

Awareness Levels of Classroom Teachers about Teacher Autonomy (An Example of the Province of Izmir)

Püren ÜZÜM
Canakkale OnsekizMart University

Mehmet Durdu KARSLI
Dogu Akdeniz University

Abstract

The purpose of this study is to determine the awareness level of classroom teachers about teacher autonomy. For this purpose, related literature was reviewed and an item pool was prepared from the literature obtained and was presented to educational sciences and Turkish Language experts to be viewed. After the review of the experts, some of the items were eliminated and some of them had been rewritten. The participants of the study were expected to give answers for items given on a scale ranging from Totally Disagree, Disagree, No Idea, Agree and Totally Agree. The pilot study of the questionnaire was applied to 100 classroom teachers and final form of questionnaire was shaped. The questionnaires were distributed to 1000 instructors and 779 questionnaires have been returned. Factor analysis was then done to determine the structure validity. Because of the modular structure of the scale, factor analysis was done separately for each subtest which can be defined within the superstructure (Teacher Autonomy) and are relevant in and of themselves. The reliability of the scale has been analyzed through Cronbach's Alpha Value and the scale was found to be reliable. It shows that the scale can be applied to determine the level of awareness of classroom teachers as it applies to teacher autonomy.

Keywords: *Autonomy, teacher autonomy, dimentions of autonomy*

SUMMARY

Teacher autonomy, according to the approaches on teacher autonomy, is defined as having a certain level of competence and the freedom to make decisions about issues related to one's own occupation. More autonomy application should be provided to teachers in the education system to increase the level of teacher participation in improving education and training activities; to encourage the use of new and different methods of teaching and materials and to enhance professional skills and knowledge. High level professional autonomy will contribute to the changing conditions of the educational environment which has special requirements and necessity.

Purpose

The aim of this study is to determine the awareness level of classroom teachers about teacher autonomy.

METHOD

This research was conducted with a sample of 779 classroom teachers who work at the five different central districts of Izmir/Turkey. Data was gathered through a questionnaire developed by the researchers. The questionnaires had been carried out to the sampling group. The participants of the study were expected to give answers for items given on a scale ranging from; Totally Disagree, Disagree, No Idea, Agree and Totally Agree.

Reliability of the Questionnaire

The Teacher Autonomy Scale shows the modular property. Because of this, the alpha coefficient value was able to be determined for each of the 6 sections (sub tests). Alpha coefficient value of each section is reliable in a modular way for quantifying the awareness levels of teacher autonomy.

Validity of the Questionnaire

An item pool was prepared from the literature obtained and was presented to educational sciences and Turkish Language experts to be viewed. After the review of the experts, some of the items have been eliminated and some of them have been rewritten.

Sample size where data was obtained was found to be enough for factor analysis. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) coefficient and Barlett Sphericity results determined the eligibility for factor analysis of obtained data. According to the results of analysis, KMO coefficient was found of .908 and Bartlett q square value was found to be 25829,407 (df=1485, p=.000). These values showed there was enough data available for making factor analysis. Factor analysis was done to determine the structure validity. Because of the modular structure of the scale, factor analysis was done separately for each subtest which can be defined within the superstructure (Teacher Autonomy) and are also relevant among themselves.

FINDINGS

According to the research findings, classroom teacher's awareness levels Regarding the technical and psycholocial meanings of teacher autonomy are higher than their awariness level of the political meaning of teacher autonomy. The most accepted view held by classroom teachers regarding restrainsts put on their autonomy was that limitations should be set according to teacher experience. The largest percentage of classroom teachers in this study also considered the biggest problem

faced in teacher autonomy to be their professional responsibility rate which is not equal to the authority they have been given.

RESULTS AND DISCUSSION

Enhancing classroom teacher's autonomy at the elementary stage level of the Turkish Educational System has a great importance to improve the quality of Turkish education system. Identification of awareness levels of teacher autonomy within the system, in order to improve the perception and application of this autonomy by classroom teachers, is an important step forward in changing the centralized structure of our education system's elementary stage.

Changing the shape of strict centralized structure would have a positive effect on the quality and quantity of our education system's output by making education institutions more autonomous. Applying teacher autonomy in wide range will bring a different perspective to understanding and solving the education Problems in Turkey.

Teachers become more effective in planning and decision making, benefit more from training sessions, and find more fulfillment in the processes of education with improved teacher autonomy. Authority and independence should be provided to teachers in assigning course subjects, preparing course ingredient, selecting and implementing teaching methods. However, curriculum should be flexible enough to provide a measure of autonomy to teachers. Autonomy does not mean isolation, individuality or self sufficiency. Components of autonomy are reconciliation, solidarity, sharing, encouragement, listening, respect, participation and cooperation. Official arrangements should be made to create working environments which include components of autonomy.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeyleri (İzmir İli Örneği)

Püren ÜZÜM
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Mehmet Durdu KARSLI
Doğu Akdeniz Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerini ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Belirtilen amaçtan yola çıkılarak öncelikli olarak öğretmen özerkliği ile ilgili alanyazın derinlemesine incelenmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan alanyazından uzman görüşleri sonrası pilot uygulamaya gidilmiş; geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılarak “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” elde edilmiştir. Betimsel nitelikte tarama modelindeki araştırmanın uygulaması benzeşik örnekleme ile seçilen ve İzmir İli’ndeki beş merkez ilçede gerçekleştirilmiştir. 779 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Yapılan analizde anlamlı farklılıklar Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testi ile test edilmiştir. Bu araştırma ile elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin teknik ve psikolojik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalıklarının yüksek; politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özerklik, Öğretmen özerkliği, Özerklik boyutları

