önemli ölçüde artacağı varsayılmaktadır. Yetki düzeyi artırılan ve elverişli bir çalışma ortamı sağlanan eğitimci, karar verme özerkliğine sahip olacak, kendisini mesleği içinde önemli bir figür olarak görecektir ve alanında nitelikli bir profesyonel olarak kabul edecektir (Çolak, 2016). Bununla birlikte, eğitimcilerin mesleki özerkliğin yanı sıra önemli ölçüde yetkiyle donatılması öngörülmekle birlikte, bu bağlamda atıfta bulunulan yetki sınırsız bir yetki ve özgürlük değildir. Eğitimcilerin hem kurumsal hem de ülke düzeyinde uymak zorunda oldukları ve müfredatın hem tasarımını hem de uygulanmasını kapsayan temel ilkeler ve düzenlemeler mevcuttur. Eğitimciler bu çerçevede mesleki çabalarında herhangi bir kısıtlama olmaksızın faaliyet göstermeli ve öğretmenlik mesleğindeki meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışmalıdır. Bu bağlamda, akademik söylemde iki konu özellikle vurgulanmaktadır. Bunlardan biri hesap verebilirlik, diğeri ise eğitimciler arasındaki işbirliği ile ilgilidir. Öğretmen özerkliği kavramı, sorumsuz ve sınırsız bir özgürlüğün onaylanması olarak yanlış anlaşılmamalıdır; aksine, eğitimciler öğrencilerine ve daha geniş anlamda topluma karşı görevlerini yerine getirmekle yükümlüdür. Öğretmen özerkliği kavramı, eğitimciyi profesyonel çabalara katılmaktan alıkoyacak ve meslektaşları ve okul yönetimiyle işbirliğine dayalı çabalardan uzaklaştıracak bir bağımsızlık biçimi olarak yorumlanmamalıdır (Pearson & Moomaw, 2005; akt. Karabacak, 2014).

2.2.1. Planlama Aşamasında Öğretmen Özerkliği

Öğretim planlaması, sıralama, metodolojiler, zamanlama, materyaller ve kullanılacak kaynaklar ile öğrenci performansını değerlendirme yaklaşımları da dahil olmak üzere eğitimcinin eylemlerinin sistematik olarak düzenlenmesini kapsamaktadır. Eğitimcilerin bu planlamayı oluştururken müfredatı temel bir çerçeve olarak kullanmaları gerekmektedir (İşman & Eskicumalı, 2003).

Eğitimciler eğitim kurumu içinde çeşitli roller üstlenirler de temel sorumlulukları yetki alanlarındaki öğrencilere yönelik pedagojik faaliyetlerin geliştirilmesi ve yürütülmesi olmaya devam etmektedir. Öğretmen özerkliği kavramı farklı uluslarda farklı şekillerde yorumlansa da eğitimcilerin sınıf ortamında kullanılacak öğretim metodolojilerini ve kaynaklarını seçme ve düzenleme özerkliğine sahip olmaları gerektiği evrensel olarak kabul edilmektedir. Eğitimcilerin, eğitim ve öğretim süreçlerini öğrenenlerin gereksinimleri ve tercihleri doğrultusunda titizlikle tasarlamaları, öğretim materyallerini akıllıca seçmeleri ve bunları kendi profesyonel yargılarına dayanarak sınıf bağlamında uygulamaları, eğitim ve öğretimin ilerlemesi için önemli bir endişe olarak kabul edilmektedir. Bu gerekçeyle, çeşitli pedagojik kaynakların bir araya getirilmesi ve eğitimcilerin müfredat tasarımıyla ilgili profesyonel özerkliklerinin geliştirilmesi zorunludur (Mustafa & Cullingford, 2008). Akademik söylemde eğitimcilerin öğretim materyallerini seçme özerkliğine sahip olmaları gerektiği konusunda yaygın bir mutabakat olsa da eğitim içeriğinin oluşturulmasında farklı yöntemler ortaya çıkmaktadır. Hakim olan akademik fikir birliğine göre, öğretmen özerkliği kavramı sadece pedagojik yöntem ve kaynakların seçiminin ötesine geçmeli ve eğitimcilere öğretim içeriğinin belirlenmesinde önemli ölçüde özerklik tanınmasını gerektirmelidir. Bununla birlikte Anderson (1987), eğitim çerçevesinin bütünlüğünü ve tutarlılığını korumak için öğretim içeriğinin seçiminde eğitimcilere tanınan özerklik derecesinin sınırlandırılmasının zorunlu olduğunu iddia etmektedir (akt. Karabacak, 2014).

Friedman (1999) öğretim planlaması alanında eğitimcilere tanınan özerklik derecesine ilişkin bir analiz gerçekleştirmiş ve bunu genişliğine göre beş farklı sınıflandırmaya tabi tutmuştur (akt. Karabacak, 2014). Bu sınıflandırmalar şunlardır: özerklik yok, zayıf özerklik, orta düzeyde özerklik, yüksek özerklik ve tam özerklik. Özerkliğin bulunmadığı senaryolarda, eğitimcilerin hedeflerini, metodolojilerini ve öğretimlerinin içeriğini tanımlama kapasiteleri tamamen kısıtlanmaktadır. Sınırlı özerklik durumlarında, eğitimciler hükümet veya kurumsal düzenlemeler tarafından dikte edilen

kısıtlı bir seçenekler yelpazesine sahiptir. Orta düzeyde özerklik koşullarında, eğitimcilerin eğitim programlarını formüle etmelerine izin verilmektedir. Bununla birlikte, tasarlanan müfredat uygulanmadan önce resmi bir onay sürecinden geçmelidir. Yüksek özerklik ortamında, eğitimci, yönetim otoritesi tarafından belirlenen kapsayıcı parametreler dahilinde bir dereceye kadar öz-yönetime sahiptir. Eğitimcinin tam özerkliğini engelleyen tek kısıtlama, evrensel olarak kabul edilen etik ilkeler ve yasal düzenlemelerdir. Friedman'ın (1999) söyleminden mutlak özerkliğin özerk uygulamanın zirvesini temsil ettiği sonucu çıkarılmamalıdır. Akademik söylemde hakim olan bakış açısı, özerkliğin sınırsız ve denetlenmeyen bir özgürlük olarak algılanmaması gerektiğini; daha ziyade, eğitimcilere yeterli özgürlüğü tanırken aynı zamanda hem öğrencilerine hem de topluma karşı yükümlülüklerini yerine getiren ve özerkliğin en mükemmel modelini temsil eden düzenlenmiş bir özerklik biçimi olarak nitelendirildiği söylenebilir. Özetle, eğitimcilere ne aşırı ne de yetersiz özerklik tanınmalıdır. Bununla birlikte, verilen özerkliğin derecesi eğitimcilerin deneyim ve yetkinliklerine göre farklılık gösterebilmektedir. Bunun nedeni, gerekli uzmanlık ve deneyimi henüz edinmemiş olan acemi eğitimcilere geniş özerklik verilmesinin olumsuz sonuçlara yol açabilecek olmasıdır (akt. Karabacak, 2014).

