



Türkiye`de Ortaöğretim Öğretmenlerinin Mesleki Özerkliği: Var Olan ve Olası Politikaların Bir Analizi *

Yusuf Canbolat ¹

Öz

Türkiye`de öğretmenlerin mesleki özerkliği uzun yıllardır sınırlı olmakla birlikte son dönemde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen birçok üst politika belgesinde öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Var olan ve olası politikalar temelinde Türkiye`de genel ortaöğretim düzeyinde öğretmen özerkliğini öğretmen görüşleri aracılığıyla çözümlemeyi amaçlayan bu araştırmada karma araştırma desenlerinden açılımlı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda veriler aşamalı tabakalı yöntemle farklı bölge, okul türü ve branştan 12.329 öğretmenden, "Öğretmen özerklik ölçeği" ile toplanmıştır. Nicel bulgulara ait derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle farklı bölge, okul türü ve branştan 12 öğretmen ile araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmen politikaları ile ilişkili; mesleki özerkliğin bütün boyutlarını büyük ölçüde veya tamamen benimsediği bulgusuna erişilmiştir. Öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik, kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutlarına ilişkin var olan ve olası politikalar büyük ölçüde uygulanabilir bulunmakta iken mali özerklik boyutu orta derecede uygulanabilir bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğretimsel özerkliği sınırlı olmakla birlikte bu sınırlı alanda aldıkları kararların etkileri konusundaki sorumlulukları da sınırlıdır. Öğretmenlerin özerklik ve sorumlulukları arasında her ikisini de olumlu yönde geliştirecek bir denge sağlanması gerekmektedir. Merkezi düzeyde geliştirilen çerçeve öğretim programları doğrultusunda, öğretmenlerin öğretimsel özerkliklerinin artırılması ve bu geniş alanda aldıkları kararlardan sistematik bir biçimde sorumlu olmalarını özendirecek politikalar uygulanmalıdır. Bu politikalar standartlaştırılmış ve test merkezli olmayan esnek ve dengeli hesap verilebilirlik yaklaşımlarını içermelidir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen özerkliği
Mesleki özerklik
Öğretmen politikaları
Politika analizi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 26.03.2018
Kabul Tarihi: 20.11.2019
Elektronik Yayın Tarihi: 18.02.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.7833

* Bu çalışmada yazar tarafından Milli Eğitim Bakanlığı`nda hazırlanan, uzmanlık tezinden yararlanılmıştır.

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Türkiye, yusuf.can.bolat@hotmail.com

Giriş

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmaları anlamına gelmektedir. Bu yetki ve özgürlük alanı öğretmenlerin “profesyoneller” olarak işleriyle ilgili bir takım önemli kararları alabilmeleri (Ingersoll, 2007; Webb, 2002), çalışma ortamlarının düzenlenmesinde söz sahibi olabilmeleri (Pearson ve Moomaw, 2005), eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi süreçlerine katılabilmeleri (Friedman, 1999) gibi konuları içermektedir. Öğretmen özerkliği, öğretmenin konumunu eğitim sistemi içerisinde yer alan diğer öğelerle dengeli bir yapıyı belirtmektedir. Öğretmenlerin yenilikçi olmalarına, özgür bir biçimde iş birliği yapmalarına ve deneyimlerini paylaşmalarına odaklanır (Gabriel, Day ve Allington, 2011). Görev ve sorumlulukları düşünüldüğünde öğretmenlerin mesleki özerkliği; öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik, mali özerklik, kişisel ve mesleki gelişim özerkliği olarak gruplandırılabilir. Öğretimsel özerklik, öğretmenlerin özellikle sınıf içi öğretim süreciyle; yönetsel özerklik okul yönetimine katılımıyla, mali özerklik, sınıf ve okul düzeyindeki bütçe yönetimiyle; kişisel ve mesleki gelişim özerkliği ise kişisel ve mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusundaki hareket alanı ile ilgilidir (Karabacak, 2014). Bu tanımlardan hareketle öğretmen özerkliği “Öğretmenin eğitim ve öğretim programının, materyallerinin geliştirilmesi ve uygulanması; okul yönetimi ve diğer mesleki etkinlikleri ile ilgili karar alabilme serbestliği” olarak tanımlanabilir.

Birçok çalışma göstermektedir ki öğretmenlerin algılanan özerklik düzeyi, çalışma memnuniyetinin belirleyicisidir (Pearson ve Moomaw, 2005). Öğretmen özerkliğinin etkili bir biçimde yaşama geçirilmesi öğretmenlere eğitimsel bir özgürlük sunmakta, bu sayede kişisel bilgi, öğretim, deneyim ve belirli eğitim durumlarına ilişkin gereksinimler arasında denge kurulabilmektedir (Hoyle ve John, 1996). Daha fazla özerkliğe sahip öğretmenler, mesleklerine yönelik daha fazla istekli ve gönüllü olmaktadır (Ayrıl vd., 2014). Öte yandan öğretmen özerkliğinin sınırlanması öğretmenlik mesleğinde profesyonelliğin azalmasına neden olmaktadır (MacBeath, 2012). Bu noktada öğretmen özerkliğinin uygulama biçimi önem kazanmaktadır. Özdenetim odaklı bir özerklik veya mesleğin uygulanma biçimi bakımından bir çeşitliliğe dayalı özerkliğin farklı yansımaları olabilir. Bu anlamda öz denetime dayalı bir özerklikten çok mesleksi farklılaşmayı amaçlayan bir özerklik anlayışı öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine olumlu katkı sağlamaktadır (Parker, 2015).

Alanyazında öğretmen özerkliği mesleğin önemli bir bileşeni olarak görülürken, son dönemde öğretmen özerkliği birçok ülkede sınırlandırılmaktadır (Anderson, 1987; Ball, 2000; Lundström, 2015). Bu gelişmelerle ilişkili olarak Türkiye’de de öğretmen özerkliği 90’lı yıllardan itibaren azalmaktadır (Ünal, 2011). Var olan sistemde, Türkiye’de öğretmenler en temel konularda dahi karar alma yetkisine sahip değildir. Örneğin bütün ders kitapları Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenmekte ve öğretmenlerin bu süreçte herhangi bir seçim yapma hakkı bulunmamaktadır (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (OKY), 2016 madde 13). Öte yandan Eğitimde 2023 Vizyonu ve Öğretmen Strateji Belgesi gibi politika belgeleri öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi yönünde hedefler içermektedir. Örneğin 2023 Vizyonunda “İyi yetişmiş öğretmenlerin olduğu bir sistemde ‘çerçeve müfredat’ yeterlidir” denilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019, s.9).

Öğretmen özerkliği millî eğitim politikaları gündeminde bu ölçüde önemli ve güncel bir yer tutarken, öğretmenlerin var olan ve olası politikalara ilişkin görüşleri konusunda bilginiz oldukça sınırlıdır (Karabacak, 2014). Var olan çalışmalar daha çok öğretmenlerin mesleki özerkliklerini nasıl ve ne ölçüde kullandığını incelemiştir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Çolak ve Altınkurt, 2017; Gür, 2014; Üzüm, 2014). Bu bağlamda, çalışmanın temel amacı, Türk eğitim sistemi açısından ortaöğretim düzeyinde var olan ve olası öğretmen özerkliği politikalarını öğretmen görüşleri aracılığıyla çözümlenektir.

Makale, çalışmanın analitik çerçevesinin sunulması ve öğretmen özerkliği politikalarının bağlamının tartışılmasıyla başlamaktadır. Politika bağlamı, politikanın ilgili alanyazındaki en yaygın

tanımlarından biri olan “bir metin (belge) olarak politika” yaklaşımı ile yapılandırılmıştır (Jones, 2013). Bu bölümde politika metinlerinin amaçladığı ile uygulamada olan, ilgili çalışmalardan yararlanarak özetle karşılaştırılmıştır. Daha sonra öğretmen özerkliğine dair var olan alanyazın tartışılmıştır. Çalışmada kullanılan nicel ve nitel yöntemlerin yer aldığı yöntem kısmından sonra bulgular yorumlanmıştır. Son olarak, sonuç, tartışma ve politika önerileri sunulmuştur. Politika önerileri geliştirilirken bu çalışmanın bulguları, ilgili alanyazın ve politika belgeleri göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca birkaç noktada diğer ülkelerin bu konuya ilişkin politika deneyimlerine değinilmiştir.

Analitik Çerçeve

Kamu politikası analizi alanında kabul görmüş kitabında Dunn (2017) politika analizini, uygulanmış politikaların analizi (retrospective, ex post) ve uygulanacak politikaların analizi (prospective, ex ante) olarak iki ana gruba ayırmaktadır. Bir çalışmada bunlardan herhangi biri uygulanabileceği gibi, her iki yaklaşım da kullanılabilir (Irvine ve Irvine, 2007; Villegas ve Lucas, 2004). Bu iki yaklaşımı aynı çalışmada kullanmak geçmiş ve gelecek politikalar arasındaki bağı daha iyi anlamamızı sağlayabilir. Aslında, bu durum eğitim politikaları içerisinde öğretmenleri doğrudan etkileyen politikalar açısından çok daha önemlidir. Çünkü her ne kadar bir çok politika belirli bir zaman dilimi için yapılandırılrsa da, öğretmenlerin önceki eğitim politikalarından deneyimleri onların var olan ve gelecekteki politikaları nasıl benimsediğini etkilemektedir (Coburn ve Stein, 2006).