Öğretmen özerkliği üzerine geliştirilen yaklaşımlara göre öğretmen özerkliği, temelde öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmalarını ifade etmektedir. Bu yetki ve özgürlük alanı, öğretmenlerin ‘uzman’ olarak işleriyle ilgili bir takım önemli kararları alabilmeleri (Ingersoll 2007), çalışma ortamlarının düzenlenmesinde söz sahibi olmaları (Pearson ve Hall 1993), eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi süreçlerine katılmaları (Freidman 1999) gibi birçok husus içermektedir. Öğretmen özerkliği sadece yetki alanının genişletilmesini değil, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılması, onlara öğretim faaliyetlerini geliştirmelerine yardım edebilecek her türlü pedagojik desteğin (uygun eğitim ve çalışma ortamı, eğitim araç ve materyalleri, vs.) sağlanması gibi konularla ilgilenebilir (Bustingorry 2008; Mustafa ve Cullingford 2008; Steh ve Pozarnik 2005). Öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesine ve geliştirilmesine üst düzeyde katkıda bulunmaları, yeni ve farklı öğretim yöntemlerini ve materyaller kullanmaları, mesleki bilgi ve becerilerini artırmaları için öğretmenlere sistem içinde daha çok özerklik tanınmalıdır. Öğretmenlere sağlanan üst düzey mesleki özerklik onların değişen şartlara

ve kendi içinde buldukları eğitim ortamının özel gereklilik ve ihtiyaçlarına daha hızlı ve uygun bir şekilde cevap vermelerine katkıda bulunacaktır.

Türkiye’de devam etmekte olan eğitim ve öğretim reformu çerçevesinde büyük ölçüde değişen ilk ve ortaöğretim programları, beraberinde yeni ilke, yöntem ve teknikleri de getirmektedir. Öğrenci merkezli etkinliklere dayanan yöntemleri kullanma, her öğrencinin farklı karakterini ve öğrenme özelliklerini dikkate alma, tutum ve beceri şeklindeki kazanımları ön plana çıkarma, performans dayalı değerlendirme, öğrencilerin birbirleriyle ve çevreyle olan iletişim ve etkileşimlerini geliştirme gibi yöntemler, ön plana çıkan bu yöntem ve tekniklerdendir (Milli Eğitim Bakanlığı; Eğitim Reformu Girişimi 2005). Uygulanmak istenen bu yeni yaklaşımların gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumların öğretmenlere kazandırılması, bu doğrultuda yapılması gerekenlerin başında gelmektedir. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri düzeyleri, motivasyonları ve onlara sağlanacak kaynak ve materyal desteğinin yanı sıra; eğitim ve öğretim süreçlerinde öğretmene biçilen rol ve sağlanan yetki alanı titizlikle ele alınması gereken konulardır.

Türkiye’de öğretmenin rolü genellikle ders programları ve ders kitapları tarafından belirlenen öğretimin salt uygulayıcısı olmaktan ibarettir. Öğretmenlerin birçoğu program geliştirmenin Milli Eğitim Bakanlığı’na düşen bir sorumluluk olduğunu düşünmektedir (Can 2009). Yeni programlar öğrenci merkezlik ilkesi çerçevesinde, her öğrenci grubu için onların ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine göre farklı bir öğretimin geliştirilmesini öngörmektedir (MEB 2005). Ancak bunun uygulanabilmesi için öğretim içeriklerinin, yöntemlerinin ve materyallerinin seçiminde ve planlanmasında öğretmene tanınan yetki ve serbestlik alanının, başka bir deyişle öğretmenlerin özerkliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliğinin eğitim ve öğretimin geliştirilmesine yönelik araştırma, tartışma ve çalışmalarda önemli bir yeri vardır (Freidman 1999; Pearson ve Moomaw 2005; Steh ve Pozarnik 2005). Öğretmen özerkliğinin zaman içinde farklı boyutlar üzerinde duran tanımları yapılmıştır.

Pearson ve Moomaw (2005: 42) öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin kendilerini ve iş çevrelerini kontrol edebilme hissine sahip olması olarak tanımlamıştır. Freidman (1999:60)’a göre öğretmen özerkliği, öğretmen gücünün oluşumu anlamına gelmektedir. Ingersoll (1997a), öğretmen özerkliğini öğretmenlerin kendi sınıflarında planlama ve eğitim konularında veya okul politikalarıyla ilgili alınacak ortak kararlar üzerinde uyguladıkları bireysel özerklik şeklinde tanımlamıştır. Porter’in (1963) öğretmen özerkliği tanımlamasında öne çıkan ‘kontrol, etki, katılım ve otorite’ kavramlarını, Kreis ve Young Brockopp (2001) da kendi tanımlarında vurgulamışlardır. McGrath (2000), öğretmen özerkliğinin iki boyutu üzerinde durmuştur. Bunlardan ilki öğretmenin kendisinin yönettiği eylem ve gelişim; ikincisi ise başkalarının kontrolünden bağımsız olmaktır.