Türkiye'de yapılan çalışmalarda, eğitimcilerin öğretim planlaması aşamasında kendilerinden beklenen rollerin yeterince yerine getirilmediği gözlemlenmiştir. Eğitimciler, planlamayı düzenleyici çerçeveler tarafından dayatılan zorunlu bir yükümlülük olarak algılamakta ve müfredatta değişiklik yapılmadığı sürece planlarında çok az veya hiç önemli değişiklik yapmamaktadır. Bu stratejik çerçeveler, eğitim yönetimi ve denetim müfettişlerinin gözetimindeki zorlukların önüne geçmek için resmileştirilmiş belgeler olarak hazırlanmakta ve aynı çerçeveler çok sayıda eğitimci tarafından kullanılmaktadır (İşman & Eskicumalı, 2003). Eğitimciler, planlama sürecinin gerekliliğini, idari makamlar tarafından titiz bir incelemeye tabi tutulan bu planların formüle edilmesinde asgari özerkliğe sahip olduklarını ileri sürerek rasyonalize etmektedirler. Ayrıca ülkemizdeki öğretmenler, eğitimin planlanması sürecinde kendilerine önemsiz bir görevin verildiğini düşünmektedirler (Boyacı, 2009). Eğitimcilerin pedagojik çabalarının katı bir şekilde öngörülen müfredatla sınırlandırıldığı ve ders kitabının sınırlarının ötesine geçmeleri için çok az beklentinin olduğu Türkiye'deki gibi eğitim sistemlerinde, öğretmenler mesleki gelişimlerini ve öğretim uygulamalarını geliştirmek için hesap verebilirlik ve içsel motivasyon eksikliği yaşıyabilmektedirler (Öztürk, 2009).

2.2.2. Uygulama Aşamasında Öğretmen Özerkliği

Eğitimcilerin temel görevleri olan pedagojik sorumluluklarını yerine getirirken tam bir özerkliğe sahip oldukları söylenemese de en fazla özerklik ve yetki kullandıkları ortamlar öğretim sürecinin gerçekleştiği sınıf ortamlarıdır. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), merkezi bir yöntemle eğitim işlerini kapsamlı bir şekilde denetlemektedir. Bu gözetim, stratejik planlamadan eğitim girişimlerinin yürütülmesine kadar her noktada kendini hissettirmektedir (Yıldırım, 2003). Bu bağlamda, ülkemizdeki eğitimciler, diğer birçok ülkedeki meslektaşlarıyla kıyaslandığında, eğitim uygulamalarının yürütülmesinde azalan bir özerklik düzeyi yaşamaktadır. Dahası, Türkiye'de uygulanan özerkliğin ağırlıklı olarak yönetim kontrollü özerklik olarak nitelendirildiğini öne süren bir bakış açısı da mevcuttur. Örneğin, Okul Aile Birliği'nin (OAB) kurulması yoluyla bazı sorumluluklar velilere devredilmiş olsa da nihai yetki okul yönetimindedir (Karabacak, 2014). Bununla birlikte, eğitimcilerin eğitim kurumlarında öğrenmeyi kolaylaştırıcı rollerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için, kendilerine elverişli bir çalışma ortamıyla birlikte yeterli yetkinin verilmesi zorunludur (akt. Çolak, 2016). Eğitimciler, öğretim uygulamalarının yürütülmesinde önemli idari ve etik yükümlülükler taşımaktadır. Bununla birlikte, bu çok sayıda sorumluluk ışığında, eğitimciler idare tarafından belirlenen direktiflere uymak zorunda kalmaktadır. Sonuç olarak, uygulama aşamasında öğretim sürecini öğrencilerinin tercihleri ve bakış açıları doğrultusunda özelleştirememektedirler. Öğretimin başarılı olabilmesi için ise öğretmen özerkliğinin güçlendirilmesi gerekmektedir.

2.2.3. Yönetim Aşamasında Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliği, sınıf ortamındaki öğretim ve eğitim faaliyetlerinin sınırlarının ötesine uzanmaktadır. Akademik ortamın düzenlenmesi, çalışma koşullarının oluşturulması ve eğitimcilerin mesleki yeterliliklerinin artırılması öğretmen özerkliğinin ayrılmaz bileşenleridir. Bu paradigma, eğitimcinin doğrudan pedagojik kaygıların ötesine geçen karar alma süreçlerine katılımını kapsamaktadır. Örneğin, PISA çalışmalarında öğretmen özerkliği endeksini değerlendirmek için kullanılan on iki kriterden yedisi, okul bütçesinin tahsisi, öğretmen işe alım süreci ve eğitim kurumuna öğrenci kabul kriterleri gibi hususları kapsayan okul yönetimi alanıyla içsel olarak bağlantılıdır (Ayrar ve diğerleri, 2014). Friedman (1999) öğretmen özerkliğine ilişkin kaygıları iki ayrı kategoriye ayırmaktadır (akt. Karabacak, 2014). İlk kategori olan eğitsel özerklik, özünde

eğitim alanıyla bağlantılı konuları kapsamaktadır. Sonraki kategori olan örgütsel özerklik ise okul yönetimine katılım, işyeri ortamının yapılandırılması ve okul ile dış çevresi arasındaki dinamikler gibi konularla ilgilidir. Onun iddiasına göre, eğitimcilerin eğitim kurumları içindeki işlev ve sorumlulukları belirgin bir çeşitlenme yaşamaktadır. Eğitimciler, doğrudan pedagojiyle ilgili konuların yanı sıra, okulların operasyonel yönetimi, maddi, etik ve insan kaynaklarının idaresi, eğitim ortamının iyileştirilmesi ve hedeflere ulaşmayı amaçlayan stratejik kararların formüle edilmesi ve yürütülmesinin ayrılmaz bir parçası olan idari süreçlere daha fazla ilgi ve katılım göstermektedir. Sonuç olarak, eğitimcilerin artan idari özerklik istekleri de buna bağlı olarak güçlenmektedir.

