

## Öğretmenlerin Sahip Oldukları Mesleki Özerklik Düzeyine İlişkin Algıları<sup>3</sup>

Teachers' Perceptions of the Level of their Professional Autonomy

Gökhan Özaslan<sup>4</sup>

### To cite this article / Atıf için:

Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algılar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(2), 25-39. [Online] [www.enadonline.com](http://www.enadonline.com). doi:10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s2m

**Özet.** Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerkliğe ve bunun sonuçlarına ilişkin ortak algılarını onların perspektifinden görebilmektir. Araştırma, nitel araştırma metodolojisi kapsamında fenomenoloji deseninde tasarlanmış ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerden; cinsiyet ve branş alanlarında farklılık gösteren toplam 10 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ortak algısı ile özerklik, uzmanı oldukları alan içerisinde, görevlerinin bazı boyutlarında mesleki tercihlerine karışılmamasıdır ve bu durum bakanlık tarafından belirlenmiş olan kazanımları, olması gerektiği düzeyde öğrencilerine kazandırabilmeleri için gereklidir. Bu kapsamda katılımcılar, (a) sınıf içerisinde kendi tercihlerini yansıtan öğrenme materyallerini kullanabilmeyi, (b) öğrencilerine gerekli gördüğü disiplini yaptırımlarını uygulayabilmeyi ve (c) gerekli durumlarda öğrencilere ders ya da sınıf tekrarı yaptırabilmeyi gerekli görmekte; özerklikten mahrum olmanın sonuçlarını da (a) öğretmenin öğrencilerine yeterince faydalı olamaması ve (b) öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirmesi olarak algılamaktadırlar.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen özerkliği, nitel araştırma, fenomenoloji

**Abstract.** The aim of this study is to gain an understanding about teachers' common perception of their level of professional autonomy and of its consequences. For this purpose, this qualitative phenomenological study consisted of ten participants who varied in terms of school type, teaching field and gender and served as teachers in the schools of Konya Provincial Directorate of National Education. Results shed light onto the participants' common meaning about teacher autonomy and its consequences. In the eyes of participants, a teacher's autonomy is a state of being free from interventions that limit their professional preferences in some dimensions of their area of expertise. Participants need this sort of professional autonomy in order to help their students reach the acquisitions defined by the ministry of national education. In this context, what participants consider necessary are as follows: (a) being able to use the learning materials of their choice, (b) being able to apply disciplinary sanctions of their choice, (c) being able to make their students repeat a course or a grade level when it is necessary. According to participants shared perception, teachers' lack of sufficient professional autonomy produces two adverse outcomes: (a) teachers fail to be beneficial to their students as needed, and (b) the teaching profession loses its prestige.

**Keywords:** Teacher autonomy, qualitative study, phenomenology

<sup>3</sup>Bu araştırma son halini almadan önce, 5. Eğitim Yönetimi Forumu'nda (11-13 Eylül 2014, Konya) sözlü olarak sunulmuştur.

<sup>4</sup>*Sorumlu Yazar:* Araştırma Görevlisi Doktor Gökhan ÖZASLAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Konya, e-posta: ozaslangokhan@gmail.com

## Giriş

26 Ekim 2013 tarihinde memurlar.net sitesinde yer alan ve MEB Müsteşar Yardımcısı imzasıyla yayımlanan bir genelgede, öğretmenlere "Dağıtılan kitaplar dışında kitap aldirmayın" talimatı verildiğine ilişkin habere, öğretmen olduğu anlaşılan bir kullanıcının yorumu şöyledir ("Okullarda yardımcı kitap yasadık", 2013):

Türk Edebiyatı Dil ve Anlatım kitaplarında bir tane bile bilgi yok ama LYS’de YGS’de kalk bilgi sor. Çocuklar araştırıp bulacakmış bilgileri. Herkesin evinde internet var sanki ya da çocuklar ödev yapmaya araştırmaya çok istekli sanki. Ceylan derisi koltuklara oturup ahkâm kesmek ne kolay. Zorla aldırılmasına karşıyım elbette ama tavsiye ederim, edeceğim de öğrencilerime. Bütçesi olmayan almasın. Kimseye niye almadın diye çıkışacak tavrımız yok.

Kullanıcının konuya yönelik değerlendirmesinin doğru ya da yanlış olması bir yana, yukarıdaki kullanıcı yorumu, özerklik alanına müdahale edilmiş bir eğitimcinin öfkeli tepkisini yansıtmaktadır bakımından tipik bir örnek olarak alınabilir. Bir öğretmenin işine bir başka kişi ya da kurum karışabilir mi? Bir öğretmenin işinin hangi boyutlarına, ne kadar karışılabilir? Böylesi bir müdahalenin sonuçları neler olabilir? İlgili alanyazın incelendiğinde, konunun dünya genelinde tartışıldığı ve çok sayıda eğitim araştırmasına da konu olduğu görülmektedir. Söz konusu tartışma ve araştırmalar özerklik (otonomi) terimi ekseninde gerçekleştirilmektedir. Felsefi anlamıyla özerklik, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde "Bir kişinin, bir topluluğun kendi uyacağı yasayı kendisinin koyması, yad erklik karşıtı." ("Özerklik", 2014) olarak tanımlanırken, Oxford sözlüğü tarafından da konumuza uyan anlamıyla "Dış kontrol ve etkiden özgür, bağımsız." ("Autonomy", 2014) olarak tanımlanmaktadır. Kavramın öğretmenlerin iş koşulları bağlamında ele alındığı araştırmalarda da böylesi bir anlamda kullanıldığı görülmektedir.

Özerklik kavramını güçlendirme (empowerment) bağlamında ele alan Short (1992) kavramı, "Öğretmenlerin iş yaşamlarının belirli boyutları üzerinde kontrol sahibi olduklarına inanmaları" (s.12) olarak kelimelere dökmektedir. Bu örnekte de görüldüğü gibi ilgili alanyazında farklı bağlamlar içerisinde tanımlanan ve araştırmalara konu olan öğretmen özerkliği, kısaca öğretmenin iş yaşamında kendi kararlarını uygulayabilme olanağı olarak tanımlanabilmektedir. Lu, Jiang, Yu ve Li (2014) gerçekleştirdikleri alanyazın taraması sonucunda öğretmenlerin iş yaşamları üzerinde sahip oldukları kontrolün hem programlama, metot ve prosedür seçimi gibi sınıf içi çalışmalarını, hem de bütçeleme gibi yönetime katılmayı gerektiren alanları kapsadığını belirtmişlerdir. Öztürk (2011) ise öğretmen özerkliğini daha net bir şekilde boyutlandırarak, (a) öğretimin planlanması ve uygulanması, (b) eğitimle ilgili önemli kararlara ve okul yönetimine katılım ve (c) öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi şeklinde üç başlık altında ele alındığını belirtmektedir.

