

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 9 / Sayı: 18 / Güz 2018

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol:9 / No: 18 / Fall 2018

**ÖĞRET MEN ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN
ÖĞRET MEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**EXAMINING TEACHERS' OPINIONS
ON TEACHER AUTHONOMY**

Ali Çağatay KILINÇ

Emine BOZKURT

Hafize İLHAN

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Ali Çağatay KILINÇ¹

Emine BOZKURT²

Hafize İLHAN³

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseninde kurgulanan bu araştırmaya Karabük ilinde bulunan ve devlet okullarında görev yapan toplam 9 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve kolay ulaşılabılır örnekleme kullanılmıştır. Araştırma verileri ilgili alanyazına ve uzman görüşlerine dayalı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların öğretmen özerkliğinin anlamına ilişkin görüşlerinin öğretim süreçleri, öğretmenin özgür hissetmesi ve okul iklimi olarak isimlendirilen üç tema altında toplandığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen özerkliğinin; okulda öğrenci merkezli öğretimi, öğretimin ve öğretmenin niteliğini etkileyen bir yapı olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak araştırma sonuçları örgütsel destek, öğretmen uzmanlığı, meslektaş işbirliği ve okul çevresinin öğretmen özerkliğini etkileyen unsurlar olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak okul yöneticilerinin öğretmenlerin özerk davranışlarını desteklemeleri ve öğretmenlere mesleki açıdan kendilerini geliştirme, diğer öğretmenlerle işbirliği yapma ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğretimi geliştirme olanaklarının sunulması gerektiği söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen özerkliği, öğretmen görüşleri, nitel araştırma, fenomenoloji

Giriş

Okulun başarısını belirleyen en önemli unsurlardan biri öğretmendir. Öğretmenin mesleki bilgi ve becerisi, öğretimin niteliğini artırmaya yönelik kullandığı yöntemler ve sahip olduğu özerklik okul gelişimi ve öğrenci başarısı için göz ardı edilemeyecek unsurlardır. Alanyazın incelendiğinde, özerkliğin öğretimin niteliğiyle doğrudan ilişkili bir kavram olduğu görülmektedir (Ayrıl, Özdemir, Türedi, Fındık, Büyükgöze, Demirezen, Özarslan & Tahirbegi,

1) Doç. Dr., Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, cagataykilinc@karabuk.edu.tr (Sorumlu yazar)

2) Müd. Yrd., Milli Eğitim Bakanlığı Beşbinevler Ömer Lütfü Özyaytaç İlkokulu, ebozkurt75@gmail.com

3) Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı Safranbolu Kanuni Ortaokulu, hafize18@yahoo.com

2014; Hazır, 2015; Üzüm & Karşı, 2013). İlgili alanyazında kavrama ilişkin yapılan bir dizi çalışmada, öğretmen özerkliği ile iş doyumunu (Altınkurt, Çolak & Yılmaz, 2017), okul iklimi (Altınkurt & Çolak, 2017), program, müfredat, ders kitaplarının seçimi ve planlama (Bogler & Somech, 2004; Öztürk, 2012), öğretmenlerin yetkinlik ve profesyonelliği (Pearson & Moomaw, 2006), okul müdürünün liderlik davranışları (Yazıcı & Akyol, 2017), öğrencilerin kendi kendine öğrenme sürecini yönetme becerileri (Vanstenkiste, 2012), okul yönetiminin demokratiklik düzeyi (Zencirci, 2010) ve örgüt temelli özsaygı (Pierce, Gardner, Cummings & Dunham, 1989) arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir.

Türkiye’de öğretim programları ve ders kitapları, merkezi olarak hazırlanmaktadır. Bu süreçte programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin herhangi bir sorumluluğu bulunmamaktadır. Zira Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ilgili mevzuatında öğretmenler, belirlenen program çerçevesinde öğrencilerin kazanımları edinmelerini sağlayan, bu doğrultuda eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlayan kişiler olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Böylelikle eğitim sistemi öğretmenlerin belirlenen çerçevenin dışına çıkmaması yönünde bir tutumu zorunlu kılmaktadır. Oysa sınıf etkinliklerinde öğretmene düşen görev, öğrencilerin bireysel özelliklerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklılaşan esnek uygulamalar yapmak olmalıdır (Bakioğlu ve Baltacı, 2013; Sehrawat, 2014). Bunun için öğretmenin öğretime ilişkin karar verme; sınıfına en uygun etkinlikleri uygulama ve öğrencilerini farklı açılardan değerlendirebilme noktasında daha fazla hareket alanına ihtiyacı olduğu söylenebilir. Öğretmen özerkliği okulun amaçlarına ulaşmasını ve öğretimsel süreçlerin işleyişini büyük oranda etkilemektedir (Maviş Sevim, Yazıcı & Maviş, 2017). Farklı bölgelerde farklı kültürlere sahip öğrencilerden oluşan sınıflar, bireysel farklılıkları da içinde barındırmaları nedeniyle, öğrencilere özgü yöntem ve tekniklerin kullanılmasını gerektiren yapılardır. Bu aşamada öğretmenden beklenen sınıf iklimine uygun teknikleri kullanarak öğretimsel ve örgütsel amaçları gerçekleştirmektir. Öğretimsel amaçların gerçekleştirilmesinde özerkliğe sahip öğretmen, destekleyici davranışlarla öğrencileri yönlendirerek amaçlanan davranışların kazandırılması, istenmeyen davranışların engellenmesi gücünü elinde bulundurur (Reeve & Jang, 2006). Bu noktada, Türkiye’de öğretmen özerkliğinden bahsetmek oldukça zordur (Yirci, 2017). Zira Türkiye’deki öğretmen özerkliği, yetki ve sorumluluk alanları daraltılmış, ders materyalleri de dâhil olmak üzere merkezi olarak belirlenmiş ve sınırları çizilmiş dar bir alanda uygulama alanı bulmaktadır (TEDMEM, 2015). Düşük düzeyde görülen profesyonellik, mesleki özerklik kaybı ile karar verme mekanizmalarından çekilmenin bir sonucu olarak görülebilir (Frostenson, 2015). Öğretmenin öğretim süreçlerini yönlendirebilmesi, bu süreçleri kontrol altında tutmasıyla yakından ilişkilidir (Maviş Sevim vd., 2017). Özerk öğretmenler, özerk olmayan öğretmenlerden farklı olarak öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kendilerini yönlendirmelerini sağlayacak ortamlar oluştururlar. Öğrencilerin üzerindeki notla değerlendirilme baskısını azaltırlar, derslerini öğrencilerin seviyelerine uygun biçimlendire-

rek işler ve öğrencilerin duygularına önem verirler (Reeve, Bolt & Cai, 1999). Uluslararası sınavlarda yüksek başarıya sahip ülkelerde öğretmenlerin; okul yönetimi, politika, ders içerik ve kitaplarının seçilmesi ve okul bütçesi gibi çok geniş bir alanda özerkliğe sahip olduğu görülmektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2013). Bu bağlamda okul yöneticisinin öğrenmeye ve öğretime yönelik bakış açısı, okulun kültürel ve iklimsel özellikleri, öğretmenin profesyonelliği ve mesleki tecrübesinin öğretmen özerkliğini etkilemesi beklenebilir.

