



Öğretmen Özerkliği Çerçevesinden Hizmet İçi Eğitimler ve Öğretmenlerin Görüşleri*

Fatma AVCI**

Öz: Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığınca açılan merkezi/mahalli hizmet içi eğitimlerin öğretmen özerkliğine olan etkisine yönelik katılımcı öğretmenlerin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Eskişehir il merkezinde görev yapan dokuz okul öncesi öğretmeni ve 11 sınıf öğretmeni olmak üzere toplamda 20 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin seçilmesi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilmiş, araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen en az on eğitime katılma ve başarıyla tamamlamış olma ölçütü göz önünde bulundurulmuş ve gönüllük ilkesi gereğince katılımcılar belirlenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninin benimsendiği bu araştırmanın veri kaynağını, araştırmanın katılımcısı öğretmenler tarafından doldurulan yarı yapılandırılmış çevrimiçi bir form oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden araştırmanın bulguları ortaya çıkmış, ulaşılan bulgulardan ise araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin oldukça önemli bir kısmının katıldıkları hizmet içi eğitimleri eğitim-öğretimin planlanması ve uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde öğretmen özerkliği açısından etkili buldukları; okulun yönetsel süreçlerine katılma konusunda özerk davranmalarında etkili olduğu ancak bütçe/kaynak kullanımında söz sahibi olmada özerk davranamadıkları anlaşılırken; mesleki gelişimlerini sağlama konusunda özerk davranabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen özerkliği, hizmet içi eğitim, öğretmen, durum çalışması.

In-Service Training from the Framework of Teacher Autonomy and Teachers' Views

*Araştırma, 24-27 Haziran 2021 tarihinde gerçekleştirilen II. Uluslararası Okul Yöneticileri Konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr., Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Email: fatma.epo@gmail.com, Orcid No: 0000-0002-7513-9870.

***Bu araştırma, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme Komisyonu incelemesi sonucunda etik açıdan sakıncalı olmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve 31205700 sayılı Eskişehir Valiliği Olur Kararı gereği çalışma yürütülmüştür.

Abstract: In this research, it is aimed to determine the opinions of the participating teachers about the effect of the central/local in-service trainings opened by the Ministry of National Education on teacher autonomy. The participants of the study consist of a total of 20 teachers, including nine preschool teachers and eleven classroom teachers, working in the city center of Eskişehir. The selection of participant teachers was carried out by criterion sampling method, one of the sampling methods, in the study, the criteria of attending and successfully completing at least ten trainings organized by the Ministry of National Education were taken into account, and the participants were determined in accordance with the principle of volunteerism. The data source of this research, in which the case study design, one of the qualitative research designs, is adopted, constitutes a semi-structured online form filled by the participating teachers. The findings of the research emerged from the opinions of the participating teachers, and the results of the research were obtained from the findings. A significant part of the teachers found the in-service trainings they attended to be effective in terms of teacher autonomy in the process of planning, implementation and evaluation of education; While it is understood that it is effective in their autonomy in participating in the administrative processes of the school, they cannot act autonomously in having a say in the use of budget/resource; It has been concluded that they can act autonomously in ensuring their professional development.

Keywords: Teacher autonomy, in-service training, teacher, case study.

Giriş

Her öğrenci eğitim-öğretim sürecine farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip olarak katılır ve kimi zaman akranlarından farklı özellikler gösterir. Öğretmenler gelişen bu durumlar karşısında inisiyatif olarak öğrencilerinin özelliklerine göre öğretimi planlama işini yapar, bu aşamada öğretim süreçlerini, öğretim yöntemlerini, kullanılacak araç-gereçleri, kaynak kişileri saptar ardından uygulama sürecine geçilir ve son olarak değerlendirme ile süreci noktalar. Öğretmenin söz konusu tüm bu sınıf içi eylemlerinde karar verme ve kararlarını uygulama yetkisine sahip olması öğretmen özerkliği olarak ifade edilmektedir (Öztürk, 2012). Alanyazında yer alan ilgili kaynaklarda öğretmen özerkliği eğitim-öğretim sürecini planlama, uygulama ve bunlarla ilgili kararlar almada öğretmenlerin özgür olarak hareket etmesi olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2012; Vangrieken, Grosemans, Dochy ve Kyndt, 2017). Öğretmen sınıf içi süreçlerde özgür davranamayıp ve özerk olmadığında, hızla değişen durumlarda yaratıcı zekâsını kullanıp karar veremeyeceği için, öğretim süreci sonunda hedeflere ulaşılması konusunda zorluklar yaşar. Bu

durumlar sonucunda, beklenen öğrenmeler gerçekleşmeyebilir ve akademik başarı da düşüş yaşanabilir.

Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili verdikleri kararlar, yaptıkları uygulamalar ve seçimler okulların gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde olacak şekilde önemli derecede etkilemektedir. Gelişen teknoloji ile birlikte ortaya çıkan yeni toplumsal gereksinimler, değişen eğitim sistemleri, geliştirilen eğitim yaklaşımları, öğretim yöntem ve teknikleri öğretmenlerin ve okulların eğitsel sorumluluklarını arttırmakta ve öğretmenlerin eğitime ilişkin konularda kendilerini güncel tutmalarını ve güncel bilgilerini öğrenci grubunun ihtiyaçlarına göre meslektaşlarından farklı yollarla sınıflarına yansıtmalarını gerektirmektedir. Öğretmenlerin eğitim sistemindeki rolünün etkin kılınması, yetki ve sorumluluk alanlarının genişletilmesi günümüz toplumsal yaşamının ve eğitim sistemlerinin gereksinimlerinin karşılanması yönünden oldukça önemlidir (Karatay, Günbey ve Taş, 2020). Diğer yandan öğretmenin özerk olması ve süreçte yenilikçi uygulamaları kullanması okul yapısından bağımsız olduğu anlamına gelmez, aksine öğretmen geliştirdiği yeni uygulamaları okuldaki diğer meslektaşları ile paylaşırsa uygulamaların yaygınlaşması mümkün olur ve okul olarak fark yaratılması sağlanır. Bu kapsamda Freidman (1999) öğretmen özerkliğiyle ilgili konuları eğitimsel (pedagogical) ve örgütsel (organizational) olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Huang'a (2007) göre ise, öğretmen özerkliği öğretmenlerin kendi öğretme ve öğrenme durumlarının kontrolünü sağlamak için istekli, birikimli ve özerk olmalarıdır. Öğretmen özerkliği konusunda yapılan tanımlar genel olarak değerlendirildiğinde, birbirleriyle benzerlik taşıdıkları gibi konunun okul gelişimini ilgilendiren farklı yönlerine de vurgu yapmaktadırlar. Öğretmen özerkliği okulun amaçlarına ulaşılmasını ve öğretimsel süreçlerin işleyişini büyük oranda etkilemektedir (Maviş-Sevim, Yazıcı ve Maviş, 2017).

Öğretmen özerkliğine yönelik pek çok bakış açısı bulunmaktadır (Çolak ve Altinkurt, 2017). Bunlardan biri de, öz-yönetimli mesleki gelişim kapasitesiyle özerk bir öğretmeni mesleğinde profesyonelleşmeye çalışan özerk bir öğrenen olarak ele alan bakış açısıdır. Bu pencereden özerk öğretmenler, pedagojik bilgi ve becerileri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin güncel bilgileri; eğitim sürecinin bir parçası olarak hangi nedenlerle, hangi zamanda, nereden ve nasıl edinebileceklerinin farkında olmaktadır ve edindikleri güncel bilgileri eğitim-öğretim sürecinde etkili bir şekilde kullanabilmektedirler (Smith, 2000). Diğer bir deyişle, bu bakış açısı öğretmenlerin mesleklerini yürütürken her zaman planlı olma ve de mesleki olarak kendilerini geliştirme sorumluluğuna odaklanmaktadır. Sentovich (2004) ise öğretmen özerkliğinin sınıf özerkliği ile ilişkili olduğunu, öğretmenin günlük eğitim sürecinden sorumlu olduğu ve böylece okul çapında özerkliğin yakalanabileceğinden bahsetmektedir. Ayrıca öğretmen özerkliği açısından öğretmenlerin okul disiplin politikası, okul bütçesi gibi alanlarda da söz sahibi olması gerektiğini de eklemektedir. Öğretmen özerkliğinin tanımlarında üzerinde durulan bir konuda öğretmen özerkliğinin hem bağımsızlık ve hem de kontrolü de içerdiğidir (Pearson ve Moomaw, 2005). Öğretmen özerkliği kavramı öğretmenin karar verme yeteneği (Gawlik 2005; Lepine 2007) ve takdir yetkisi (Rudolph, 2006) ile özgür olma konusundaki inancına odaklanır. Lamb ve Reinders (2007), öğretmenin kendi kendini bağımsız hissetmesini, kendi kendisini yönetmesini ve kendini geliştirmesini özerk olduğunun göstergeleri olarak sıralamaktadır. Öğretmenin kendi çabasıyla kendini geliştirmesi ve böylece öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmesi özerkliğinin göstergesidir. Görev ve sorumlulukları düşünüldüğünde

öğretmenlerin mesleki özerkliği; öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik, mali özerklik, kişisel ve mesleki gelişim özerkliği olarak gruplandırılabilir (Canbolat, 2020). Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin özellikle sınıf içi öğretim süreciyle; yönetsel özerklik okul yönetimine katılımıyla, mali özerklik, sınıf ve okul düzeyindeki bütçe yönetimiyle; kişisel ve mesleki gelişim özerkliği ise kişisel ve mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusundaki hareket alanı ile ilgilidir (Karabacak, 2014). Bu bilgilerden hareketle öğretmen özerkliği, *öğretmenin eğitim ve öğretim programının, materyallerinin geliştirilmesi ve uygulanması konusu ile okul yönetimi süreçlerine katılabilme ve mesleki gelişimini sağlamada karar alabilme serbestliği* olarak da tanımlanabilir.