Özerklik öğretmenler için, stresi azaltması (Pearson ve Moomaw, 2005) ve iş doyumunu artırması (Koustelios, Karabatzaki ve Kousteliou, 2004) bakımından önemlidir, ayrıca öğretmen güçlendirme ve örgüt temelli öz saygı gibi örgüt açısından istendik kavramlarla olan ilişkisine işaret eden araştırmalar da vardır. Öğretmen güçlendirmesiyle olan ilişkisinden başlanacak olursa, iki kavramın karşılıklı ilişkisinin eğitim yönetimi açısından önem taşıdığı söylenebilir, çünkü güçlendirme (empowerment) öğretmenlerin göreve bağlılığına etki eden faktörler arasında sayılması nedeniyle önemli bir kavram (Firestone ve Pennell, 1993) iken, öğretmen özerkliği de güçlendirme ve profesyonelliğin (professionalism) artmasını beraberinde getirmesi (Pearson ve Moomaw, 2005) bakımından önem taşımaktadır. Öğretmen güçlendirmesi kavramının içeriğini ortaya koyan Short (1992) da öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin iş yaşamlarının bazı boyutlarını kontrol edebildiklerine ilişkin inançları olarak tanımlamakta ve onu öğretmen güçlendirmesinin boyutlarını oluşturan altı maddeden bir olarak

saymaktadır (diğer maddeler ise kritik konularda karara katılım, öğretmenin okul yaşamına etkisi, öğretmenin statüsü, mesleki gelişim olanakları ve öz yeterliğidir).

Adı sıkça özerklik ile bir arada anılan, örgüt açısından istendik bir diğer kavram da örgüt temelli öz saygıdır (Organization based self-esteem, OBSE). Örgüt temelli öz saygı kavramı, bu kavramı geliştiren Pierce, Gardner, Cummings ve Dunham (1989) tarafından “Örgüt üyelerinin gereksinimlerini örgüt içerisindeki görevlerini yerine getirmek yoluyla karşılayabileceklerine inanma düzeyi” (s. 625) olarak tanımlanmış ve kavram, örgüt üyesi olmak sayesinde ulaşılan bir tür kendini değerli algılama durumu olarak ortaya konmuştur. Pierce ve Gardner (2004) da bu tanımın tam olarak “kişinin kendini bir örgüt üyesi olarak becerikli, önemli ve değerli hissetme düzeyi” (s.593) anlamına geldiğini belirtmişlerdir.

Pierce ve Gardner (2004) gerçekleştirdikleri alanyazın taraması sonucunda aşırı derecede yapılandırılmış ve kontrol altına alınmış sistemlerin, çalışanların yeterince ehil olmadıkları varsayımıyla ilişkili olduğu; buna karşılık organik bir yapıda dizayn edilmiş ve yüksek katılımlı sistemlerin ise daha yüksek öz saygıya götürdüğü düşüncesini dile getirmektedirler. Bir başka çalışmalarında, Pierce ve Gardner (2009) özerklik ve birden fazla beceriyi iş başında kullanabilmenin, iş dizaynının iki önemli bileşeni olduğunu ve özerklik sayesinde çalışanların kendi başarı ya da başarısızlıklarını kendi karar, motivasyon ve davranışlarıyla ilişkilendirdiklerini belirtirler. Gardner ve Pierce (2011), yukarıda sözü edilen 2004 tarihli kendi alanyazın taramalarının sonuçlarını Bowling ve diğerlerinin (2010) araştırma sonuçlarıyla birlikte değerlendirerek, örgüt temelli öz saygının mümkün olabilmesi için gerekli üç örgütsel koşulu şöyle ortaya koymuşlardır: (1) örgütün çalışana önem ve destek verdiğini hissettirmesi, (2) iş ortamında çalışanın başarısının takdir edilmesi ve başarılı olmasını sağlayacak koşulların varlığı ve (3) organik iş dizaynları gibi yollarla çalışanlara güven duyulduğunun hissettirilmesi. Bütün bunlardan yola çıkarak özerkliğin örgüt temelli öz saygının önemli bir bileşeni olduğunu söylemek mümkündür.

Özerlikle bu kadar yakından ilişkili olan örgüt temelli özsaygıyı yüksek düzeyde deneyimleyen çalışanların kendilerini çalıştıkları kurum içerisinde “önemli, anlamlı, etkili ve değerli” (s. 644) hissettikleri, daha kavramın geliştirildiği ilk çalışmada ifade edilmiştir (Pierce, Gardner, Cummings, Dunham, 1989). Pierce ve Gardner (2004) gerçekleştirdikleri kapsamlı alanyazın taraması sonucunda örgüt temelli özsaygının içsel motivasyonla olumlu yönde ilişkili olduğunu gösteren iki, iş doyumunun çeşitli boyutlarıyla olumlu yönde ilişkili olduğunu gösteren on iki ve örgütsel bağlılık ile olumlu yönde ilişkili olduğunu gösteren on beş araştırma tespit etmişlerdir. Kavram o denli önemli görülmektedir ki örgüt ve çalışanlar bakımından olumlu sonuçlarına işaret eden araştırmaları sıralayan başka alanyazın taramaları (Elloy ve Patil, 2012) ve meta analizlere de (Bowling vd. 2010) rastlanmaktadır. Daha yakın tarihli araştırmalara bakıldığında ise, örgüt temelli özsaygısı yüksek çalışanların narsistik eğilimli çalışanlara oranla negatif geribildirimlere düşmanlıkla karşılık verme olasılığının düşük olduğunu (Gardner ve Pierce, 2011), ayrıca işin karmaşıklığıyla, iş doyumuyla ve örgütsel bağlılıkla olumlu yönde; buna karşılık işten ayrılma ve devamsızlık yapma niyetiyle negatif yönde ilişkili olduğunu gösteren (Gardner ve Pierce, 2013) araştırmalar da görülebilmektedir.

Önemi hem doğrudan kendisine yönelik araştırmalarla hem de örgüt açısından yaşamsal önem taşıyan diğer kavramlarla ilişkisi bağlamında defalarca vurgulanmış olan özerklik kavramının çalışanların verimliliği ve esenliği açısından gerekliliği ortadadır. Konuya Türk eğitim sistemi açısından yaklaşıldığında ise ülkemizde geleneksel olarak öğretmenlere görev alanlarında tanınan yetki ve serbestlik alanının oldukça dar olduğu söylenebilir (Öztürk, 2011). Çalışanlar için böylesi bir değere sahip olduğu ifade edilen özerkliğin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda, kamuya hizmet eden öğretmenler için anlamı nedir? Ülkemizde öğretmen özerkliğine öğretimin planlanması (Öztürk, 2012;

Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014) açısından yaklaşan ya da kavramın tanıtılmasına (Öztürk, 2011) odaklanan araştırmalar olmakla birlikte, okulda yönetim sürecine katılma gibi farklı boyutları da içeren bu geniş kapsamlı kavrama ilişkin öğretmenlerin zihnindeki ortak anlamı ortaya koyabilen herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Öğretmenler için mesleki özerkliğin anlamını net bir şekilde ortaya koyabilmek, karar alıcılara bu alanda geliştirecekleri politikalarda önemli bir referans sağlayabilir. Bu düşünceden hareketle bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerkliğe ve bunun sonuçlarına ilişkin ortak algılarını onların perspektifinden görebilmektir. Araştırmanın alt problemleri maddeler halinde şöyle ifade edilebilir:

1. Katılımcıların ortak algısıyla öğretmen özerkliği ne anlama gelmektedir?
2. Katılımcıların ortak algısıyla, bir öğretmenin gereksinim duyduğu özerklik alanları nelerdir?
3. Katılımcıların ortak algısıyla, mevcut özerklik düzeyinin sonuçları nelerdir?