Öğretmen Özerkliği

Özerklik kavramı Türk Dil Kurumu (TDK) çevrimiçi sözlüğünde bir topluluğun, bir kuruluşun kendi kendini, oluşturduğu yasalara göre özgürce yönetme hakkı ve durumu olarak tanımlanırken felsefe terimi olarak bir kişinin, bir topluluğun kendi uyacağı yasayı kendisinin koymasını tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Özerklik genel anlamda iş görenin örgütsel amaçları gerçekleştirmek için yetkilendirilerek kendisine tanınan sınırlarda önceliklere sahip olması ve amaçlara uygun kararlar alabilmesidir (Zencirci, 2010). Wilensky (1964) özerkliği, çalışanın kendi kendini kontrol etmesi ve uzmanlık alanı içinde hareket etme yetkisi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda işaret edilen uzmanlık alanı içinde hareket etme, özerkliğin sınırsız bir özgürlük olmadığını ve mesleki alan içinde kalma zorunluluğunu vurgulamaktadır. Benzer biçimde Little (1990), öğretmenlerin özerk olmasını kişisel tercihlerini kendi denetimlerinde kullanabilmeleri ve birbirlerinin ya da başkalarının tercihlerini kabul edebilmeleri olarak ele almaktadır. Ingersoll (1997) öğretmen özerkliği kavramının gündeme gelmesinde öğretim süreçlerine en yakın olan kişiler olarak öğretmenlere uygun düzeyde kontrol ve özerklik sağlanması gerektiği düşüncesinin etkili olduğunu ileri sürmektedir. Yazara göre öğretmenlere daha fazla özerklik verilmesi gerektiğini savunanların temel argümanı; öğretmenlerin okulda yapılan öğretime ilişkin eğitim bölgesi ya da eyalet temsilcilerinden daha sağlıklı kararlar verebileceği ve uygulamadan sorumlu öğretmenlerin desteği olmadan, tepeden inme biçimde verilen kararların olumlu yönde sonuç üretmeyeceği şeklindedir. Tüm meslekler gibi öğretmenlik de profesyonellik gerektiren bir meslektir (Güven, 2010) ve bu bağlamda öğretmen özerkliğinin, mesleki alandaki yeterliliği artırmaktan geçtiği söylenebilir. Öğretmenlik mesleği, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 1973). Mesleğinde profesyonelleşmiş öğretmenler, öğretimi geliştirme sürecine görüş, öneri ve uygulamaları ile katkı sağlayabilirler.

Balçıkınlı ve Reinders (2011) ise öğretmen özerkliğini, öğrenen özerkliğiyle birlikte ele almış ve öğretime yönelik karar alma ve ders işlenişi düzenlemede özerk davranabilme üzerinde durmuştur. Ayrıl ve diğerlerinin (2014) yapmış olduğu çalışmada da öğretmen özerkliği; öğretmenlerin eğitim öğretimin planlanması, uygulanması, denetimi ve iyileştirilmesi aşamalarında öğretmenlerin mesleki olarak söz ve yetki sahibi olmaları olarak ele alınmıştır.

Genel olarak incelendiğinde, öğretmen özerkliğine yönelik yapılan farklı birçok tanımlama ve değerlendirmelerde ortak vurgunun, öğretmenlerin kişisel tercihlerini ders işleyişlerine yansıtma ve dersini şekillendirebilme konusunda oluştuğu söylenebilir. Sınıf sınırları içerisinde öğretmenler ortama hâkimdir. Ancak öğretmen özerkliğinin yalnızca sınıf içi hâkimiyet bağlamında ele alınması mümkün görünmemektedir. Zira özellikle batı ülkelerinden başlayarak dünya genelinde, sürekli güncellenen programlar ve eğitim öğretim ortamlarıyla birlikte öğretmenlerin artık eğitim ortamlarının düzenlenmesinde, eğitim programlarının yapılmasında ve yönetsel faaliyetlerde etkin rol aldığı vurgulanmaktadır (Friedman, 1999; Akt. Öztürk, 2011). Bu durum özerkliğin sınıfın dışında da önemli olduğuna işaret etmektedir (EURYDICE, 2008). Ancak Türkiye’de eğitim sistemi aşırı merkezîyetçi bir yapı arz etmektedir ve öğretmenler genel anlamıyla sınıflarında özgür olmakla beraber politika yapımında fazla etkin olamamakta ve özerk hissedememektedir (Üzüm ve Karşlı, 2013).

Mevcut Çalışma

Bu çalışmada öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin; öğretmen özerkliğini nasıl anlamlandırdıkları, öğretmen özerkliğinin öğretime nasıl etki ettiği ve öğretmen özerkliğini etkileyen unsurların neler olduğu konularındaki görüşleri inceleme konusu edilmiştir. Hem öğretmenlerin sınıftaki günlük pedagojik eylemlerini kendilerinin kontrol etmelerine hem de disiplin politikalarının belirlenmesi, okul bütçesinin yapılması, performans standartlarının ve mesleki gelişim etkinliklerinin içeriğinin belirlenmesi gibi okulun bütününe ilgilendiren süreçlere katkı sağlamaya göndermede bulunan bir kavram olarak (Sentovich, 2004) öğretmen özerkliğine ilişkin alanyazında ilgi çekici araştırma bulguları mevcuttur. Örneğin Bogler (2001) öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin iş doyumunu algılarını etkileyen bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Başka çalışmalar da, özerk öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklediğini göstermektedir (Reinders & Balçıkınlı, 2011; Balçıkınlı, 2009). Pearson ve Moomaw’ın (2006) araştırma bulguları ise öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin yetkinleştirilmesi ve öğretmen profesyoneliyle pozitif yönde bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Alanyazın, öğretmen özerkliğinin okulda etkili bir öğrenme ve öğretme ortamının oluşturulması bağlamında önemli bir faktör olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır. Ancak öğretmen özerkliğinden okulda yapılan öğretimi daha nitelikli hâle getirecek faktör olarak yararlanılması için kavramın öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ve anlamlandırıldığını ortaya koymak gerekmektedir. Araştırmanın giriş kısmında da belirtildiği üzere alanyazında öğretmen özerkliği ile örgütsel davranışa ilişkin farklı kavramlar (ör: iş doyumunu, okul iklimi, okul müdürünün liderlik davranışları ve örgüt temelli öz saygı) arasındaki ilişki inceleme konusu edilmiş olmasına rağmen, özerkliğin öğretmenler tarafından nasıl anlaşıldığını ortaya koyan araştırmalar sınırlıdır (Özaslan, 2015; Uğurlu & Qahramanova, 2016). Bu bağlamda mevcut çalışmanın alanyazındaki bu boşluğu doldurması beklenmektedir. Bununla birlikte çalışmada öğret-