Üzerinde durulması gereken bir diğer konuda mesleki profesyonellik kavramıdır. Bu kavram öğretmen özerkliği kavramı ile oldukça yakından ilişkilidir (Demirkasımoğlu, 2010). İlgili alanyazında yer alan araştırmalarda öğretmenlerin özerkliğinin nitelikli bir şekilde hayata geçirebilmeleri için öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin de geliştirilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir. Montgomery ve Prawtiz'e (2011) göre özerklik, bir öğretmenin bilgi ve tecrübelerine dayanarak eğitim-öğretim sürecinde kararlar almayı ve mesleki etik bilincine sahip olmasıyla birlikte eğitsel uygulamaları devamlı olarak değerlendirmesini gerektirmektedir. Bazı çalışmalarda öğretmen özerkliği mesleki profesyonelliğin bir boyutu olarak da değerlendirilmektedir. Meseleye bu pencereden bakıldığında karşılaşılan bir bakış açısı da öğretmen özerkliği öz-yönetimli mesleki gelişim kapasitesiyle özerk bir öğretmeni mesleğinde profesyonelleşmeye çalışan özerk bir öğrenen olarak ele alan bakış açısıdır. Özerk birer öğrenen olarak öğretmenler, pedagojik bilgi ve becerileri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin güncel bilgileri; eğitim sürecinin bir parçası olarak neden, ne zaman, nereden ve nasıl edinebileceklerinin farkında olmaktadır ve edindikleri güncel bilgileri eğitim-öğretim sürecinde etkili bir şekilde kullanarak profesyonelleşmektedirler (Smith 2000). OECD tarafından yayınlanan TALIS (Teaching And Learning International Survey- Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) raporuna göre, öğretmen profesyonelleşmesi üç alanda kavramsallaştırılmıştır. Buna göre; öğretim için gerekli bilgiye sahip bilgi tabanı (knowledge base) alanı, mesleği ile ilgili çalışmalarda karar verme olarak tanımlanan özerklik (autonomy) alanı ve öğretimin yüksek standartlarda gerçekleştirilmesini sağlamak için gerekli destek ve karşılıklı bilgi paylaşımı olarak tanımlanan akran iletişimidir (OECD Report TALIS, 2016). Buradan özerkliğin öğretmen profesyonelleşmesinin üç temelinden biri olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin yeterlikler, mesleki bilgi ve becerilerin işyerinde uygulanması ile ilgilidir. Yeterlik sahibi öğretmen genellikle profesyonel bir performans gösterir (Kulshrestha ve Panley, 2013). Mesleki yeterlikler bir öğretmenin öğrencisinin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğretme ve pedagojik bilgiye dayalı müdahaleler düzenleme

yeteneğini ifade eder. Öğretmenin kişisel yeterlikleri arasında ise öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirme, öğretime duyulan tutku, ebeveynlerle pozitif ilişkiler kurma becerileri vb. unsurlardan söz edilebilir (Westergard, 2013). Ancak bahsedilen bu kapsam sürekli değişen bir ortamda geçerliğini kaybedebilmekte ve sürekli güncellenmeye ihtiyaç duymaktadır. Çünkü eğitimin amaçları, modern çağın talepleriyle bağlantılı olarak hızlı bir şekilde değişmektedir. Bu talepler eğitim sistemini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenler ise eğitim ile ilişkili tüm paydaşlar ile doğrudan etkileşim halindedirler ve bu nedenle de eğitim-öğretim işinin niteliğini de oldukça etkilemektedirler (Appova, 2009). Öğretmenler eğitim-öğretimin yürütülmesinde artan sorumluluklarıyla birlikte günümüzde daha güçlü ve etkin mesleki yetkinliklere ihtiyaç duymaktadırlar.

Öğretmenlerin hizmet süreçlerine devam ederken gerçekleştirdikleri formal öğrenmelerin kaynağı olan hizmet içi eğitimler öğretmen yetkinliklerinin artırılmasında etkili bir yoldur. Konu ile ilgili alanyazında yeni başlayan öğretmenlerin öğrenmeye daha hevesli olduklarını gösteren araştırmalar bulunurken (Rolls ve Plauborg, 2009); bazı araştırmalar da deneyimli öğretmenlerin öğretim yetenekleriyle ilgili hissettikleri güvenin onları hizmet içi eğitimlere katılma kararlarında yanılmalarına neden olabileceği ve yeni öğrenmeler konusunda daha az motive oldukları ifade edilmektedir (Nawab, 2011; Richter, Kunter, Klusmann,, Ludtke ve Baumert, 2011). Ancak bir öğretmenin hizmet içi eğitimlere katılması sürekli gelişimini sağlaması, profesyonelleşmesi ve özerkleşmesi konularında oldukça önemlidir.

Konu ile ilgili alanyazında öğretmen özerkliği ve öğretmen işbirliğini tartışan (Vangrieken, Grosemans, Dochy ve Kyndt, 2017), öğretmen özerkliği ve iş doyumunu ilişkisini açıklayan (Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2017; Bogler, 2001), öğretmen özerkliği ve sınıf yönetimi bağlantısını kuran (Stockard ve Lehman, 2004), öğretmen özerkliği ile öğretmen performansını ilişkilendiren (Blase ve Peggy, 2009), öğretmen özerkliği ve okul yönetiminin verdiği desteği tartışan (Guarino, Lucrecia ve Glenn, 2006) çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Alanyazında doğrudan öğretmen özerkliği ve hizmet içi eğitim konusunu ele alan araştırma bulunmamaktadır. Oysaki öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinde belirli bir özerkliğe sahip olmaları, sadece kuralların ve yöneticilerin onlara yetki sağlamasıyla değil, öğretmenlerin bu yetkileri kullanabilmek için gerekli mesleki kapasite ve becerileri geliştirilmeleriyle mümkün olabilir (Bustingorry, 2008). Mesleki kapasite ve becerilerin geliştirilmesi ise hizmet içi eğitimler ile mümkün olmaktadır. Öğretmenlerin özerk bir şekilde çalışabilmeleri için yeterli mesleki bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir. Eğitim görevi öğretmenlerin yegâne görevidir ancak her öğretmen bu görevi yerine getirirken çeşitli nedenlerden dolayı özerk olamamaktadır.



Dolayısıyla öğretmen özerkliği ile hizmet içi eğitimler arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır. Bu araştırma alanyazında bu konudaki boşluğun fark edilmesi ile ortaya çıkmış ve Milli Eğitim Bakanlığınca açılan merkezi/mahalli hizmet içi eğitimlerin öğretmen özerkliğini oluşturan; eğitim-öğretim sürecine ilişkin özerklik, okul yönetimine katılmada özerklik ve mesleki gelişimi sağlamada özerklik açılarından nasıl etkili olduğuna yönelik katılımcı öğretmenlerin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimler eğitim-öğretimin planlanması ve uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde öğretmen özerkliği açısından nasıl etkili olmuştur?
2. Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimler okulun yönetsel süreçlerine katılma konusunda öğretmen özerkliği açısından nasıl etkili olmuştur?
3. Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimler mesleki gelişimin sağlanması konusunda öğretmen özerkliği açısından nasıl etkili olmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerin özerklikleri konusunda nasıl etkili olduğunun ortaya koyulması, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine göre oluşturulmuştur. Durum çalışması, gerçek hayat bağlamında güncel ve sınırları belirlenmiş (Yin, 2009) bir ya da birden fazla durum ya da olay hakkında gözlemler, görüşmeler vb. çeşitli veri toplama araçları ile toplanan verilerin sistematik bir şekilde incelendiği, keşfedildiği ve zengin bir şekilde betimlendiği bir araştırma desendir (Creswell, 2013; Merriam, 2015). Güncel bir konu olan öğretmen özerkliği konusunu odak alan bu araştırma, öğretmenlerin özerkliğini etkilemesi yönüyle hizmet içi eğitimler konusu ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada öğretmen özerkliği ve hizmet içi eğitimler ilişkisi katılımcı öğretmenlerin görüşleri üzerinden sunulmuştur.

Katılımcılar

Bu araştırmada Eskişehir il merkezinde kamuya ait çeşitli okullarda görev yapan toplam 25 öğretmene ulaşılmıştır. Katılımın gönüllülük esasınca sağlandığı araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada katılımcı grubun tespit edilmesindeki ölçüt, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik

düzenlenmiş en az 10 hizmet içi eğitim kursunu başarıyla tamamlamış olmalarıdır. Araştırmada en az 10 hizmet içi eğitimin öğretmenler tarafından başarı ile tamamlanmış olmasının bir ölçüt olarak tespit edilmesinde, hizmet içi eğitim konusunda araştırmalar yapan bir akademisyenden alınan görüş etkili olmuştur. Sonuç olarak her bir katılımcı öğretmenin en az 10 tane hizmet içi eğitim almış olmasının bir ölçüt olarak benimsenmesine karar verilmiştir. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken Eskişehir il merkezinde görev yapan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu çevrimiçi gruplarda araştırmanın temel amacı, veri toplama süreci, katılımın gönüllülük gerektirdiği ve etik ilkeler konularını açıklayan bir bilgilendirme metni paylaşılmış, aynı zamanda araştırmacı gönüllü olarak katılmak isteyen ve ölçütü sağlayan katılımcıların ulaşabilmeleri için telefon, e-posta bilgilerini de paylaşmış, dönüş yapan aday 25 katılımcıdan ölçütü sağlayan 20 katılımcı öğretmen ile sürece devam edilmiştir. Tablo 1’de katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik veriler sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Demografik Veriler

Değişkenler	Demografik Özellikler	Öğretmenler	Frekans (f)
Cinsiyet	Kadın	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20	12
	Erkek	Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö19	8
	Toplam		20
Yaş	25-29 yaş	Ö2, Ö9	2
	30-34 yaş	Ö3, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, 20	8
	35-39 yaş	Ö1, Ö5, Ö8, Ö12, Ö17	5
	40-45 yaş	Ö4, Ö6, Ö7	
	46-50 yaş	Ö15	1
	50 yaş ve üzeri	Ö13	1
	Toplam		20
Öğrenim Durumu	Lisans	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19	15
	Lisansüstü eğitim	Ö1, Ö3, Ö10, Ö17, Ö20	5
	Toplam		20
Mesleki Deneyim Süresi	1-5 yıl	Ö2	1
	6-10 yıl	Ö3, Ö9, 16, 18, 19	5
	11-15 yıl	Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17	7
	15-20 yıl	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7	4
	20-25 yıl	Ö13	1
	25 yıl ve üzeri	Ö15	1
	Toplam		20

Okul Türü	Anaokulu	Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö16	5
	İlkokul	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	15
	Toplam		20
Branş	Okul öncesi öğretmeni	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö1 Ö9, Ö11, Ö16, Ö20	9
	Sınıf öğretmeni	Ö1, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19	11
	Toplam		20
Öğrenci Sayısı	11-15 öğrenci	Ö2, Ö4, Ö5, Ö11, Ö16, Ö17	6
	26-30 öğrenci	Ö7, Ö8, Ö10, Ö15, Ö18, Ö20	5
	16-20 öğrenci	Ö6, Ö19	2
	21-25 öğrenci	Ö1, Ö3, Ö9, Ö13	4
	30 ve üzeri öğrenci	Ö12, Ö14,	2
	Toplam		20

Tablo 1’de sunulan veriler incelendiğinde; araştırmaya dokuz okul öncesi öğretmeni ve on bir sınıf öğretmenin katıldığı, katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir. Kadınların öğretmenlik mesleğini çok tercih ettikleri düşünülürse bu durumun normal olduğu fikrine ulaşılmaktadır. Yaş değişkeni açısından bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun 30-34 yaş aralığında bulunduğu, ardından yoğunluğun 35-39 yaş aralığında olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgudan öğretmenlerin çoğunluğunun mesleki bağlamda deneyimli oldukları ve mesleki deneyim süresi açısından da orta düzeyde oldukları görülmektedir. Okul türü açısından okul öncesi öğretmenlerinin beşinin anaokulunda dördünün ilkokul bünyesinde açılan anasınıflarında görev yaptıkları, sınıf öğretmenlerinin ise ilkokulda görev yaptıkları bilinmektedir.