Türkiye’de son yıllarda öğretmen özerkliği açısından en azından politika belgeleri düzeyinde de olsa bir değişim sürecine şahit olunmaktadır. Uzun yıllardır öğretmen özerkliği sınırlandırılmışken, Eğitimde 2023 Vizyonu ve Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) gibi yeni politika belgeleri öğretmenlik mesleğinin yetkileri, özerkliği ve sorumluluklarında önemli değişimlerin olabileceğine işaret etmektedir. Bu süreçte var olan durum ile gelecekteki muhtemel politika değişimlerinin bağlantısını kurmak gerekmektedir. Bu amaçla, çalışmada var olan ve olası politikaların analizine imkân sunan bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım sadece politika metinlerinin analizine değil, çalışmanın hem nicel hem de nitel boyutuna yansıtılmıştır. Öğretmenlerin uygulamadaki politikalarla birlikte daha önce uygulanmamış ancak uygulanması olası politikalara ilişkin görüşlerine başvurulmuştur.

Politika Bağlamı

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki özerklikleri ana hatlarıyla Milli Eğitim Temel Kanunu aracılığıyla şekillenmektedir. Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973: madde 43). Bununla birlikte Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (OKY) ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik alanına ilişkin diğer düzenlemeleri içermektedir. Buna göre, öğretmenlerin okulun her türlü eğitim ve öğretim çalışmalarında görev almak, eğitim ve öğretim ölçünlerinin geliştirilmesi, okul ve çevre ilişkisinin kurulması ve gelişmesine katkı sağlamak, gereksinim duyulan ders araç, gereç ve materyallerinin sağlanması için okul yönetimiyle iş birliği yapmak gibi görevleri bulunmaktadır (OKY, 2016: madde 86). Öğretmenlerin mesleki özerkliğine ilişkin bir diğer önemli boyut da öğretim programlarıdır. Bu anlamda ortaöğretim kademesinde öğrenme hedeflerinin veya daha sınırlı bir anlamda kazanımların öğretim sürecine yansıtılması açısından öğretim programlarının görece katı; içerik, eğitim durumları boyutunda daha esnek olduğu söylenebilir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2018a, 2018b, 2018c).

Öğretmenlerin özellikle öğretimsel özerkliklerinin sınırlı olmasının yanı sıra bu anlamda aldıkları az sayıda kararın etkileri konusunda sorumlulukları da sınırlıdır. Örneğin öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak hangi öğrenme hedefine ulaşılması gerektiği konusunda bir seçim yapma durumu söz konusu değildir. OKY’ye (2016, madde 10) göre ortaöğretim kurumlarında MEB tarafından uygun görülen ders çizelgeleriyle öğretim programları uygulanır. Bakanlıkça belirlenen programların dışında bir program uygulanması ancak belirli

durumlarda olanaklıdır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulaması buna örnektir. Bunun dışında yalnızca seçmeli derslerle sınırlı olmak üzere yeni dersler ve öğretim programları il milli eğitim müdürünün onayı alınmak şartıyla uygulanabilir. Ders kitapları MEB tarafından belirlenir ve öğretmenin tercih yapma serbestliği yoktur. Benzer durum öğrenci başarısının değerlendirilmesinde de geçerlidir. Öğrencilerin hangi durumda başarılı/başarısız sayılacağı tüm ayrıntıları ile OKY'de belirlenmiştir. Bu politikaların doğal bir sonucu olarak öğretmenler için bu uygulamaların etkileri konusunda mesleki bir hesap verme sorumluluğu da tanımlanmamıştır. Bir başka ifade ile öğretmenler MEB tarafından ayrıntılı bir biçimde planlanmış bir mesleği uygulamakta ve etkileri konusunda sorumlu kılınmamaktadır.

Söz konusu durumun ortaya çıkmasında daha genel anlamda okulların karar alma alanlarının sınırlı olması da etkilidir. Çünkü okulların belirli konularda karar yetkisine sahip olmaları (okul özerkliği) öğretmen özerkliğini etkilemektedir (EURYDICE, 2008; Helgoy ve Homme, 2007; Mayer, Donaldson, LeChasseur, Welton ve Cobb, 2013; Parker, 2015; TEDMEM, 2015; Wall ve Rinehart, 1997). Karşılaştırmalı bir bakış açısı ile ele aldığımızda Türkiye, PISA (Programme for International Student Assessment) 2015 değerlendirmesine katılan ülkeler içerisinde okulların kaynak yönetimi ile öğretim programı ve ölçme değerlendirme boyutlarında okulların oldukça sınırlı düzeyde söz sahibi olduğu ülkeler arasında yer almaktadır (OECD, 2016).

Öğretmen özerkliğinin bir diğer boyutu olan yönetsel özerkliğin kullanılması okul düzeyinde oluşturulan kurullar ve komisyonlar vasıtasıyla gerçekleşmektedir (OKY, 2016: madde 107). Bu kurullar ve komisyonlar öğretmenleri okul yönetiminin temel bir ögesi olarak sürece katmayı amaçlamaktadır. Bu noktada en önemli husus, başkanı okul yönetiminde görevli olmayan öğretmenlerden oluşan kurullarda alınan kararlar yalnızca tavsiye niteliği taşır.

Öğretmenlerin, mali özerklik açısından mesleki özerklikleri sınırlıdır. Çünkü okul düzeyinde mali kaynaklarının kullanımı konusunda temel sorumluluk okul yönetime aittir (Maliye Bakanlığı, 2006). Öğretmen özerkliğinin mali özerklik boyutu yönetsel özerkliğe benzer bir biçimde komisyonlar aracılığıyla gerçekleşir (OKY, 2016: Madde 119). Ancak okulların mali özerkliğinin sınırlı olması, okul ihtiyaçlarının büyük ölçüde merkezi olarak karşılanması öğretmenlerin mali özerkliğini de belirler.

Öğretmen özerkliğinin bir diğer boyutu olan mesleki gelişim özerkliği açısından özendirici yasal düzenlemeler bulunmaktadır. Bu düzenlemeler öğretmenlerin hizmetçi eğitim faaliyetlerine katılımını mali ve idari yönden desteklemektedir. Öğretmenlerin bilimsel toplantılara katılımı belirli şartları sağlamak koşuluyla desteklenmektedir. Bu destek bilimsel toplantılara görevli olarak katılmaları ile giderlerinin karşılanmasını kapsamaktadır (MEB Hizmet içi Eğitim Yönetmeliği, 1995: madde 6; MEB İzin Yönergesi, 2013: madde 18).

Sonuç olarak öğretmen özerkliğinin politika bağlamı öğretmenlerin mesleki özerkliğinin kanun, yönetmelik ve öğretim programı gibi birden çok politika aracı ile sınırlandırıldığına işaret etmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki özerkliğini belirleyen bazı düzenlemeler mesleki özerkliği geliştirmeyi hedeflemektedir. Öğretmen Strateji Belgesinde (2017-2023) öğretmenlerin okul yönetimi süreçleri ve eğitim uygulamaları üzerinde daha fazla yetki ve sorumluluk sahibi olmaları hedefi yer almaktadır (MEB, 2017, 28. Eylem). 2023 Eğitim Vizyonunda "Türk eğitim sisteminde okullar arasındaki eşitsizliğin yüksek olmasından kaynaklanan sınav baskısı altında müfredat, ne yazık ki araç olmaktan çıkmakta ve amaç hâline gelmektedir" denilmektedir. Bu kapsamda daha önce de belirtildiği üzere, Vizyon belgesinde "İyi yetişmiş öğretmenlerin olduğu bir sistemde "çerçeve müfredat" yeterlidir" denilmektedir (MEB, 2019, s.9). Uygulamada olan Kalkınma Planında öğretmen özerkliğinin bir parçası olarak yorumlanabilecek öğretmenlik mesleğinin statüsünün artırılması gerektiği ifade edilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2019, madde 553). Politika belgelerindeki bu hedefler öğretmen özerkliği konusunun Türk Eğitim Sistemi açısından önemine ve güncelliğine işaret etmektedir.

Türkiye’de Öğretmen Özerkliğine İlişkin Alanyazın

Türkiye’de, öğretim programları, ders kitapları ve haftalık ders çizelgeleri gibi düzenleyici unsurlar eğitim sistemini belirli bir kalıp içerisinde yönetmeyi amaçlasa da, bu konuya ilişkin var olan bulgular öğretmenlerin bu politikaları amaçlandığı şekilde, tekdüze bir biçimde, uygulamadığını göstermektedir. Literatür taraması yöntemiyle “öğretim programına sadakat” (curriculum fidelity) konusu inceleyen Bümen ve diğerleri (2014) her ne kadar merkezi bir eğitim sistemi olsa da öğretmenlerin öğretim programlarında kişisel tercihlerine ve öğrenci ihtiyaçlarına göre değişiklik yaptığını savunmaktadır. Nitel durum çalışması yönteminden yararlanarak Gür (2014), ayrıntılı öğretim programlarının ve öğretmen kılavuz kitaplarının öğretmenlerin mesleki özerkliklerini sınırlamadığı bulgusuna erişmiştir. Muğla ilinde gerçekleştirdikleri nicel çalışma ile Çolak ve Altınkurt (2017) bu bulguları doğrulamıştır. İlgili çalışmada politika düzeyinde tanımlanmayan öğretmen özerkliğinin mesleki özerkliği sınırlamadığı çünkü öğretmenlerin öngörülenden daha fazla sorumluluk ve risk aldıklarının altını çizmişlerdir. Nicel tarama yöntemiyle İzmir ilinde gerçekleştirdiği çalışması ile Üzümlü (2014) öğretmenlerin psikolojik farkındalıklarının ve teknik özerkliklerinin yüksek, politik özerkliklerinin ise orta derecede olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalar politika metinlerinde amaçlanandan farklı olarak öğretmenlerin mesleki özerkliklerini kullanarak öğretim programını şekillendirdiklerine işaret etmektedir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin öğretim programlarını uygulaması konusunda bir “de facto” söz konusudur.