2.2.4. Mesleki Gelişim Açısından Öğretmen Özerkliği

Mesleki gelişim, eğitimcilerin kariyer yörüngesinin kritik bir bileşeni olarak kabul edilmekte, kendi kendini yöneten bir süreci ve kendi disiplinleri içinde işbirliğine dayalı ilerlemelere katılımı kapsamaktadır. Mesleki gelişim süreci boyunca, bireysel ve kurumsal dönüşümlerin uygun hızlarda karşılıklı olarak birbirini güçlendirmesi zorunludur; değişiklikler stratejik olarak aşamalı olarak ve giderek gelişen bir çerçevede uygulanmalıdır; katılımcılar izole bir şekilde çalışmak yerine uyumlu bir birim olarak işbirliği yapmaya teşvik edilir; mesleki gelişim girişimine katılanlara yapıcı geri bildirim sağlanmalıdır ve değişimi kolaylaştırmak için yönlendirme ile birlikte güçlü destek şarttır (Guskey, 2007). Guskey'in bahsetmiş olduğu bu ilkeler mesleki gelişim açısından dünyada kabul görmüş genel ilkelerdir. Bu nedenle mesleki gelişim bir oldubitti olarak değil süreç olarak görülmelidir (akt. Karabacak, 2014).

Öğretmenlere özgürce çalışabilecekleri ortamlar yaratmak için yalnızca özerklik ve yetki vermek yeterli değildir. Bu özgürlüklere ek olarak, öğretmenlerin özerk bir çerçevede etkin bir şekilde çalışabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve yetkinliklere de sahip olmaları gerekmektedir. Eğitimciler bu konuda bir dereceye kadar bağımsızlığa sahip olacaktır. Pedagojik yaklaşımları öğrencilerinin tercih ve beklentilerine göre uyarlamak isteyen ve bu doğrultuda öğretim materyalleri seçmeyi ya da oluşturmayı hedefleyen eğitimciler, bu alanda kapsamlı bir bilgi ve uzmanlık düzeyi sergileyebilmelidir. Aksi takdirde, eğitimciler öğretimlerini ders kitabında sunulan materyallerle sınırlandıracak ve farklı pedagojik stratejileri uygulayamayacaklardır. Sonuç olarak, etkili eğitim ve öğretimin ilerlemesi engellenecektir (Mustafa & Cullingford, 2008). Yapılan ampirik çalışmalar, öğretmenlerin eğitim düzeylerindeki artışın, mesleki gelişimlerini kolaylaştıracak organizasyonlara katılma eğilimleriyle

olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, Akbaba-Altun & Yıldırım, 2010).

Eğitimcilerle yönelik hizmet içi eğitim, öğretmenlerin özerkliğinin geliştirilmesine ilişkin önemli bir kaygıyı temsil etmektedir (Castle, 2004; akt. Kılınç, Bozkurt ve İlhan, 2018).). Bu iddia, özerkliğin tek başına kazanılan ve sonsuza kadar devam eden bir beceri olmadığı önermesine dayanmaktadır (Bustingorry, 2008; akt. Kılınç ve diğerleri, 2018). Türkiye'de yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulara göre, eğitimciler seyrek aralıklarla mesleki gelişimlerini artırmaya yönelik çalışmalarda bulunsalar da bu eğitimcilerin önemli bir çoğunluğu bu tür girişimlerin ilerlemelerini kolaylaştırmadığı yönünde görüş bildirmektedir (Büyüköztürk vd., 2010).

2.2.5. Öğretimin Değerlendirilmesi Açısından Öğretmen Özerkliği

Değerlendirme, eğitim süreçlerinin kalitesini değerlendirmek ve eğitim ve öğretim programlarının sürdürülebilir etkinliğini garanti altına almak için kullanılan çok yönlü bir faaliyettir. Bu bağlamda, değerlendirme araçsal bir mekanizma olarak görülmeli ve bu doğrultuda kullanılmalıdır. Bununla birlikte, eğitimciler değerlendirmeyi ağırlıklı olarak bir amaç olarak algılama eğilimindedir. Değerlendirme süreci sayesinde, sınıf içinde uygulanan öğretim faaliyetlerinin öğrenciler tarafından istenen sonuçların elde edilmesini ne ölçüde kolaylaştırdığı tespit edilebilmektedir. Sonuç olarak, bu analiz pedagojik süreçte mevcut olan eksiklikleri ortaya çıkarır ve böylece tespit edilen bu eksikliklerin giderilmesi yoluyla öğretimin kalitesinin artırılmasını sağlamaktadır (Senemoğlu, 1997).

Öğrencilerin değerlendirilmesi, eğitimcilerin özerkliğine ilişkin önemli bir kaygı oluşturmaktadır. Öğrenci performansının değerlendirilmesi tipik olarak öğretmenlerin yetkisinde olsa da ulusal veya uluslararası standart değerlendirmelerin yaygın olarak uygulanması, eğitimcilerin bu alandaki özerkliğini kısıtlamaktadır (Öztürk 2011). Buna karşılık, eğitimcilerle öğrenci performansını değerlendirmek için kriterler oluşturmak ve eğitimin genel kalitesini artırmak için gerekli özerkliğin tanınması zorunludur.

2.3. İlgili Araştırmalar

Ayral ve diğerleri (2014) “Öğretmen Özerkliği ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmalarında PISA örneğini kullanmışlardır: PISA Örneği başlıklı çalışmalarında, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2009 verilerini kullanarak öğretmen özerkliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Anket metodolojisinin kullanıldığı araştırmada, belirli bir evren ya da örneklem

seçilmeksizin mevcut PISA verileri analiz edilmiştir. Her katılımcı ülke için genel bir PISA başarı puanı elde etmek amacıyla araştırmacılar, PISA 2009 çalışmasında öğrencilerin okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı değerlendirmelerinde elde ettikleri puanların aritmetik ortalamasını hesaplamıştır. Ayrıca araştırmacılar, 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) kapsamında okul yöneticilerine uygulanan ve öğretmen özerkliği ile ilişkili olduğu düşünülen on anket maddesinden elde edilen verileri kullanmışlardır. Bu maddelerden ilk altısı okulda çalışan öğretmenlere, son dördü ise okulda çalışmayan öğretmenlere yöneltilmiştir. Bu metodoloji, araştırmacıların hem okul içi hem de okul dışı değerlendirmeler yapmasına olanak sağlamıştır. Çalışma, okul içi öğretmen grubu için anket maddeleri ile PISA sonuçları arasında orta derecede anlamlı bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık, okul dışı öğretmenler için anlamlı bir korelasyon gözlenmemiştir.