Araştırmada katılımcı seçiminde benimsenen ölçüt gereğince öncelikle katılımcı öğretmenlerden Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen ve katıldıkları aynı zamanda başarı ile tamamladıkları hizmet içi eğitimleri sıralamaları istenmiştir. Şekil 2’de öğretmenlerin sıraladıkları eğitimlerden en çok ifade edilen eğitimler sunulmaktadır.



Şekil 1. Katılımcı öğretmenlerin katıldıkları başlıca hizmet içi eğitim faaliyetleri

Şekil 1 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin başlıca katıldıkları hizmet içi eğitimlerin güncel eğitimler oldukları ve çağımız ihtiyaçlarına hitap eden eğitimler oldukları görülmektedir.

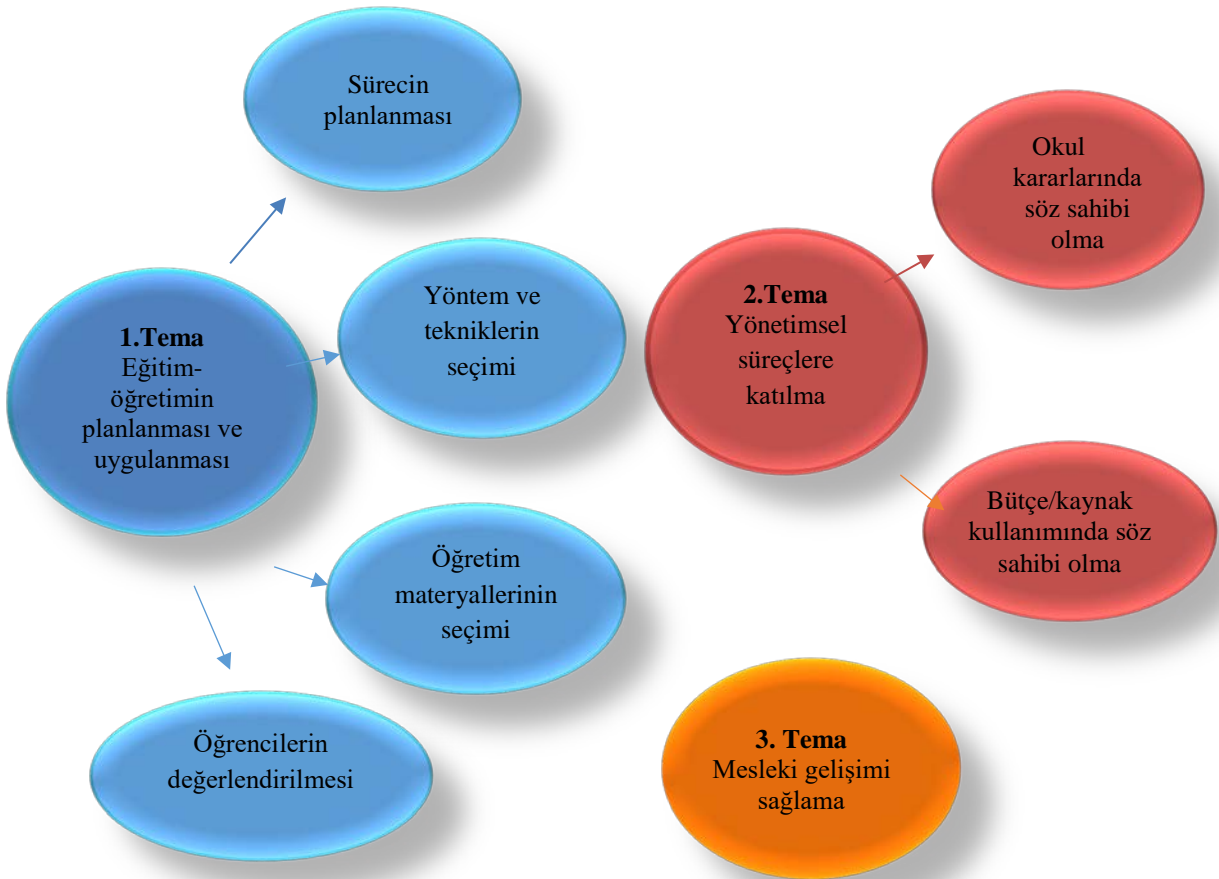
Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yüz yüze görüşmeler yapılması planlanmış ancak Covid-19 salgınının seyrinden dolayı görüşme soruları Google Formlar aracılığı ile çevrim içi olacak şekilde hazırlanmış ve katılımcılara formun linki ulaştırılarak form hakkında bilgilendirilmiş ve formu doldurmaları sağlanmıştır. Katılımcı öğretmenlere yöneltilen 10 soru ile aldıkları hizmet içi eğitimlerin özerkliklerini nasıl etkilediğine yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmış, salgın nedeniyle çevrim içi olarak hazırlanan görüşme sorularını katılımcı öğretmenlerden açıklayıcı bir şekilde ve içtenlikle yanıtlamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, gözlem, görüşme gibi nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş ham verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir veri analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analiz yönteminde araştırma soruları araştırmanın temaları olarak tespit edilmiş, bu temalar bulgular bölümünün de alt başlıklarını oluşturmuş ve bu başlıklar altında araştırmanın bulguları sunulmuştur. Nitel araştırmalarda betimsel analiz süreci dört aşamada

gerçekleştirilmektedir. Araştırmada birinci aşamada araştırmacı araştırma sorularında yer alan boyutlardan yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturmuştur. Bu çalışma ile katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı ortaya çıkmıştır. Bu ilk aşamanın ardından araştırmacı oluşturulan bu çerçeveyi göz önünde bulundurarak ham verileri okumuş ve kendi içerisinde düzenlemiştir. Bu süreçte ham verilerin anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilerek bir bütünlüğe ulaşılması önemsenmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmacı tarafından düzenli bir hale getirilen verilerin tanımlanması sürecine geçilmiştir. Son olarak araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları açıklamış, bulgular arasında ilişkilendirmeler yaparak ve ulaşılan bulguları anlamlandırmıştır. Ayrıca yapılan yorumların kuvvetlendirilmesi için alanyazında konu ile ilgili olarak yapılmış araştırmalara giderek karşılaştırmalar da yapılmıştır. Şekil 2’de betimsel analiz sürecinin birinci ve ikinci aşamalarında oluşturulan ana temalar ve alt temalar yer almaktadır.



Şekil 2. Araştırmada temalar ve alt temalar

Şekil 2 incelendiğinde, ilgili alanyazında yer alan öğretmen özerkliğinin alt boyutları da dikkate alınarak araştırmada; “eğitim-öğretimin planlanması ve uygulanması”, “yönetimsel

süreçlere katılma” ve “mesleki gelişimi sağlama” olarak üç alt tema oluşturulmuştur. Birinci ve ikinci tema altına çeşitli alt temalar sıralanırken; üçüncü temanın bir alt teması ya da alt temaları bulunmamaktadır. Araştırmada ulaşılan bulgular söz konusu bu temalar altında araştırmanın bulgular bölümünde sistematik bir şekilde sunulmuştur.

Araştırmanın İnanırcılığı

Nitel çalışmalarda, araştırmanın geçerlik-güvenirlik boyutları nicel çalışmalardan farklıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nicel araştırmalarda sunulan geçerlik-güvenirlik ölçütlerinin nitel araştırmalarda da inanırcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik şeklinde sıralanan boyutlara dikkat edilmesiyle yakalanabileceği araştırmalarda belirtilmektedir (Başkale, 2016; Merriam, 2015). Bu boyutlardan ilki olan inanırcılık boyutuna ilişkin, katılımcılara ait demografik verilerin detaylı bir şekilde sunulmasına ve katılımcıların araştırmaya dahil olma sürecinin ayrıntılı olarak betimlenmesine özen gösterilmiştir. Diğer yandan veri toplama sürecinin sonunda elde edilen ham veriler araştırmanın katılımcılarına mail yoluyla gönderilerek görüşlerini tekrar incelemeleri sağlanmış ekleme yapmak isteyen katılımcılar ekleme yapmış ya da görüşlerinden bazı bölümleri çıkartmak isteyenlerin çıkartmasına olanak tanınmış ve böylece katılımcı teyidine de başvurulmuştur. Aktarılabirlik boyutu için araştırmada araştırma süreci, analiz süreci ve ulaşılan bulgular detaylı şekilde ve anlaşılabilirliği artırmak amaçlı tablolar halinde araştırma metnine yansıtılmıştır. Katılımcıların örnek yanıtları ilgili kategori ve temaların sunulduğu tabloların altında doğrudan alıntılar şeklinde verilmiştir. Araştırmada güvenirliliğin sağlanması için yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasında ve görüşmeler sonucu elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir akademisyene danışılmış, görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada ayrıca etik ilkelere dikkat edilmiş, aday katılımcılara araştırmaya katılmadan önce araştırmanın amaçları ve araştırma sürecine yönelik bilgilendirme yapılmış, etik ilkeler açıklanmış ve gönüllü katılımın sağlanmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca araştırmada benimsenen etik ilkeler ile bağlantılı olarak araştırmada verilerin analizi sürecinde katılımcı öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3 gibi kod isimler ile kodlanmış ve görüşleri araştırma metnine yansıtılırken bu kod isimler ile yansıtılmasına özen gösterilmiştir. Diğer yandan araştırmanın katılımcıları yönüyle yeterli katılım stratejisi benimsenmiş (Merriam, 2015) toplam 20 öğretmenden veri toplanmış ve bu şekilde verilen yanıtlarda bir doyuma ulaşılması amaçlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları başlıkları altında, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