### Yöntem

Bu araştırma, üç farklı okul düzeyinde görev yapmakta olan toplam 10 öğretmenin ortak mesleki özerklik algısını ortaya koymaya yönelik bir fenomenoloji çalışması olarak desenlenmiştir. Fenomenolojik yaklaşımlar “İnsanların hem bireysel hem de ortaklaşa düzeyde deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları ve bu anlamı bilinç düzeyine nasıl aktardıklarını ortaya çıkarmaya odaklanmaktadır” (Patton, 2002, s.104) ve bu nedenle de araştırmanın amacına uygun deseni oluşturmaktadır.

### Katılımcılar

Creswell (2007), fenomenoloji için katılımcı sayısını Polkinghorne (1989)'un 5 ile 25; Dukes (1984)'ün ise 3 ile 10 arasında tavsiye ettiğini belirtir. Bu araştırmanın katılımcıları, farklı bakış açılarını beraberinde getirebileceği düşüncesiyle, maksimum çeşitlilik örnekleme çerçevesinde okul türü, branş, ve cinsiyet fark alanları göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın katılımcıları, 2014 yılı Haziran-Eylül aylarında Konya il merkezinde, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapmakta olan, üç ilkokul, dört ortaokul ve üç lise öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılardan altısı erkek, dördü kadındır. İngilizce, Türkçe, matematik ve sınıf öğretmenlerinden oluşan katılımcıların tamamı farklı okullardandır ve mesleki deneyimleri 12-28 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların okul, branş ve cinsiyetleri bulgular bölümündeki alıntılarında belirtilmiş, eğer aynı özellikleri taşıyan katılımcılar varsa, birbirlerinden ayrılabilirliği için numaralandırma yapılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine başlarken, aday katılımcılarla Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alındıktan sonra iletişime geçilmiş ve araştırmaya katılmayı kabul eden ilk on katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşmelere başlanmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara Creswell (2007, s.124) tarafından bir örneği verilen ve araştırmanın içeriği ile katılımcının çekilme/gizlilik haklarını açıklayan imzalı taahhüt formu verilmiş, ardından baş başa gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler 2014 yılı Haziran – Eylül ayları içerisinde tamamlanmış ve ortalama 45 dakika sürmüştür. Görüşme sırasında katılımcılara yöneltilen sorular şunlardır:

1. İş yaşamınızda özerkliğe sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?
  - a. Hangi konularda özerkliğe sahipsiniz?
  - b. Hangi konularda özerklikten mahrumsunuz?
2. Bu durumun mesleki başarınız üzerindeki etkisi nasıldır?
3. Bu durum size nasıl hissettiriyor?

### Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bunun için öncelikle sesi yazıya dönüştüren Dikte adlı yazılım kullanılarak ses dosyalarının dökümü yapılmıştır. Görüşme verilerinin analizinde Colaizzi (1978) tarafından geliştirilen ve Riemen'in (1998, Akt. Creswell, 2003) bir çalışmasında örneğini görebileceğimiz analiz yaklaşımından (büyük ölçüde) yararlanılmıştır. Analizin işlem basamakları şöyledir:

- Transkripsiyon metni genel anlamını kavrayabilmek amacıyla detaylı olarak okunmuştur,
- Fenomene ışık tutan çarpıcı ifadeler (significant statements) tespit edilerek bir kategori olarak belirlenmiş ve bu çarpıcı ifade ile aynı anlamı taşıyan diğer ifadeler bu kategorinin altında toplanmıştır.
- Söz konusu kategorilerden yola çıkarak anlamlar (formulated meanings) oluşturulmuştur.
- Bu anlamlar bir metin halinde ifade edilmiştir.
- Riemen (1998) tarafından örneği verilen (Akt. Creswell, 2003) raporlama yaklaşımına ek olarak, Anderson ve Spencer (2002) tarafından gerçekleştirilen (Akt. Creswell, 2007) raporlamaya benzer şekilde doğrudan alıntılarla bulgular görselleştirilmiştir. Çarpıcı ifade üzerinden anlam oluşturma işlemine şöyle bir örnek verebiliriz:

Çarpıcı ifade → “Sonuçta orası bir sınıf ortamı. Öğrenme ortamı etkileniyorsa birkaç çocuk tarafından, öğretmen bunu kontrol etmek zorunda.”

Üretilen anlam → “Öğretmen gerekli bulduğu disiplin yaptırımlarını uygulayabilme özerkliğine gereksinim duymaktadır.”

Bu çalışmada örnek alınan raporlama yaklaşımlarına bir ekleme de yapılmış ve katılımcıların tamamı tarafından ifade edilen ve böylelikle ortak algıyı oluşturan temaların yanı sıra, birden fazla katılımcı tarafından ifade edilse de diğerleri tarafından dile getirilmediği için ortak algıya dâhil edilmeyen iki tema olan (“Kendi yöneticilerinin seçilmesinde söz sahibi olabilmek” ve “Ortak sınavlardan duyulan rahatsızlık”) temaları da raporlanmıştır. Ayrıca bulguların okuyucular tarafından daha kolay takip edilebilmesi için araştırmanın alt problemleri, bulgular bölümünde de alt başlıklar olarak yer almıştır.

Okuyucuların katılımcıları daha doğru anlayabilmesi için katılımcıların (gerek görmedikleri için) söylemedikleri ama kastettikleri kelimeler köşeli parantez içerisinde italik olarak yazılmıştır. Bu uygulamaya şöyle bir örnek verilebilir:

Bildiğiniz bir sınav sistemi var ve bu sınav sisteminde gerçekten o şekilde [*katılımcı özel okulların kendi uygun buldukları kitapları kullanmalarını kastediyor*] yetişen öğrenciler daha başarılı.

Araştırma dizaynı, verilerin analizi ve raporlaması süreçlerinde geçerlik ve güvenilirlik konularında gösterilen özene ilişkin olarak şu bilgiler verilebilir:

- Katılımcılar (derinlik-genişlik dengesini mümkün olduğunca bozmayacak şekilde) yaş, okul ve branş alanlarında çeşitlendirilmiş ve katılımcılar okul türü, branş ve cinsiyet bakımından açık bir şekilde betimlenmiştir.
- Analiz sonucunda ortaya çıkan taslak metin “Bu metinde doğru bulmadığımız bir ifade var mıdır?” sorusu ile katılımcıların elektronik posta adresine gönderilmiş ve böylelikle katılımcıların onayları alınmıştır.

- c) Araştırma soruları ve veri toplama/analiz süreçleri detaylı olarak betimlenmiş ve analize yön veren kavramsal çerçeve detaylı olarak tanımlanmıştır.
- d) Nitel araştırma alanında ders almış ve öğretmenlik deneyimi de bulunan bir eğitimciden yardım talep edilerek araştırmacı tarafından gerçekleştirilen analizin sonuçlarını kontrol etmesi sağlanmıştır. Kontrolü gerçekleştiren eğitimcinin tavsiyeleri doğrultusunda kategori isimleri üzerinde daha anlaşılır olmalarını sağlayacak düzeltmeler yapılmıştır.