Karabacak (2014), “Ankara İli Genel Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Özerklik Algıları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmasında, Ankara ili merkez ilçelerindeki genel liselerde görev yapan öğretmenlerin özerklik ve öz yeterlik düzeylerini incelemiştir. Çalışma, bu iki algı arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi amaçlamıştır. Anket yöntemini kullanan araştırmacı, 356 öğretmenden oluşan bir örneklemden veri toplamıştır. Çalışmanın bulguları, mesleki gelişime katılım ile öğretmenlerin özerklik algıları ve özerklik beklentileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Özellikle, cinsiyet ile özerklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Ayrıca araştırma, yaş ile öğretmenlerin öğretimsel özerklik, mali özerklik ve kişisel ve mesleki gelişim fırsatlarının uygulanabilirliğine ilişkin algıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık, yaş ile öğretmenlerin idari özerkliğin uygulanabilirliği algısı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Çolak, Altunkurt ve Yılmaz (2017), öğretmenlerin özerk davranışları ile iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için bir çalışma yürütmüştür. Araştırma ayrıca cinsiyet, okul türü ve deneyim yılına dayalı olarak öğretmen özerkliği ve iş tatmini algılarındaki potansiyel farklılıkları araştırmıştır. Veri toplamak için bir anket metodolojisi kullanılmıştır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen araştırmada, Muğla ilindeki ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan 380 eğitimcinin özerklik düzeyleri incelenmiştir. Analiz, katılımcı öğretmenlerin medyan eşliğini aşan özerklik düzeyleri sergilediklerini ortaya koymuştur.

Kılınç, Bozkurt ve İlhan (2018), öğretmen özerkliği algılarını araştırmak için nitel araştırma çerçevesinde fenomenolojik bir desen kullanmışlardır. Çalışmaya Karabük

ilinde görev yapan dokuz devlet okulu öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar amaçlı ve kolayda örnekleme yöntemleri kullanılarak seçilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bulgular sonucunda, eğitimcilerin özerkliğinin katılımcılar tarafından algılandığı şekliyle üç farklı kavramda sınıflandırıldığı görülmüştür. Bunlar; öğretim süreci, eğitimcinin huzuru ve eğitim ortamıdır. Ayrıca, işbirliğine dayalı çabaların öğretmen özerkliğinin geliştirilmesine önemli ölçüde katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, çalışmanın bulguları okul yönetiminin eğitimciler arasında özerk uygulamaları desteklemesi gerektiğini ve öğretmenlerin özerkliklerini artırmak için meslektaşlarıyla işbirliğine dayalı etkileşimlere girmeleri gerektiğini göstermiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel olarak tarama modelindedir. Tarama modelleri, “geçmişte veya hali hazırda mevcut olan bir durumu (olay, kişi, nesne) kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2018). Araştırmada öğretmenlerin özerkliklerine ilişkin algılarını olduğu gibi ortaya konulmasının amaçlanmasından dolayı bu araştırmaya en uygun modelin tarama modeli olduğu düşünülmüştür.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Denizli ili Pamukkale ilçesinde resmi temel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende 2500 dolayında öğretmen bulunduğu Pamukkale İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İnsan Kaynakları şubesinden öğrenilmiştir. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) çalışmasına göre % 5 örnekleme hatasıyla 333 kişiye ulaşılması gerekmektedir. Örneklem, eleman örnekleme dayalı olarak 348 öğretmene ulaşılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu öğretmenlerin kişisel özellikleri dağılımları Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	202	58.0
	Erkek	146	42.0
Yaş	25-35 yaş	53	15.2
	36-40 yaş	50	14.4
	41-45 yaş	75	21.6
	46-50	71	20.4
	51 yaş ve üstü	99	27.4
Kariyer	Öğretmen	74	21.3
	Uzman öğretmen	206	59.2
	Başöğretmen	68	19.5
Medeni durum	Evli	276	79.3
	Bekar	72	20.7
Eğitim düzeyi	Lisans	274	78.7
	Lisansüstü	74	21.3
Branş	Sınıf öğretmeni	158	45.4
	Okulöncesi öğretmeni	63	18.1
	Ortaokul branş öğretmeni	127	36.5
Kademe	Okulöncesi	62	17.8
	İlkokul	179	51.4
	Ortaokul	107	30.7

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin %58’si kadınlardan oluşurken yarısından fazlası 41 yaş ve üstündedir. Öğretmenlerin büyük kısmı (%59,2) uzman öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin çoğu (%79,3) evli iken büyük kısmı (%78,7) lisans mezunudur. Öğretmenlerin yarıya yakını (45,4) sınıf öğretmenidir. Öğretmenlerin yarısından fazlası ilkokul kademesinde çalışmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı; iki kısımdan oluşmuştur. Ölçeğin ilk kısmında öğretmenlerin genel bilgileri içeren (cinsiyet, yaş, kariyer basamağı, medeni durum, eğitim düzeyi, branş ve çalıştığı kademe) 7 soru bulunmaktadır.

İkinci bölümde öğretmenlerin özerklik algılarını ölçmek için “Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği” yer almıştır. Ölçek, Karadeniz ve Fer (2023) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 11 maddeli, 4’lü Likert tipinde ve 3 boyutlu olarak hazırlanmıştır. Ölçeğe ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. *Elde edilen verilere ilişkin güvenilirlik değerleri*

Boyutlar	Maddeler	Cronbach's Alpha Katsayısı (Mevcut araştırma)	Cronbach's Alpha Katsayısı (Karadeniz ve Fer, 2023)
Sınıfta özerklik	1-4	.884	.79
Okulda özerklik	5-7	.813	.70
Mesleki özerklik	8-11	.881	.78
Genel özerklik	1-11	.854	.86

Tablo 3.2’de verilerin Alpha katsayılarının ölçeğin orijinalinde .70-86 arasında ve yüksek düzeyde güvenilirlikte iken mevcut bu araştırma verilerinin ise .813 ile .884 arasında farklılık göstermektedir. Bu bulgular verilerin yüksek güvenilirlik değerinde olduğunu göstermektedir (Yüzüak, Yüzüak ve Kaptan, 2015).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı için öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılardan elektronik posta yoluyla ölçek kullanım izni alınmıştır. Araştırmayla ilgili Etik kurul ve uygulama izninin de alınmasıyla ölçekler çoğaltılarak temel eğitim okullarına gidilmiştir. İlgili okullarda çalışan yöneticilere izin gösterilerek çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Öğretmenlere izin gösterilerek araştırma hakkında bilgi verilip çalışmaya gönüllü katılmak isteyenlere ölçek dağıtılmıştır. Ölçeği dolduran öğretmenlerden ölçek formu geri alınmıştır. Veri toplama süresi 10-15 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin normal dağılım analizi basıklık ve çarpıklık testleri ile test edilmiştir. Analizde ulaşılan bulgular Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. *Verilerin Normallik Testi Sonuçları*

	Basıklık (Kurtosis) Değeri	Çarpıklık (Skewness) Değeri
Sınıfta özerklik	-.215	-.578
Okulda özerklik	-.017	-.307
Mesleki özerklik	-.487	-.459
Genel özerklik	.126	-.439

Tablo 3.3’te görüldüğü gibi araştırma verilerinin basıklık ve çarpıklık analizi sonucunda basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasındadır. ± 1 arasındaki değerlerin normal dağılım kabul edilmesi gerektiği Kalaycı’nın (2016) çalışmasında belirtilmiştir.