men görüşlerinden yola çıkarak öğretmen özerkliğinin okulda yapılan öğretimi nasıl etkilediği ve öğretmenlerin özerk davranışlarını etkileyen unsurların neler olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın bulgularının öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi, öğretmenlerin öğretimin planlanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi süreçlerinde daha etkin hâle getirilmeleri noktasında karar vericilere ve politika yapıcılara önemli veriler sunabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik bulgular, bu faktörlerle öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin test edileceği ardıl araştırmalar için bir referans kaynağı oluşturabilir ve bu şekilde dolaylı olarak ilgili alanyazının genişlemesine hizmet edebilir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseninde kurgulanmıştır. Merriam (2015) fenomenolojik araştırma deseninin insan deneyimlerinin altında yatan anlamları ortaya çıkarmak ve bunları yorumlamak amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar için daha uygun olduğunu ifade etmektedir. Benzer biçimde Patton (2014) da fenomenolojik çalışmalarda insanların deneyimledikleri bir olguyu nasıl anlamlandırdıklarına ve bu anlamın bilinç düzeyine nasıl ulaştığına yoğunlaşıldığını belirtmektedir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin öğretmen özerkliği olgusuna yönelik ürettikleri anlamlar ile birlikte bu olgunun okulda yapılan öğretimi nasıl etkilediği ve özerkliği etkileyen unsurların neler olduğu, öğretmen deneyimlerine dayalı olarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntem örneklemin araştırmanın problemi ile ilgili olarak belirlenen ölçütlere sahip kişiler ya da durumlardan seçilmesini içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmaya katılım için belirlenen ölçüt, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi tamamlamış ya da tez aşamasına geçmiş olmak ve hâlihazırda bir kamu okulunda öğretmen olarak görev yapmaktır. Lisansüstü düzeyde, diğer eğitimlerden farklı olarak daha derinlemesine bir eğitim verilmektedir (Sezgin, Kılınç & Kavgacı, 2012). Dolayısıyla eğitim yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin araştırılan konu ile ilgili farkındalık ve beklentilerinin daha ileri seviyede olması beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim dalında tezli yüksek lisans programına kayıtlı toplam 9 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların 3'ü erkek, 6'sı kadındır. Katılımcılar hâlihazırda öğretmen olarak görev yapmaktadır ve içlerinde önceden idarecilik deneyimi olanlar

bulunmaktadır. Ayrıca araştırmacının katılımcı grubunu oluşturan öğretmenlerin tamamı farklı okullarda görev yapmaktadırlar. Katılımcılar, 26-40 yaş aralığında bulunmaktadır. Katılımcılardan üçünün meslekteki kıdemi 4-10 yıl arası, altısının kıdemi ise 10 yıl ve üzeridir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veriler araştırma grubu tarafından ilgili alanyazına ve uzman görüşlerine göre oluşturulan bir yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı sormayı planladığı soruları önceden hazırlar. Bu teknik sahip olduğu standartlık ve esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Türnüklü, 2000). Görüşme formu iki bölümden ve 4 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Ayrıca her bir sorunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla sonda sorularından yararlanılmıştır. İlk bölüm, katılımcıların yaş ve kıdem gibi bazı demografik özelliklerine yönelik kişisel bilgi formu niteliğindedir. İkinci bölümde ise katılımcılara araştırma problemine yönelik sorular sorulmuştur. Bu bağlamda formun ikinci bölümünde öğretmenlere, öğretmen özerkliği denilince ne anladıkları, sınıfta hangi alanlarda kendilerini özerk hissettikleri, özerklikle eğitimin niteliğini nasıl ilişkilendirdikleri, öğretmen özerkliğinin okulu nasıl etkilediği ile okulun öğretmen özerkliğini nasıl etkilediği sorulmuştur. Sorular hazırlandıktan sonra uzman görüşüne başvurulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bununla birlikte soruların anlaşılabilirliğini belirlemek üzere katılımcı grupta yer almayan üç öğretmenle bir ön görüşme yapılmış ve elde edilen görüşlere dayalı olarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşmelerde katılımcıların ses kaydı yapılmış, yalnızca bir katılımcı ses kaydına izin vermemiştir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olduğundan bu konuda ilgili katılımcının kararı saygıyla karşılanmış ve kendisine görüşmeye ses kaydı olmadan devam edilmek istendiği ifade edilmiştir. İlgili katılımcının ses kaydı olmaksızın araştırmaya katılabileceğini beyan etmesi üzerine yapılan görüşme o esnada kâğıda geçirilmiştir. Ardından diğer katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları çözümlendikten sonra elde edilen metinler görüşme sırasına göre dizilmiş, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı ve baştan sona okunarak verinin tamamına hâkim olmak amaçlanmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler çözümlendiğinde en kısa görüşmenin 4. katılımcı (K4) tarafından 1236 kelimeyle gerçekleştirildiği görülmektedir. En uzun cevapları veren katılımcı ise 3059 kelimeyle 2. katılımcıdır (K2). İçerik analizinde her araştırmacı kodlama işini bireysel olarak gerçekleştirmiştir. Her bir araştırmacının içerik analizinden elde ettiği tema ve kodlar benzer ve farklı yönleriyle ele alınmış ve nihai kod ve temalara ulaşılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktır. Araştırmadan elde edilen verilerin açıklanmasında kullanılacak kavramlara ve ilişkilere ulaşılabilmesi için toplanan veriler önceden belirlenen kavramlara göre düzenlene-

rek veriyi açıklayan temalar saptanmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Betimsel analiz ise verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre yorumlanmasını içeren nitel bir veri analiz türüdür (Özdemir, 2002). Bu analiz sonucunda araştırmacı, yaptığı yorumları güçlendirmek için bulgular arasındaki neden sonuç ilişkisini açıklar (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu bağlamda gerekli görülen yerlerde katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılanmak suretiyle veri raporlama süreci yürütülmüştür.

Mevcut araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için bazı stratejilerden yararlanılmıştır. Nitel araştırmada geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, tarafsız olarak aktarması anlamına gelmektedir. Bu nedenle toplanan veriler üç araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak raporlaştırılmıştır. Birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve zaman zaman doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla uzlaşma sağlanan temalar ve kodlar üzerinden analiz yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bununla birlikte araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla uzun süreli etkileşim stratejisinden faydalanılmış; bu kapsamda görüşme için uygun ortam ve zaman sağlanmaya çalışılarak görüşmeler mümkün olduğunca uzun tutulmuş, derinlemesine veri toplamaya gayret edilmiştir. Bu kapsamda her bir görüşme 30-35 dakika arasında gerçekleşmiştir.