Franklin (1988:24), yapısal süreç içinde öğretmen özerkliğinin; belirli konularda ihtisaslaşmış olduklarından süreç içinde öğretmenlerin kendilerini yetkili otoriteler olarak görmeleriyle, öğretmenlerin eğitim sürecini kendi seçimleri doğrultusunda yönetme hakkına sahip olduklarına inanmalarıyla ve kişisel olmayan okul kurallarının

yerini sınıf içinde öğretmenlerin belirlediği, uygun gördükleri, kişiselleştirilmiş, esnek kurallara bırakmasıyla açığa çıkabileceğini belirtmiştir.

Smith (2001), çalışmasında öğretmen özerkliğini boyutlandırarak tanımlama yoluna gitmiştir. Smith (2001)'e göre öğretmen özerkliğinin altı boyutu; öğretmenin kendisinin yönettiği profesyonel eylem (Özerk Öğretme), öğretmenin kendisinin yönettiği profesyonel eylem için yeterliliğe sahip olması (Teknik Boyut), öğretmenin profesyonel eylemi kullanmakta bağımsız olması (Politik boyutu), öğretmenin kendisinin yönettiği profesyonel gelişim (Özerk Öğretmen Öğrenmesi), öğretmenin kendisinin yönettiği profesyonel gelişim için yeterli olması (Teknik boyut) ve öğretmenin profesyonel gelişimi kullanmakta bağımsız olmasından (Politik boyut) oluşmaktadır.

Lamb (2007), yansıtıcı veya araştırma odaklı yaklaşımlarla öğretmenlerin kendi öğretimlerini geliştirme kapasitesi ve öğretmenin kendi belirlediği yollarla öğretebilme özgürlüğü şeklinde bir tanımlama yapmıştır. Lamb'e (2007) göre, öğretmenin kendini baskı ve kısıtlamalardan uzak hissetmesi, kendi kendini yönettiğini ve geliştirdiğini hissetmesi öğretmenin özerk olduğunun göstermektedir.

Thavenius'a (1996:160) göre, öğretmen özerkliği, öğretmenin öğrenenlerinin kendi öğrenimleri üzerinde sorumluluk almalarına yardım etme yeteneği ve istekliliği olarak tanımlanabilir. Özerk bir öğretmen, öğrenenlerin özerkliğe ve bağımsızlığa giden yollardaki yeni rollerine ayak uydurabilmek için kendi rolünü değiştirme yolları arar.

Little (1995:179), öğretmen özerkliği tanımında, öğretmenlerin bizzat kendisinin yönettiği profesyonel eylemlerde bulunabilme yeterliliğini odak noktası olarak almıştır. Little (1995), sorumluluk, kontrol ve özgürlük kavramları ile öğrenen özerkliği arasında açık bir bağlantı kurmuştur. Ona göre; öğretmenler, öğretme ve uygulama eylemlerinde, öğretme sürecinin duygusal ve bilişsel açıdan analizinde ve kendilerine verilen özgürlüğü kullanma konusunda güçlü kişisel sorumluluğa ve özerkliğe sahiplerdir.

Tort-Moloney (1997) ve Smith (2000), öğretmen özerkliği tanımında öğretmenlerin bizzat kendisinin yönettiği profesyonel gelişimlerde bulunabilme yeterliliğini odak noktası olarak almıştır. Onlara göre özerk bir öğretmen, eğitsel becerilerin ve öğretimin bir parçası olan güncel bilgilerin ne zaman, nerede ve nasıl elde edileceğinin farkında olan öğretmendir. Bu tarz bir özerklik, öğretmenlerin her zaman profesyonel anlamda kendini geliştirmesi sorumluluğu üzerinde durmaktadır.

Anderson (1987), öğretmen özerkliği tanımında öğretmenlerin kendisinin yönettiği profesyonel gelişimlerin veya profesyonel eylemlerin, başkalarının kontrolünden bağımsız olmasını odak noktası olarak almıştır. Anderson etkili öğretime ilişkin tekdüze personel geliştirme programlarının yaygınlaşmasının ve sınıf gözlemlerinin öğretmen değerlendirmenin ayrılmaz bir parçası olarak görülmesinin öğretmen özerkliğine aykırı bir durum olduğunu belirtmektedir.

Little (1990) ve Tort-Moloney (1997) tarafından yapılan tanımlar, öğrenen özerkliği üzerine çalışan teoristler tarafından yapılmış tanımlardır. Bu tanımlar öğretmen özerkliğini ayrıntılı olarak incelemekle beraber, öğretmenin davranış unsurunu ele almamıştır. Öğretmenin davranış unsuru, öğretmen özerkliğini başarılı bir şekilde uygulamak için belirleyici bir unsurdur. Bu unsur da eklenince öğretmen özerkliği; bilgide, beceride ve davranışta yeterlik ve özgürlük olarak üç boyutlu bir şekilde tanımlanabilir. Öğretmen özerkliği için ilk şart, olumlu davranış şeklidir. Bilgide yeterlilik ve özgürlük ise öğretmen özerkliğinin temelini oluşturmaktadır. Bunlara ek

olarak beceriler de öğretmen özerkliğinin uygulanması için önemli birer araç konumundadırlar (Yan 2010: 175-176).