Buna göre araştırma verileri normal dağılım göstermektedir. Normal dağılım gösteren verilerin analizleri parametrik testlerle yapılmaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada parametrik testler kullanılmıştır. Anlamlılık sınamalarında .05 anlamlılık değeri kabul edilmiştir. Birinci alt problem için ortalama, standart sapma ve frekans analizleri yapılırken ikinci alt problemin analizlerinde bağımsız örneklem t testi ve ten yönlü varyans analizi (Anova) testleri ile analizler yapılmıştır. Varyans analizinde fark çıkması durumunda TUKEY testi yapılmıştır. Öğretmenlerin özerklik algılarının değerlendirilebilmesi için ölçekten alınan puanların yorumlanmasında kullanılan sınır değerler Tablo3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4. Ölçeğin Değerlendirme Aralıkları

	Düşük	Orta	Yüksek	Çok yüksek
Sınıfta özerklik	4.00-7.00	7.01-10.00	10.01-13.00	13.01-16.00
Okulda özerklik	3.00-5.25	5.26-7.51	7.52-9.77	9.78-12.00
Mesleki özerklik	4.00-7.00	7.01-10.00	10.01-13.00	13.01-16.00
Genel özerklik	11.00-19.25	19.26-27.51	27.52-35.77	35.78-44.00

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerin analiziyle ulaşılan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen algılarına ilişkin bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeyleri

	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	Düzeyi
Sınıfta özerklik	348	12.98	2.33	Yüksek
Okulda özerklik	348	8.51	2.12	Yüksek
Mesleki özerklik	348	12.37	2.72	Yüksek
Genel özerklik	348	34.07	5.56	Yüksek

Tablo 4.1’e göre öğretmenlerin öğretmen özerkliğini algılarıyla ilgili alt boyutlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=12.98$) “yüksek” düzeyde “sınıfta özerklik” boyutundadır. Bunu ($\bar{X}=12.37$) ortalamayla “yüksek” düzeyde “mesleki özerklik” boyutu izlerken en düşük ortalama ($\bar{X}=8.51$) “yüksek” düzeyde “okulda özerklik” boyutundadır. Genel özerklik algısının ise ($\bar{X}=34.07$) “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Bulgulara göre öğretmenler, mesleki olarak kendilerini yüksek düzeyde özerk görmektedirler. Bu onların mesleklerini yaparken rahat davranma ve inisiyatif alarak mesleklerini yapabilmelerine imkan sağlayabilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu problemin çözümüne ilişkin elde edilen bulgular ilerleyen paragraflarda sırasıyla verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkeni

Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre analiz bulguları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması (t testi)

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	t	p
Sınıfta özerklik	Kadın	202	13,41	2,08	2.19	.02*
	Erkek	146	12,86	2,61		
Okulda özerklik	Kadın	202	8,48	1,97	-.32	.74
	Erkek	146	8,55	2,33		
Mesleki özerklik	Kadın	202	12,70	2,32	2.69	.00*
	Erkek	146	11,91	3,14		
Genel özerklik algısı	Kadın	202	34,60	4,99	2.10	.03*
	Erkek	146	33,33	6,21		

*p<0.05

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre okulda özerklik boyutunda farklılık göstermediği ($t=-.32$; $p>0.05$) görülürken sınıfta özerklik ($t=2.19$; $p<0.05$), mesleki özerklik ($t=2.69$; $p<0.05$) ve özerklik genelinde ($t=2.10$; $p<0.05$) farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortalamalar incelendiğinde, öğretmen özerkliği algılarının sınıfta, mesleki ve genel anlamda kadınlar lehine yüksek olduğu görülmüştür. Bulgulara göre kadın öğretmenlerin öğretmen özerkliği algılarının sınıfta, mesleki ve genel olarak erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Kadın öğretmenlerin sınıfta, mesleki ve genel olarak kendilerini daha özerk görmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bir başka neden olarak, erkeklerin rutin işlerini yaparken kadınların farklı uygulama ve etkinliklere sınıfta ve mesleki olarak yer vermelerinin sonucu olabileceği düşünülmektedir.

4.2.2. Yaş Değişkeni

Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen algılarının yaş değişkenine göre analiz bulguları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Algılarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması (Anova testi)

	Yaş	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
Sınıfta özerklik	25-35 yaş	53	12,87	2,527	4.24	.00*	1-2; 2-5
	36-40 yaş	50	14,18	1,792			
	41-45 yaş	75	13,09	2,742			
	46-50	71	13,52	2,130			
	51 yaş ve üstü	99	12,68	2,113			
Okulda özerklik	25-35 yaş	53	8,70	1,927	1.80	.12	Yok
	36-40 yaş	50	8,90	2,197			
	41-45 yaş	75	8,17	2,226			
	46-50	71	8,83	2,171			
	51 yaş ve üstü	99	8,24	2,051			
Mesleki özerklik	25-35 yaş	53	12,51	2,764	.53	.70	Yok
	36-40 yaş	50	12,80	2,474			
	41-45 yaş	75	12,41	3,023			
	46-50	71	12,25	3,083			
	51 yaş ve üstü	99	12,15	2,301			
Genel özerklik algısı	25-35 yaş	53	34,08	4,649	2.34	.05	Yok
	36-40 yaş	50	35,88	5,271			
	41-45 yaş	75	33,68	6,132			
	46-50	71	34,61	5,793			
	51 yaş ve üstü	99	33,07	5,376			

*p<0.05 1. 25-35 yaş 2. 36-40 yaş 3. 41-45 yaş 4. 46-50 yaş 5. 51 yaş ve üstü

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen algılarının yaş değişkenine göre sınıfta özerklik boyutunda farklılık gösterdiği ($F=4.24$; $p<0.05$) görülürken okulda özerklik boyutunda ($F=1.80$; $p>0.05$), mesleki özerklik boyutunda ($F=.53$; $p>0.05$) ve özerklik genelinde ($F=2.34$; $p>0.05$) farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Sınıfta özerlik algılarında farklılık olan gruplar için yapılan TUKEY analizi sonucunda farkın 25-35 yaş aralığındaki öğretmenlerle 36-40 yaş aralığındaki öğretmenler arasında ve 36-40 yaşlardaki öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Yine 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerle 51 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında ve 36-40 yaşlardaki öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun, 36-40 yaşlardaki öğretmenlerin sınıflarında daha farklı etkinliklere yer vermelerinin; inisiyatif almalarının ve üretkenliklerinin daha yüksek olmasının bir sonucu olabileceği düşünülmektedir. Çünkü 36-40 yaş öğretmenlerinin deneyim, birikim ve enerjilerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu bir dönem olarak düşünülebilir.