Nitel araştırmada toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması önemlidir. Ayrıca betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı bir araştırmada görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve sonuçları açıklamak geçerlik için önemli strateji olarak görülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu amaçla inandırıcılığı artırmak ve sonuçlara nasıl ulaşıldığını göstermek için de doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Merriam, 2015). Ardından yapılan görüşmelerin ses kayıtlarının bizzat araştırmacılar tarafından çözümlenmesi, doğrudan katılımcı görüşlerine yer verilmesi ve elde edilen bulguların katılımcılara teyit ettirilmesi gibi stratejiler izlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için araştırmanın amacı ve yöntemi ayrıntılı bir şekilde katılımcılara açıklanmıştır. Verilerin sınıflandırılması aşamasında uzman desteği alınarak sonuçlar benzer araştırmaların sonuçlarıyla ilişkilendirilmiştir. Uzman önerileri doğrultusunda verilerin alt boyutlara göre kodlanması işlemi tamamlanmış ve katılımcılar K1, K2 gibi sembollerle temsil edilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar içerik analiziyle çözümlenmiş ve yapılan çözümleme sonucunda bazı tema ve kodlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların öğretmen özerkliği kavramının ne anlam ifade ettiğine yönelik görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Özerkliğinin Anlamına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Temalar	Kodlar	n	Katılımcılar
Öğretim süreçleri	Güçlü alan bilgisi	3	k1,k3,k8
	Öğrenci merkezli öğretim	4	k2,k3,k6,k8
	Akademik başarıya vurgu	3	k2,k3,k6
Öğretmenin özgür hissetmesi	Sınıfla ilgili karar alabilme	4	k1,k3,k4,k7
	Okulda alınan kararlara katılma	4	k1,k4,k8,k9
	Mesleki doyum sağlama	5	k1,k4,k6,k8,k9
Okul iklimi	Zümreler arası yardımlaşma ve iş birliği	3	k5,k8,k9
	Okul yönetiminin desteği	5	k1,k2,k7,k8,k9
	Öğretime yönelik yüksek motivasyon	6	k1,k2,k3,k4,k8,k9

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların öğretmen özerkliğinin anlamına ilişkin görüşlerinin üç tema altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; öğretim süreçleri, öğretmenin özgür hissetmesi ve okul iklimidir. Öğretim süreçleri temasında öğretmenin güçlü alan bilgisine sahip olması ($n=3$), öğrenci merkezli eğitim ($n=4$) ve akademik başarıya vurgu ($n=3$) ifadeleri öne çıkmaktadır. Öğretmen özerkliğinin öğretim süreçleri teması altında öğrenci merkezli öğretim olarak algılanışı bir öğretmenin ifadesinde net bir biçimde görülebilir:

“Öğretmenin özerk olduğu okullarda öğrencilerin merkeze alındığı bir öğretim sürecinden bahsedilebilir. Böylece öğrencinin ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda bir eğitim süreci gerçekleştirilir ve bu süreç öğrencilere göre bireyselleşmiş olur. Dolayısıyla da kazanımlara ulaşılmasında daha etkili ve verimli bir süreç işlemiş olur.”(K6)

Bu noktada alan bilgisine sahip olmayı öne çıkaran iki katılımcı ise şu sözlerle argümanlarını öne sürmektedirler:

“Öğretmen alanına ne kadar hâkim ne kadar profesyonel davranırsa o kadar özerk davranışlar sergiler. Eğitim-öğretim ile ilgili kararlarda söz sahibidir.”(K1)

“Öğretmenin alanında uzman olması özerk davranmasını sağlar.”(K8)

Öğretmenin özgür hissetmesi temasında sınıfla ilgili kararları alabilme ($n=4$), okulda alınan kararlara katılma ($n=4$) ve mesleki doyum sağlama ($n=5$) ifadeleri dikkat çekmektedir. Öğretmenin kendini özgür hissetmesi temasında öğretmenin sınıfla ilgili kararları alabilmesi ya da okulda alınan kararlarda söz sahibi olabilmesi önemli bir nokta olarak görülmektedir. İki katılımcının aşağıda doğrudan alıntılanan görüşleri ilgili durumu özetler niteliktedir:

“Özerklik denildiğinde ders ile ilgili kararları öğretmenin vermesi, okulda yapılan işlerde katılımının olması, daha esnek ve daha özgür olmayı anlıyorum. Özellikle eğitim ve öğretim ile ilgili kararlar alınırken.”(K1)

“Özerklik, ... öğretmenin okulda eğitimle ilgili, alanıyla ilgili ve okulda kendini ilgilendiren bürokratik işlemlerle ilgili kararlara katılma ve fikir bildirme özgürlüğüdür.” (K4)

Okul iklimi temasında ise zümreler arası yardımlaşma ve iş birliği ($n=3$), okul yönetiminin desteği ($n=5$) ve öğretime yönelik yüksek motivasyon ($n=6$) dikkat çeken kodlar arasında yer almaktadır. Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmen algılarına göre özerkliğin aranan ve istenen bir nitelik olarak görüldüğü şeklinde yorum yapılabilir. Öğretmen özerkliğini “okulda ve sınıfta, eğitim ortamlarından kullanılacak materyal, yöntem, teknik alanında belli yetkilere sahip olunması” biçiminde algılayan bir öğretmenin (K7); “Özerklik eğitimin kalitesini artıran bir öğretmen özelliğidir.” şeklindeki ifadesi, özerkliğin okulda öğretimin niteliğine göndermede bulunan önemli bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen özerkliğinin öğretimin niteliğini ve okulu nasıl etkilediğine yönelik katılımcılara yöneltilen sorulara verilen cevaplar sonucu oluşan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Özerkliğinin Öğretime Etkisi

Temalar	Kodlar	n	Katılımcılar
Öğrenci merkezli öğretim yapma	Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak	5	k1,k6,k7,k8,k9
	Bireyselleştirilmiş eğitim	5	k4,k6,k7,k8,k9
Öğretimin niteliği	Yüksek akademik başarı	3	k4,k6,k7
	Öğrenci motivasyonunu artırma	4	k2,k3,k4,k6
Öğretmen niteliği	Yeniliğe açıklık	4	k1,k2,k8,k9
	Yüksek başarı beklentisi	3	k7,k8,k9

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların öğretmen özerkliğinin öğretime etkisi noktasında görüşlerinin üç temaya ayrıldığı görülmektedir. Öğrenci merkezli eğitim temasında farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak ($n=5$) ve bireyselleştirilmiş eğitim ($n=5$) görüşleri dikkat çekmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler öğretmen özerkliği ile öğrencilerin farklılaşan beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanması arasında bir ilişki kurmaktadır. Bir katılımcı bu ilişkiyi aşağıda açık bir biçimde ortaya koymaktadır:

“Öğretmenin özerk olması öğretimin niteliğini artırır. Çünkü özerk öğretmen sahip olduğu özgürlükle, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun bir öğretim yapar. Sınıftaki akademik başarıyı artırır.”(K9)

Öğretimin niteliği temasında ise yüksek akademik başarı ($n = 3$) ve öğrenci motivasyonunu artırma öne çıkan kodlardır. Öğretmen niteliği temasında ise yeniliğe açıklık ($n = 4$) ve yüksek başarı beklentisi ($n = 3$) ifadeleri ön plana çıkmaktadır. Bu noktada yeniliğe açıklık katılımcıların öğretmen niteliğine temas ettikleri noktalardan biri olmuştur. Öğretmenler, kendilerine özerklik tanınan öğretmenlerin yeniliklere daha açık olacaklarını düşünmektedirler. Bir öğretmenin aşağıda alıntılanan ifadesi de ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

“Öğretmene özerklik tanıyarak aslında onun yaratıcılığında da faydalanılabilir ve yeniliklere açık olmaları sağlanabilir. Böyle olduğunda okulun da gelişmesi ve değişmesi açısından fayda sağlanabilir diye düşünüyorum.”(K2)

Bu bağlamda özerk öğretmenlerin öğrenciyi merkeze alan, öğrencilerin farklılıklarını kabul ederek bu durumun bir gereği olarak farklı yöntem ve teknikleri kullanan böylece okulların nitelik kazanmasını sağlayan davranışlar sergileyen öğretmenler oldukları anlaşılmaktadır.