3.1. Eğitim-Öğretimin Planlanması ve Uygulanması

Araştırmanın birinci teması kapsamında öğretmenlere; katıldıkları hizmet içi eğitimlerin eğitim-öğretim sürecini planlama, eğitim-öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin seçimi, eğitim-öğretim sürecinde öğretim materyallerinin kullanımı ve eğitim-öğretim sürecinin değerlendirilmesi gibi eğitim-öğretim sürecine ilişkin temel konulara etkisine yönelik görüşleri alınmıştır. Birinci tema çerçevesinde öncelikle öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlerin eğitim-öğretim sürecinin planlanması ve uygulanması konusunda kendilerini nasıl etkilediği anlaşılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlere bu konuda bir soru yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden gelen görüşlerin analizi ile de Tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 2. *Eğitim-Öğretim Sürecini Planlama Konusunda Özerkliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Tema	Alt tema	Kodlar	Öğretmenler	Frekans (f)
Eğitim- Öğretimin Planlanması ve Uygulanması	Sürecin planlanması	Özgün içerikler oluşturdum	Ö2, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19	10
		Teknolojik yeterliklerim arttı	Ö1, Ö16, Ö17	3
		Üretken oldum	Ö4, Ö11, Ö18	3
		Kendi kendime yetebilir oldum	Ö1, Ö17	2
		Ders süresini verimli kullanmaya başladım	Ö9, Ö10	2
		Özgürce düşündüm	Ö2	1

Tablo 2 de sunulan, öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri eğitim-öğretim sürecinin planlanması konusunda özerkliklerine etkisine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; öğretmenlerin özerkliklerine destek olacak önemli becerilere ulaştıkları anlaşılmaktadır. Bu konuda öğretmenlerin en çok ifade ettikleri görüş ise “özgün içerikleri oluşturabildikleri”dir. Öğretmenler aldıkları hizmet içi eğitimler ile günlük eğitim planlarını zenginleştirmişler, planlarının özgünleşmesini sağlamışlardır. Hizmet içi eğitimler ile bilgisayar teknolojilerine gerekli ölçüde hâkim olma becerilerinin artması, üretken olmaları, kendi kendilerine yetebilir hale gelmeleri, özgürce düşünme ve ders süresini verimli kullanabilme becerilerinin artması öğretmenlerin görüşlerinde ifade ettikleri konulardır. Sınıf öğretmeni olan Ö1 ilk görüşme sorusuna verdiği cevapta görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Eğitim sürecini planlarken daha bilimsel yöntemler kullanmamı ve teknolojik becerilerimin artmasını sağladı. Örneğin Web 2.0 araçlarına yönelik katıldığım bir hizmet içi eğitim sayesinde hangi etkinlikte hangi web 2.0 aracını kullanmam gerektiği konusunda kendi kendime yetebilme durumuna geldim ve kendimi daha bağımsız hissettim.

Öğretmenlerden Ö5 görüşlerini aşağıdaki cümleler ile ifade etmiştir;

Katıldığım her hizmet içi eğitim bende farklı düşünelere neden oluyor. Sorguluyorum. ‘Acaba ben öğretim sürecinde öğrencilerimin ilgisini çekecek, özgün nitelikte neler yapabilirim?’ diyorum. Önceleri cesaret bulamaz zümrelerimin uygulamalarını takip ederdim. Ama şu anda özgün uygulamalar yapıyorum ve özgünlüğümün özgürlüğünü yaşıyorum.

Öte yandan araştırmada hizmet içi eğitimleri bulduklarını ifade ederek Ö3, Ö6, Ö13, Ö14 ve Ö20 eğitim sürecinin planlanmasında öğretmen özerkliğine olan etkisi konusunda yetersiz bulduklarını belirterek değerlendirmede bulunmak istememişlerdir. Bu bağlamda Ö6’nın görüşleri şöyledir: “

Meslek hayatım boyunca sadece “İlkyardım, Sivil Savunma, Afet Kurtarma, Fatih Projesi Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu” gibi bazı temel ve zorunlu hizmet içi eğitimlere katıldım. İstedğim konularda özellikle branşım ile ilgili eğitim alabilmek için başvurularda bulundum fakat eğitim çıkmadı. Bahsettiğim zorunlu hizmet içi eğitimler de açıkçası çok verimli geçmedi. Bu nedenlerden dolayı aldığım hizmet içi eğitimlerin eğitim sürecini planlama konusunda beni özerkleştirdiğini düşünmüyorum. Genel olarak eğitim sürecini planlamada kendimi özerk hissetmiyorum. Bir yandan idarenin istekleri bir yandan velilerin istekleri nasıl özerklikten bahsedebilirim.

Araştırmada ilk tema altına yerleştirilen ikinci alt tema kapsamında öğretmenlerden katıldıkları hizmet içi eğitimlerin eğitim sürecinde kullanacakları öğretim yöntem ve tekniklerin seçimine ve sürecin uygulanmasına ilişkin özerkliklerini nasıl etkilediği konusunda görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerden gelen görüşlerin analizi Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. *Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Seçimi ve Uygulanması Konusunda Özerkliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Tema	Alt tema	Kodlar	Öğretmenler	Frekans (f)
------	----------	--------	-------------	-------------

		Araştırma Makalesi		ISSN: 1305-2020
Eğitim-Öğretimin Planlanması ve Uygulanması	Yöntem ve tekniklerin seçimi	Farklı yöntemler benimsedim	Ö7, Ö8, Ö12, Ö15, Ö16, Ö18, Ö17, Ö19	8
		Çocuk merkezli yöntemler benimsedim	Ö2, Ö4, Ö5, Ö11	4
		Web 2.0 araçları kullandım	Ö1, Ö11, Ö16, Ö17	4
		Proje odaklı yaklaşım	Ö5	1

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmının hizmet içi eğitimlerden sonra farklı yöntemler benimsediklerini ifade ettiklerini, hizmet içi eğitimlerin bu bağlamda kendilerini özerk hissetmelerinde etkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Çocuk merkezli yöntemler benimsediğini belirten öğretmenler ile Web 2.0 araçlarını kullandıklarını belirten öğretmenlerin eşit frekanstadır. Öğretmenlerden bazıları yöntem ve tekniklerin seçimi konusunda görüşlerini ifade ederken, yöntem ve teknik seçimi konusunda kendilerini zenginleştirmelerinin aynı zamanda başka açılardan da olumlu etkileri olduğuna değinmişlerdir. Bu bağlamda Ö1'in görüşleri şöyledir;

Eğitim-öğretim sürecinde teknolojiye dayalı yöntem ve teknikleri seçmemde hizmet içi eğitimler beni özerkleştirdi. Örneğin resim dersinde robotik kodlamaya dayalı etkinlikler yapıyorum. Çağı yakalayan farklı öğretim yöntemleri benimsemek beni iyi hissettiriyor, mesleki özgüven mi demeliyim, daha tatmin olmuş hissediyorum. Sonra Web 2.0 araçları ile farklı disiplinler arası çalışmalarını artık kolaylıkla hazırlayabiliyorum. İçerik üretebiliyor olmam bağımsız ve özgün olmamı sağladı.

Ö8 ise konu hakkındaki görüşlerini şu cümleleri ile açıklamıştır:

21. yüzyıl becerilerinin temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşım ve teknoloji okuryazarlığı konusunda kendimi yetiştirme çabasında oldum ve farklı yöntemler benimsedim, bu yöntemleri derslerime entegre etmeye çalıştım. Derslerde kendime öz güvenim arttı. Alan hâkimiyetim arttı. Veli toplantılarında özellikle velilerin saygısı benim bildiklerim karşısında arttı. Bu da beni motive eden bir unsur oldu.

Ö11 de Ö8 ile benzer yönde görüşler belirtmiştir: “*Öğrencilerime sınıfıma uygulayabiliyorum. Web 2.0 araçları kursunda öğrendiğim içerik oluşturma ile sınıfıma öğrencilerime farklı çalışmalar hazırlıyorum. Üretiyorum ve üretebilmek çok güzel. Üretebilmek beni bağımsız kılıyor.*” Ö5'in konu ile ilgili görüşleri ise şöyledir: “*Katıldığım hizmet içi eğitimlerde öğrendiğim yeni bilgileri mutlaka sınıfıma yansıtım, proje merkezli çalışmalar yapmaya başladım, yöntemlerim çeşitlendi ve çocuk merkezli hale geldi. Ufhum*

açıldı ve bir noktada öğretmenliğe bakış açım farklılaştı. Tüm bunlar kendimi özerk hissetmem de etkili oldu.”

Araştırmada Ö12 ve Ö15 görüşlerinde farklı bir noktaya da değinerek hizmet içi eğitimler sonucunda kendi özerkliklerinin yanı sıra öğrenci özerkliğinin de arttığını ifade etmişlerdir. Ö12 görüşlerini şöyle belirtmiştir:

Farklı zamanlarda aldığım hizmet içi eğitimler ile farklı yöntem ve teknikler öğrendim ve derslerimde kullandım. Bu durum benim daha verimli bir ders süreci ortaya koymamda etkili oldu ve öğrencilerimin dikkatini çekebildim. İlk aklıma gelen bir örnekle açıklayayım, sınıfımda beyin fırtınası tekniğini kullanırken öğrencilerimin de özerkleşmesini sağladığımı yani onların kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldıklarını görüyorum. Böylece düz anlatım yöntemini benimseyen bir öğretmene göre öğrencilerime daha olumlu yönde katkıda bulunduğumu onların da özerkleştiğini düşünüyorum.