### Bulgular

#### **Katılımcıların Ortak Algısıyla Öğretmen Özerkliği Ne Anlama Gelmektedir?**

Katılımcıların ortak algısı ile özerklik, uzmanı oldukları alan içerisinde, görevlerinin bazı boyutlarında mesleki tercihlerine karışılmamasıdır ve bu durum bakanlık tarafından belirlenmiş olan kazanımları, olması gerektiği düzeyde öğrencilerine kazandırabilmeleri için gereklidir. Bu kapsamda katılımcılar, (a) sınıf içerisinde kendi tercihlerini yansıtan öğrenme materyallerini kullanabilmeyi, (b) öğrencilerine gerekli gördüğü disiplin yaptırımlarını uygulayabilmeyi, (c) gerekli durumlarda öğrencilere ders ya da sınıf tekrarı yaptırabilmeyi gerekli görmektedirler. Katılımcıların ortak algısına göre öğretmenlerin yeterli düzeyde mesleki özerkliğe sahip olamamalarının iki sonucu vardır: (a) öğretmenin öğrencilerine yeterince faydalı olamaması ve (b) öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirmesi. Bunların dışında öğretmenlerin çoğu tarafından dile getirilen ama tamamı için geçerli olmayan ve bu nedenle ortak algıya dâhil edilmeyen, frekansı yüksek temalar (özerklik alanları) da vardır. “Kendi yöneticilerinin seçilmesinde söz sahibi olabilmek” teması aşağıdaki benzer ifadelerle dile getirilmektedir:

İl Milli Eğitim Müdürünü, İlçe Milli Eğitim Müdürünü öğretmenler seçmeli. Çünkü dışarıdan geliyor, kimseyi tanımıyor etmiyor. Şimdi Konya’da geçtiğimiz üç yılda dört tane İl Milli Eğitim Müdürü değişti. Yani tam birini tanıyorsun, pat değişiyor. O yüzden. Zor bir iş de değil bu. Okullarda, her okuldan bir öğretmen ya da bir temsilci seçilirse hem müdür olanın da neler yapabileceğini, neler düşündüğünü bilerek sen de ona göre şey yaparsın, hareket edersin (Lise/İngilizce öğretmeni/Erkek-1).

Buna karşılık bir sınıf öğretmeni bu alanda öğretmen özerkliğine aşağıdaki cümleleriyle açıkça karşı çıkmıştır:

Bence olmamalı, sınav sistemi güzeldi. ... Siyasi düşünce çok fazla hâkim okullarda maalesef. Kimse işini nasıl yapıyor diye bakmaz, bir şey olursa arkamda durur mu diye bakar. Çalışmışsın, çalışmamışsın, işini nasıl yapıyorsun, hiç kimsenin umurunda değil. Sadece birilerinden nasıl yararlanabilirim, faydalanabilirim, ya da müdür bana karışmasın, ona arka çıkayım her söylediğine. Yani bu şekilde (İlkokul/Sınıf öğretmeni/Kadın-1).

Öğretmenlerin çoğu tarafından dile getirilen ama tamamı için geçerli olmayan -ve bu nedenle ortak algıya dâhil edilmeyen- bir diğer frekansı yüksek tema ise “Ortak sınavlardan duyulan rahatsızlık” tır. Liselerde görev yapan ve bütün yazılı sınavlarını zümre düzeyinde ortak yapmak durumunda olan katılımcılar açıkça bu durumdan rahatsızlıklarını belirtmişler, buna karşılık iki ortaokul öğretmeni ve ortak yazılı yapmayan sınıf öğretmenleri bu konuda herhangi bir çekince dile getirmemişlerdir. Lise öğretmenlerinin ortak sınava ilişkin değerlendirmelerini aşağıdaki alıntı açıkça ortaya koymaktadır:

Sınavlarda sıkıntı var. Şöyle sıkıntı var, hepsi ortak oluyor. Hani demiştim ya ilköğretimde kalma yok ama bunu liseye uygulayamadılar, ama onun yerine yüzde elli başarı olayını getirdiler diye. Şimdi orada bu da var. Ortak sınavlarda soruları değiştiremiyorsun. Yani B gurubundaki sorular A gurubundaki sorularla aynı oluyor. Sadece yer değişikliği yapabiliyorsun. Bu olunca yan yana oturan öğrenci [birbirlerinden] kopya çekiyor ve haksız puan alıp sınıf geçiyor. Bizde bu sene 40 öğrenci kaldı sınıfta. Geçen sene ortak sınav yoktu, 150 tane öğrencimiz sınıfta kalmıştı. Yani biz asıl başarıyı bir önceki

sistemde ölçtük. Yani o da iyi bir şey değil tabi ki ... [soruların ortak hazırlanması sonucunda şubelerin düzeyine göre soru hazırlanamamasından bahsederken] Ya iyi öğrencinin, seviyesi yüksek olan öğrencinin seviyesini düşürüyorsun, ya da seviyesi düşük olan öğrencinin seviyesinin üzerinde soru uygulamak zorunda kalıyorsun. O da ortak sınavların sorunu (Lise/İngilizce öğretmeni/Erkek-2).

Sınıf öğretmenleri kimi alanlarda (haftalık ders programlarını ve veli toplantılarını istediği gibi programlayabilmek, serbest etkinlik derslerinde gerekli gördüğü konular işleyebilmek) kendilerini branş öğretmeni meslektaşlarına göre daha fazla özerkliğe sahip görmektedirler. Aşağıdaki alıntı bu memnuniyeti yansıtmaktadır:

Serbest etkinlik var bizde ... kendimiz belirliyoruz. Memnunuz, çünkü onun için kendimiz istediğimiz gibi dolduruyoruz. Eksiğimiz olan dersleri yapıyoruz genelde. Matematik yetişmiyor genelde bizde. Ben matematik yaparım ve yetiştiririm o şekilde (İlkokul/Sınıf öğretmeni/Kadın-1).

Buna karşılık sınıf öğretmeni olan katılımcılar da özerkliği gerekli, hatta kimi durumlarda sahip oldukları özerklik düzeyini yetersiz bile bulmaktadırlar. Sonuç olarak özerklik bu araştırmanın katılımcısı olan bütün öğretmenler için, kimi görev boyutlarında gerekli ve önemli; özerklik eksikliği ise etkili öğretmenliğin önünde bir engel ve düşük mesleki saygınlık sebebi olarak anlamlandırılmaktadır.