Katılımcıların öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Faktörler

Temalar	Kodlar	n	Katılımcılar
Algılanan örgütsel destek	Okul yönetiminin desteği	8	k1,k2,k4,k5,k6,k7,k8,k9
	Okuldaki akademik başarı algısı	2	k5,k7
Öğretmen uzmanlığı	Mesleki gelişmeleri takip etme	6	k1,k3,k4,k7,k8,k9
	Güçlü bir alan uzmanlığı	5	k1,k3,k6,k8,k9
Meslektaş işbirliği	Öğretmenlerle işbirliği	4	k1,k2,k5,k7
	Diğer çalışanlarla işbirliği	5	k1,k5,k7,k8,k9
Okul çevresi	Veli desteği	6	k1,k2,k4,k5,k7,k8
	Öğrencilerin ve velilerin sosyokültürel düzeyi	4	k4,k6,k8,k9

Tablo 3’teki, öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlerle ilgili öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde; algılanan örgütsel destek, öğretmen uzmanlığı, meslektaş işbirliği ve okul çevresi olmak üzere dört tema ortaya çıkmıştır. Algılanan örgütsel destek temasında; okul yönetiminin desteği ($n=8$) ve okuldaki akademik başarı algısının ($n = 2$) öne çıktığı görülmektedir. Özellikle okul yönetiminin desteğinin katılımcılar tarafından öğretmen özerkliğini etkileyen önemli bir değişken olarak değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin özerk davranışlar gösterebilmeleri için okul yönetiminin desteğine ihtiyaç duydukları söylenebilir. Okul müdürünün liderlik stilini öğretmen özerkliğini etkileyen önemli unsurlardan biri olarak değerlendiren bir öğretmenin görüşü aşağıda doğrudan alıntılanmıştır:

“Öğretmen özerkliğini okul müdürünün liderlik davranışları etkileyecektir. Gücünü paylaşmayan ve öğretmenlere uygulamalarda sorunlar çıkaran yöneticiler, özerkliği olumsuz yönde etkileyecektir.”(K4)

Öğretmen uzmanlığı temasında; mesleki gelişmeleri takip etme ($n=6$) ve güçlü bir alan uzmanlığı ($n = 5$); meslektaş işbirliği temasında öğretmenlerle işbirliği ($n = 4$) ve diğer çalışanlarla işbirliği ($n = 4$), okul çevresi temasında veli desteği ($n = 6$) ve öğrencilerin ve velilerin akademik ve sosyokültürel düzeyi ($n = 4$) kodları öne çıkmaktadır. Bazı katılımcıların öğretmen özerkliğini etkileyen faktörler arasında okul çevresini ve bu çevre içinde veli desteğini önemsedikleri görülmektedir. Katılımcılar tarafından vurgulanan öğretmen özerkliğiyle veli desteği arasındaki bu ilişkiyi daha iyi anlamak için aşağıda bir katılımcının görüşü doğrudan alıntılanarak verilmiştir:

“Katılımcı ve teşvik edici aile grupları öğretmen özerkliğini artırır. Arkasında onu destekleyen velilerin olması öğretmene destekleyici bir ortam oluşmasını sağlar.”(K1)

Ayrıca katılımcılar tarafından öğretmen özerkliği ile öğrencilerin ve velilerin sosyokültürel düzeyi arasında ilişki kurulmaktadır. Örneğin 8. katılımcının “*Velilerin sosyokültürel düzeyi öğretmenden beklentileri artırarak öğretmenin mesleki olarak kendini geliştirmesini sağlar. Mesleğinde uzman olan öğretmenler daha özerk davranışlar gösterebilirler. Çünkü kendine ve akademik bilgisine güveni tamdır.*”(K8) şeklindeki ifadesi, öğretmen özerkliği ile velilerin sosyokültürel düzeyleri arasındaki bağlantıya işaret etmektedir. Ancak bu noktada ilgili katılımcının ifadesinden yola çıkarak velilerin sosyokültürel düzeyinin öğretmen özerkliği üzerindeki etkisinin dolaylı olduğu söylenebilir. Zira yukarıdaki ifadeden sosyokültürel düzeyi yüksek olan velilerin öğretmenlerden daha yüksek bir beklenti içinde oldukları, bu beklentilerin öğretmenin mesleki gelişimini sürdürmesine neden olduğu ve sonuç olarak mesleğinde uzman olan öğretmenlerin daha özerk davranışlar gösterebileceği vurgulanmaktadır. Başka bir katılımcı ise öğrencilerin akademik durumlarının öğretmen özerkliğini etkilediğini şu ifadelerle ileri sürmektedir:

“Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrencilerin içlerinde buldukları akademik durum öğretmenin özerkliğini olumlu ya da olumsuz etkileyecektir.”(K7)

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin özerkliği, güçlü bir alan bilgisine sahip olma, öğrenci merkezli öğretim yapma, sınıfla ilgili karar alabilme, okulda verilen kararlara katılma, mesleki doyum sağlama, okul yönetiminden destek sağlama ve öğretime yönelik yüksek motivasyon olarak algıladıklarını; öğretmen özerkliğinin öğrenci merkezli öğretim yapmayı,