İlgili alanyazındaki araştırma açığını tartışmadan önce, öğretmen özerkliğinin eğitim yönetimi ve politikası alanının yanı sıra yabancı dil öğretimi alanında da araştırıldığını belirtmekte fayda vardır. Bu alandaki çalışmalar daha çok öğrenen özerkliği kavramına odaklanmaktadır. Öğretmen özerkliği kavramına yer veren çalışmalar da bu kavramı genellikle yabancı dil öğretimi bağlamında ve öğrenen özerkliğiyle ilişkili olarak yukarıda ele alınandan farklı bir bağlamda kullanmışlardır (Bayat, 2007; Oğuz, 2013; Sert, 2007).

Bu bölümün ilk paragrafında tartışıldığı üzere var olan çalışmalar öğretmenlerin söz konusu politikaları nasıl uyguladığı konusuna ışık tutsa da öğretmenlerin var olan ve gelecekteki olası politikaları ne ölçüde benimsediği ve uygulanabilir bulduğu konusundaki bilgimiz sınırlıdır. Öğretmenlerin var olan ve olası politikaları ne ölçüde destekledikleri önem taşımaktadır. Bununla birlikte, giriş bölümünde tartışıldığı üzere öğretmen özerkliği yalnızca öğretimsel özerklikten oluşmamaktadır. Yukarıda yer verilen çalışmalar yalnızca öğretimsel özerkliğe yer vermiş diğer boyutları ihmal etmiştir. Yalnızca Karabacak (2014) bütüncül bir biçimde öğretmenlerin öğretmen özerkliğine yönelik algılarını araştırmıştır. Ankara ilinde, ilişkisel yöntemle gerçekleştirilen çalışmada öğretmen özerkliği ile öz yeterlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik ve kişisel-mesleki gelişim özerkliği ile sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Ancak çalışmada öğretmen özerkliğinin benimsenmesi ve uygulanabilirliği çalışmanın sınırlı bir bölümünde incelenmiş ve öğretmenlerin konuya ilişkin algılarının altında yatan nedenler ayrıntılı bir biçimde araştırılmamıştır. Ayrıca bahsedilen çalışmalarda öğretmen özerkliğinin branşlara ve okul türlerine göre ne ölçüde farklılaştığı araştırılmamıştır. Alanyazındaki bir diğer önemli eksiklik de eğitim sisteminin bütün bileşenlerinde merkezi uygulamaların belirgin bir rolünün olduğu Türkiye’de, öğretmen özerkliği ülkenin tamamını temsil edecek geniş bir örneklemle araştırılmamasıdır. Son olarak, bu konudaki araştırmalar nicel veya nitel yöntemlerle gerçekleştirilmiş, karma yöntemle gerçekleştirilen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Halbuki karma araştırma, özellikle politika analizi çalışmalarında en ikna edici genellemelere ulaşmak için önerilmektedir. Çünkü bu yöntem ilgili politikaya dair nicel ve nitel bulguları bir arada çalışma imkanı sunmaktadır (Dunn, 2017).

Bu araştırma söz konusu eksikliklerin giderilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Alanyazına yapacağı bu katkının yanı sıra araştırma bulgu ve önerilerinin merkezi ve yerel düzeyde karar alıcıların politika ve uygulamalarını desteklemesi beklenmektedir. Merkezi düzeyde program geliştirme, mevzuat düzenleme, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim planlamalarını, yerel düzeyde ise bunlara yönelik politikaların uygulanmasının yanı sıra okulların daha etkili yönetilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı Türkiye’de genel ortaöğretim düzeyinde var olan ve olası öğretmen özerkliği politikalarını öğretmen görüşleri ışığında çözümlenektir. Araştırmada bu amaç kapsamında şu alt problemlere odaklanılmaktadır:

1) Genel ortaöğretim öğretmenlerinin var olan ve olası politikalar bağlamında öğretmen özerkliğinin öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik, mali özerklik, kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutlarında “benimseme” ve “uygulanabilir bulma” düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?

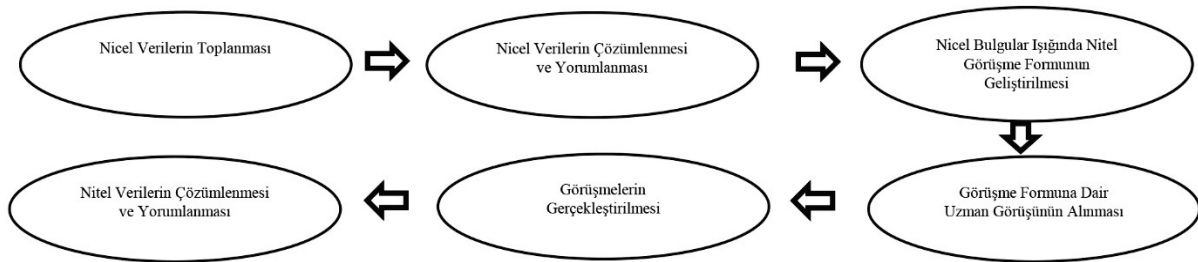
2) Genel ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik algıları eğitim durumu, branş, kıdem, okul türü ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir? Bu farklılıkların altında yatan nedenler nelerdir?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, evren, örneklem, çalışma grubu, ölçme araçları, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması ele alınmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Türkiye’de genel ortaöğretim düzeyinde öğretmen özerkliği politikalarını öğretmen görüşleri ışığında çözümlenektir amacıyla karma araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması nitel ve nicel yöntemlerle veri toplama, analiz etme ve bütünleştirmeye olanak veren araştırma (Creswell ve Clark, 2017); nitel ve nicel yöntemle yapılan ve pragmatist felsefeye dayalı araştırma olarak tanımlanmaktadır (Tashakkori ve Teddlie, 1998). Karma yöntem yaklaşımına göre her olay ve olgunun (ya da gerçeğin) hem nitel hem de nicel boyutu vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada nicel boyutta elde edilen bulgulara ilişkin derinlemesine yorum ortaya koymak için öncelikle nicel boyut, daha sonra nitel boyut gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin basamakları Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Araştırma Sürecinin Basamakları

Araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri yetenek tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre, görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması ayrıntılı veri olanağı sunarak bir olayın derinlemesine anlaşılmasını sağlar (Patton, 2015).

Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

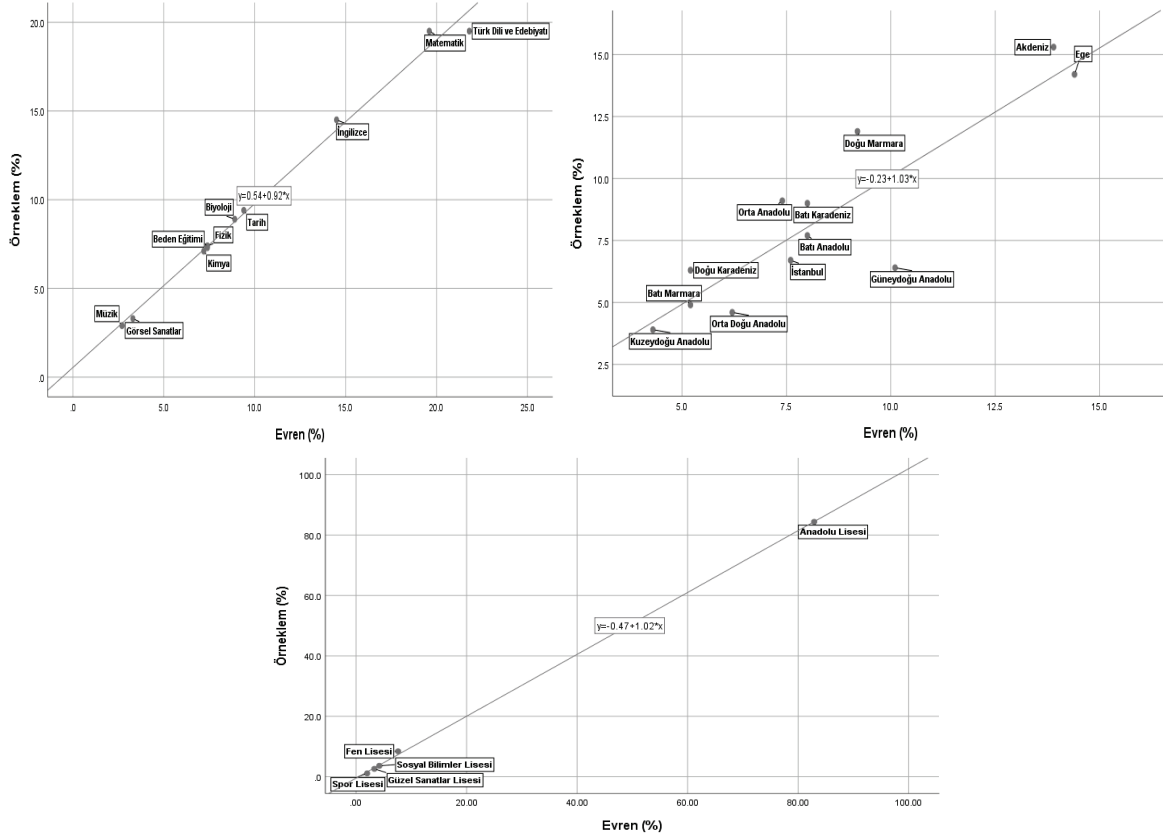
Karma yöntem araştırmalarında örneklemin her iki yöntem çerçevesinde ayrı ayrı açıklanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu noktadan hareketle araştırmada nicel boyutta evren ve örneklem ile nitel boyutta çalışma grubu iki ayrı başlık altında ele alınmaktadır.