4.2.3. Kariyer Değişkeni

Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen algılarının kariyer değişkenine göre analiz bulguları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Algılarının Kariyerlerine Göre Karşılaştırılması (Anova testi)*

	Kariyer	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Sınıfta özerklik	Öğretmen	74	13,27	2,48	1.27	.28	-
	U. Öğretmen	206	13,29	2,31			
	Başöğretmen	68	12,78	2,19			
Okulda özerklik	Öğretmen	74	8,85	1,89	1.32	.26	-
	U. Öğretmen	206	8,46	2,20			
	Başöğretmen	68	8,31	2,11			
Mesleki özerklik	Öğretmen	74	12,66	2,64	1.17	.30	-
	U. Öğretmen	206	12,41	2,81			
	Başöğretmen	68	11,97	2,51			
Genel özerklik algısı	Öğretmen	74	34,78	4,78	1.76	.17	-
	U. Öğretmen	206	34,15	5,71			
	Başöğretmen	68	33,06	5,83			
*p<0.05	1. Öğretmen	2. Uzman öğretmen	3. Başöğretmen				

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen algılarının kariyer değişkenine göre sınıfta özerklik boyutunda ($F=1.27$; $p>0.05$), okulda özerklik boyutunda ($F=1.32$; $p>0.05$), mesleki özerklik boyutunda ($F=1.17$; $p>0.05$) ve özerklik genelinde ($F=1.76$; $p>0.05$) farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bulgulara göre, öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen algılarının kariyer değişkenine göre bütün boyutlarda ve genel olarak benzer olduğu; öğretmenlerin bu konuda farklı düşünmedikleri söylenebilir.

4.2.4. Medeni Durum Değişkeni

Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen algılarının medeni durum değişkenine göre analiz bulguları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Algılarının Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması (t testi)

	Medeni durum	n	$\bar{X}$	s	t	p
Sınıfta özerklik	Evli	276	13,21	2,20	.46	.64
	Bekar	72	13,07	2,79		
Okulda özerklik	Evli	276	8,49	2,14	-.32	.74
	Bekar	72	8,58	2,07		
Mesleki özerklik	Evli	276	12,38	2,73	.01	.99
	Bekar	72	12,37	2,68		
Genel özerklik algısı	Evli	276	34,08	5,55	.07	.94
	Bekar	72	34,03	5,63		

*p<0.05

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen algılarının medeni durum değişkenine göre sınıfta özerklik boyutunda ($t=.46$; $p>0.05$), okulda özerklik boyutunda ($t=-.32$; $p>0.05$), mesleki özerklik boyutunda ($t=.01$; $p>0.05$) ve özerklik genelinde ($t=.07$; $p>0.05$) farklılık göstermediği görülmüştür. Bulgulara göre, evli ve bekar öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.2.5. Eğitim Düzeyi Değişkeni

Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre analiz bulguları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Algılarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması (t testi)

	Eğitim düzeyi	n	$\bar{X}$	s	t	p
Sınıfta özerklik	Lisans	274	13,34	2,19	2.46	.01*
	Lisansüstü	74	12,59	2,73		
Okulda özerklik	Lisans	274	8,49	2,15	-.28	.77
	Lisansüstü	74	8,58	2,03		
Mesleki özerklik	Lisans	274	12,22	2,66	-2.11	.03*
	Lisansüstü	74	12,97	2,88		
Genel özerklik algısı	Lisans	274	34,05	5,40	-.11	.91
	Lisansüstü	74	34,14	6,17		

*p<0.05

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre okulda özerklik boyutunda ($t=-.77$; $p>0.05$) ve özerklik genelinde ($t=-.91$; $p>0.05$) farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak sınıfta özerklik ($t=2.46$; $p<0.05$) ve mesleki özerklik boyutlarında ($t=-2.11$; $p<0.05$) ise eğitim düzeylerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Sınıfta özerklik ortalamaları

incelendiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin algılarının lisansüstü mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre lisans mezunları kendilerini sınıfta daha özerk görmektedirler. Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin mesleki özerklik algılarının lisans mezunlarından yüksek olması ise lisansüstü mezunu öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak daha özerk gördükleri şeklinde açıklanabilir. Bunun nedeni, lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha yüksek mesleki özerklikleri olduğunu düşünmeleri olabilir.

4.2.6. Branş Değişkeni

Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen algılarının branş değişkenine göre analiz bulguları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. *Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Algılarının Branşlarına Göre Karşılaştırılması (Anova testi)*

	Branş	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
Sınıfta özerklik	Sınıf ögr.	158	13,51	2,13	3.86	.02*	1-3
	Okulöncesi ögr.	63	13,24	2,32			
	Ortaokul branş	127	12,75	2,51			
Okulda özerklik	Sınıf ögr.	158	8,34	2,07	1.04	.35	Yok
	Okulöncesi ögr.	63	8,76	2,15			
	Ortaokul branş	127	8,60	2,17			
Mesleki özerklik	Sınıf ögr.	158	12,66	2,59	2.41	.09	Yok
	Okulöncesi ögr.	63	12,51	2,77			
	Ortaokul branş	127	11,96	2,82			
Genel özerklik algısı	Sınıf ögr.	158	34,51	5,56	1.89	.15	Yok
	Okulöncesi ögr.	63	34,51	6,18			
	Ortaokul branş	127	33,31	5,19			

*p<0.05 1. Sınıf öğretmeni 2. Okulöncesi öğretmeni 3. Ortaokul branş öğretmeni

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen algılarının branş değişkenine göre okulda özerklik (F=1.04; p>0.05) ve mesleki özerklik (F=2.41; p>0.05) boyutlarında ve özerklik genelinde (F=1.89; p>0.05) farklılık göstermediği ancak sınıfta özerklik boyutunda (F=3.86; p<0.05) farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıfta özerklikle ilgili TUKEY analizi sonucunda sınıf öğretmenleri ile ortaokul branş öğretmenleri arasında farklılık olduğu ve farklılığın sınıf öğretmenleri lehine yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini sınıfta daha çok özerk olarak gördükleri söylenebilir. Bunun nedeni, sınıf öğretmenlerinin kendilerine özel sınıflarının olması söylenebilir. Sınıf öğretmenleri kendilerine tahsis edilmiş bu sınıfları istedikleri gibi düzenleme hakkında sahiptir. Ancak ortaokullarda öğretmenlerin kendilerine ait

derslikleri-sınıfları olmadığı gibi derslikler arasında geçiş yaparak mesleklerini icra edebilmektedir. Bu durum sınıf özerkliğinin sınıf öğretmenleri lehine yüksek olmasına neden olabilir.