Öğretmen Özerkliğinin Boyutları

Öğretmen özerkliği, dar anlamda öğretmenin sınıftaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine kendi seçim ve kararlarını yansıtması olarak tanımlandığında; öğretmen özerkliğinin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin doğasından ortaya çıkan bir olgu olduğu görülmektedir. Sınıf sınırları içerisinde öğretmen tek otoritedir ve burada üst otoritelerin herhangi bir doğrudan gözlem ve denetimi istisnalar dışında söz konusu değildir. Sınıfta öğretmen neyi, ne kadar ve nasıl öğreteceğine, sınıf yönetimine ve ortamına büyük ölçüde öğretmen karar verir. Eğitimi düzenleyen kurallara rağmen öğretmenin serbest davranabileceği çalışma bir ortam vardır. Üst otoritelerin karar ve düzenlemeleri sınıfa, öğretmenin onları yorumlama şekli ve uygulama isteği doğrultusunda yansır. Yapılan araştırmalar, dünyanın hemen her yerinde öğretmenlerin bu anlamda fiili bir özerkliğe sahip olduklarını, sınıf ortamının dışı kapalı yapısının onlara belirli bir serbestlik sağladığını ortaya koymuştur (Anderson 1987).

Ancak öğretmen özerkliği kavramı öğretmenin sınıfta sahip olduğu serbestlikten çok daha geniş bir olguyu ifade etmektedir. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin yetkilerini genişleten, yönetime ve karar alma mekanizmalarına katılımlarını arttıran, öğretmenlerin eğitim ve öğretiminin nitelik ve yapısını belirlemedeki rollerini geliştiren bir olgudur (Eurydice 2008; Freidman 1999). Alanyazında ortaya çıkan öğretmen özerkliğinin farklı boyutları ana hatlarıyla üç grupta toplanabilir:

Öğretimin Planlanması ve Uygulanması

Öğretmenlerin okuldaki rolleri çok çeşitli olsa da, temel görevleri öğrenenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanması ve gerçekleştirilmesidir. Uygulamada da öğretmenlerin en geniş özerkliğe sahip oldukları, başka bir deyişle en fazla yetki kullanabildikleri hususlar doğrudan sınıf içi öğretim faaliyetleriyle ilgili konulardır (Anderson 1987).

Öğretmenlerin kendi öğrenenlerinin ihtiyaç ve özelliklerine göre yöntemlerini kendilerinin planlamaları, materyallerini serbestçe seçmeleri veya hazırlamaları ve bunları kendi kararları doğrultusunda sınıfta uygulamaları konularında eğitim kalitesinin artırılabilmesi için öğretmenlere tam yetki verilmesi gerekmektedir (Eurydice 2008; Freidman 1999). Alanyazında öğretim yöntem ve materyallerinin seçimi ve düzenlenmesi konusunda öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi üzerine genel bir fikir birliği varken, öğretim içeriğinin belirlenmesi söz konusu olduğunda farklı yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Anderson'a (1999) göre, eğitim sisteminin bütünlük ve tutarlılığının sağlanabilmesi için öğretim içeriğinin belirlenmesi konusunda öğretmenlere çok fazla özerklik verilmemelidir. Ancak daha çok kabul gören anlayışa göre, öğretmen özerkliği sadece öğretim yöntem ve materyallerinin seçilmesi ile sınırlandırılmamalı, öğretim içeriğinin seçilmesi konusunda da öğretmenlere yeterli özerklik sağlanmalıdır (Freidman 1999; Pearson ve Hall 1993; White 1992). Bunun yanında, öğrenenlerin değerlendirilmesi geleneksel olarak öğretmenlerin yetki alanındaki bir konu olsa da, öğrenen başarılarını ölçen, genellikle test türünde farklı

düzeylerdeki (ulusal, bölgesel veya yerel) merkezi sınavların yaygınlaşmasının, bu alanda öğretmen özerkliğini kısıtlayan bir olgu olduğunu belirtmek yanlış olmaz.

Yönetim Süreçlerine Katılma

Öğretmen özerkliğinin sadece sınıf içi eğitim ve öğretim faaliyetleriyle sınırlı olmadığı, okul ortamının ve çalışma şartlarının düzenlenmesiyle ilgili öğretmenin yetkilerinin ve özgürlük alanının genişletilmesinin de öğretmen özerkliğinin bir parçası olduğu hususu birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Freidman 1999; Ingersoll 2007).

Freidman (1999) öğretmen özerkliğiyle ilgili konuları eğitimsel (pedagogical) ve örgütsel (organizational) olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Birincisi doğrudan eğitim ve öğretimle ilgili hususlarla, ikincisi ise okul yönetimine katılma, çalışma ortamının düzenlenmesi ve çevreyle ilişkiler gibi konularla ilgilidir. Freidman'a (1999) göre öğretmenlerin okuldaki rol ve görevleri gitgide genişlemekte ve çeşitlenmektedir. Öğretimle ilgili konuların dışında, okul işleyişinin düzenlenmesi, maddi, manevi kaynakların ve insan kaynaklarının yönetimi, okul ortamının iyileştirilmesi ve hedeflere ulaşmaya yönelik kararların alınması ve bu kararların uygulanması yolu ile öğretmenler yönetim süreçlerine daha fazla ilgi duymakta ve katılmaktadır. İlgi ve katılımın artması yolu ile de adı geçen bütün konularda öğretmenlerin yetki ve özerklik talepleri de artmaktadır.