Araştırmada ilk tema altına yerleştirilen üçüncü alt tema kapsamında öğretmenlerden eğitim sürecinde kullanacakları öğretim materyallerinin seçimine ilişkin özerklikleri konusunda görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerden gelen görüşlerin analizi ile Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4. *Eğitim-Öğretim Sürecinde Kullanılan Öğretim Materyallerinin Seçimi Konusunda Özerkliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Tema	Alt tema	Kodlar	Öğretmenler	Frekans (f)
Eğitim- Öğretimin Planlanması ve Uygulanması	Öğretim materyalleri konusunda özerklik	Öğrenmeyi kolaylaştıran yeni materyaller kullandım.	Ö4, Ö5, Ö12, Ö15, Ö16, Ö19	6
		Web 2.0 araçları kullandım.	Ö1, Ö7, Ö8, Ö11, Ö17	5
		Materyal tasarımları yaptım.	Ö2, Ö16, Ö18	3
		Materyal kullanımını konusunda bilinçlenme	Ö9, Ö10	2
		Sınıf içi materyalleri çok yönlü kullanma	Ö9	1

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim materyalleri konusunda özerkliklerine ilişkin etkili öğrenme sağlayan yeni materyalleri derslerinde kullandıkları görüşünün öğretmenler tarafından en çok ifade edilen görüş olduğu, bu görüşü katılımcı öğretmenlerin teknolojik yeterliklerinin de arttığını gösteren Web 2.0 araçlarını kullandıkları görüşü takip etmektedir.

Ö5 görüşlerini bir örnek ile açıklamıştır; “Masallar konusunu örnek verebilirim. Anadolu masalları konulu aldığım eğitim ile masal anlatıcılığımı geliştirdim ve sınıfımda öğrencilerime Anadolu masallarını anlatıyorum. Öğrencilerim de keyif alıyor bu durumdan ve bende sınıfımda istediğim bir uygulamayı yapıyor olmaktan dolayı mutluyum.” Ö16’nın konuyla ilgili görüşleri şöyledir; “Kullanmadığımız ya da kendimizi yetersiz hissettiğimiz materyalleri kullanabilir hale geliyoruz. Ya da alınan eğitim doğrultusunda aklımızdan geçen materyali tasarlayabilir hale geliyoruz.” Ö9’un konu hakkındaki görüşü şöyledir: “

Katıldığım hizmet içi eğitimler sınıf içi materyalleri kullanma konusunda bana yaratıcı bir bakış açısı kazandırdı ve materyal kullanımı konusunda bilinçlendim. Okullarımızın durumu belli dolayısıyla eldeki imkânları iyi değerlendirmek gerekiyor. Böyle bir durumda materyalleri farklı açılardan değerlendirebileceğim fikri, öğretim materyallerinin kullanımında özerklik açısından farklı bir keşif oldu.

Araştırmada ilk tema altında incelenen dördüncü alt tema kapsamında öğretmenlerden eğitim-öğretim süreci sonunda öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda özerkliklerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerden gelen görüşlerin analizi Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. *Eğitim-Öğretim Süreci Sonunda Öğrencilerin Değerlendirilmesi Konusunda Özerkliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Tema	Alt tema	Kodlar	Öğretmenler	Frekans (f)
Eğitim- Öğretimin Planlanması ve Uygulanması	Değerlendirme	Farklı değerlendirme yöntemleri kullanmaya başladım.	Ö1, Ö2, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19	12
		Biçimlendirici değerlendirmeye yöneldim	Ö5, Ö8	2

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerden sonra farklı değerlendirme yöntemleri kullanmaya başladıklarına dair görüşü yoğunlukla paylaştıkları görülmektedir. Ö7’nin konu hakkındaki görüşleri şöyledir:

Hizmet içi eğitimlerde duyduğum farklı değerlendirme yöntemlerini sınıfımda uyguluyorum. Böylece öğrencilerimi daha iyi ve çok yönlü tanıyorum. Adeta onları keşfediyorum. İşte performans ödevi, gözlem, drama, proje ödevi, çoktan seçmeli soru, kısa cevaplı sorular, özdeğerlendirme, tartışma, görüşme, portfolyo, kavram haritası, deney, grup değerlendirme, doğru yanlış soruları, eşleştirme soruları, tamamlama ve boşluk doldurma soruları soruyorum. Sonra Öğrenci ürün dosyası,

yapılandırılmış grif, kavram haritası, drama, mülakat, akran değerlendirme gibi değerlendirmeler uyguluyorum. Sınıfın öğretmeni olarak değerlendirme yöntemlerine karar veriyor ve uyguluyor olmama bakarak bu konuda özerk olduğumu söyleyebilirim.

Ö4’de aşağıdaki görüşlerinde değerlendirme sürecinin önemine şu cümleleri ile değinmiştir;

Değerlendirme süreci belli bir süreci kapsadığından ve erken çocukluk döneminde peşin hükümlü olmamak gerektiğinden sonuç odaklı değil yaşama odaklı bakış açısına sahip olmamız gerektiğinden dolayı değerlendirme yaparken dikkatli olmamız gerekiyor. Sürece dönük farklı değerlendirme yöntemleri kullanmaya çalışıyorum ancak bu düşüncem kendi okuma ve araştırmalarım ile gelişti. Hizmet içi eğitimler bu konuda yeterli olmuyor bence. Hizmet içi eğitimler genellikle didaktik geçiyor.

Ö9’da Ö4 ile benzer bir yönde görüş paylaşmış, katıldığı hizmet içi eğitimlerin değerlendirme konusunda özerk olmalarına herhangi bir etkisi olmadığını ifade etmiştir. Ö11’in görüşleri ise şöyledir; *“Süreç üzerinden değerlendirme yapıyorum. Bunun için rubrikler hazırlıyorum rubrikler ile değerlendiriyorum. Tabi ki gözleme dayalı değerlendirme ise her zaman kullandığımdır. Bazı hizmet içi eğitimlerde farklı değerlendirme yöntemleri öğrendim ve deneyimledim. Sağladığı bilgi çeşitliliği ile bana özerklik kattığını söyleyebilirim eğitimlerin.”* Ayrıca Ö5 ve Ö8 görüşlerinde biçimlendirici değerlendirmeye yönelişlerinin üzerinde durmuşlardır. Ö5 bu yöndeki görüşlerini şu cümleleri ile ifade etmiştir: *“Aldığım hizmet içi eğitimlerden birinde pedagojik dökümantasyon yöntemine değinilmişti. Hem eğitimde öğrendiklerimden hem de sonraki araştırmalarımın hareketle biçimlendirici değerlendirmenin süreçteki etkisini anladım. Çocuklara farklı açılardan bakıyor olmanın benim sınıf içi etkililiğimi ve özerkliğimi arttırdığına inanıyorum.”*

3.2. Yönetimsel Süreçlere Katılma

Araştırmada ikinci araştırma sorusu ile “Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimler yönetimsel süreçlere katılmada öğretmen özerkliği açısından nasıl etkili olmuştur?” sorusunun cevabı aranmıştır. Öğretmenlere bu konuda okulda alınan önemli kararlarda fikirlerini ifade edip/edememe durumu ve okulun mali-fiziki-materyal kaynaklarına yönelik yapılan çalışmalara katılma, yetki alma ve fikir bildirme durumları hakkında görüşlerini almaya

yönelik iki soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerde gelen cevapların analizi ile Tablo 6 ve Tablo 7 oluşturulmuştur. İlk olarak Tablo 6’da okulda alınan önemli kararlarda fikir bildirme konusunda öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

Tablo 6. Okulda Alınan Kararlarda Fikir Bildirme Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	Öğretmenler	Frekans (f)
Yönetimsel		Fikirlerimi özgürce ifade edebildim	Ö2, Ö5, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18	12
Süreçlere	Okulda alınan kararlarda fikir bildirme	Zümre toplantılarında kılavuzluk yapıyorum	Ö1, Ö19	2

Tablo 6 incelendiğinde, okulda alınan önemli kararlarda fikir bildirme konusunda öğretmenlerin çoğunluğunun fikirlerini özgürce ifade edebildikleri görülmektedir. Bu konuda Ö8’in görüşleri şöyledir: “Aldığım eğitimler doğrultusunda elimden geldiğince fikir beyan eder oldum. Bunu sağlayacak özgüven ve bilgi birikimim zaman içinde oldu. Bazı konularda okul yönetimi bana gelip fikir danışır oldu.” Ö16 ise görüşlerini şu cümleleri ile ifade etmiştir; “Kişisel ve mesleki gelişime oldukça katkısından dolayı hizmet içi eğitimlerin bilgi ve özgüven kazanımını desteklediğini düşünüyorum. Okulda alınan kararlarda eğer konuşulan konularda yeterince donanımlıysam söz hakkı alıyor, karar sürecine katkıda bulunuyorum.”

Katılımcı öğretmenlerden Ö3, Ö9 ve Ö14 katıldıkları hizmet içi eğitimlerin okulda alınan önemli kararlarda fikir bildirme konusunda özerk davranmalarında etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Ö3’ün görüşleri şöyledir; “İkisi arasında bağlantı kurmakta oldukça güçlük çekiyorum. Katıldığım eğitimler bu konuda beni yüreklendirmediler. Aksine emre itaat, amir her şeyi bilir ve yapabilir telkinlerini duyduğuma çok eminim.”

Araştırmada öğretmenlerin okulun mali-fiziki-materyal kaynaklarına yönelik yapılan çalışmalara katılma, yetki alma ve fikir bildirme konularında özerklikleri konusu üzerinde de durulmuş ve bu konuda öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan, “Okulun mali-fiziki-materyal kaynaklarına yönelik yapılan çalışmalara katılma, yetki alma ve fikir bildirme konularında aktif olduğunuzu düşünüyor musunuz?” şeklinde bir soru sorulmuştur. Tablo 7 de öğretmenlerin konu hakkındaki görüşlerinin analizi yansıtılmaktadır.