### **Katılımcıların Ortak Algısıyla, Bir Öğretmenin Gereksinim Duyduğu Özerklik Alanları Nelerdir?**

Gereksinim duyulan özerklik alanları üç başlık altında ele alınabilir:

#### **(a) Sınıf içerisinde kendi tercihlerini yansıtan öğrenme materyallerini kullanabilmek**

Araştırmanın katılımcıları için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak belirlenen ders kitaplarının dışına çıkamamak, öğretim sürecinde işlerini zorlaştıran bir durumdur. Bir öğretmen mesleki eğitimi ve yıllar süren çalışmalarıyla oluşturduğu mesleki deneyimini öğrencileri için eğitsel materyal seçiminde kullanabilmelidir. Aşağıdaki alıntılar bu konudaki ortak algıyı gözler önüne sermektedir:

1 Eylül'den itibaren birkaç kere yazı gelir bize, "Kesinlikle kaynak kitap kullanılmaması" diye. Hatta işi daha da büyüttüler, bizden imza da aldılar kaynak kitap kullanılmayacağı gibisinden ... fakat özel okullarda -şimdi benim çocuğum da özel okula gidiyor- ders kitapları hemen hemen hiç kullanılmadı. Bildiğiniz bir sınav sistemi var ve bu sınav sisteminde gerçekten o şekilde [katılımcı özel okulların kendi uygun buldukları kitapları kullanmalarını kastediyor] yetişen öğrenciler daha başarılı. Biz bunu kendi çocuğumuzdan da biliyoruz ... bu denetleme sadece devlet okullarına varmış gibi. Bence bu zaten eşitliği tamamen ortada kaldırıyor. Biz ders kitaplarını çocukların masalarının üzerine koyarız; beğenmişiz beğenmemişiz içeriğini, kitapta yanlışlar varmış yokmuş, incelemeye bile gerek görmüyoruz; çünkü o bize hazır geliyor (İlkokul/Sınıf öğretmeni/Kadın-1).

Okullarda devletin dağıttığı kitaplar kullanılmasına rağmen, tabi bu kitapların yetersizliği, hataları olması, sıkıcı olması göz önünde bulundurularak farklı farklı yayınevleri çok güzel kaynak kitaplar çıkarıyorlar. Sene başında incelememiz için getirip bırakırlar okullara; biz de bunları inceleriz. Bakanlık yasaklar, kaynak kitap alınması, kullanılması yasaktır der. Ben kaynak kitap çalıştığım yıllar boyunca hiç aldırmadım, kullanmadım da. Ama son yıllarda burada veliler de öğrenciler de çok isteklidirler. Bir dönem boyunca burada aldırmadım ve aldırmadığım için veliler tarafından, öğrenciler tarafından eleştirildim. Sonunda ben de sadece tavsiye ettim bir kaynak kitap ve artık velinin biri de çok dertliymiş bu konularda, şikâyet etti. Her neyse, gerçekten piyasada çok güzel kitaplar var. Zorunlu tutmuyoruz, hiçbir şekilde zorunlu tutmuyoruz ama yine de bununla ilgili bir kısıtlama var şeyden, bakanlıktan yana (Ortaokul/İngilizce öğretmeni/Kadın).

Şimdi akıllı tahta denilen bir sistem var. Dev ekran bir bilgisayar diyelim. Bunlar şimdi bütün liselere entegre edildi, yapıldı ama aktif değil. Şöyle bir şey var, normalde bunların aktif olarak kullanılabilmesi için ders kitapları var, bunlar da yabancı yayınlar tarafından satılıyor. Bunları kullandığımız zaman tamamen dersi görsel bir havaya büründürüyorsunuz; artık sadece basılı materyalden öte görsel bir materyal var önünüzde. Bu da öğrencilerde motivasyonun artmasına yol açıyor. Maalesef bizim şu anki ders kitaplarımız buna [*akıllı tahtaya*] uygun değil (Lise/İngilizce öğretmeni/Erkek-2).

**(b) Öğrencilerine gerekli gördüğü disiplin yaptırımlarını uygulayabilmek**

Okul türü ne olursa olsun, öğretmenler etkili bir eğitim süreci için huzurlu bir sınıf atmosferini gerekli görmektedirler. Konuya girerken keyfi ve hoyratça cezalandırmalara karşı olduklarını da vurgulama ihtiyacı hissederek katılımcılar, işlerini düzgün yapabilmek için bu alanda daha fazla yetkiye sahip olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Bu özerklik gereksinimini aşağıdaki alıntılar açıklamaktadır:

Ters bir insanla karşılaştığımızda yaptığımız birçok şey şikâyet konusu olabilir. Benim yaptığım çok basit şeyleri bile veli şikâyet edebilir ve benim başım sıkıntıya girer ... Bence sınıf öğretmenin biraz yaptırımı olacak ki bu aile içerisinde de böyle. Bu sevgiyi bitiren bir şey değil, çocuğu sevmiyoruz, despotuz anlamına gelmez. Sonuçta orası bir sınıf ortamı. Öğrenme ortamı etkileniyorsa birkaç çocuk tarafından, öğretmen bunu kontrol etmek zorunda. “Bana ne, benim başım derde gireceğine” ye girerseniz zaten eğitim bitmiştir yani (İlkokul/Sınıf öğretmeni/Kadın-1).

Tamam [*sorun çıkaran öğrenci*] bana saygısızlık etsin, ben de içime atayım ama arkadaşına da etmediğini bırakmıyor. Artık yaptırım yetkisi, ezilen diğer öğrenciyi koruyabilmem için lazım bana. İnsan hakları için lazım yani bir yerde (Ortaokul/Türkçe öğretmeni/Erkek).

Bir adam gelse küfür etse yüzüne, hiçbir şey yapamamak gibi bir şey ki bu da oluyor. [*Yaptırım gücü olmayan öğretmenin kontrolü tamamen kaybetmemek için sene başından itibaren öğrenciler karşısında sert bir imaj çizmeye çalışmasından bahsederken*] iyi niyetini gördüğü zaman öğrenci, o öğretmenin canına okuyor (Lise/İngilizce öğretmeni/Erkek-1).

**(c) Gerekli durumlarda öğrencilerine ders ya da sınıf tekrarı yaptırabilmek**

Farklı okul türlerinden katılımcıların ortaklaşa dile getirdikleri üçüncü özerklik alanı ise dersin amaçlarına ulaşamamış ya da (bir sınıf öğretmenin verdiği örnekle) tekrar yapmaması halinde gelecek yıllarda da sorun yaşamaya devam edecek bir öğrencisi için öğretmenin ders/sınıf tekrarı kararı verebilmesidir. Aşağıdaki alıntılarla bu özerklik alanının gereğini anlayabiliriz:

Öğretmenin düşük not vererek öğrencisini bırakmaktan ne beklediği çok önemli. Acaba bu çocuk sınıfta kalınca ertesi yıl değişecek mi? Daha mı çok çalışacak? Problemleri mi çözülecek? Maalesef notla değerlendirme öğretmenin elinde silah gibi kullanılabilir ... öğrencinin ders çalışmaması sınıfta kalması için yeterli bir sebep değil bana göre. Ancak öğretmen şunu söylese, dese ki “Hocam bu öğrenci olgunlaşmamış, parmak kasları gelişmemiş. Bu çocuğun bu sınıfı tekrar etmesi ileriki eğitim öğretim hayatını olumlu etkileyecek” dese katılırım. Bu nedenle öğretmenin böyle bir değerlendirme hakkı olmalı (İlkokul/Sınıf öğretmeni/Erkek).

[*Katılımcı bir öğrenciyi bırakabilmek için yapılması gereken işlemleri sayıyor*]... bunlardan sonra velinin görüşüyle birlikte sınıfta bırakabiliyorsun. Yani öğretmeni zorlayıcı bir etken var burada, gizli bir etken var hani, bir baskı var, “öğrenciyi geçir” yani. Çünkü hiçbir öğretmen bu kadar uğraşamaz açıkçası. ... sen kendi adına çocuğun notunu yükseltiyorsun. Neden? Çünkü çocuk kalacak ... eğitim sistemi öğretmeni not şişirmeye biraz önce anlattığım gibi yönlendirmiş oluyor (Ortaokul/Matematik öğretmeni/Erkek).