Mesleki Gelişim

Kuralların ve uygulamaların öğretmenin yetki alanını genişletecek ve onun serbest bir biçimde çalışmasını sağlayacak bir biçimde düzenlenmesi, tek başına öğretmenlerin özerkliklerini kazanmaları için yeterli değildir. Ayrıca öğretmenlerin özerk bir şekilde çalışabilmeleri için yeterli mesleki bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir. Özerklik sadece üst yönetim tarafından verilen bir olgu değil, aynı zamanda öğretmenler tarafından kazanılan bir yeterliliklerdir. Bauer'e göre (Akt. Steh ve Pozarnik 2005), öğretmen özerkliği değerler, alan ve meslek bilgisi, uygulama becerisi gibi öğretmenin mesleki varlığının bütün yönleriyle doğrudan bağlantılı bir olgudur. Dolayısıyla öğretmen özerkliğini belirleyen temel unsurlardan birisi öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyidir.

Öğretmen eğitimi, öğretmenlerin bağımsız çalışabilmeleri için gerekli mesleki gelişimi sağlamalarının en temel yollarından birisidir. Özellikle hizmet öncesi eğitim öğretmen özerkliğinin geliştirilmesinde son derece belirleyici bir faktördür (Castle 2004). Ancak Bustingorry'nin (2008) vurguladığı gibi, özerklik bir kerede ve sürekli kalacak bir biçimde elde edilemeyen, devamlı bir biçimde geliştirilmesi gereken bir yeterliliklerdir. Hizmet içi eğitim programlarının yanı sıra, öğretmenlerin ortak çalışmaları ve işbirliği özerkliğin geliştirilmesinde son derece önemlidir. Ayrıca, öğretmenlere sağlanan kaynak, materyal ve araçların çeşitliliği ve kalitesi de onların özerk çalışmalarını etkileyen önemli bir faktördür (Mustafa ve Cullingford 2008).

Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri

Yapılan araştırmalar öğretmen özerkliğinin farklı işlevlerini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin eğitim ve öğretimin geliştirilmesi, yeni ve farklı öğretim yöntemlerini

kullanmaları, alan ve mesleki bilgilerini ve becerilerini artırmaları ve yeni eğitim materyalleri geliştirmeleri öğretmen özerkliği işlevlerinin başlıcaları arasında gelmektedir.

Eğitimin ve öğretimin daha verimli ve nitelikli hale getirilmesinde öğretmenlerin kendilerine verilen görevleri ve sorumlulukları etkin bir şekilde yerine getirmeleri büyük rol oynamaktadır. Öğretmenler, çalışma ortamının kendilerine sunduğu şart ve imkânlar çerçevesinde rollerinin kendilerine yüklediği görev ve sorumlulukları yerine getirebilirler. Bu bağlamda, öğretmenlerin yetkilerinin ve hareket alanlarının genişletilmesi, bireysel girişimleri, farklı yöntem ve uygulamaları teşvik eden serbest bir çalışma ortamının sağlanması gereği önem arz etmektedir (Freidman 1999; Ingersoll 2007).

Short (1994), eğitim ve öğretimin geliştirilmesi konusunda öğretmenin güçlendirilmesinin (teacher empowerment) altı temel boyutundan birisinin özerklik olduğunu belirtmiştir.

Diğer meslek alanlarında olduğu gibi, eğitim alanında da çalışanların bağımsız bir şekilde yeni etkinlikler planlamaları ve yenilikçi uygulamalarda bulunabilmeleri için yeterli düzeyde mesleki özerkliğe sahip olmaları gerektiği araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır (Freidman 1999). Ayrıca, öğretmenlere sağlanan üst düzey mesleki özerklik onların değişen şartlara ve kendi içinde buldukları eğitim ortamının özel gereklilik ve ihtiyaçlarına daha hızlı ve uygun bir şekilde cevap vermelerine katkıda bulunacaktır (Anderson 1987).

Öğretmenlerin özerklikleri üzerlerindeki hem iç hem de dış sınırlamalardan belli oranlarda arınmaları, görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için önemlidir. Öğretmen özerkliği, alanyazında öğretmenlerin kendilerini ve çalışma ortamlarını yönettiği olması gereken bir şart olarak görülmeye başlanmıştır (Pearson ve Moomaw 2005:41).

Mackenzie (2002), öğretmenlerin çalıştıkları ortamı etkilemekte ve kurumsal değişikliklere katılmaktaki içsel arzusuna dikkat çekmiştir. Lamb (2000:128)' e göre öğretmenlerin yetkileri azaltılmış hissetmesinden ziyade, hareket edebilecekleri alanlara ve imkânlara ihtiyaçları vardır. Vieira (2003:222) da benzer şekilde eğitimin kişisel ve politik bir aktivite olduğunu düşünmekte ve öğretmenlerin, gönüllü olarak, sınırlamalar ve idealler arasında arabuluculuk yaparak bazı eğitimsel tespitlerde etkili olabilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenin özerkliği hem öğretmenlerin çalışma koşullarında profesyonel sağduyusu için yaratılan bir alan hem de sınırlamalara hâkim olarak çalışma koşullarını oluşturabilme kapasitesi olarak anlaşılabilir.