Nicel Boyutta Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2014-2015 öğretim yılında Türkiye’de 2.778 resmi, genel ortaöğretim kurumunda çalışan 99.577 öğretmendir. Örneklemin belirlenmesinde iki aşamalı tabakalı yöntem kullanılmıştır. Sırasıyla birinci tabaka olan İBBS-1 bölgelerinde ve ikinci tabaka olan branş ve okul türü düzeylerinde öğretmen sayıları göz önünde bulundurulmuştur. Bu sayılar belirlenirken öğretmen sayısının en az olduğu bölgeden ilgili bölgeyi temsil edebilecek uygun öğretmen sayısına bağlı olarak

diğer bölgelerin evrende yer alma oranları dikkate alınmıştır. Aynı yaklaşım her bölge içinde branşlar ve okul türleri için de uygulanmıştır. Bu sayede bölge, branş ve okul türlerine göre ülke genelini temsil edecek bir örneklem oluşturulması sağlanmıştır. Toplam örneklem büyüklüğü 12.329'dur.

Araştırmanın evreninde ve örneklemde yer alan İBBS-1 bölgelerinin evrende ve örneklemde yer alma oranlarının ilişkisi¹ Şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2. Öğretmenlerin branşlara, İBBS-1 bölgelerine ve okul türlerine göre evrende ve örneklemde yer alma oranlarının ilişkisi

Türk dili ve edebiyatı (%21.8; %19.5)² ile matematik (%20.0; %19.5) branşları evrende ve örneklemde en yüksek düzeyde orana sahip branşlardır. Müzik (%2.6; %2.9) ve görsel sanatlar (%3.3; %3.3) ise ilgili oranın en düşük olduğu branşlardır. Evren ve örneklemde en yüksek oranda yer alan bölgeler ise Akdeniz (%13.9; %15.3) ve Ege (%14.4; %14.2) bölgeleri iken Kuzeydoğu Anadolu (%4.3; %3.9), Batı Marmara (%5.2; %4.9), Doğu Karadeniz (%5.2; %6.3) ve Ortadoğu Anadolu (%6.2; %4.6) bölgeleri en düşük oranda öğretmenin bulunduğu bölgelerdir. Evrende ve örneklemde en yüksek orana sahip okul türü Anadolu lisesi (%82.9; %84.4) en düşük orana sahip okul türü ise spor lisesidir (%2.0; %1.1). Şekil 2'ye göre branş, bölge ve okul türlerine göre evren ve örneklem arasında oransal anlamda büyük ölçüde benzerlik vardır.

Örneklemde yer alan öğretmenlerin branş, bölge, okul türü, cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

¹ Değişken sayısı sınırlı olduğu için yalnızca grafik verilmiş, korelasyon katsayıları raporlanmamıştır.

² Parantez içinde sırasıyla "evren" ve "örneklem" yüzdeleri sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Branş, Bölge, Okul Türü, Cinsiyet, Yaş ve Kıdem Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken	Kategori	Frekans (N)	Yüzde (%)	Kategori	Frekans (N)	Yüzde (%)
Branş	Biyoloji	1096	8.9	Kimya	874	7.1
	Beden Eğitimi	899	7.3	Matematik	2400	19.5
	Fizik	911	7.4	Müzik	357	2.9
	Görsel Sanatlar	431	3.3	Tarih	1157	9.4
	İngilizce	1785	14.5	Türk Dili ve Edebiyatı	2400	19.5
Bölge	Akdeniz	1888	15.3	Ege	1752	14.2
	Batı Anadolu	950	7.7	Güneydoğu Anadolu	789	6.4
	Batı Karadeniz	1114	9.0	İstanbul	821	6.7
	Batı Marmara	598	4.9	Kuzeydoğu Anadolu	479	3.9
	Doğu Karadeniz	771	6.3	Orta Anadolu	1128	9.1
	Doğu Marmara	1472	11.9	Orta Doğu Anadolu	567	4.6
Okul Türü	Anadolu Lisesi	10394	84.4	Spor Lisesi	139	1.1
	Fen Lisesi	1033	8.4	Sosyal Bilimler Lisesi	447	3.6
	Güzel Sanatlar Lisesi	316	2.6			
Cinsiyet	Kadın	5361	43.5	Erkek	6968	56.5
Yaş	20-30 yaş	1787	14.5	41-50 yaş	4049	32.8
	31-40 yaş	5347	43.4	51-60 yaş	1146	9.3
Kıdem	1-5 Yıl	2205	17.9	16-20 Yıl	2929	23.8
	6-10 Yıl	1382	11.2	20 yıl üzeri	3134	25.4
	11-15 Yıl	2679	21.7			
Toplam: 12 329						

Öğretmenlerin %84.4'ü Anadolu lisesinde, %8.4'ü fen lisesinde, %3.6'sı sosyal bilimler lisesinde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %43.5'i kadın, %56.5'i erkektir. Kıdem değişkeni açısından 1-5 yıl arası %17.9; 6-10 yıl arası %11.2; 11-15 yıl arası %21.7; 16-20 yıl arası %23.8; 20 yıl ve üstü ise %25.4 düzeyinde oranlara sahiptir (Tablo 1).

Nitel Boyutta Çalışma Grubu

Açımlayıcı sıralı karma desende nitel örneklemin başlangıçtaki nicel örnekleme yer alan bireylerden seçilme zorunluluğu vardır. Çünkü bu desenin amacı nicel bulguları izlemek ve bulguları derinlemesine incelemektir. Bu mekanizmayı açıklayabilmek ve değişkenlerin birbiriyle nasıl etkileştiğini derinlemesine nitel bir izleme ile incelemek bu desenin gücünün temelini oluşturmaktadır. Nitel boyutta amaçsal örnekleme yapılmasını gerektiren bir durum söz konusudur (Creswell, 2014). Bu noktadan hareketle araştırmanın nitel boyutunda nicel boyutun örnekleminde yer alan 12 farklı branş öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre maksimum çeşitlilikte amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Örneklemin belirlenmesinde branş, görev yapılan okul türü, eğitim düzeyi, cinsiyet ve bölge değişkenleri açısından çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma grubunda yer alması teklif edilen öğretmenlerin bir kısmı çeşitli nedenlerle çalışma grubunda yer almak istememiştir. 12 kişilik çalışma grubunu oluşturuluncaya kadar toplamda yaklaşık 30 öğretmenle iletişime geçilmiştir. Özellikle farklı bölgelerde görev yapan öğretmenler için görüşmenin telefonda gerçekleştirilmesi gereken durumlarda öğretmenlerin önemli bir bölümü çalışma grubuna katılmak istememiştir. Bu nedenle çalışma grubunda, araştırmacı için daha erişilebilir olan Batı Anadolu bölgesinden daha fazla öğretmen yer almıştır. Nitel boyutta çalışma grubu Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Nitel Boyutta Çalışma Grubu

Katılımcı	Branş	Kıdem	Eğitim Düzeyi	Okul Türü	Cinsiyet	Bölge
Ali	Beden eğitimi	21 yıl	Lisans	Spor lisesi	Erkek	Batı Anadolu
Ayşe	Biyoloji	15 yıl	Doktora	Fen Lisesi	Kadın	Batı Marmara
Ahmet	Fizik	18 yıl	Lisans	Anadolu Lisesi	Erkek	Güneydoğu Anadolu
Hasan	Görsel sanatlar	16 yıl	Yüksek Lisans	Güzel Sanatlar Lisesi	Erkek	Batı Anadolu
Hüseyin	İngilizce	6 yıl	Lisans	Anadolu Lisesi	Erkek	Batı Anadolu
Fatma	Kimya	18 yıl	Lisans	Anadolu Lisesi	Kadın	Batı Karadeniz
Mustafa	Matematik	12 yıl	Yüksek Lisans	Anadolu Lisesi	Erkek	Batı Anadolu
Zeynep	Matematik	4 yıl	Lisans	Anadolu Lisesi	Kadın	Batı Anadolu
Elif	Müzik	14 yıl	Doktora	Güzel Sanatlar Lisesi	Kadın	Batı Anadolu
Emine	Tarih	20 yıl	Doktora	Sosyal Bilimler Lisesi	Kadın	Batı Anadolu
Ömer	Türk dili ve edebiyatı	15 yıl	Lisans	Anadolu Lisesi	Erkek	İstanbul
Mehmet	Türk dili ve edebiyatı	3 yıl	Lisans	Anadolu Lisesi	Erkek	Doğu Marmara

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan 10 farklı branştan birer öğretmen ve nicel örneklemede görece fazla yer alan matematik ve Türk dili ve edebiyatı branşlarından ayrıca birer öğretmen olmak üzere, toplamda 12 öğretmen nitel boyutta çalışma grubunda yer almıştır. Kıdem değişkeni açısından en az kıdemli olanı 3 yıl en kıdemli olanı ise 21 yıl olmak üzere farklı kıdemlere sahip öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğretmenlerin 7'si lisans, 2'si yüksek lisans ve 3'ü doktora düzeyinde eğitime sahiptir. Okul türlerine göre incelendiğinde; 7 Anadolu lisesi, 2 güzel sanatlar lisesi, 1 fen lisesi, 1 sosyal bilimler lisesi, 1 spor lisesi öğretmeni çalışma grubunda yer almaktadır. Katılımcıların 7'si erkek 5'i kadındır (Tablo 2).