öğretimin ve öğretmenin niteliğini etkilediğini ve algılanan örgütsel desteğin, öğretmen uzmanlığının, meslektaş işbirliğinin ve okul çevresinin öğretmen özerkliğini etkileyen unsurlar arasında olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin öğretmen özerkliği kavramını nasıl algıladıkları ve anlamlandırdıkları incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin özerkliği öğretim süreçleri, öğretmenin kendini özgür hissetmesi ve okul iklimi ile ilişkilendirdikleri ve bu kavramı; alan bilgisine sahip olma, öğrenci merkezli öğretim yapma, akademik başarıyı artırmaya yönelik çalışma, sınıf ve okulla ilgili karar süreçlerine katılma, meslekten doyum elde etme, okulda zümreler arasında yardımlaşma ve iş birliği, okul yönetiminden destek alma ve öğretime yönelik yüksek motivasyona sahip olma olarak anlamlandırdıkları anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle, katılımcılara göre özerk bir öğretmen öğrenci merkezli öğretim yapmakta, okulda akademik başarıyı artırmaya dönük uygulamalar gerçekleştirmekte, okulu ve sınıfıyla ilgili verilen kararlara katılmakta, meslekten doyum sağlamak ve yüksek bir motivasyonla öğretmenlik mesleğini icra etmektedir. Özaslan'ın (2015) öğretmenlerin mesleki özerkliğe ilişkin ortak algılarını belirlemek için yaptığı araştırmanın sonuçları, özerkliğin öğretmenler tarafından bazı görevleri yerine getirirken yaptıkları mesleki tercihlere karışılmaması olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu noktada Özaslan'ın (2015) araştırma sonuçları ile mevcut araştırmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği ileri sürülebilir. Benzer biçimde Uğurlu ve Qahramanova'nın (2016) araştırma sonuçları da öğretmenlerin özerkliği, gerçekleştirilecek eğitsel etkinliklerin seçiminde özgür olma ve okula ilişkin kararlara katılım gösterme biçiminde algıladıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmen özerkliği öğretmenlerin kendi öğrenme ve öğretme süreçlerini kontrol etme istekleri ve kapasiteleriyle ilişkili bir kavramdır (Huang, 2005). Smith (2001) öğretmen özerkliği kavramının öne çıkan özelliklerini öğretmenin kendi mesleki gelişimini sürdürme sorumluluğunu üstlenmesi ve mesleki eylemlerinde kendi kendini kontrol edebilmesi olarak sıralamaktadır. Bu açıdan bakıldığında katılımcıların öğretmen özerkliğini okulda akademik başarıyı artırmaya dönük uygulamalar gerçekleştirmekte ya da okulu ve sınıfıyla ilgili verilen kararlara katılma şeklinde anlamlandırmalarının kavrama ilişkin alanyazınla örtüştüğü söylenebilir. Öte yandan Seherawat (2014) öğretmen özerkliğinin bağımsızlık ya da izole olma biçiminde anlaşılması gerektiğini ve öğretmenlere yüklenen ilâve sorumluluk olmadığını belirtmektedir. Bu araştırmada da katılımcılar özerkliği okula ilişkin süreçlerde daha fazla söz sahibi olma, yüksek bir motivasyon ve doyumla mesleği icra etme biçiminde anlamlandırmışlardır. Benzer biçimde Öztürk'ün (2012) araştırma bulguları da öğretmenlerin derslerini öğrenci ihtiyaçlarına göre tasarlamak için daha fazla yetkiye ihtiyaç duyduklarını ancak öğrencilere öğretilen konuların tamamen öğretmenler tarafından seçilmemesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğretmen özerkliğini öğretime yönelik yüksek motivasyon olarak anlamlandırdıklarını göstermektedir. Başka bir anlatımla öğretmenler, özerk öğretmenlerin öğretime yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuç Kanadlı ve Bağçeci'nin (2013) araştırmalarından elde ettikleri sonuçla benzerlik göstermektedir. Öğretime yönelik yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin öğretim süreçlerinde özerk davranışlar sergilemeleri beklenebilir. Ayrıca elde edilen bulgularda öğretmenlerin daha bağımsız ve özgür olmayı gerektiren özerk davranışlar göstermede okul yönetiminin desteğini almak istemeleri ve yönetime bağlı olmaları, kültürümüzde kendine yer edinmiş olan "itaat" ya da "yönetim ne yapsa doğrudur, biz onlar kadar bilemeyiz" anlayışıyla açıklanabilir. Yazıcı ve Akyol'un (2017) yaptığı bir çalışmada, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde özerk davranış sergileyebilmeleri için okul müdürlerinden destek beledikleri saptanmıştır. Mevcut araştırmanın sonuçlarına benzer biçimde Bredeson (2000) da etkili okul müdürlerinin öğretmenleri daha fazla özerk davranma noktasında motive ettiklerini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları öğretmenlerin okul ve sınıfla ilgili kararlara katılmayı öğretmen özerkliğiyle ilişkilendirdiklerini ortaya koymuştur. Öğretmen özerkliğinin öğretmenleri karar süreçlerine dahil edecek özgürlüğü sağlaması beklenmektedir. Okul ve sınıf kararlarına katılma ile ilgili bu sonuç, öğretmenlerin okulda öğrenci ile ilgili kararlarda söz sahibi olmalarını özerkliğin bir unsuru olarak gören araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Ulaş & Aksu, 2015). Zira mevcut çalışmada da öğretmenler, öğretmen özerkliğinin sınıfta bireye özgü öğretim yapma olanağı verdiğine vurgu yapmaktadırlar.

Araştırmanın bir diğer problemi öğretmen özerkliğinin öğretime etkisini belirlemeye yöneliktir. Buna göre araştırma sonuçları öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalarını ve bireyselleştirilmiş öğretim yapmalarını olanaklı kılarak okulda daha öğrenci merkezli bir öğretimin yapılmasını sağladığını; öğretmenlerin akademik başarıya odaklanmalarını ve öğrencilerin motivasyonunu artırarak okulda yapılan öğretimin niteliğine katkı sağladığını ve öğretmenlerin yeniliğe daha açık olmalarını ve öğrencilerden yüksek başarı beklentisi içine girmeleri suretiyle öğretmen niteliğinin artırılmasına katkı sağladığını göstermektedir. Başka bir anlatımla katılımcı görüşlerine göre öğretmen özerkliği; okulda öğrenciyi merkeze alan bir öğretimin yapılması, öğretmen niteliğinin artırılması ve okulda daha kaliteli bir öğretimin gerçekleştirilmesi süreçlerinde etkili bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen niteliğinin artırılması süreci öğretmenlerin uzmanlıklarının sağlanması ya da geliştirilmesiyle başlamaktadır. MEB'in (2016) öğretmen yeterlikleri içinde de öğretmen profesyonelizminin yer alması bakanlığın da bu durumun farkında olduğunu göstermesine karşın öğretmenlerin etkin olarak kendilerini geliştirebilecekleri uygulama ve faaliyetlere katılamamaları uygulama adına bazı sorunlara yol açmakta ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sürdürmelerinin önünde engel teşkil etmektedir. Güven'in (2010) yapmış olduğu çalışmada da öğretmen uzmanlığının öğretmen özerkliğinin önemli bir boyu-

tu olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin uzmanlığına ek olarak eğitim-öğretim süreçlerinde en önemli faktörlerin başında öğrenciler gelmektedir ve her öğrenciye eşit ve adil eğitimin verilebilmesi, öğretmenlerin temel amacını oluşturmaktadır. Bu durum çeşitli çalışmalarla da desteklenmektedir. Zira Çelikten, Şanal ve Yeni'nin (2005) yaptığı çalışmadan elde ettikleri sonuca göre, öğretmenlerin temel görevlerinden biri öğrencileri izlemek, bireysel gelişmelerine tek tek katkıda bulunmak ve onları topluma kazandırmaktır. Ayrıca Şahin'in (2011) öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel farklılıklarını keşfedebilmesi ve her birinin öğrenme hızı ve biçimine uygun öğrenme imkânı sağlayabilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır ve bu sonuç mevcut araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca sınıfta öğretmenin gerçekleştirmiş olduğu öğretimin yüksek başarıya odaklanması ve öğrenci motivasyonunu artırıcı nitelikte olmasının, öğretimin etkililiğine olumlu yansımaları beklenebilir. Bu nokta Vatansever ve Bayraktar'ın (2015) çalışmasında da öğretmenin çeşitli etkinliklerle hem öğrencileri ders süresince motive etmesi hem de onlardan yüksek başarı beklentisi içinde olması gerektiği biçiminde vurgulanmıştır. Öğrenciyi merkeze alan, kendini sürekli geliştiren ve eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilerden yüksek başarı beklentisi içinde olan öğretmenlerin aynı zamanda yeniliklere açık olmaları ve farklı kaynaklardan beslenmeleri beklenebilir. Şen ve Erişen'in (2002) de belirttiği gibi etkili öğretmenlerin yeniliğe açık olmaları gerekmektedir ve bu durum onların özerk davranışlarını besleyen kaynaklardan birini oluşturmaktadır.