Öğretmenlerin yetkilerinin genişletilmesinin bir boyutu olan öğretmen özerkliği, öğretmenlerin kendi çalışma hayatlarını kontrol edebileceklerine imkân verir. Öğretmenler bu sayede program, müfredat, ders kitapları ve eğitim planlaması gibi konularda söz sahibi olabilirler (Short 1994). Özerkliğin asıl noktası, öğretmenin karar almada özgür hissedebilmesidir. Öğretmenler yoluyla risk alabilen ve deneyim kazanan okulların aynı zamanda öğretmenlerde özerklik hissini de oluşturması gerekmektedir. Özerklik, başarı için önemli bir ön koşuldur (Firestone 1991). Bu çerçevede, öğretmenler okulun eğitim çehresini belirlemektedir (Lightfool 1986). Rosenholtz'un (1987) araştırması, okullardaki geleneksel bürokratik örgüt yapısının yerini öğretmen özerkliğine bıraktığını ortaya çıkarmaktadır.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın örneklem gurubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden “benzeşik örnekleme” yolu ile seçilen 5 merkez ilçede görevli toplam 779 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada uygulama yapılacak olan okulların buldukları ilçelerin nüfus oranı, bu ilçelerde çalışan öğretmen sayıları ve idari olarak merkez ilçe durumunda olmaları bu okulların aynı grupta değerlendirilmelerini ve aynı örneklem grubu içine alınmalarına olanak tanımaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma yöntemi ile tarama modelinde yapılmış ve anket metodu ile veri toplama yoluna gidilmiştir. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilen “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Öğretmen özerkliğine ilişkin alan yazın öncelikli olarak derinlemesine incelenmiştir. Öğretmen özerkliğine ilişkin alanyazın kaynak alınarak elde edilen madde havuzu, uzman görüşünden sonra belirlenen 55 madde pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan öğretmen özerkliği ölçeği modüler bir özellik göstermektedir. Yani her bir alt test bağımsız olarak kullanılabilir. Alt testler kendi aralarında belli düzeylerde ilişkili ve üst yapıyla (Öğretmen Özerkliği) beraber tanımlanabilmektedir. Her bir alt testten toplam puanları alınıp, bütün alt testler için ayrı Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Her alt test için yapılan faktör analizi sonrasında varsa faktör yükü .40’ın altından olan maddelerin değerlendirmeye alınmayacağı kararlaştırılmıştır. Yapılan faktör analizi sonrasında ölçek 43 madde ile son halini almıştır.

Güvenirlilik Çalışması

Hazırlanan öğretmen özerkliği ölçeği modüler bir özellik gösterdiğinden ölçekteki bölümlerin tutarlılık (alpha) katsayısı değerlerine bakıldığında; ‘Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliği’ olarak adlandırılan A bölümünün tutarlılık katsayısının .930, ‘Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliği’ olarak adlandırılan B bölümünün tutarlılık katsayısının .932, ‘Sınıf İçinde Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliği’ olarak adlandırılan B bölümünün birinci faktörünün tutarlılık katsayısının .884, ‘Sınıf Dışındaki Etkenler Açısından Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliği’ olarak adlandırılan ikinci faktörünün tutarlılık katsayısının .904, ‘Politik Anlamda Öğretmen Özerkliği’ olarak adlandırılan C bölümünün tutarlılık katsayısının .957, ‘Okul İçinde Politik Anlamda Öğretmen Özerkliği’ olarak adlandırılan C bölümünün birinci faktörünün tutarlılık katsayısının .962, ‘Okul Dışındaki Etkenler Açısından Politik

Anlamda Öğretmen Özerkliği' olarak adlandırılan ikinci faktörünün tutarlılık katsayısının .840, 'Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekilleri' olarak adlandırılan D bölümünün tutarlılık katsayısının .756, 'Öğretmen Özerkliğinin Alanı/Sınırları' olarak adlandırılan E bölümünün tutarlılık katsayısının .671 ve 'Öğretmen Özerkliğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar' olarak adlandırılan F bölümünün tutarlılık katsayısının .786 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerler, ölçeğin "öğretmen özerkliğinin farkındalık düzeyi"ni ölçmek konusunda güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Her alt testin öğretmen özerkliği temel yapısının altında modüller olarak güvenilir olduğu görülmektedir.

Geçerlik Çalışması

Araştırmada kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak adına Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında görev yapan 5 uzmanın görüşüne başvurulmuş; ayrıca 3 sınıf öğretmenin de görüşüne başvurularak ölçeğin dil geçerliliği de sağlanmıştır. Faktör analizinin yapılabilmesi için verilerin elde edildiği örneklemin büyüklüğü yeterli görülmüş ve ortaya çıkan veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra ölçeğin yapı geçerliğinin ortaya konabilmesi adına varimax döndürme ile temel bileşenler analizi kullanılarak; ölçeğin modüller bir özelliğe sahip olması nedeniyle her bölüm için ayrı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır.

Elde edilen verilerin uygunluğunu belirlemek üzere Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity sonucuna bakılmıştır. Yapılan analiz sonrası KMO değerinin .908 ve Bartlett testi ki kare değerinin 25829,407 (df=1485, p=.000) olduğu belirlenmiştir. Bu değerler, veri setinin faktör analizi yapmak için uygun düzeyde olduğunu göstermektedir.

BULGULAR

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların bir bölümü sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerine ilişkindir.