Ölçme Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda Karabacak (2014) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerklik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik, mali özerklik, kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutlarından ve 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler "Benimsenme" ve "Uygulanabilir olma" açısından iki yönlüdür. Her iki yönde de beşli Likert ölçeği kullanılmıştır. Seçenekler benimseme boyutunda "Hiç benimsemiyorum", "Benimsemiyorum", "Benimsiyorum", "Büyük ölçüde benimsiyorum" ve "Tamamen benimsiyorum"; uygulanabilir olma boyutunda ise "Hiç uygulanabilir değil", "Çok az uygulanabilir", "Kısmen uygulanabilir", "Büyük ölçüde uygulanabilir" ve "Tamamen uygulanabilir" şeklindedir. Öğretimsel özerklik boyutunda 19, yönetsel özerklik boyutunda 12, mali özerklik boyutunda 5, kişisel ve mesleki gelişim boyutunda 7 madde bulunmaktadır. "Öğretmenler ihtiyaç duyulduğu takdirde Bakanlıkça belirlenen eğitim programının dışına çıkabilmeliler" maddesi öğretimsel özerklik, "Öğretmenler okul amaçlarının belirlenmesi sürecine katılabilmeliler" maddesi yönetsel özerklik, "Öğretmenler ihtiyaç duydukları araç gereçler için okul bütçesinden harcama yapabilmeliler" maddesi mali özerklik, "Hizmet-içi eğitim etkinliklerine kimlerin katılacağını zümre öğretmenleri ve okul yöneticileri birlikte kararlaştırabilmeliler" maddesi kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutunda yer alan maddelere örnek verilebilir. Karabacak tarafından 130 öğretmenle gerçekleştirilen ön uygulama sonuçlarına göre iç tutarlılık anlamında Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları alt boyutlara göre 0.65 ile 0.92 arasında değişmektedir. Bu çalışmanın örnekleminde ise ilgili değerler öğretimsel özerkliğin benimseme boyutunda 0.88, uygulanabilir bulma boyutunda 0.89; yönetsel özerkliğin benimseme boyutunda 0.79, uygulanabilir bulma boyutunda 0.82; mali özerkliğin benimseme boyutunda 0.72, uygulanabilir bulma

boyutunda 0.85; kişisel ve mesleki gelişimin benimseme boyutunda 0.90, uygulanabilir bulma boyutunda 0.83 olarak bulunmuştur. 0.60 ile 0.80 arasındaki güvenilirlik katsayısı oldukça güvenilir; 0.80-1.00 arasındaki güvenilirlik katsayısı yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Kalaycı, 2014). Bu verilerden hareketle ölçekten elde edilen puanların araştırma için yeterli düzeyde güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda nicel boyuta ilişkin bulgular ışığında hazırlanan ve bu alanda uzman üç farklı kişiden görüş alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüş alınan kişilerin uzmanlık alanları ölçme değerlendirme, eğitim yönetimi ile eğitim programları ve öğretimdir. Görüşme formu, nicel boyutta ortaya çıkan ve belirli bir değişkenle ilgili olan bulgulara ilişkin derinlemesine bilgi edinmek amacıyla görüşülen kişiye göre farklı soruları da içermektedir. Bu doğrultuda geliştirilen görüşme formu ile iki öğretmen ile ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamada ortaya çıkan dönütler doğrultusunda görüşme formunda düzeltmeler yapılarak son biçimi verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel boyutunda veriler "Öğretmen Özerklik Ölçeği" ile elektronik ortamda toplanmıştır. Verilerin toplanmasına ilişkin izin Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Ortaöğretim Genel Müdürlüğünden, ölçeğin kullanılmasına ilişkin izin ilgili araştırmacıdan alınmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, on öğretmen ile yüz yüze ve iki öğretmen ile telefonla görüşme gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler Haziran 2015, nitel veriler ise Ekim 2015 aylarında toplanmıştır. Katılımcıların izinleri doğrultusunda görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve yazıya dökülmüştür.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Nicel veriler için aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (S_x) değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemi için öncelikle analizlerde kullanılacak test türlerinin belirlenmesi amacıyla normallik testi uygulanmıştır. $N=12.329 > 30$ olduğu için Kolmogorov-Smirnov değerine bakılmış ve istatistiksel olarak manidar çıkmıştır. Kolmogorov-Smirnov test sonucunun istatistiksel olarak manidar çıkmasının nedeni örneklemin oldukça büyük olmasıdır. Eğer örneklem büyükse o zaman yordamsal testlerden çok dağılımın şekline bakmak gerekir. Çünkü standart hata büyük verilerle küçülür. Bu da çarpıklık ve basıklık için belirlenen yokluk hipotezlerinin kolayca reddedilmesine yol açar (Tabachnick ve Fidel, 2013). Bunun için her alt boyuta ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık değerleri Tablo 3'te verilmiştir. Bu değerler uygun aralıkta olduğu için, t-testi ve ANOVA testleri uygulanmıştır. Homojenlik için Levene testi uygulanmıştır. Homojen dağılımlar için Scheffe, homojen olmayanlar için Tamhane testleri uygulanmıştır.

Nitel veriler için öğretmen özerkliğinin, önceden belirli olan öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik, mali özerklik, kişisel ve mesleki gelişim özerkliği temaları ekseninde analiz edildiğinden betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel analizlerde özellikle nicel boyutta ön plana çıkan sonuçlara odaklanılmıştır. Bu analizlerle nicel analizlerle elde edilen genellenebilir sonuçların zenginleştirilmesi ve derinleştirilmesi amaçlanmıştır. Analizlerde benzer hususlara vurgu yapan görüşleri bir arada değerlendirmek adına sınıflama yapılmıştır. Nicel bulgular ile örtüşen veya farklı bir bakış açısı kazandıran görüşler doğrudan aktarılmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular sırasıyla verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi şu şekildedir: Genel ortaöğretim öğretmenlerinin var olan ve olası politikalar bağlamında öğretmen özerkliğinin öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik, mali özerklik, kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutlarında “benimseme” ve “uygulanabilir bulma” düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?

Katılımcı cevaplarının ölçekte yer alan alt boyutlar düzeyine ortalama (\bar{X}), standart sapma (S_x) ve çarpıklık katsayısı (Ç.K) değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen Özerklik Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Ortalama (\bar{X}) Standart Sapma (S_x) ve Çarpıklık Katsayısı (Ç.K) Değerleri

Boyut	\bar{X}	S_x	Ç.K
Öğretimsel özerklik (Benimseme)	3.74	1.16	-0.5
Öğretimsel özerklik (Uygulanabilir bulma)	3.53	0.93	-0.4
Yönetsel özerklik (Benimseme)	4.58	0.67	-1.9
Yönetsel özerklik (Uygulanabilir bulma)	3.72	1.04	-0.6
Mali özerklik (Benimseme)	4.14	0.87	-1.0
Mali özerklik (Uygulanabilir bulma)	3.35	1.14	-0.3
Kişisel ve mesleki gelişim (Benimseme)	4.54	0.77	-1.9
Kişisel ve mesleki gelişim (Uygulanabilir bulma)	3.76	1.16	-0.5

Öğretmenler, öğretimsel özerkliği büyük ölçüde benimsemekte ($\bar{X}=3.74$) ve büyük ölçüde uygulanabilir bulmaktadır ($\bar{X}=3.53$). Yönetsel özerkliği tamamen benimsemekte ($\bar{X}=4.58$) ve büyük ölçüde uygulanabilir bulmaktadır ($\bar{X}=3.72$). Mali özerkliği büyük ölçüde benimsemekte ($\bar{X}=4.14$) ancak orta derecede uygulanabilir bulmaktadır ($\bar{X}=3.35$). Kişisel ve mesleki gelişim özerkliğini tamamen benimsemekte ($\bar{X}=4.54$) ve büyük ölçüde uygulanabilir ($\bar{X}=3.76$) bulmaktadır. Benimseme düzeyinde en yüksek ortalamaya sahip boyut yönetsel özerklik ($\bar{X}=4.58$) iken en düşük ortalamaya sahip boyut öğretimsel özerkliktir ($\bar{X}=3.74$). Uygulanabilir bulma düzeyinde ise en yüksek ortalamaya sahip boyut kişisel ve mesleki gelişim boyutu ($\bar{X}=3.76$), en düşük ortalamaya sahip boyut ise mali özerklik boyutudur ($\bar{X}=3.35$).

Öğretmen özerkliğinin benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin nicel analiz sonuçlarının ötesinde, öğretmen özerkliğini nasıl anlamlandırdıkları, bu anlamlandırma sürecinde hangi boyuta/boyutlara daha fazla önem verdiği/önceliklendirdiğini ortaya koymak için görüşmede “Öğretmen özerkliğini nasıl tanımlarsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Buna göre öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin tanımlamaları, “öğretmen özellikleri”, “öğretmen yeterlikleri” ve “koşullara göre esneklik” temelinde şekillenmektedir. Örneğin Ali’ye göre öğretmen özerkliği: “Öğretmenin kendi alanıyla ilgili ders içi ders dışı çalışmalarda kendi yeterliliği ile bağlantılı olarak kişisel tercihlerini, beğenilerini, görüşlerini yansıtabilmesi bunları kendi yöntemleri ile uygulayabilmesidir.” Benzer bir biçimde Elif özerk öğretmeni: “Öğretmenin özgürlüğü ve kendine özgü, kendi özelliklerini yitirmeden ve kendi içindeki potansiyeli kullanabilen bir öğretmen” olarak tanımlamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki özerkliğe yönelik tanımlarında belirli bir dereceye kadar öğretmen özerkliği vurgusu ön plana çıkmaktadır. Bir başka deyişle öğretmenler sınırsız bir mesleki özerklikten söz etmemektedir. Bu konuda Mehmet ve Zeynep’in görüşleri sırasıyla kapsamlı birer yorum

niteliğindedir: “Ana hatlarının belirlendiği bir sistemde geniş bir hareket alanına sahip olmak.” “Öğretimde olması gereken bir durum, dersini işleyiş tarzı olsun, öğrencilerle diyalogu olsun, bazı noktalarda genel bir takım çerçeve olmak kaydıyla özgür olması diyebiliriz.”