Tablo 7. Okulun Bütçe/Kaynak Kullanımında Söz Sahibi Olma Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	Öğretmenler	Frekans (f)
------	----------	--------	-------------	-------------

Yönetimsel	Bütçe/kaynak	Özerk davranamadım.	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10,	14
Süreçlere	kullanımında		Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17,	
Katılma	söz sahibi		Ö18, Ö19, Ö20	
	olma	Çalışmalara katıldım/görev aldım.	Ö1, Ö2, Ö7, Ö8	4
		Fikirlerimi belirttim.	Ö11, Ö16	2

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük kısmının okulun mali-fiziki-materyal kaynaklarına yönelik yapılan çalışmalara katılma yani bütçe/kaynak kullanımında söz sahibi olmada özerk davranamadıkları görülmektedir. Sadece dört öğretmen okullarında mali konularda yapılan çalışmalarda görev alarak katıldıklarını belirtirken iki öğretmen de bu bütçe/kaynak kullanımı konusunda yapılan iş ve işlemlerde fikir sunduklarını ifade etmişlerdir. Ö8'in bu konudaki görüşleri şöyledir: *“Katıldığım eğitimler de okulun mali kaynakları konusunda yapılan çalışmalara katıldım. Öğrendiğim yeni bilgi birikimini bu anlamda kullanır oldum. Ülkemiz ve dünya genelindeki iyi örnek okulları kendi okulum ölçeğinde uygulamaya çalıştım.”*

3.3. Mesleki Gelişimi Sağlama

Araştırmada üçüncü araştırma sorusu ile *“Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimler mesleki gelişimi sağlama konusunda öğretmen özerkliği açısından nasıl etkili olmuştur?”* sorusunun cevabı aranmıştır. Öğretmenlere bu konuda, *“Hizmet içi eğitimler mesleki gelişim (alan bilgisi-mesleki beceri-mesleki bilgi) konularında sizi nasıl özerkleştirmiştir?”* sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerde gelen cevapların analizi ile Tablo 8 oluşturulmuştur.

Tablo 8. *Mesleki Gelişimi Sağlama Konusunda Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Tema	Kodlar	Öğretmenler	Frekans (f)
Mesleki	Mesleki bilgim arttı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12,	13
		Ö16, Ö17, Ö18, Ö19	
Gelişimi	Mesleki becerim arttı.	Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16	7
Sağlama	Mesleki özgüvenim arttı	Ö8, Ö12, Ö17, Ö19	4
	Mesleki motivasyonum arttı	Ö12, Ö17, Ö18	3

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun katılmış oldukları hizmet içi eğitimler ile mesleki bilgilerinin arttığını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrenilen mesleki bilgilerin uygulamaya dökülmesi olarak da ifade edilebilen mesleki becerilere yönelik

araştırmada yedi öğretmen mesleki becerilerinin de arttığını ifade etmişlerdir. Dört öğretmen mesleki özgüvenlerinin arttığına da değinirken; üç öğretmen ise kendilerini mesleki gelişimlerini sağlama konusunda daha motive hissettiklerini ifade etmişlerdir. Mesleki gelişimi sağlama temasının ortaya çıkmasını sağlayan öğretmen görüşlerinin bazıları aşağıda doğrudan alıntılar olarak sunulmuştur.

Ö12'nin konu hakkındaki görüşlerini detaylı bir şekilde aşağıdaki cümleleri ile açıklamıştır:

Mesleki bilgimin arttığını düşünüyorum. Kazandığım her bilgi öğretmenliğim konusunda yeni bir anlayış geliştirmemi, yeni yöntemler denememi ve bu denediğim yöntemlerle özgüvenimin artmasını sağlıyor. Bazen ters teptiği oluyor. Beklediğim sonucu göremiyorum ama denemiş olmak bile mesleki motivasyonumu artırıyor. Öğretmen özerkliği konusuna gelince, aldığım hizmet içi eğitimler ile mesleki bilgimin artıyor olması ve bilgimi sınıfıma yansıtabiliyor olmam mesleki gelişimim konusundaki özerkliğimi destekliyor. Kendi isteğim ile katıldığım hizmet içi eğitimler evet destekliyor ama ben üst yönetimlerinde özerklik konusunda bizleri desteklemelerini isterdim.

Ö20 görüşlerinde mesleki gelişim konusunda kendisini özerk hissetmediğine şu cümleleri ile değinmiştir: “*Mesleki gelişim konusunda kendimi özerk hissetmiyorum. Çünkü katıldığım bazı eğitimler zorunlu tutulan eğitimlerdi ve okul öncesi öğretmeniyim, bazı eğitimlerin içerikleri okul öncesi eğitim alanı ile bağdaşmıyordu. Bu eğitimler benim için zaman ve motivasyon kaybı ile sonuçlandı.*”

Araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitimler ile yeterliklerin arttığı ve nitelikli hale geldikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlik görevini yürütebilmek için öğretmenlerin hizmet içi eğitimler ile artan bireysel nitelikleri sonucunda özerklik davranışlarının da geliştiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden bazılarının özerk uygulamalarda bulunmalarını olumsuz yönde etkileyen okul yönetimi, fiziki yetersizlikler vb. diğer değişkenlere değindikleri görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenen merkezi/mahalli hizmet içi eğitimlerin öğretmen özerkliği açısından nasıl etkili olduğuna yönelik katılımcı öğretmenlerin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Eskişehir il merkezinde görev yapan dokuz okul öncesi öğretmeni ve on bir sınıf öğretmeni olmak üzere toplamda yirmi öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlere, “eğitim-öğretimin planlanması,

uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde, okuldaki yönetsel süreçlere katılmada ve mesleki gelişimin sağlanması konularında, katıldıkları hizmet içi eğitimlerin bir öğretmen olarak özerklikleri açısından nasıl etkili olduğuna yönelik sorular sorulmuş ve cevaplar alınmıştır. Öğretmen özerkliği kavramı öğretmenin sınıfta doğal olarak sahip olduğu özgürlükten çok daha kapsamlı bir olguyu karşılamaktadır. Öğretmene kendini daha fazla geliştirebileceği mesleki gelişimini sağlama noktasında ve yanı sıra okul gelişimi sağlamada önemli kararlara katılabilme konusunda da özerkliği kapsamaktadır.

Hizmet içi eğitimler ile temelde öğretmenlerin niteliklerinin artırılması hedeflenmektedir. Alanyazında hizmet içi eğitim konusunun öğretmen profesyonelleşmesi açısından etkili bulan araştırmalar bulunduğu gibi konuyu farklı açılardan tartışan araştırmalarda bulunmaktadır. Hizmet içi eğitimlerin öğretmenleri daha profesyonel kılma durumu ile birlikte öğretmenlerin iş yoğunluğunu artırma ve daha fazla izlenmesini sağlama gibi durumlarda gelişebilmektedir. Dolayısıyla bu konuda atılan adımlar kimi zaman kendi içerisinde çeşitli çelişkiler de barındırmaktadır. Öğretmenler bir yandan daha fazla sorumlu olarak tanımlanırken; diğer yandan öğretmenlerin daha az yetkili ve özgür olacakları bir yapı inşa edilmektedir. Bir başka ifadeyle, bir taraftan öğretmenliğin profesyonel uygulamalar yoluyla güçlendirilmesi hedeflenirken, diğer yandan bu hedefe ulaşmada benimsenen tekniklerin öğretmen özgürlüğünü sınırladığı da araştırmalarda tartışılmaktadır (Jurasaitė-O'Keefe ve Rex, 2010). Ancak araştırmada aksi yönde bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu hizmet içi eğitimlerin mesleki anlamda kendilerini desteklediğinin üzerinde durmuşlardır. Diğer yandan genel bir değerlendirme yapıldığında görüşlerini ifade eden öğretmenlerin sınırlı bir özerkliğe sahip oldukları düşünülmektedir. Bu düşünceye varılmasında; merkezden geliştirilen programlar, merkeziyetçi yapı, okul yönetiminin bakış açısı, fiziki yetersizlikler, veli baskısı vb. öğretmenlerin sıklıkla karşılaştığı ve görüşlerinde değindikleri durumlar etkili olmuştur.

Araştırmada Ö3, Ö6, Ö13, Ö14 ve Ö20 katılmış oldukları hizmet içi eğitimleri hem yetersiz bulmuşlar hem de eğitim-öğretimin planlanması ve uygulanması sürecinde özerk davranmadıklarını belirtmişlerdir. On beş öğretmen ise katıldıkları hizmet içi eğitimlerin eğitim-öğretim sürecini planlama ve uygulama konusunda özerk davranmalarında olumlu bir etkisi olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretme sorumluluğu, öğretmenin sorumluluğudur ve sınıfta istisnai bir durum olmadıkça tek yetkili kişi öğretmendir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında kendilerini özerk hissediyor olmaları bu durumun doğal bir sonucu olarak yorumlanabilir. Ancak öğretmenin sınıftaki tek yetkili kişi olması



çerçeve niteliğinde olmayan yani tüm boyutlarıyla merkezden geliştirilen ve esneklik taşımayan eğitim programları düşünüldüğünde planlama ve uygulamalarında tam olarak özerk olduğu anlamına da gelmemektedir. Öte yandan öğretmen özerkliği sadece sınıf içi süreçler ile de açıklanamaz. Alanyazında konu ile ilgili olarak yer alan çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin öğretimsel amaçların gerçekleştirilmesinde sürecin planlanması, uygun yöntem ve tekniklerin seçimi, bağlantılı olarak öğretim materyallerinin seçimi ve değerlendirme süreçlerinde özerkliğe sahip öğretmenlerin, destekleyici davranışlarla öğrencileri yönlendirerek amaçlanan davranışların kazandırılması, istenmeyen davranışların engellenmesi gibi önemli güçleri elinde bulundurduğu vurgulanmaktadır (Reeve ve Jang, 2006). Alanyazın incelendiğinde, öğretmen özerkliğinin öğretimin niteliğiyle de doğrudan ilişkili bir kavram olduğu görülmektedir (Ayrıl vd., 2014; Hazır, 2015; Üzüm ve Karslı, 2013). Diğer yandan araştırmalarda Türkiye’de öğretmen özerkliğinden bahsetmenin zor olduğu da ifade edilmektedir (Yirci, 2017), gerekçe olarak ise öğretmenlerin yetki ve sorumluluk alanlarının giderek küçültülmesi ile merkezden belirlenen eğitim programları, ders materyalleri, ders kitapları ile özerkliğin oldukça sınırlandırıldığı vurgulanmaktadır. Geçmişe gidildiğinde de öğretmen özerkliğine bakışın bu şekilde olduğu görülmektedir. Örneğin Anderson’a (1987) göre, eğitim sisteminin bütünlük ve tutarlılığının sağlanabilmesi için öğretimin planlanması ve içeriğinin belirlenmesi konusunda öğretmenlere çok fazla özerklik verilmemelidir. Ancak günümüze gelindiğinde bu anlayış değişmiş, öğretmen özerkliğinin sadece öğretim yöntem ve materyallerinin seçilmesi ile sınırlandırılmaması gerektiği, öğretim içeriğinin seçilmesi konusunda da öğretmenlere yeterli özerklik sağlanmalıdır. Çağımızda ortaya çıkan ve toplumları önemli derecede etkisine alan post-modern kültür ve yarattığı hızlı değişim olgusu göz önünde bulundurulduğunda okullarda tamamen merkezden geliştirilen sabit programların uygulanması ve öğrenciye görelilik ilkesinden hareketle aynı ders materyallerinin kullanılması da akılcı değildir (Alpaydın, Kocabaş, Dervişoğulları ve Çakır, 2019). Öğretmen özerkliğine önem veren yaklaşımların hâkim olduğu ülkelerde, öğretim içerikleri programlarda daha esnek ve genel bir şekilde tanımlanmakta, içeriğin seçilmesinde ve oluşturulmasında öğretmene de söz hakkı verilmektedir (Öztürk, 2011). Bu konuda Finlandiya örneği güzel bir örnektir. Finlandiya’da öğretmenler eğitim programını belirlerken söz sahibi oldukları ve eğitim sistemini etkileyebildiklerini fark ettikleri için, yaratıcı yönlerini geliştirmeye başlamışlardır. Aynı zamanda, okulların ve ders kitaplarının Milli Eğitim Kurulu tarafından teftişi kaldırılmıştır. Böylelikle, hem yerel yönetimlerin özerkliği, hem de öğretmenlerin çalışma yöntemlerini ve



materyallerini seçme konusundaki özgürlükleri ciddi biçimde artmış, güven ortamı gelişmeye başlamıştır (Nal ve Tüzün, 2011).