Tablo 3.
Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Genel Farkındalık Düzeyleri

	\bar{X}	ss
Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliği	4,3950	,56915
Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliği	4,3740	,55347
Sınıf İçinde Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliği	4,4570	,55331
Sınıf Dışındaki Etkenler Açısından Psikolojik Anlamda Ö.Ö.	4,3266	,62588

	\bar{X}	ss
Politik Anlamda Öğretmen Özerkliği	2,7786	,95741
Okul İçinde Politik Anlamda Öğretmen Özerkliği	2,6189	1,04293
Okul Dışındaki Etkenler Açısından Politik Anlamda Ö.Ö.	3,2576	,90594
Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekilleri	2,5436	,96135
Öğretmen Özerkliğinin Alanı/Sınırları	3,3395	,98311
Öğretmen Özerkliğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar	3,6534	,91601

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin genel olarak teknik anlamda içeriğine ilişkin farkındalık düzeyleri yüksektir. Öğretmenlerin hangi konularda söz sahibi olmaları gerektiğini bilmeleri özerkliği talep etmelerinin yolunu açmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin genel olarak hem sınıf içinde hem de sınıf dışında psikolojik olarak algılanması ve değerlendirilmesine ilişkin farkındalık düzeyleri yüksektir. Öğretmen özerkliğinin sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da var olduğunun psikolojik olarak algılanması, öğretmenlerin kendilerine daha geniş bir özerklik alanı yaratmaya çalışmalarını sağlayacaktır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin genel olarak hem okul içinde hem de okul dışında politik olarak algılanması ve değerlendirilmesine ilişkin farkındalık düzeyleri orta derecede tezahür etmektedir. Öğretmenlerin politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin ifadelerde kendini orta düzeyde hak ve sorumluluğa sahip olduğunu düşünmesinde eğitim sisteminin merkezi yapısının etkisi olduğu açıktır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin araştırmada incelenen uygulama şekillerine ilişkin farkındalıklarının ortalamasının düşük olması da eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısıyla ilişkilendirilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin alanına/sınırlarına ilişkin olan '*Öğretmen özerkliğinin düzeyi öğretmenin deneyim düzeyi ile belirlenmelidir*' ifadesine ilişkin farkındalıklarının ortalaması '*Öğretmen özerkliğinin düzeyi öğretmenlerin eğitim düzeyi ile belirlenmelidir*' ifadesine ilişkin farkındalıklarının ortalamasından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen özerkliğinin öğretmenin deneyimine göre sınırlandırılması sınıf öğretmenlerince daha fazla kabul edilen görüş olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin en yüksek ortalama '*Öğretmenlerin mesleki anlamda taşıdıkları sorumluluk oranında yetkiye sahip olmamaları*' ifadesine ilişkindir. Her meslek dalında olduğu gibi öğretmenlikte de öğretmenlerin kendilerine yüklenen sorumluluk oranında yetkiye sahip olmalarını istemelerini olağan dışı bir sonuç olarak değerlendirmemek gerekir. Orantılı verilecek sorumluluk ve yetki ile öğretmen özerkliğinin uygulama alanının genişletilebileceği açıktır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Türk eğitim sisteminin ilköğretim basamağında, sınıf öğretmenlerine sağlanan özerkliğin artırılmasının eğitimin kalitesinin artırılmasında büyük önemi vardır. Bu özerkliğin merkezi eğitim sistemimiz çerçevesinde, sınıf öğretmenleri tarafından algılanması ve uygulanma şekli, sınıf öğretmenlerinin özerkliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi eğitim sistemimizin ilköğretim basamağının merkeziyetçi yapısını etkileyebilecek öneme sahiptir. Katı merkeziyetçi yapının şekil değişerek eğitim kurumların daha özerk hale getirilmesinin eğitim sisteminin çıktılarının niteliğini ve niceliğini olumlu anlamda etkileyeceği düşünülmektedir. Öğretmen özerkliğinin geniş alanlarda uygulanmaya başlanmasının eğitim sistemimize getireceği farklı bakış açısıyla Türkiye'deki eğitim sorunlarının anlaşılması ve çözümlenmesi farklı boyutlar kazanacaktır.

Öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi, öğretmenlerin eğitim ve öğretim eylemleriyle ilgili planlama, karar alma ve gerçekleştirme süreçlerinde gerçek anlamda söz sahibi olmalarının yolunun açılmasını gerektirmektedir. Öğretmenlere ders konularının seçilmesi ile ders içeriklerinin hazırlanmasında ve öğretim yöntemlerinin seçilmesi ile uygulanmasında yetki ve serbestlik sağlanmalıdır. Bunun yanında müfredat programlarının öğretmenlere yeterli özerklik sağlayabilecek esneklikte düzenlenmesi gerekmektedir.

Kişisel değerlendirme ve yansıtma yolu ile öğretmenlerin kendilerini tanımaya çalışmaları kendi özerkliklerini geliştirmelerinde etkili olacaktır. Bunun yanında katılım ve işbirliği özerkliğin geliştirilmesinde önem arz etmektedir. Özerklik, yalıtım, bireysellik veya kendi kendine yetebilme anlamına gelmemektedir. Özerklik, uzlaşma, dayanışma, paylaşım, teşvik, dinleme, saygı, katılım ve işbirliğinin önemli bileşenlerdir. Sorumluluk olmadan özerklik söz konusu olamaz. Öğretmenlerin üzerlerine yüklenen sorumluluk ise sahip oldukları yetki derecesinde şekillendirilmelidir.