Eskiden öğrenciyi bıraktığınızda bunun bir yaptırımı vardı; öğrenci ya bu dersi tekrar alacaktı, sınıf tekrarı yapacak ya da sonrasında sorumluluk sınavlarına girecekti; yani bir şekilde bu sınavı vermesi gerekiyordu. Fakat artık kalmayı neredeyse imkânsız hale getirdiler. Yani tüm derslerden sıfır falan çekmen lazım. Ortalamayı, eğer öğrenci elli tutturabiliyorsa, beden eğitimi benzeri yüksek not alabileceği derslerden yararlanarak, ortalamayı elli tutturarak sorgusuz sualsiz öğrenci bir üst sınıfa devam edebiliyor. Herhangi bir sorun da sıkıntı da yaşamıyor. Kaldığın derslerden de sorumlu olmuyorsun. Önceleri iki veya üç dersten kalındığı takdirde sınıf tekrarı gerekiyordu. Daha sonra bunu beş derse çıkardılar. Şu anki sistemde ise neredeyse tamamen imkânsız hale geldi. Bu da bizim özerkliğimizi elimizden alan bir durum. Bunun sonucunda bir demotivasyon ortaya çıkıyor (Lise/İngilizce öğretmeni/Erkek-1).

### **Katılımcıların Ortak Algısıyla, Mevcut Özerklik Düzeyinin Sonuçları Nelerdir?**

Mevcut özerklik düzeyinin sonuçları iki başlık altında ele alınabilir:

#### **(a) Öğretmenin öğrencilerine yeterince faydalı olamaması**

Görev başında kendi kararlarını uygulama olanağından mahrum kalan öğretmenler bu sorunu aşmak için alternatif çözümler bulma arayışına girdiklerini sıkça dile getirmektedirler. Yine de katılımcılar, bir öğretmenin iş ortamında potansiyelini ortaya koyarak öğrencilerine en üst düzeyde fayda sağlayabilmesi için görev başında uzmanlık bilgisi ve deneyimleri doğrultusunda kendi kararlarını hayata geçirebilmesini gerekli görmektedirler. Bu gereksinime ışık tutan alıntılar şöyledir:

Öğretmenin bundan zaten etkileneceği bir şey yok ki. Biz memuruz, maaşımızı alıyoruz ama çocuklar da bir şeyler öğreysin istiyoruz. ... Sonunda olan öğrenciye oluyor. Eğitim sistemine oluyor yani (İlkokul/Sınıf öğretmeni/Kadın-2).

... ki görüyoruz yani, ortaokuldan mezun olup da liseye gelen öğrencilerin en büyük sıkıntı çektiği derslerden biri de İngilizce oluyor. Yani İngilizceyi çocuk lisede daha ilk defa görüyormuş gibi oluyor. Hâlbuki beş sene, dördüncü sınıftan beri İngilizceyi gören bir çocuk liseye gelince sıfırdan başlıyor ve gene zorlanıyorlar... Çocuklar sınıfları geçiyor, tıklar tıklar geçiyorlar, ama öğrenmeye etkisi olmuyor yani. Bir ortaokul mezunu öğrenci, bakıyorsun notlarına hep beş ama bir yabancıyla konuşabilmesi mümkün olmuyor (Ortaokul/İngilizce öğretmeni/Erkek).

Umursamaz olursunuz. Yani “Adam sende” dersiniz. Çünkü umursayabilmek için elinde yapabileceğin bir şey olması lazım. Elindeki yapabileceğin şeyler de senin elinde alınıyorsa ya da yapamıyorsan, o zaman biraz daha kadercı olursun, “Bu memleketi ben mi kurtaracağım” dersin. Netice itibarıyla bu senin mesleğin, “Küstüm oynamıyorum” deme şansın yok. “Benim elimden özerkliğimi aldınız. Ben küstüm gidiyorum. Ne haliniz varsa görün.” deme şansın yok. Bununla baş edeceksin. Bununla baş etme yolu nedir? Umursamayacaksın. “Öyle mi istiyor, tamam öyle olsun. Bundan böyle ben de böyle davranırım” diyeceksin. Kendi doğrularından biraz daha ödün vereceksin. ... Sonra diyorsun ki “Öğrenmezse öğrenmesin; bana ne ya!”. Yok çünkü. Çözümün yok (Lise/İngilizce öğretmeni/Erkek-2).

#### **(b) Öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirmesi**

Son olarak öğretmenler kısıtlı özerklik düzeylerinin öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirmesine de neden olduğunu hissetmekte ve üzüntülerini dile getirmektedirler. Bu algıyı aşağıdaki alıntılarla örneklendirebiliriz.

Orada müdür arkadaşın tavrı benim şahsıma değildi. Yani “Hocam ben destek olamam size” dediği tavır benim şahsıma karşı bir tavır değildi, öğretmenlik mesleğine karşı sergilediği bir tavidir. Yani öyle bir yönetim anlayışı vardı “Ben dersem olur; ben demezsem burada yaprak kıvılcıdamaz” şeklinde bir bakış açısı vardı. Bizim ikili ilişkilerde diyaloglarımız iyiydi ancak öğretmene, mesleğe verdiği değer ne olduğunu göstermesi bakımından çarpıcı bir örnekti (İlkokul/Sınıf öğretmeni/Erkek).

Artık şu öğretmenliğin prestijinin geri kazandırılması lazım. Yani benim bu mesleği seçmemdeki asıl sebep şuydu: Ben kendi öğrenciliğimdeki öğretmenlerimi düşündüm; yani müthiş bir saygı duyardık, çok farklı görürdük ama ben şimdi çocuklara baktığım zaman, velilere baktığım zaman o saygıyı gördüğümü hissetmiyorum. İşte asıl mevzu bu. Zamanında öğretmenlerime gösterdiğim saygıyı şimdi ben de görmek istiyorum. Hem veliden olsun, hem öğrenciden olsun, hem müdürümden olsun ... (Ortaokul/İngilizce öğretmeni/Erkek).

Veli ve öğrenciden daha değersiz bir hal aldı son iki üç yılda öğretmenler. Yani veli geliyor okulda öğretmene bağıyor, çağırıyor, hakaret ediyor. Öğrenci keza o şekilde öğretmene karşı saygısızlık yapıyor ama karşılığında hiçbir şey yapamıyorsun. Elin kolun bağlı. Disiplin cezası gibi şeyler var ama bunu da İl Millî Eğitim onaylamıyor. ... Ne oluyor, öğretmen itibarsızlaştırılıyor. Yani öğrenci sınıfta yüzüne karşı küfretse bile yapacağı hiçbir şey yok (Lise/İngilizce öğretmeni/Erkek-1).