Üzerinde durulması gereken bir diğer konu ise öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması konusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya koyulan yeni programlar öğrenci merkezlik ilkesi çerçevesinde, her öğrenci grubu için onların ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine göre farklı bir öğretimin geliştirilmesini öngördüğüdür. Ancak bunun uygulanabilmesi için öğretim içeriklerinin, yöntemlerinin ve materyallerinin seçiminde öğretmene tanınan yetki ve serbestlik alanının yani daha kavramsal bir ifade ile öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi gerekmektedir. Kılınç, Bozkurt ve İlhan'ın (2018) katılımcı görüşlerine göre öğretmen özerkliğini ele aldıkları araştırmalarında; öğretmen özerkliğinin okulda öğrenciyi merkeze alan bir öğretimin yapılmasında etkili bir değişken olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerden Ö12 ve Ö15 hizmet içi eğitimler sonucunda kendi özerkliklerinin yanı sıra öğrenci özerkliğinin de arttığını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar tarafından öğrenci özerkliği üzerine araştırmalar yapılmakta ve öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alma noktasında öğrenci özerkliğinin etkisi üzerinde durmaktadırlar (Süğümlü, 2017). Reinders ve Balçıkanlı (2011), çalışmasında öğretmen özerkliğini öğrenen özerkliğiyle birlikte ele almışlar, öğretmen özerkliğinin öğrenci özerkliği ile de ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunu düzeyleri, öğretmenliğin uzmanlık mesleği olarak görülmesi ve düzenlenmesi, öğretmenlerin okul yönetimine katılması gibi birçok konu öğretmen özerkliğinde önemli rolededir. Bu pencereden bakıldığında, özerkliğin yalnızca sınıf içi eğitim-öğretim süreçlerini kapsar şekilde olmadığı, okulda alınan kararlarda söz sahibi olma, çalışma şartlarının tespit edilmesinde fikir belirtme, okulun mali kaynaklarının kullanımı konusunda söz ve yetki sahibi olma gibi öğretmenin yetkilerinin ve özgürlük alanının genişletilmesinin de öğretmen özerkliğinin bir parçası olduğu anlaşılmaktadır (Ingersoll, 2007). Bu durumda yönetsel süreçlere katılma konusu da öğretmen özerkliğinin önemli bir boyutu olarak değerlendirilebilir. Öğretmen özerkliğinin sağlanabildiği bir eğitim ekosisteminde, öğretmenler meslektaşlarıyla, okul yöneticileriyle ve öğrencileriyle birlikte profesyonellikleri ölçüsünde kararlar alırlar ve bu kararlardan hem yetkili hem de sorumlu konumunda olurlar. Bu açıdan, öğretmen özerkliğinin; eğitime dair uygulamalar, politikalar, reformlar ve girişimler konusunda öğretmenlerin söz sahibi olması, yetki ve sorumluluk alanlarının genişletilmesi ve kararlara etkin katılımı anlamına geldiği söylenebilir. Alanyazında da öğretmen özerkliği ile okul yönetiminin demokratiklik düzeyi (Zencirci, 2010), okul müdürünün liderlik davranışları



(Yazıcı ve Akyol, 2017) gibi konularla ilişkilendiren ve öğretmen özerkliğini açıklayan araştırmalar bulunmaktadır. Araştırmada da öğretmenlerden Ö3, Ö6, Ö9, Ö14 ve Ö20 okulda alınan önemli kararlarda fikir bildirme ve okulun bütçe/kaynak kullanımında söz sahibi olma konularında özerk olmadıklarını düşündüklerini belirtmişler, almış oldukları hizmet içi eğitimlerinde bu konuda özerkliği sağlama noktasında etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö5, Ö10, Ö12, Ö15, Ö17 ve Ö18 okulda alınan önemli kararlarda özgürce fikirlerini belirttikleri görülürken bütçe ve kaynak kullanımında söz sahibi olmada daha az özerk oldukları anlaşılmaktadır. Bazı araştırmacılarca öğretmenlerin idari ve yönetsel işlemlerde aktif görev almalarının pedagojik açıdan kendilerini geliştirmelerine zaman ayırmalarını olumsuz etkileyeceği (Grauwe, 2004) belirtilirken, bazılarınca okuldaki yönetim biçimi doğrudan sınıf yönetimini etkileyeceği gerekçesiyle öğretmenlerin okul yönetimine etkili bir şekilde katılmaları, eğitsel kararlarda fikir bildirmelerinin önemli olduğu da ifade edilmektedir (Can ve Ozan, 2020). Öğretmenlerin İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin (MEB, 2014) altıncı bölümünde yer alan “Kurullar ve Mesleki Çalışmalar” başlığı gereğince öğretmenler isteklerini belirtip, alınan kararlarda söz sahibi olabilmektedirler. Ancak araştırmalar öğretmenlerin gerçekte okul yönetimine ve karar alma süreçlerine katılımlarının yetersiz olduğunu göstermektedir (Babaoğlan ve Yılmaz, 2012; Can ve Serençelik, 2017; Üzümlü ve Kurt, 2019).

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleğini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlerin özerk bir şekilde çalışabilmeleri için söz konusu yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen özerkliğinin yansıdığı bir yer olarak sınıfta, öğretmenler mesleki yeteneklerine olan inançlarını yüksek tutmalı ve okul yöneticileri de bu inancı desteklemelidir. Öğretmenlerin mesleki bağlamda profesyonel anlamda mesleki gelişimi yakaladıkları ülkelere bakıldığında öğretmen özerkliği konusunda da etkili kararlar alındığı görülmektedir (Chan, Fisher ve Rubenson, 2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak adına hizmet içi eğitim girişimleri, çeşitli nedenlerden dolayı günlük uygulamalara yeterince aktarılamamaktadır. Özerklik kavramı altında tam özerklik, sınırlı özerklik ve özerkliğin olmadığı durumlar mevcuttur. Araştırmanın tüm bulguları değerlendirildiğinde; katılımcı öğretmenlerin sınırlı bir özerkliğe sahip oldukları düşünülmektedir. Diğer yandan araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurularak aşağıda sıralanan öneriler geliştirilmiştir;

- Teknolojinin gelişimi ile birlikte hızlı bir değişim sürecinde olduğumuz açıktır. Eğitim sistemleri de bu değişimden oldukça etkilenmektedir. Öğretmenlerin bu hızlı değişime adapte



olabilmeleri ve öğrencileri ile bağ kurabilmeleri için hizmet içi eğitimler çok önemlidir. Ancak araştırmada ulaşılan bir sonuçta öğretmenlerden bazılarının hizmet içi eğitimleri yetersiz bulmalarındır. Hizmet içi eğitimlerin niteliğinin sorgulanması hizmet içi eğitimlerin geliştirilmesi için önemlidir. Eğitim-öğretim sürecinin planlayıcısı öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde özerk davranabilmesi okul başarısının artırılmasında belirleyici bir konudur. Nitelikli bir hizmet içi eğitim ile öğretmen özerkliği arasındaki bağ düşünüldüğünde hizmet içi eğitimlerin niteliği üzerinde daha detaylı bir şekilde düşünerek tekrar yapılandırılmaları gerektiği önerilebilir. Böylece hedeflenen başarıya ulaşılmasında da önemli bir mesafe kat edilebilir.

• Öğretmenlerin okulun bütçe/kaynak kullanımında söz sahibi olma konusunda sınırlı bir özerkliğe sahip olduklarının anlaşıldığı araştırma sonucundan yola çıkılarak okul yönetimlerinin öğretmene dost bütçeleme yapısına yönelmeleri ve bütçe/kaynak konusunda şeffaf davranılması önerilebilir. Okul yönetimlerinin öğretmenlere yönetsel süreçlere katılma konusunda destekleyici olmaları ve işbirliği yapmaları önerilebilir.

Makalenin Bilimdeki Konumu

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Makalenin Bilimdeki Özgünlüğü

Öğretmenlerin özerk bir şekilde çalışabilmeleri için yeterli mesleki bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir. Eğitim görevi öğretmenlerin yegâne görevidir ancak her öğretmen bu görevi yerine getirirken çeşitli nedenlerden dolayı özerk olamamaktadır. Dolayısıyla öğretmen özerkliği ile hizmet içi eğitimler arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır. Alan yazında öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri konusundaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan çok sayıda araştırma bulunmaktadır ancak Milli Eğitim Bakanlığınca açılan merkezi/mahalli hizmet içi eğitimlerin öğretmen özerkliğine olan etkisine yönelik katılımcı öğretmenlerin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum araştırmanın özgün bir araştırma olduğunu açıklamaktadır.