KAYNAKLAR / REFERENCES

- Anderson, L. W. (1987). The Decline of Teacher Autonomy: Teers or Cheers?. *International Review of Education*, 3 (3), 357-373.
- Büyüköztürk, Ş., E. K. Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz, F. Demirel. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Can, N. (2009). The Leadership Behaviours of Teachers in Primary Schools in Turkey. *Education*, 129(3), 436-447.
- Castle, K. (2004). The Meaning of Autonomy in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood, Teacher education*, 25(1), 3-10.
- Euyrdice Avrupa Birimi. *Avrupa'daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri*, 2008. <<http://www.euyrdice.org>>
- Firestone, W. A. (1991). Merit Pay and Job Enlargement as Reforms: Incentives, Implementation and Teacher Response. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(3), 269-288.
- Freidman, I. A. (February 1999). Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.

- Franklin, H. N. (1988). Principle Consideraiton and its Relationship to Teacher Sense of Autonomy. (Doctoral dissertation, University of Oregon, 1998), *Dissertation Abstracts International*.
- Ingersol, R.M. (1997). *The Status of Teaching As a Profession: 1990-1991* (NCES 97-104). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Ingersol, R.M. (2007). Short on Power Long on Responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- Lamb, T. E. (2007). Learner Autonomy and Teacher Autonomy, Synthesising an Agenda. Lamb T.E. and Reinders, H. (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses* içinde. Amsterdam: John Benjamins.
- Lamb, T. E. (2000). Findind a Voice-Learner Autonomy-Teacher Education in an Urban Context. B. Sinclair, I. McGrath and T.E. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* içinde (118127). Harlow: Pearson Education.
- Lightfoot, S. L. (1986). On Goodness of Shooll: Themes of Empowerment. *Peabody Journal of Education*, 63(3), 9-28.
- Little, J.V. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Mackenzie, A. (2000). Changing Contexts: Connecting Teacher Autonomy and Institutional Development. A.S. Mackenzie, E. Mc Cafferty (Eds.), *Developing Autonomy: Proceeings of the JALT CUE Conference* içinde (223-232). Tokyo: The Japan Associaiton for Language Teaching College and University Edweators Special Interest Group.
- McGrath, Ian. (2000). Teacher Autonomy. B. Sinclair, I. McGrath and . E. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* içinde (100-110). London: Longman.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Talim Terbiye Kurulu Program Geliştirme Çalışmaları*. (<http://www.meb.gov.tr>)
- Mustafa M. ve Cullingford C. (2008). Teacher Autonomy and Centralised Control: The Case of Textbooks. *International Journal of Educational Development*, 28, 81-88.
- Pearson, L. C. ve W. Moomaw. (2005a). The Relationship Between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 28(1), 37-53.
- Pearson, L. C. ve Moomaw. W. (2005b). *Continuing Validation of the Teaching Autonomy Scale*, Manuscript submitted for publication.
- Pearson, L. C. ve Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching Autonomy Scale. *Journal of educational research*, 86 (3), 172-177.
- Porter, A. C. (1989). External Standarts and Good Teaching: The Pros and Cons of Telling Teachers What to Do. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 11, 343-36.
- Rosenholtz, S. J. (1987). Education Reform Strategies: Will They Increase Teacher Commitment?. *American Journal of Education*, 95(4), 534-562.
- Short, P. M. (1994). Defining Teacher Empowerment. *Education*, 114 (4), 488-492.
- Smith, R. C. (2000). Starting with Ourselves: Teacher-Learner Autonomy in Language Learning. B. Sinclair, I. McGrath and T. E. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy-Teacher Autonomy: Future Directions* içinde (89-99). London:Longman.
- Smith, R.C. (2001). Learner and teacher development: Connections and Constraints. *The Language Teacher*, 25(6), 43-4.

- Steh, B. ve Pozarnik B. M. (2005). Teachers' Perception of Their Professional Autonomy in the Environment of Systemic Change. D. Beijoard et al. (Eds.), *Teacher Professional Development in Changing Conditions* içinde (349-363).
- Thavenius, C. (1999). Teacher Autonomy for Learner autonomy. S. Cotteral and D. Crabbe (Eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change* içinde (159-166). Frankfurt: Lang.
- Tort-Moloney, D. (1997). 'Teacher Autonomy: A Vygotskian Theoretical Framework', *CLCS Occasional Paper, 48*, Dublin Trinity College, CLCS.
- Vieira, F. (2003). Addressing constraints on autonomy in school context: Lessons from working with teachers. D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* içinde (pp.220-39). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- White, P. A. (1992). Teacher Empowerment Under 'Ideal' School-Site Autonomy. *Educational and Policy Analysis, 14*(1), 69-82.
- Yan, H. (March 2010). A Brief Analysis of Teacher Autonomy in Second Language Acquisition. *Journal of Language Teaching and Research, 1*(2), 175-176.

İletişim/Correspondence

Püren ÜZÜM
Çanakkale OnsekizMart Üniversitesi
ÇANAKKALE-TÜRKİYE
Tel: +90 0543 588 64 83
akcaypuren@hotmail.com

Mehmet Durdu KARSLI
Dogu Akdeniz University
MAĞUSA-KKTC
Tel: +90 533 883 93 53
mehmet.karsli@emu.edu.tr