Araştırmanın son problemi öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesine yöneliktir. Araştırma bulguları özerkliğin en çok okul yönetiminin ve velilerin desteğinden etkilendiğini göstermektedir. Öğretmenler özerk davranışlarının sonuçlarından sorumlu olmakla birlikte bu sorumluluklarının veliler ve okul yönetimi tarafından desteklenmesini beklemektedirler. Bu bağlamda okul yönetiminden ihtiyaç duydukları desteği alan öğretmenlerin daha özerk davranışlar sergilemeleri beklenebilir. Zira alanyazında okul yönetiminin desteğinin öğretmen özerkliğini artıran faktörlerden biri olduğunu ortaya koyan bazı araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Çolak & Altınkurt, 2017; Özgüngör, 2003; Yazıcı & Akyol, 2017). Bununla birlikte mevcut araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişimlerini takip etmelerinin ve alanlarında uzmanlaşmalarının öğretmen özerkliğini etkilediği saptanmıştır. Bu sonuç Güvenç'in (2011) öğretmen özyeterliliği ile özerklik ilişkisini incelendiği araştırmasının sonuçlarıyla tutarlıdır. Alanında kendini daha yeterli hissedenen ve mesleki gelişmeleri takip eden öğretmenlerin özerk davranışlar göstermede daha cesur olmaları beklenmektedir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç, öğretmen ve diğer çalışanlarla yapılan işbirliğinin öğretmen özerkliğini geliştireceği yönündedir. Özellikle zümre öğretmenleri arasındaki dayanışma ve işbirliğinin öğretmen özerkliğini etkileyen değişkenler arasında olduğunu gösteren araştırma sonucu, Öztürk'ün (2012) araştırma sonuçlarıyla da tutarlıdır. Bu bağlamda meslektaş dayanışmasının öğretmen özerkliğini geliştirmesi ve desteklemesi beklenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde müdahaleci tutum yerine öğrenci merkezli öğretim yapmasını sağlayacak özerkliğe sahip olmaları sağlanmalıdır. Öğretim programları öğretmen özerkliğini destekleyecek esnekliğe sahip olmalıdır. Ders kitapları MEB tarafından hazırlanmakta ve öğrencilere dağıtılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler ders kitaplarını seçme konusunda farklı seçeneklere sahip değildirler. Ancak MEB tarafından hazırlanan kitapların öğretmenlerin görüş ve önerileri dikkate alınarak hazırlanması öğretmen özerkliğini artırıcı bir etkiye sahip olabilir. Öğrenci velileri ve okul çevresinin çeşitli eğitimlerle bilinçlendirilerek öğretmenlerin özerk davranışlarını desteklemeleri sağlanabilir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak okul yöneticilerinin öğretmenlerin özerk davranışlarını desteklemeleri ve öğretmenlere mesleki açıdan kendilerini geliştirme, diğer öğretmenlerle işbirliği yapma ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğretimi geliştirme olanaklarının sunulması gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte alanyazında öğretmen özerkliğine ilişkin yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olması gerçeğinden hareketle, bu konuda farklı araştırma yöntemleri (nicel, karma vb.) kullanılarak ve farklı örneklerde yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin öğretmen özerkliği kavramına yükledikleri anlamlar, öğretmen özerkliğinin okulda yapılan öğretime etkisi ve öğretmen özerkliğini etkileyen unsurlar ortaya konmaya çalışılmıştır. Başka çalışmalarda özellikle yapısal eşitlik modellemesinden yararlanılarak bu kavramlarla öğretmen özerkliğinin ilişkisinin test edilmesi sonucu ortaya konacak araştırma bulguları, konuya ilişkin alanyazına katkı sağlama potansiyeli taşımaktadır. Bununla birlikte mevcut araştırmanın bazı sınırlılıklarının olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlardan ilki araştırmanın yalnızca kamu okullarında görev yapan öğretmenlerle yürütülmesidir. Başka çalışmalarda özel okullarda çalışan öğretmenlerle öğretmen özerkliğinin anlamını ya da öğretmen özerkliğini etkileyen unsurların neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalar yapılabilir. İkincisi, araştırmanın katılımcı sayısı sınırlıdır. Bu araştırma belirlenen ölçütü sağlayan 9 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Her ne kadar nitel araştırmalarda katılımcı sayısının ne olması gerektiğine yönelik bir uzlaşma söz konusu olmasa da başka çalışmalarda daha büyük bir katılımcı grupta benzer bir çalışmanın yürütülebileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarlan, H., & Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1) 207-218.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2013). Güney Kore eğitim sistemi. İçinde A. Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi. PISA'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri* (ss. 43-87). Ankara: Nobel.
- Balçıkınlı, C. (2009). Teacher autonomy: A qualitative research study with student teachers. *IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group*. <http://lasig.iatefl.org/uploads/1/1/8/11836487/seitenaus46.pdf> adresinden 15.3.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, Professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development, *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2) 207-237.
- Çolak, İ. & Altınkurt, Y. ve (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1) 33-71.
- Çolak, İ., Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2) 189-208.
- EURYDICE (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. European Commission. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematicreports/094EN.pdf> adresinden 04.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1, 20-29.
- Hazır, O. (2015). Öğretmen etkililiği: Finlandiya modeli. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(1), 3-24.
- Huang, J. (2005). Teacher autonomy in language learning: A review of the 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.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
- Ingersoll, R. M. (1997). Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis. *National Center for Education Statistics (NCES) 97-069*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

- Kanadlı, S. ve Bağçeci, B. (2013). Öğretmenlerin kişilerarası motivasyon şekilleri: Öğrenme İklimi Ölçeğinin Türkçe versiyonu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 1-12.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- 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.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 04.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf adresinden 07.03.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Gözden Geçirilmiş 5. Baskı / Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Moomaw, W., & Pearson, C. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algılar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25-39.
- Özdemir, M. (2002). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özgül, S. (2003). Mükemmeliyetçilik ve özerklik destekleyici davranışların amaç tarzları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 25-30.
- Öztürk, İ.H. (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.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- 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*, 3, 622-548.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Reinders, H., & Balçıklı, C. (2011). Learning to foster autonomy: The role of teacher education materials. *Studies In Self-Access Learning Journal*, 2, 15-25.
- Sehrawat, J. (2014). Teacher autonomy: Key to teaching success. *Bhartiyam International Journal of Research & Education* 4(1), 1-8.
- Sentovich, C. (2004). Teacher satisfaction in public, private, and charter schools: A multi-level analysis. *Dissertation Abstracts International*, 65(07), 2449A. (UMI No. 3140225).