4.2.7. Kademe Değişkeni

Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen algılarının çalışılan kademe değişkenine göre analiz bulguları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Algılarının Kademelerine Göre Karşılaştırılması (Anova testi)*

	Kademe	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
Sınıfta özerklik	Okulöncesi	62	13,32	2,24	5.37	.00*	2-3
	İlkokul	179	13,53	2,08			
	Ortaokul	107	12,53	2,64			
Okulda özerklik	Okulöncesi	62	8,81	2,39	2.23	.10	Yok
	İlkokul	179	8,28	2,01			
	Ortaokul	107	8,73	2,13			
Mesleki özerklik	Okulöncesi	62	12,79	2,74	2.16	.11	Yok
	İlkokul	179	12,49	2,52			
	Ortaokul	107	11,95	2,99			
Genel özerklik algısı	Okulöncesi	62	34,92	6,19	2.14	.11	Yok
	İlkokul	179	34,29	5,32			
	Ortaokul	107	33,21	5,52			
*p<0.05	1. Okulöncesi	2. İlkokul	3. Ortaokul				

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen algılarının çalışılan kademe değişkenine göre okulda özerklik boyutunda ($F=2.23$; $p>0.05$), mesleki özerklik boyutunda ($F=2.16$; $p>0.05$) ve özerklik genelinde ($F=2.14$; $p>0.05$) farklılık göstermediği ancak sınıfta özerklik boyutunda ($F=5.37$; $p<0.05$) farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıfta özerklikle ilgili TUKEY analizi sonucunda ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerle ortaokul kademesinde çalışan öğretmenler arasında ve ilkokullarda çalışan öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin ilkokullarda çalışan öğretmenlerin kendilerine verilmiş sınıflarının olması ve bu sınıfları diledikleri gibi düzenleyebilme hak ve yetkilerine sahip olmaları ile açıklanabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, bulgulara ve alan yazına dayalı olarak yapılan tartışma ile sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretmen özerkliği algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin ders, sınıf, okul ve mesleki olarak özerkliği üretkenliği ve verimliliği açısından önemlidir. Bu çalışmanın yapılmasının nedenlerinden biri de öğretmen özerkliğinin tespit edilerek bunun geliştirilmesine yönelik önerilerin sunulmasıdır.

Bu araştırmanın en önemli sonucu, öğretmenlerin tüm boyutlarda ve genel olarak öğretmen özerkliği algılarının yüksek olduğudur. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan özerk bireyler olarak değerlendirmelerinin bir yansıması olarak görülebilir. Çolak ve Altinkurt'un (2017) çalışmasında da vurgulandığı gibi, öğretmen özerkliği, iç ve dış koşullar açısından uygun ortamların sağlanmasıyla eğitimcilerin karar alma süreçlerinde daha özgür hareket etmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin özerklik algılarının yüksek olması, mesleki süreçlerde bağımsız hareket edebildiklerine ve karar alma süreçlerinde etkin bir rol oynadıklarına işaret etmektedir. Okul ortamında öğretmen özerkliğinin, değerlendirme ölçütlerinin oluşturulması, müfredatın düzenlenmesi ve değiştirilmesi, personel seçimi, performans değerlendirmesi, disiplin cezalarının uygulanması ve mali kaynakların tahsisi gibi çeşitli alanlarda kendini gösterdiği ileri sürülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin özerkliğinin yalnızca sınıf içi kararlarla sınırlı kalmadığı, aynı zamanda kurumsal düzeyde de önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Kılınç ve diğerleri (2018), öğretmen özerkliğini kurumsal kararlara katılım ve öğretmenler arasında özgürlük hissi olarak ele almış ve bu durumun öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin özerklik algılarının yüksek olması, onların mesleki yeterliliklerine duydukları güveni ve bağımsız karar alma yetilerini desteklemektedir. Bu durum, öğretmenlerin hem bireysel hem de kurumsal düzeyde daha etkili bir şekilde katkıda bulunmalarını sağlamakta, bu da eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesini artırmaktadır.

Öğretmenlerin öğretmen özerkliği algılarının kariyer basamakları ve medeni durumları açısından benzer olduğu ancak cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, branş ve çalıştıkları

kademelere göre ise farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, kadın öğretmenlerin özerklik algılarının sınıfta, mesleki ve genel anlamda daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinde daha fazla özerklik hissettiklerini ve bu durumu sınıf yönetimi, mesleki kararlar ve genel özerklik bağlamında ortaya koyduklarını göstermektedir. Kadın öğretmenlerin, mesleki özerklik açısından erkek meslektaşlarına göre daha güçlü bir algıya sahip olmaları, onların mesleki yetkinliklerine olan güvenlerini ve bağımsız hareket edebilme kapasitelerini yansıtabilir. Araştırmanın bu bulgusu, Karabacak'ın (2014) çalışmasından farklılık göstermektedir. Karabacak'ın araştırmasında, cinsiyet ile öğretmen özerklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmediği belirtilmiştir. Bu durum, öğretmen özerkliğine ilişkin algıların cinsiyet temelli farklılıklarının araştırma örneklemine, çalışma koşullarına ve bağlamsal faktörlere bağlı olarak değişebileceğini düşündürmektedir. Kadın öğretmenlerin sınıfta, mesleki ve genel özerklik algılarının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olması, onların eğitim süreçlerinde daha etkin bir rol üstlendiklerini ve kendilerini mesleki anlamda daha güçlü hissettiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi sürecinde dikkate alınması gereken önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Eğitim kurumlarında özerklik algısının cinsiyet farkı gözetmeksizin dengeli bir şekilde geliştirilmesi, öğretmenlerin iş doyumlarını ve mesleki verimliliklerini artırabilir.

Araştırma sonucunda, 36-40 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıfta özerklik algılarının 25-35 yaş ve 51 yaş ve üstü öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, 36-40 yaş grubundaki öğretmenlerin mesleki ve alan deneyimlerinin 25-35 yaş aralığındaki genç öğretmenlere göre daha fazla olması ve 51 yaş ve üstündeki öğretmenlere kıyasla enerji ve motivasyonlarının daha yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu yaş grubunun, hem deneyim hem de dinamizmi bir arada taşıdığı, bu nedenle sınıfta daha bağımsız kararlar alabilme ve uygulama kapasitesine sahip olduğu değerlendirilebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Karabacak'ın (2014) çalışmasıyla farklılık göstermektedir. Karabacak'ın araştırmasında yaş ile öğretmen özerklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Bu farklılık, çalışmanın örneklem özellikleri, araştırmanın yapıldığı ortam ve bağlamsal faktörlerden kaynaklanıyor olabilir. 36-40 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıfta daha yüksek bir özerklik algısına sahip olmaları, onların mesleki olgunluk ve enerjiyi dengeli bir şekilde taşıdığını göstermektedir. Eğitimde kaliteyi artırmak adına, farklı yaş gruplarındaki

öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına uygun şekilde desteklenmesi önemlidir. Özellikle genç öğretmenlerin deneyim kazanmaları için rehberlik programlarının geliştirilmesi ve 51 yaş ve üstü öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması, öğretmenlerin genel mesleki özerklik algılarını yükseltmek için etkili stratejiler olabilir.