### Tartışma ve Öneriler

Bulgular bölümünün ilk paragrafında öğretmen özerkliğine ilişkin katılımcılarca paylaşılan ortak anlam “Uzmanı oldukları alan içerisinde, görevlerinin bazı boyutlarında mesleki tercihlerine karışılmamasıdır ve bu durum bakanlık tarafından belirlenmiş olan kazanımları, olması gerektiği düzeyde öğrencilerine kazandırabilmeleri için gereklidir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu tümcede geçen “bakanlık tarafından belirlenmiş kazanımlar” ifadesi amaçlı olarak kullanılmıştır, çünkü katılımcılar kazanımları da belirleyecek düzeyde program geliştirmeye yönelik bir özerklik gereksinimi dile getirmemişlerdir. Hatta iki katılımcı program geliştirmenin (“öğretilecek konuları belirleme” şeklinde ifade ederek) öğretmen düzeyinde yapılmaması gerektiğini özellikle vurgulamışlardır. Benzer şekilde Öztürk’ün (2012) araştırmasında da öğretmenlerin bir taraftan derslerini öğrencilere göre uyarlayabilmek için daha fazla yetki ve serbestlik isterken, diğer taraftan da konu seçiminin tamamen öğretmene bırakılmasına karşı çıktıkları görülmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, öğretmenlerin okul düzeyinde yönetime katılmaları ve kendi yöneticilerini seçebilmelerinin öğretmen özerkliği/öğretmen güçlendirmesi içerisinde sayılan bir boyut olduğudur. Araştırmamızın kimi katılımcıları bunun gerekliliğinde oldukça ısrarcı iken, kimi katılımcıların buna açıkça karşı çıkmaları ve kiminin de bu konuya hiç değinmemesi, katılımcı öğretmenler arasında konuya ilişkin net bir ortak algının olmadığını göstermektedir. Bu çelişkili durum gelecek araştırmalarda daha derinlemesine ele alınmalıdır. Diğer taraftan okul türü, cinsiyet ve branş bakımından farklılıklar sergileyen katılımcılar arasında öğretmen özerkliğinin başka bazı boyutları ve özerklik eksikliğinin sonuçlarına ilişkin gayet net ortak algıların olduğunu söylemek de mümkündür.

Türkiye’de ders kitapları 2003-2004 öğretim yılından beri ilköğretimde, 2006-2007 öğretim yılından başlayarak da liselerde öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2006). Bu durum özellikle eğitimde en dezavantajlı konumda bulunan öğrencilere fayda sağlamaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2013). Diğer taraftan bu araştırmanın bulguları da katılımcıların öğrencileri için uygun kaynağı kendilerinin seçmek istediğini net bir şekilde göstermektedir. Öztürk’ün (2011) de belirttiği gibi öğrenci merkezliliği amaçlayan yeni programların amacına ulaşabilmesi için eğitimin öğrenci seviyesine göre ayarlanabilmesi, bunun için de materyal seçimi ve benzeri konularda öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bakanlığın öğrencilere sunduğu ücretsiz ders kitabı avantajını devam ettirirken, bir yandan da öğretmenlere bir dizi kitap arasından kullanacakları kitabı seçme olanağı sunması, öğretmen özerkliğini en azından öğrenme materyali boyutunda arttırabilir.

Öğretmenin sınıf içerisinde karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı (öğrenciyi disiplin kuruluna ya da rehberlik servisine sevk etmeden önce) başvurabileceği pratik ve bilimsel önlemlere

açıklık getiren herhangi bir mevzuat bulunmamaktadır. Bu durumun özellikle meslek lisesinde çalışan bir katılımcıda açıkça savunmasızlık/çaresizlik duygularına neden olduğu görülmüştür. Benzer bir çaresizlik duygusu da dersin gerektirdiği kazanımlara ulaşamayan öğrencilerin bir üst sınıfa geçirilmesinde ders öğretmenin söz sahibi olamaması boyutunda kendisini göstermektedir. Yukarıda saydığımız bu üç alandaki özerklik eksikliğinin sonuçları, araştırmamızın katılımcısı öğretmenler tarafından öğrencilerine yeterince faydalı olamamak ve mesleğinin saygınlığını yitirmesi olarak algılanmaktadır. Bu ortak algı, araştırmamızın öğretmen özerkliğini etkileyebilecek politikalar geliştirilmesi sürecine katkı sağlayabilecek bir bulgudur.

Bir çalışanın örgüt temelli öz saygısı, diğer bir deyişle örgütün üyesi olmaktan kaynağını alan özsaygısının yüksek olmasının, örgüt için de olumlu sonuçlarının olduğu; örgüt temelli öz saygının da organik olarak desenlenmiş, yani çalışanların özerkliğe sahip olduğu örgütlerde görülebileceği, bu araştırmanın alanyazın bölümünde belirtilmiştir. Öğrencilerine faydalı olmak yolunda bir eğitimci olarak sahip olduğu potansiyelin tamamını kullanamayan ve mesleklerinin saygınlığının da azalmakta olduğunu hisseden katılımcıların örgüt temelli özsaygılarının, deneyimledikleri özerklik eksikliğinden olumsuz etkilendiği anlaşılmaktadır. Örgüt temelli öz saygı, kişinin örgütüne değerli bir katkıda bulunduğuna inanma derecesini yansıtır. Yüksek örgüt temelli özsaygıya sahip bir çalışan, kendisine verilen görevi hakkıyla yaptığını hisseder (Kanning ve Hill, 2002). Buradan hareketle, katılımcılar tarafından ifade edilen alanlarda özerklik düzeyinin artırılmasıyla öğretmenleri örgüt temelli öz saygılarının da artacağı varsayılabilir.

Fenomenoloji desenindeki bu araştırma, görüşmeler yoluyla katılımcıların fenomene ilişkin zihinlerindeki ortak anlama odaklanmıştır. Öğretmen özerkliği konusunu gözlem ve doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemlerini içeren durum çalışması deseniyle ele alacak olan araştırmalar, öğretmen özerkliğine ilişkin bilgi birikimine önemli katkılar sağlayabilirler.

**Kaynakça**

- Autonomy [Tanım 1.2.]. Oxford Dictionaries. <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/autonomy> adresinden 11.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- Bowling, N.A., Eschleman, K.J., Wang, Q., Kirkendall, C., & Alarcon, G. (2010). A meta-analysis of the predictors and consequences of organization-based self-esteem. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(3), 601-626.
- Bümen, N.T., Çakar, E. ve Yıldız, D.G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-223.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Creswell, J.W. (2003). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Eğitim Reformu Girişimi (2013). *Eğitim İzleme Raporu 2013*. <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2013.25.09.14.Web.pdf> adresinden 15.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- Elloy, D., & Patil, V. (2012). Exploring the relationship between organizationbased self esteem and burnout: A preliminary analysis. *International Journal of Business and Social Science*, 3(9), 283-288.
- Firestone, W.A., & Pennell, J.R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Gardner, D.G., & Pierce, J.L. (2013). Focus of attention at work and organization-based self-esteem. *Journal of Managerial Psychology*, 28(2), 110-132.
- Gardner, D.G., & Pierce, J.L. (2011). A question of false self-esteem: organization-based self-esteem and narcissism in organizational contexts. *Journal of Managerial Psychology*, 26(8), 682-699.
- Kanning, U.P., & Hill, A. (2012). Organization-based self-esteem scale—adaptation in an international context. *Journal of Business and Media Psychology*, 3, 13-21.
- Koustelios, A., Karabatzaki, D., & Kousteliou, I. (2004). Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 95, 883–886.
- Lu, J., Jiang, X., Yu, H., & Li, D. (2014). Building collaborative structures for teachers’ autonomy and self-efficacy: the mediating role of participative management and learning culture. *School Effectiveness and School Improvement*, (ahead-of-print), 1-18.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2006). 2007 Yılı Bütçesine İlişkin Rapor. [http://sgb.meb.gov.tr/but\\_kesin\\_hesap/2007\\_yili\\_butce\\_raporu.doc](http://sgb.meb.gov.tr/but_kesin_hesap/2007_yili_butce_raporu.doc) adresinden 15.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- Okullarda yardımcı kitap yasak. (26 Ekim 2013). <http://www.memurlar.net/haber/418829/3.sayfa> adresinden 11.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- Özerklik [Tanım 2.]. Türk Dil Kurumu Sözlüğü. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.543911f21b4cf8.32871320](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.543911f21b4cf8.32871320) adresinden 11.10.2014 tarihinde alınmıştır.