Kaynaklar

Alpaydın, Y., Kocabaş, C., Dervişoğulları, M., & Çakır, G.S. (2019). Öğretmenlik Eğitiminde kazandırılan yeterliklerin öğretmenlik mesleği ile uyumu: Öğretmen görüşlerine dayalı bir karma araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49, 17-49. Doi: 10.15285/maruaeabd.525252



- Anderson, L.W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education*, 33 (3), 357-373.
- Appova, A.K. (2009). *Teacher opportunities to learn: Responses and recommendations of grades 6–12 mathematics teachers from one district*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H., & Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Özel Sayı*, 207-218.
- Babaoğlan, E., & Yılmaz, F. (2012). İlköğretim okullarında karara katılma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 1-12.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Blase, J., & Peggy, K. (2009). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37, 662-683.
- Bustingorry, S.O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420.
- Can, E., & Serençelik, G. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 525-542.
- Can, E., & Ozan, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 55-87.
- Canbolat, Y. (2020). Türkiye’de ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki özerkliği. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 141-171.
- Chan, A.S., Fisher, D., & Rubenson, K. (2007). Introduction. A.S. Chan, D. Fisher ve K. Rubenson (Ed.), *The evolution of Professionalism: Educational Policy in the Provinces and territories of Canada*, (1-9). University of British Columbia, Centre for Policy Studies in Higher Education and Training, Vancouver.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd Ed.). Thousand Oaks: SAGE.



- Çolak, İ., & Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. Doi: 10.14527/kuey.2017.002.
- Çolak, İ., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining “Teacher Professionalism” from different perspectives. *Procedia Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 9, 2047-2051.
- Elmore, R.F. (1987). Reform and the culture of authority in schools. *Educational Administration Quarterly*, 23, 60-78.
- Friedman, I.A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 57-76.
- Gawlik, M.A. (2005). *Cutting loose: Autonomy and education in Charter Schools*. (Unpublished doctoral tehesis). University of California, Berkeley.
- Grauwe, A.D. (2004). School-based management (SBM): does it improve quality? Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.547.1470&rep=rep1&type=pdf>, Erişim tarihi: 13.05. 2021.
- Guarino, C.M., Lucrecia S., & Glenn A.D. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76, 173-208.
- Hazır, O. (2015). Öğretmen etkililiği: Finlandiya modeli. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(1), 3-24.
- Huang, J. (2005). Teacher autonomy in language learning: Areview ofthe research. In K.R. Katyal, H.C. Lam, & X.J. Ding (Eds), *Research studies in education 3* (pp.203-218). The University of Hong Kong: Faculty of Education.
- Jurasaite-O'Keefe, E., & Rex, L. (2010) School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267-277. Doi:10.1016/j.tate.2009.03.012
- Karabacak, M.S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, M., Günbey, M., & Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (MÜSBİD)*, 9(2), 173-195.



- Kılıncı, A., Bozkurt, E., & İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(18), 77-98.
- Kulshrestha, A. K., ve Pandey, K. (2013). Teachers training and professional competencies. *Voice of Research*, 1(4), 29-33.
- Lamb, T., & Reinders, H. (2007). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, responses*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lepine, S.A. (2007). *The Ruler and the Ruled: Complicating a Theory of Teaching Autonomy*. (Unpublished doctoral thesis). University of Texas at Austin.
- Maviş Sevim, F.Ö., Yazıcı, L., & Maviş, R. (2017). Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de okul ve öğretmen özerkliğinin karşılaştırılması. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 1-12.
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Gözden Geçirilmiş 5. Baskı / Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. Resmî Gazete, Sayı: 2907. Erişim tarihi: 12.05.2021.
- Montgomery, B. M., & Prawitz, A. D. (2011). Autonomy in teachers of family and consumer sciences: Factors contributing to educational decision making. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, 29(2), 26-37.
- Nal, A., & Tüzün, I. (2011). *Kaynaştırma / bütünleştirmenin etkililiğini artırmak için politika ve uygulama önerileri projesi kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde dünyadan ve Türkiye’den iyi örnekler*. <https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/06/4.pdf>. Erişim tarihi: 12.05.2021.
- Nawab, A. (2011). Workplace learning in Pakistani schools: A myth or reality. *Journal of Workplace Learning*, 23, 421-434. doi:10.1108/13665621111162954
- OECD. (2016). Teacher professionalism. ISSN: 23039280. <https://doi.org/10.1787/23039280>
- Öztürk, İ. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Öztürk, İ.H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1) 271-299.
- 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.



- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teacher say and do to support student' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational psychology*, 91(3), 537-548.
- Reinders, H., & Balçıklanlı, C. (2011). Learning to foster autonomy: The role of teacher education materials. *Studies In Self-Access Learning Journal*, 2, 15-25.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Ludtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teacher career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 26, 116-126. Doi:10.1016/j.tate.2010.07.008
- Rolls, S., & Plauborg, H. (2009). Teachers' career trajectories: An examination of research. In M. Bayer, U. Brinkjaer, H. Plauborg, & S. Rolls (Eds.), *Teachers' career trajectories and work lives* (pp. 9-28). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction*. (Unpublished doctoral thesis), University of Pennsylvania.
- Sentovich, C. (2004). *Teacher satisfaction in public, private, and Charter Schools: A multi-level analysis*. (Unpublished doctoral thesis), University of South Florida.
- Smith, R.C. (2000). Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning. B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.) In *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 89-99). London: Longman
- Stockard, J., & Lehman, M.B. (2004). Influences on the satisfaction and retention of first year teachers: The importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly*, 40, 742-771.
- Süğümlü, Ü. (2017). Öğrenci özerkliği kavramı üzerine kuramsal bir çalışma. *International Journal of Languages Education*, 5(1), 690-708. Doi: 10.18298/ijlet.1725
- Üzüm, H., & Kurt, T. (2019). Okullarda katılımcı karar verme sürecinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 95-112.
- Üzüm, P., & Karslı, M.D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-94.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315. doi:10.1016/j.tate.2017.06.021



- Yazıcı, A.Ş., & Akyol, B. (2017). Okul müdürünün liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 189-208.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 503-522.
- Zencirci, İ. (2010). İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyi: Katılım, özgürlük ve özerklik. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 70-85.
- Westergård, E. (2013). Teacher competencies and parental cooperation. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 91-99.

Summary

Statement of Problem

In this study, it was aimed to determine the opinions of the participating teachers about how it is effective in terms of autonomy related to the education-teaching process, autonomy in participating in school management and autonomy in providing professional development. Within the framework of this main purpose, answers to the following research questions were sought:

1. How have the in-service trainings attended by teachers been effective in terms of teacher autonomy in the planning, implementation and evaluation of education?
2. How has the in-service training of teachers been effective in terms of teacher autonomy in participating in the administrative processes of the school?
3. How has the in-service training of teachers been effective in providing professional development in terms of teacher autonomy?

Method

In the research, it was aimed to reveal how the in-service trainings of the teachers were effective on their autonomy and to determine the opinions of the teachers on this issue. Within the framework of this purpose, the research was created according to the case study pattern, one of the qualitative research designs.

Findings, Result and Discussion



With in-service trainings, it is basically aimed to increase the qualifications of teachers. In the literature, there are studies that find the subject of in-service training effective in terms of teacher professionalization, and there are studies that discuss the subject from different perspectives. Along with the aim of making teachers more professional, in-service training can develop in cases where the workload of teachers is increased and teachers are monitored more. Therefore, the steps taken in this regard sometimes contain various contradictions within themselves. While teachers are defined as more responsible; On the other hand, a structure is being built in which teachers will be less authorized and free. In other words, while it is aimed to strengthen teaching through professional practices, it is also discussed in research that the techniques adopted in achieving this goal limit the freedom of teachers (Jurasaitė- O'Keefe & Rex, 2010). However, contrary findings were obtained in the study. Most of the teachers emphasized that in-service training supports them professionally. On the other hand, when a general evaluation is made, it is thought that teachers who express their opinions have limited autonomy. In reaching this thought; programs developed from the center, centralized structure, point of view of school administration, physical inadequacies, parental pressure etc. The situations that teachers frequently encountered and mentioned in their opinions were effective. In the study, Ö3, Ö6, Ö13, Ö14 and Ö20 both found the in-service training they had attended to be insufficient and stated that they could not act autonomously during the planning and implementation of education. Fifteen teachers, on the other hand, stated that they thought that the in-service training they attended had a positive effect on their autonomy in planning and implementing the education-training process. The responsibility to teach is the responsibility of the teacher and the only authorized person in the classroom is the teacher unless there is an exceptional situation. The fact that teachers feel autonomous in their classroom practices can be interpreted as a natural consequence of this situation. However, the fact that the teacher is the only authorized person in the classroom does not mean that he is fully autonomous in planning and implementation, considering the educational programs that are not a framework, that is, centrally developed in all aspects and do not have flexibility. On the other hand, teacher autonomy cannot be explained only by in-class processes. In various studies in the literature on the subject, it is stated that teachers who have autonomy in the planning of the process in the realization of the instructional objectives, the selection of the appropriate methods and techniques, the selection of the instructional materials and the evaluation processes, have important powers such as gaining the intended behaviors by guiding the students with supportive behaviors, and preventing the undesirable behaviors. are emphasized (Reeve and



Jang, 2006). Participation in administrative processes can also be considered as an important dimension of teacher autonomy. In an education ecosystem where teacher autonomy can be achieved, teachers make decisions with their colleagues, school administrators and students to the extent of their professionalism, and they are both authorized and responsible for these decisions. In this respect, teacher autonomy; It can be stated that teachers have a say in education-related policies, reforms and initiatives, expanding their areas of authority and responsibility, and ensuring their active participation in decisions. In the literature, there are studies that relate teacher autonomy with issues such as the level of democracy of the school administration (Zencirci, 2010), the leadership behaviors of the school principal (Yazıcı & Akyol, 2017) and explain teacher autonomy. In the study, teachers Ö3, Ö6, Ö9, Ö14 and Ö20 stated that they do not think they are autonomous in expressing their opinion on important decisions taken at school and having a say in the use of the school's budget/resources. While it is seen that Ö5, Ö10, Ö12, Ö15, Ö17 and Ö18 who participated in the research freely express their opinions on important decisions taken at school, it is understood that they are less autonomous in having a say in the use of budget and resources.

Etik Kurul Kararı

Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme Komisyonu incelemesi sonucunda, araştırmanın Milli Eğitim Bakanlığı 21.01.2020 tarih ve 81576613 sayılı 2020/2 Nolu genelge kapsamında uygulanmasında etik açıdan sakınca olmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve 08/09/2021 tarih ve 31205700 sayılı Eskişehir Valiliği Olur Kararı gereği çalışma yürütülmüştür.