Araştırmada lisans mezunu öğretmenlerin sınıfta özerklik algılarının, lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak mesleki özerklik bağlamında lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin kendi özerkliklerini lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek görmeleri, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin daha fazla akademik bilgiye sahip olmalarına rağmen, sınıfta özerklik algılarının düşük olmasının, eğitimde yalnızca akademik bilgi değil, aynı zamanda pratik deneyim ve mesleki becerilerin de önemli olduğunu gösteriyor olabilir. Bu bulgu, öğretmenlerin yalnızca akademik eğitimle değil, uygulamalı deneyimle de geliştirebileceklerini göstermektedir.

Öğretmen özerkliğine ilişkin olarak, sınıf öğretmenlerinin sınıfta özerklik algılarının, ortaokul branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumun nedeni, sınıf öğretmenlerinin kendilerine ait sınıflara sahip olmaları ve böylece sınıf yönetiminde daha fazla bağımsızlık hissi yaşamaları olabilir. Ortaokul branş öğretmenlerinin, genellikle çeşitli sınıflarda ders vermeleri ve sınıf yönetimi konusunda daha fazla sınırlamaya tabi olmaları, özerklik algılarının düşmesine neden olabilir. Bu bulgu, öğretmenlerin fiziksel ve psikolojik olarak kendi alanlarını kullanabilme özgürlüğünün, özerklik algısını güçlendirdiğini düşündürmektedir. Benzer şekilde, ilkökul öğretmenlerinin sınıfta özerklik algılarının, ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin genellikle kendi sınıflarına sahip olmaları, onlara daha fazla özerklik duygusu verebilir. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf kullanımı konusunda karşılaştıkları kısıtlamalar ise özerklik algılarını zayıflatabilir. Bu bulgu, öğretmenlerin sınıf içi özerklik algılarının, eğitim ortamındaki fiziksel koşulların ve öğretmenin kendi sınıfına sahip olma durumunun önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

5.2. Öneriler

- Erkek öğretmenlerin sınıfta, mesleki ve genel özerklik algılarının kadın öğretmenlerden daha düşük çıkmasının nedenleri ayrı bir araştırmaya konu olması önerilmektedir.

- 36-40 yaşlardaki ve lisans mezunu öğretmenlerin sınıfta özerklik algılarının daha yüksek çıkmasının nedenlerinin araştırılması önerilmektedir.
- Sınıf öğretmenleri ve ilkokul kademelerinde çalışan öğretmenlerin sınıfta özerklik algıları yüksek çıkmıştır. Diğer kademelerde çalışan branş öğretmenlerine de sınıf tahsisi yapılması önerilmektedir.
- Öğretmenlerin özerklik algılarının artırılabilmesi için, okul yönetimlerinin öğretmenlerin kendi sınıflarında daha fazla bağımsızlık ve özgürlük kazanmalarına imkan tanıyacak düzenlemeler yapmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, D. R. (2002). Creative teachers: Risk, responsibility, and love. *Journal of Education*, 183(1), 33-48. <https://www.jstor.org/stable/42742459>.
- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education*, 33(3), 357-373.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen Özerkliği İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA Örneği. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 207-218.
- Boyacı, A. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim planlaması süreçlerine yönelik kullandıkları metaforlar. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 111-124.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420.
- Büyüköztürk, Ş., Akbaba-Altun, S. ve Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması-Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- Çolak, İ., Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ve öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. <http://dx.doi.org/10.14527/kuey.2017.002>
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)*. Yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çolak, İ., Altinkurt Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin Özerk Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189- 208.
- Feryok, A. (2013). Teaching for learner autonomy: The teacher's role and sociocultural theory. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 213-225. <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2013.836203>
- Guskey, T. R. (2007). Results-Oriented Professional Development, İçinde: A. C. Onstein, E. F. Pajak, and S. B. Ornstein, *Contemporary Issues in Curriculum* (s. 334–346), Pearson Education, Boston.
- İşman, A., Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Değişim Yayınları
- Karabacak, M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadeniz, D. ve Fer, S. (2023). Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International EDU Congress* (s. 720-735). Edu Yayıncılık.

- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E., İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 9(18), 78-98.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14 (1), 75-98. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/293>
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-182. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00006-6](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00006-6)
- Mustafa, M. and Cullingford, C. (2008). Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development*, 28(1), 81-88.
- Özdoğan, B. (1997). *Çocuk ve oyun (2. Basım)*. 28-37. Ankara: Anı Yayıncılık
- Öztürk, İ. H. (2009, Mayıs). Yeni ortaöğretim tarih programları üzerine eleştirel bir inceleme. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(35).
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54. <https://eric.ed.gov/?id=EJ718115>
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Sentovich, C. (2014). *Teacher satisfaction in public, private and Charter Schools: A multi-level analysis*. [Doctoral dissertation]. The College of Education The University of South Florida, Florida.
- Şahin, N., Ulusoy, M. ve Şahin, N. (1993). Exploring the sociotropy-autonomy dimensions in a sample of Turkish psychiatric inpatients. *Journal of Clinical Psychology*, 49(6), 751-763.
- TEDMEM. (2015). *Öğretmen özerkliği ve okul özerkliği üzerine*. <https://tedmem.org/memnotlari/degerlendirme/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine>
- Üzüm, P., (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği)*. Doktora Tezi. On sekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Yıldırım, A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: Lessons of a study among primary school teachers in Turkey. *International Review of Education*, 49(5), 525-543.

- Yüzüak, A. V., Yüzüak, B., Kaptan, F. (2015). Performans Görevinin Akran Gruplar ve Öğretmen Yaklaşımları Doğrultusunda Çok-Yüzeyli Rasch Ölçme Modeli İle Analizi, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, 1-11

EKLER**Ek 1: İzinler**

T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
SAYI: 68282350/2024/16

Toplantı Tarihi: 23.09.2024
Toplantı Sayısı: 16
Toplantı Saati: 16:15

KARAR 10- Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi (İ.Ö Tezsiz Yüksek Lisans Programı 232284022 numaralı öğrencisi Alev AKCI'nin danışmanı Doç.Dr. Fatma ÇOBANOĞLU sorumluluğunda yürüttüğü "Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Algıları" başlıklı projesine yönelik başvuru formu ile usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

Ek 2: Ölçek Kullanım İzni