- Öztürk, İ.H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 271-299.
- Öztürk, İ.H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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.
- Pierce, J.L., & Gardner, D.G. (2009). Relationships of personality and job characteristics with organization-based self-esteem. *Journal of Managerial Psychology*, 24(5), 392-409.
- Pierce, J.L., & Gardner, D.G. (2004). Self-esteem within the work and organizational context: A review of the organization-based self-esteem literature. *Journal of Management*, 30(5), 591-622.
- Pierce, J.L., Gardner, D.G., Cummings, L.L., & Dunham, R.B. (1989). Organization-based self-esteem: Construct definition measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 32, 622-648.
- Short, P. M. (1992). Dimensions of teacher empowerment. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368701.pdf> adresinden 10.08.2014 tarihinde alınmıştır.

**Yazar**

Dr. Gökhan ÖZASLAN, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı araştırma görevlisidir. Çalışma alanı örgütsel davranış ve nitel araştırmadır.

**İletişim**

Arş. Gör. Dr. Gökhan ÖZASLAN, Necemettin Erbakan Üniveristesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Meram Yerleşkesi, A Blok Oda No: 350, Meram, Konya, e-potsa: ozaslangokhan@gmail.com

## Summary

**Purpose and Significance.** Autonomy takes various meanings in different contexts. According to Short (1992) teachers' autonomy as a dimension of their empowerment is the "teachers' beliefs that they can control certain aspects of their work life. This may be control over scheduling, curriculum, textbooks, and instructional planning" (p.12). In their review of relevant literature, Jiang, Yu and Li (2014) argued that teachers' autonomy includes both classroom activities and the school-wide decision-making process such as budget decisions. Öztürk (2011) provided a clearer classification of the dimensions of teacher autonomy under three headings as being (a) planning teaching activities, (b) participation to education-related decisions and school management and (c) developing teachers' professional competence.

Autonomy is of capital importance for teachers as it decreases their stress (Pearson ve Moomaw, 2005) and increases their job satisfaction (Koustelios, Karabatzaki ve Kousteliou, 2004). Based on their literature review, Pierce and Gardner (2004) maintained that highly structured and controlled systems may make employees think that they are not competent, while organically designed systems provide them with higher levels of self-esteem.

When viewed from the standpoint of Turkish Education system, it can be argued that traditionally, the freedom of action given to teachers is rather limited (Öztürk, 2011). This being the case, understanding the meaning of professional autonomy in the eyes of teachers could provide a valuable frame of reference to policy-makers. From this point of view, the aim of this study is to gain an understanding about teachers' common perception of their level of professional autonomy and of its consequences.

**Methodology.** This study was designed to shed light onto the professional autonomy-related shared meanings of ten teachers. Both phenomenological and phenomenographical approaches share a common "focus on exploring how human beings make sense of experience and transform experience into consciousness, both individually and as shared meaning" (Patton, 2002, sf.104). Therefore, phenomenology was deemed appropriate for this study.

In order to add variety to study participants, the study group varied in terms of gender, teaching field and school type. Accordingly, the study group consisted of ten participants, six of whom were male and four of whom were female. At the time of the data collection, which took place during June-September 2014, they served as teachers in the schools of Konya Provincial Directorate of National Education. Of the participants, three teachers were from primary schools, four teachers were from secondary schools and three teachers were from high schools.

At the onset of data collection, each participant was given a written consent form which was based on the pattern developed by Creswell (2007, p.124) in order to inform the participants of their rights. The interviews were digitally recorded and lasted approximately 45 minutes on average. The interview questions were as follows:

- Do you think you have autonomy in your work-life?
- What are the effects of the level of autonomy you have on your professional achievements?
- How do you feel under these circumstances?

Before the beginning of data analysis, firstly the content of recorded interviews were transcribed verbatim using a Turkish speech recognition product for transcription (Dikte). The analysis method was based largely on the method developed by Colaizzi (1978) and exemplified by Riemen (1998,

cited in Creswell, 2003). Within this broad framework: (a) transcriptions were read in detail so as to acquire a feeling for them, (b) significant statements were determined and statements repeating the same meanings were eliminated, (c) based on these significant statements, meanings were formulated, and (d) presented in text form. In addition, in a similar way to the method used by Anderson and Spencer (2002, cited by Creswell, 2007) the results were elucidated by quotations from transcriptions.

**Results.** In the eyes of participants, a teacher's autonomy is a state of being free from interventions that limit their professional preferences in some dimensions of their area of expertise. Participants need this sort of professional autonomy in order to help their students reach the acquisitions defined by the ministry of national education. In this context, what participants consider necessary are as follows: (a) being able to use the learning materials of their choice, (b) being able to apply disciplinary sanctions of their choice, (c) being able to make their students repeat a course or a grade level when it is necessary. According to participants shared perception, teachers' lack of sufficient professional autonomy produces two adverse outcomes: (a) teachers fail to be beneficial to their students as needed, and (b) the teaching profession loses its prestige.

**Discussion and Conclusions.** Teachers' opportunity to participate in critical decisions of school management process is considered as being one of the dimensions of teacher empowerment (Short, 1992). The fact that some participants directly oppose this kind of opportunity while the rest argue its exact opposite shows that there is not a shared perception among participants regarding the need for teachers' participation to school management process.

Beginning from 2003-2004 school year, textbooks are distributed free of cost to students by the Ministry of National Education, which is considered of particular benefit for disadvantaged groups (ERG, 2013). However, it is evident from the study's data that participants regarded their lack of freedom to select teaching materials as a barrier on high quality teaching. This problem could be solved by giving teachers freedom to select the textbooks of their choice while keeping on the policy of subsidizing the cost of those textbooks.

Another problem articulated by the participants is the lack of a regulation clarifying how to deal with unwanted student behaviors in classroom settings. In addition to this, being unable to make their students repeat a course or a grade level when it is necessary was another barrier in the eyes of participants.

As it was mentioned in the literature part, an employee's having a high sense of organization based self-esteem (OBSE) is also of benefit to his or her organization as well, and high level OBSE is found in organically designed organizations (Pierce and Gardner, 2004). Findings of this study indicated that participants felt unable to actualize their professional potential and their sense of OBSE is decreased due to the strictly centralized structure of Turkish education system. Considering this fact, it seems logical to assume that increasing the level of professional autonomy in the dimensions mentioned by participants, could increase the level of sense of OBSE among Turkish public school teachers.