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliğinin bütün boyutlarında ve maddelerinde benimseme düzeyindeki ortalama puanların uygulanabilir bulma düzeyindeki ortalama puanlardan yüksek olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu durum nitel boyutta öğretmenlere sorulmuştur. Nitel bulgulara göre bu sonuç; güven ilkesi, öğretim programlarının yapısı, öğretmen özerkliğinin sınırlarının belirsizliği, sorumluluk alma, değişime direnç gösterme, öğretmenlik mesleğinin statüsü, öğretmen yeterliği ve güdülenmesi gibi nedenlerle ilişkilidir. Öğretmenlerden bir kısmı sistem düzeyinde güvenin istenen düzeyde olmadığını düşünmektedir. Öğretmen özerkliğinin benimsenmesine karşın görece az uygulanabilir bulunmasının altında bunun yattığını belirtmektedirler: “Bir kere biz öğretmenimize güvenmiyoruz. Ama doktorumuza da güvenmiyoruz fark etmiyor makinistimize de güvenmiyoruz. Güven de problem var. Dolayısıyla hani güvenilmeyen bir mesleğin mensubu olarak bana da yaptırılmaz fikri hâkim. (Mustafa)” “Bu sizi yöneten insanlarla ilgili. Yöneticinin size güvenmesi lazım. Yapabileceklerinizi bilmeli. Güven çok önemli. (Hasan)” Güven açısından sorun olduğunu düşünen Ahmet, geçmiş yıllara kıyasla öğretmenin değişen rolüne vurgu yapmaktadır:

Benim hak ve sorumluluklarım buyken bana bunu vermezler diye düşünüyor. Bu öğretmenin toplumdaki yeri ile ilgili. Bundan kırk yıl önceki gibi değil öğretmen. 18 yıllık öğretmenim, bu süreçte öğretmenin konumu çok değişti. Bir de şu var tabi çok fazla kural koyduğunuzda ve bu kuralın dışına çıkarmadığınızda bu özgüven eksikliği de yaratır. Aslında ben senin bir şey yapacağına inanmıyorum o yüzden bu kadar kural koyuyorum deniliyor bir anlamda. Aşırı kontrol bence başarısızlık getirir.

Öğretim programlarının yapısının mesleki özerkliği sınırladığı ile ilgili olarak: “Bence programlar çok ayrıntılı. Bu öğretmene hareket alanı bırakmıyor. (Fatma)” Bir başka katılımcı (Emine) bu konuda: “Bazen program çok detaylı oluyor. Mesela Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi buna örnek verilebilir” demektedir. Öğretim programlarının ayrıntılı bir biçimde olmasını eleştiren Ayşe: “Çok çok da sınırlamaması lazım. Mesela diyor ki şuraya kadar anlatacağın şurayı anlatmayacağını ama öyle olmuyor. Mümkün değil yani. Bence bu kararı öğretmen vermeli” görüşünü savunmaktadır. Öğretim programının yapısıyla birlikte Fatma benzer noktayı başka bir açıdan vurgulamaktadır: “İlk önce programdan kaynaklanıyor. Siz biraz programın dışına çıktığınızda hem veliler hem öğrenciler tarafından... Bir de veliler bir sınıfta ne işlenmiş diğerinde ne işlenmiş diye takip ederler. Sonra da bunu size söylerler. Sizden sınırların dışına çıkmamanızı isterler. Bir de sorumluluk beraberinde risk getirdiğinden buna girmezsiniz” demektedir. Bu anlamda velilerin ve öğrencilerin, öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin şekillenmesinde rol aldıkları anlaşılmaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi şu şekildedir: Genel ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik algıları eğitim durumu, branş, kıdem, okul türü ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir? Bu farklılıkların altında yatan nedenler nelerdir?

Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular

Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin özerklik algılarının karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Algularının Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Öğretimsel Özerklik	N	\bar{X}	S_x	F	p
Benimseme					
Ön Lisans	35	3.70	1.07	4.41	.00*
Lisans	9.846	3.31	1.08		
Yüksek Lisans	2.378	3.24	1.10		
Doktora	70	3.31	1.11		
Uygulanabilir Bulma					
Ön Lisans	35	3.60	0.91	5.32	.00*
Lisans	9.846	3.52	0.99		
Yüksek Lisans	2.378	3.43	1.02		
Doktora	70	3.51	1.03		
Yönetmelik Özerklik	N	\bar{X}	S_x	F	p
Benimseme					
Ön Lisans	35	4.51	0.63	2.49	.06
Lisans	9.846	4.46	0.65		
Yüksek Lisans	2.378	4.50	0.63		
Doktora	70	4.48	0.81		
Uygulanabilir Bulma					
Ön Lisans	35	3.94	0.91	6.03	.00*
Lisans	9.846	3.72	0.98		
Yüksek Lisans	2.378	3.63	1.01		
Doktora	70	3.78	1.00		
Mali Özerklik	N	\bar{X}	S_x	F	p
Benimseme					
Ön Lisans	35	4.10	0.79	1.74	.16
Lisans	9.846	4.10	0.82		
Yüksek Lisans	2.378	4.14	0.81		
Doktora	70	4.21	0.88		
Uygulanabilir Bulma					
Ön Lisans	35	3.70	1.07	4.97	.00*
Lisans	9.846	3.31	1.08		
Yüksek Lisans	2.378	3.24	1.10		
Doktora	70	3.31	1,11		
Kişisel ve Mesleki Gelişim	N	\bar{X}	S_x	F	p
Benimseme					
Ön Lisans	35	4.35	0.74	5.94	.00*
Lisans	9.846	4.49	0.68		
Yüksek Lisans	2.378	4.55	0.65		
Doktora	70	4.51	0.78		
Uygulanabilir Bulma					
Ön Lisans	35	3.84	0.96	1.20	.30
Lisans	9.846	3.69	1.07		
Yüksek Lisans	2.378	3.66	1.09		
Doktora	70	3.85	1.05		

*p<.05

ANOVA testi sonucunda eğitim durumuna göre öğretmen özerkliği görüşleri arasında *öğretimsel özerklik* (benimseme $p=.00<0.05$ ve uygulanabilir bulma, $p=.00<0.05$), *yönetmel özerklik* (uygulanabilir bulma, $p=.00<0.05$), *mali özerklik* (uygulanabilir bulma, $p=.00<0.05$), *kişisel ve mesleki gelişim* (benimseme, $p=.00<0.05$) boyutlarında manidar fark bulunmuştur.

ANOVA sonrası post hoc test sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Özerklik Algılarının Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonrası Post Hoc Test Sonuçları

Boyut/ Düzey	Eğitim Durumu	Değişken	Ort. Farkı	S. Hata	p
Öğretimsel Özerklik					
Benimseme	Lisans	Yüksek Lisans	-0.05	0.01	.00*
Uygulanabilir Bulma	Lisans	Yüksek Lisans	0.09	0.02	.00*
Yönetmel Özerklik					
Uygulanabilir Bulma	Lisans	Yüksek Lisans	0.09	0.02	.03*
Mali Özerklik					
Uygulanabilir Bulma	Lisans	Yüksek Lisans	0.08	0.02	.00*
Kişisel ve Mesleki Gelişim					
Benimseme	Lisans	Yüksek Lisans	-0.06	0.02	.00*

* $p<.05$

Buna göre öğretimsel özerkliğin benimseme ($p=.00<0.05$) ve uygulanabilir bulma ($p=.00<0.05$); yönetmel özerkliğin ($p=.03<0.05$) ve mali özerkliğin ($p=.00<0.05$) uygulanabilir bulma; kişisel ve mesleki gelişim özerkliğinin benimseme ($p=.00<0.05$) düzeylerinde lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında manidar bir fark bulunmuştur. Yüksek lisans mezunu öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere kıyasla öğretimsel özerklik ve kişisel ve mesleki gelişim özerkliğini daha fazla benimsemektedir. Lisans mezunu öğretmenler ise öğretimsel özerkliği, yönetmel özerkliği ve mali özerkliği yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla uygulanabilir bulmaktadırlar.