- Sezgin, F., Kılıncı, A. Ç., & Kavgacı, H. (2012). Yüksel lisans öğrencilerinin iyi bir tez danışmanından beklentilerine ilişkin nitel bir çalışma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 129-148.
- Smith, R. C. (2000) Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 89-99). London: Longman.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şen, H. Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 96-116.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2018).http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&layout=edit&id=1&Itemid=1 adresinden 21.03.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- TEDMEM. (2015). *Okul özerkliği ve öğretmen özerkliği*. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine> adresinden 14.03.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-599.
- Uğurlu, Z., & Qahramanova, K. (2016). Opinions of school administrators and teachers on the teacher autonomy in Azerbaijan and Turkey educations system. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 637-658.
- Ulaş, J., & Aksu, M. (2015). Development of teacher autonomy scale for Turkish teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 344-349.
- Üzüm, P., & Karlı, M.D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-94.
- Vantenkiste, M. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22, 431-439.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1069-1090.
- Wilensky H. L. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70(2), 137-58.
- 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. (1999). Nitel araştırma yönteminin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522.
- Zencirci, İ. (2010). İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyi: Katılım, özgürlük ve özerklik. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 70-85.

EXAMINING TEACHERS' OPINIONS ON TEACHER AUTHONOMY

Extended Abstract

Introduction

One of the most important factors determining the success of schools is the teacher himself/herself. Professional knowledge and skills, methods used by teachers to improve the quality of teaching, and autonomy that they have are a line of factors that cannot be ignored for school development and student achievement. The literature shows that the concept of teacher autonomy is directly related to the quality of teaching (Ayrall, Özdemir, Türedi, Fındık, Büyükgöze, Demirezen, Özarslan, & Tahirbegi, 2014; Hazır, 2015; Üzüm & Karşlı, 2013). It also demonstrates that the concept of autonomy has been examined related to job satisfaction (Altinkurt, Çolak & Yılmaz, 2017), school climate (Altinkurt & Çolak, 2017), curriculum, selection of the books and planning (Bogler & Somech, 2004; Öztürk, 2012), teacher empowerment and professionalism (Pearson & Moomaw, 2005), school principals' leadership behaviors (Akyol & Yazıcı, 2017), students' skills of coordinating the self-learning process (Vansteenkiste, 2012), the democratic level of school administration (Zencirci, 2010) and organization-based self-esteem (Pierce, Gardner, Cummings, & Dunham, 1989). Despite the fact that the concept of teacher autonomy is related to a number of concepts in the literature, it is seen that studies to determine the factors affecting teacher autonomy are rare (Öztürk, 2011).

Autonomous teacher who has control over teaching instructional purposes has the power to have students gain the aimed behaviors by supervising them with supportive behaviors and to prevent the occurrence of undesirable behaviors (Reeve & Jang, 2006). At this point, it is difficult to talk about teacher autonomy in Turkey (Yirci, 2017). It is because teacher autonomy and responsibility areas in Turkey are very limited and autonomy has a very narrow application area including centrally determined course materials (TEDMEM, 2015).

In this context, the findings obtained from this research through the basic qualitative research design aiming to determine the factors affecting teacher autonomy according to the teachers' opinions are expected to fill the gap in the field. In the present study, it is also possible to propose a line of suggestions according to the factors affecting the field of authority and freedom of the teacher in the whole process from the planning to the implementation of the education. Research findings are also important for the argument that autonomous teachers can raise autonomous learners (Reinders & Balçıklanlı, 2011; Balçıklanlı, 2009).

Method

This research is based on qualitative research method and phenomenology design. Criteria sampling was used under purposeful sampling methods in determining the participants of this study. Of the 9 participants, 3 participants were male and 6 were female. Participants are actively teaching. All the teachers who make up the participant group of the research are employed in different public schools. Participants are all aged between 26-40 years. 3 of the participants have an experience of 4-10 years; and 6 of the participants have an experience of over 10 years. A semi-structured interview form was used in the collection and analysis of the data. In the first part, information on the characteristics of the participants was included. In the second part, there were open ended questions. The interviews were analyzed via content analysis. In order to increase the reliability of the research, the purpose and method of the research were explained in detail to the participants. In the course of classifying the data, expert support was obtained and the results were associated with the results of similar research.

Findings

The answers of the participants who were included in the study were decoded by content analysis and some themes and codes were found. Participants' views on the meaning of teacher autonomy were grouped under three themes. These are teaching processes, teachers' freedom and school climate. Participants' answers about the nature of teacher autonomy and how it affects the school were focused on two themes; student-centered education and qualitative school. In student-centered education theme, the use of different techniques and individualized education caught attention. High quality academic achievement, student motivation, openness to innovation and expectation of high success are the most important aspects of the qualitative school. When teachers' opinions were evaluated regarding factors affecting teacher autonomy, four themes emerged: perceived organizational support, teacher expertise, peer collaboration and school environment.

Discussion and Conclusion

Firstly, the study examined how teachers perceive and understand the concept of teacher autonomy. The findings of the research showed that the teachers related autonomy to teacher freedom, teaching processes and school climate. They also interpreted it as professionalism, student-centered teaching, and working to increase student achievement, taking part in the decision making processes about the classroom and school, job satisfaction, coordination with the colleagues, having support from the administration and having a high motivation for teaching.

Another problem of the research was to determine the effect of teacher autonomy on teaching. The results of the research mirror that the autonomy of the teachers enables the teachers to use different teaching methods and techniques and to do individualized teaching so that more student centered instruction can be performed in the school. The results also show that by expecting more motivation and success from the students and also feeling open to innovations, teacher quality also increases. The last problem of the research was to determine the factors affecting teacher autonomy. Research findings show that autonomy is most influenced by the support of school administrators and parents. Teachers are responsible for the consequences of their autonomous behavior and they, at the same time, expect support from parents and the school administration for their autonomous behaviors. In this context, teachers who receive the support they need from school administrators are more likely to exhibit autonomous behaviors. In the light of the results obtained from the present study, it can be said teachers have an environment of freedom to provide student-centered teaching instead of restrictive attitudes in classroom management. Instructional programs should have the flexibility to support teacher autonomy. Textbooks are prepared by MoNE and distributed to students. Therefore, teachers do not have different options for choosing textbooks. However, preparation of the books considering the views and suggestions of the teachers may have an effect to increase the autonomy of teachers. Taking the personality traits of the students into consideration in the process of teaching and directing them according to these characteristics may help to improve teacher autonomy. Students' parents and the school environment can be provided with awareness through various educational activities to support teachers' autonomous behavior. Teachers' autonomous behaviors can also be contributed by supporting their use of different teaching methods and techniques in the classroom. On the other hand, it is possible to argue that different research methods (quantitative, mixed, etc.) and researches to be done in different samples are needed in this issue in view of the fact that studies on teacher autonomy are very scarce. In this research, concepts related to teacher autonomy and the ones affecting autonomy are presented. In other studies, the research findings that will be presented as a result of testing the relationship between these concepts and the teacher autonomy, especially using the structural equation model, have the potential to contribute to the field.