Branş Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik ile ilgili görüşlerinin branş değişkenine göre benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Özerklik Algılarının Branş Değişkenine Göre Ortalama (\bar{X}) ve Standart Sapma (S_x) Değerleri

Ölçek Alt Boyutu		Öğretimsel Özerklik		Yönetmel Özerklik		Mali Özerklik		Kişisel ve Mesleki Gelişim	
		B	U	B	U	B	U	B	U
Branş	\bar{X}								
	S_x								
Beden Eğitimi	\bar{X}	3.57	4.33	4.49	3.75	4.28	3.44	4.51	3.67
	S_x	0.99	0.69	0.65	0.97	0.77	1.14	0.67	1.09
Biyoloji	\bar{X}	3.47	4.30	4.48	3.66	4.14	3.26	4.51	3.65
	S_x	0.98	0.68	0.63	1.01	0.79	1.10	0.68	1.12
Fizik	\bar{X}	3.56	4.30	4.43	3.75	4.09	3.38	4.47	3.76
	S_x	0.93	0.64	0.64	0.94	0.81	1.09	0.67	1.04
Görsel Sanatlar	\bar{X}	3.67	4.39	4.50	3.77	4.22	3.38	4.55	3.74
	S_x	1.01	0.60	0.57	0.99	0.74	1.11	0.60	1.10
İngilizce	\bar{X}	3.39	4.40	4.47	3.55	4.10	3.15	4.51	3.56
	S_x	1.04	0.67	0.67	1.01	0.82	1.07	0.69	1.07
Kimya	\bar{X}	3.45	4.29	4.42	3.67	4.04	3.21	4.45	3.62
	S_x	0.94	0.67	0.66	0.93	0.81	1.04	0.71	1.06
Matematik	\bar{X}	3.44	4.32	4.45	3.63	4.04	3.23	4.47	3.62
	S_x	1.01	0.67	0.66	0.99	0.84	1.06	0.68	1.07

Tablo 6. Devamı

Ölçek Alt Boyutu		Öğretimsel Özerklik		Yönetimsel Özerklik		Mali Özerklik		Kişisel ve Mesleki Gelişim	
		B	U	B	U	B	U	B	U
Branş	\bar{X}								
	S_x								
Müzik	\bar{X}	3.70	4.39	4.46	3.82	4.22	3.49	4.47	3.75
	S_x	0.96	0.67	0.69	0.95	0.82	1.09	0.75	1.07
Tarih	\bar{X}	3.63	4.32	4.52	3.87	4.15	3.46	4.56	3.87
	S_x	0.99	0.69	0.61	0.96	0.81	1.08	0.64	1.05
Türk Dili ve Edebiyatı	\bar{X}	3.54	4.31	4.49	3.76	4.08	3.33	4.51	3.74
	S_x	1.00	0.68	0.65	0.99	0.83	1.07	0.67	1.08

B: Benimseme, U: Uygulanabilir Bulma

Buna göre öğretimsel özerkliğin benimseme düzeyinde en yüksek ortalamalar müzik ($\bar{X}=3.70$) ve görsel sanatlar ($\bar{X}=3.67$) branşlarında; en düşük ortalamalar ise İngilizce ($\bar{X}=3.39$) ve matematik ($\bar{X}=3.44$) branşlarındadır. Uygulanabilir olma düzeyinde ise İngilizce ($\bar{X}=4.40$) ve müzik ($\bar{X}=4.39$) en yüksek ortalamaya sahip iken biyoloji ($\bar{X}=4.29$) ve kimya ($\bar{X}=4.30$) branşları en düşük ortalamaya sahiptir. Yönetimsel özerkliğin benimseme düzeyinde tarih ($\bar{X}=4.52$) ve görsel sanatlar ($\bar{X}=4.50$) en yüksek; fizik ($\bar{X}=4.43$), kimya ($\bar{X}=4.42$) ve matematik ($\bar{X}=4.45$) branşları en düşük ortalamalara sahiptir. Uygulanabilir olma düzeyinde ise tarih ($\bar{X}=3.87$) ve müzik branşları ($\bar{X}=3.82$) en yüksek; İngilizce ($\bar{X}=3.63$) ve matematik ($\bar{X}=3.55$) branşları en düşük ortalamaya sahiptir. Mali özerkliğin "benimseme" düzeyinde en yüksek ortalamalar beden eğitimi ($\bar{X}=4.28$), müzik ($\bar{X}=4.22$) ve görsel sanatlar ($\bar{X}=4.22$) branşlarında; en düşük ortalamalar ise matematik ($\bar{X}=4.04$) ve kimya ($\bar{X}=4.04$) branşlarındadır. Uygulanabilir olma düzeyinde ise İngilizce ($\bar{X}=3.15$), kimya ($\bar{X}=3.21$) ve matematik ($\bar{X}=3.23$) branşları ortalamaların en düşük; müzik ($\bar{X}=3.49$), tarih ($\bar{X}=3.46$) ve beden eğitimi ($\bar{X}=3.44$) branşları ortalamaların görece yüksek olduğu branşlardır. Kişisel ve mesleki gelişim özerkliğinin "benimseme" düzeyinde en yüksek ortalamalar tarih ($\bar{X}=4.56$) ve görsel sanatlar ($\bar{X}=4.55$) branşlarında; en düşük ortalamalar ise matematik ($\bar{X}=4.47$) ve kimya ($\bar{X}=4.45$) branşlarındadır. Uygulanabilir olma düzeyinde ise tarih ($\bar{X}=3.87$), fizik ($\bar{X}=3.76$) ve müzik ($\bar{X}=3.75$) branşları ortalamaların en yüksek; İngilizce ($\bar{X}=3.56$), kimya ($\bar{X}=3.62$) ve matematik ($\bar{X}=3.62$) branşları ortalamaların en yüksek olduğu branşlardır.

Öğretmenlerin özerklik ile ilgili görüşlerinin branş değişkenine göre benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Algılarının Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Öğretimsel Özerklik	F	p
Benimseme	4.03	.00*
Uygulanabilir Bulma	10.45	.00*
Yönetimsel Özerklik		
Benimseme	2.36	.01*
Uygulanabilir Bulma	12.02	.00*
Mali Özerklik		
Benimseme	9.78	.00*
Uygulanabilir Bulma	12.87	.00*
Kişisel ve Mesleki Gelişim		
Benimseme	2.8	.00*
Uygulanabilir Bulma	9.44	.00*

*p<.05

Not: Branşlara göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

ANOVA sonuçlarına göre öğretmenlerin özerklik alguları tüm alt boyutlarda ve düzeylerde branşlara göre manidar düzeyde farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin branşlarına göre özerklik algularının karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonrası Post Hoc test sonuçları Tablo 8`de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Özerklik Algularının Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonrası Post Hoc Test Sonuçları

Boyut/ Düzey	Branş	Değişken	Ort. Farkı	S. Hata	p	Branş	Değişken	Ort. Farkı	S. Hata	p
<i>Öğretimsel Özerklik</i>										
Benimseme Uygulanabilir Bulma	İngilizce	Kimya	.11	.03	.05	İngilizce	T.D.E	.09	.02	.00*
	Bed. Eğt	İngilizce	.18	.04	.00*	Müzik	Kimya	.26	.06	.00*
	Bed. Eğt	Mat.	.14	.04	.00*	Müzik	Matematik	.27	.05	.00*
	Fizik	İngilizce	.17	.04	.00*	Tarih	Biyoloji	.17	.04	.00*
	Fizik	Matematik	.12	.04	.00*	Tarih	İngilizce	.24	.04	.00*
	Görsel Sanatlar	Biyoloji	.20	.06	.00*	Tarih	Kimya	.19	.04	.00*
	Görsel Sanatlar	İngilizce	.28	.06	.00*	Tarih	Matematik	.20	.04	.00*
	Görsel Sanatlar	Kimya	.22	.06	.00*	T.D.E	Biyoloji	.17	.04	.00*
	Görsel Sanatlar	Matematik	.23	.05	.00*	T.D.E	İngilizce	.15	.03	.00*
	Müzik	Biyoloji	.24	.06	.00*	T.D.E	Matematik	.10	.03	.00*
Müzik	İngilizce	.31	.06	.00*						
<i>Yönelimsel Özerklik</i>										
Benimseme Uygulanabilir Bulma	Tarih	Kimya	.10	.03	.03*	Tarih	Matematik	.07	.02	.04*
	Bed. Eğt	İngilizce	.19	.04	.00*	Tarih	Biyoloji	.21	.04	.00*
	Fizik	Matematik	.04	.04	.12	Tarih	İngilizce	.31	.04	.00*
	Görsel Sanatlar	İngilizce	.21	.05	.00*	Tarih	Kimya	.20	.04	.00*
	Müzik	İngilizce	.27	.06	.00*	T.D.E	Matematik	.24	.03	.00*
	Müzik	Matematik	.19	.05	.02*	T.D.E	İngilizce	.20	.03	.00*
<i>Mali Özerklik</i>										
Benimseme Uygulanabilir Bulma	Bed. Eğt.	Biyoloji	.14	.03	.00*	Görsel Sanatlar	Kimya	.18	.05	.00*
	Bed. Eğt.	Fizik	.19	.04	.00*	Görsel Sanatlar	Matematik	.18	.04	.00*
	Bed. Eğt.	İngilizce	.19	.03	.00*	Görsel Sanatlar	T.D.E	.13	.04	.04*
	Bed. Eğt.	Kimya	.24	.04	.00*	Müzik	Kimya	.18	.05	.02*
	Bed. Eğt	Matematik	.24	.03	.00*	Müzik	Matematik	.05	.01	.18
	Biyoloji	Matematik	.10	.03	.03*	Tarih	Matematik	.11	.03	.01*
	Bed. Eğt	Biyoloji	.18	.05	.01*	T.D.E	Matematik	.11	.03	.03*
	Bed. Eğt	İngilizce	.29	.05	.00*	Müzik	Biyoloji	.23	.07	.03*
	Bed. Eğt	Kimya	.23	.05	.00*	Müzik	İngilizce	.34	.06	.00*
	Bed. Eğt.	Matematik	.21	.04	.00*	Müzik	Kimya	.28	.07	.00*
Fizik	İngilizce	.23	.04	.00*	Müzik	Matematik	.26	.06	.00*	
Fizik	Kimya	.17	.05	.03*	Tarih	Biyoloji	.20	.05	.00*	
Fizik	Matematik	.15	.04	.01*	Tarih	İngilizce	.31	.04	.00*	
Görsel Sanatlar	İngilizce	.24	.06	.00*	Tarih	Kimya/	.25	.05	.00*	
T.D.E	İngilizce	.19	.03	.00*	Tarih	Matematik	.23	.04	.00*	

Tablo 8. Devamı

Boyut/ Düzey	Branş	Değişken	Ort. Farkı	S. Hata	p	Branş	Değişken	Ort. Farkı	S. Hata	p
<i>Kişisel ve Mesleki Gelişim</i>										
Benimseme	Tarih	Kimya	.10	.30	.20	Tarih	Matematik	.09	.02	.00*
Uygulanabilir Bulma	Tarih	Bed. Eğt	.20	.05	.04*	Tarih	Matematik	.25	.04	.00*
	Tarih	Biyoloji	.22	.04	.00*	Fizik	İngilizce	.20	.04	.02*
	Tarih	İngilizce	.30	.04	.00*	T.D.E	İngilizce	-.18	.03	.00*
	Tarih	Kimya	.25	.05	.00*					

*p<.05

Öğretimsel özerkliğin benimseme düzeyinde yalnızca İngilizce ile Türk dili ve edebiyatı ve İngilizce ile kimya branşları arasında manidar fark söz konusudur. Buna göre İngilizce öğretmenleri, Türk dili, edebiyatı ve kimya öğretmenlerine göre öğretimsel özerkliği daha fazla benimsemektedir. Müzik öğretmenleri, tarih öğretmenleri ve görsel sanatlar öğretmenleri; İngilizce, matematik, biyoloji ve kimya öğretmenlerine kıyasla öğretimsel özerkliği daha fazla uygulanabilir bulmaktadır.

Müzik ve görsel sanatlar öğretmenlerinin öğretimsel özerkliği daha fazla uygulanabilir bulması sanatın ve sanat eğitiminin kendine özgü birtakım özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu konuyu müzik öğretmeni Elif: "Sanatın doğası ile ilgili bir durum bu, eğer kişi kendine hislerine sınırı koyarsa başarılı olamaz. Daima kendi ile olmalı yarışı, bir hafta önce yapamadığınızı yapabiliyorsanız başarılısınız. Ama sistem size hayır bu kadar çalışacaksınız bitti derse başarılı olamazsınız, bu sizin motivasyonunuzu filan olumsuz etkiler. Özgürlük her zaman ihtiyaç, özgür olmazsanız, özgür hissetmezseniz sanatçı olamazsınız. Bu kadar basit." şeklinde ifade etmiştir. Görsel sanatlar öğretmeni ise sanatın öznel olmasını vurgulamaktadır: "Sonuçta sanat olduğu için bunun ucu açık. Diğer alanlarda bu sınırlar net olabilir. Ama bizim branşta öyle değil. Sanatın bireysel oluşu bu özerkliği sağlıyor."

Matematik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin öğretimsel özerkliği daha az uygulanabilir buluyor olması bu alanlara ait içeriğin ve bilimsel bilginin görece nesnel olması ile ilgili görünmektedir: "Matematik eğitimi verdiğimiz çevrenin sosyal yapısı ile kültürel yapısı ile çok ilintili bir durum değil." (Mustafa, Matematik). "Aslında matematikte öğreteceğiniz şey aşağı yukarı bellidir. Bu okuldan okula çok da değişmez. Sadece anlatış biçiminiz değişir öğrenci seviyesine göre." (Zeynep, Matematik). "Fen bilimlerinde çevresel şartlar sosyal bilimlere kıyasla geri plandadır." (Fatma, Kimya)

Merkezi sınavlar öğretmen özerkliğini sınırlayan önemli bir etkidir. Bu durumun özellikle YGS ve LYS kapsamında yer alan Türk dili ve edebiyatı, tarih, matematik, fizik, kimya ve biyoloji branş öğretmenleri tarafından vurgulandığı ortaya çıkmaktadır. Bu konuda öğretimsel özerklik boyutuna vurgu yapan Mustafa: "Biz müfredatın dışına çıkamıyoruz. İkincisi şunun dışına pek çıkamıyoruz. Müfredatın dışında bir de merkezi sınavlar var. Biz ders anlatırken bir üniversite sınavından kaynaklanan o baskıyla daha yararlı olduğumu düşündüğümüz soruları bir kenara bırakıp bir test sorusu olabilecek sorulara odaklanıyoruz." MEB tarafından hazırlanan ders kitaplarının hazırlanmasında da görev alan bir öğretmen, farklı ülkelerle karşılaştırıldığında merkezi sınavlardan dolayı yeterince esnek olmadığını ifade etmektedir: "Bir öğretmen ve ders kitabı yazarı olarak programların öğretmenlere sunduğu hareket alanının derslere göre değiştiğini düşünüyorum. Matematik gibi fen bilimleri gibi alanlarda belirli sınırlar zaten var. İkincisi sosyal bilimlerde edebiyat sanat gibi derslerde ben mesela Amerika ve Avrupa'dan ders kitaplarını incelediğim oldu, oradaki esneklik bizde yok. Bu da yine merkezi sınavlarla ilgili. İşimize yarayacak bilgi öğrenciyi motive ediyor onun dışındakilere ilgisiz kalıyor." (Ömer) Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde oluşturduğu baskıya vurgu yapan Fatma'ya göre: "Sonuçta merkezi sınavlar sınırlama değil de baskı oluşturuyor. Tabi ki. Çocukların sana yansıttığı stresten dolayı baskı oluşturuyor. Sanki öğrencileri iki ayrı kulvarda koşturmaya çalışıyoruz. Şöyle ki çocuk kendini sınava hazırlanmak zorunda hissettiği zaman programı işleyemiyorsunuz." (Emine) Merkezi sınavların, öğretim programlarının yanı sıra adeta ikinci bir program niteliğinde olduğu anlaşılmaktadır: "Özerk davranmaya başladığınızda üniversiteye gidecek

öğrencileri görmezden gelemezsiniz. Sonuçta benim belirlediğim programı sormayacaklar sınavda. Bu da işin diğer bir boyutu. Ana hatlarıyla belirlenmiş bir programı verebilirim ben.” (Ahmet).

Tarih öğretmenleri, yönetsel özerkliği kimya ve matematik öğretmenlerine kıyasla daha fazla benimsemekte ve dört farklı branşa kıyasla (matematik, İngilizce, biyoloji ve kimya) daha fazla uygulanabilir bulmaktadırlar. İngilizce öğretmenleri ve matematik öğretmenleri; tarih, Türk dili, edebiyatı ve müzik öğretmenlerine kıyasla yönetsel özerkliği daha az uygulanabilir bulmaktadırlar. Bununla birlikte beden eğitimi, fizik, müzik ve tarih branşlarının bazı branşlara göre yönetsel özerkliği daha fazla uygulanabilir bulunduğu görülmektedir. Tarih öğretmenlerinin yönetsel özerkliği hem daha fazla benimseme hem de daha fazla uygulanabilir bulma durumu tarih öğretmenlerinin okul yönetimine katılım, okul yöneticisi olma konusunda daha istekli oldukları şeklinde yorumlanmaktadır. Bu durumun nedeni, Emine’ye göre, tarih ve yönetim alanlarının ilişkisidir: “Bizim branşta öğretmenler yönetici olmaya isteklidir. Nedenini tam bilmiyorum ama tarih bilimi yönetim bilimi ile iç içe, bundan kaynaklanıyor olabilir.”

Mali özerkliğin beden eğitimi öğretmenlerince beş farklı branşa (fizik, kimya, biyoloji, İngilizce, matematik) kıyasla daha fazla benimsendiği ve dört farklı branşa (kimya, biyoloji, İngilizce, matematik) kıyasla daha fazla uygulanabilir bulunduğu görülmektedir. Görsel sanatlar öğretmenleri üç (kimya, matematik, T.D.E), müzik öğretmenleri ise iki branşa (kimya, matematik) kıyasla mali özerkliği daha fazla benimsemektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin mali özerkliği daha fazla benimsiyor ve uygulanabiliyor olması, bu derste spor malzemesi ihtiyacının doğuyor olması ile ve geçmişte uygulanan lig heyetleri aracılığıyla beden eğitimi öğretmenlerinin okula ait parasal harcamalarda özerk bir konumda olmalarının etkili olduğu vurgulanmaktadır: “Şöyle bir şey var, daha önce spor kulüpleri vardı. MEB’in belirlediği ölçütler doğrultusunda resmi bir banka hesabında toplanmak üzere öğrencilerden para toplanırdı ve ben buradan ihtiyacım olan şeyi alırdım, aslanlar gibi alıyordum.” (Ali)

Görsel sanatlar ve müzik öğretmenlerinin mali özerkliği daha fazla uygulanabilir bulması bu branşlarda sürekli olarak araç, gereç ihtiyacının doğuyor olması ile ilişkilendirilmektedir: “Bir heykel yapacaksınız bunun için malzeme gerekiyor. Bunu herkes ayrı ayrı temin edemez. Çünkü her yerde yok malzeme. Bir kişinin bunu gidip daha uygun bir fiyata alması gerekiyor bazen.” (Hasan)

Kişisel ve mesleki gelişim özerkliğini tarih öğretmenleri beden eğitimi, biyoloji, İngilizce, kimya, matematik branşlarına göre daha fazla uygulanabilir bulmuştur. Söz konusu düzeyi, fizik ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri İngilizce öğretmenlerine kıyasla daha uygulanabilir bulmuştur.

Kıdem Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik ile ilgili görüşlerinin kıdem değişkenine göre benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Algılarının Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Öğretimsel Özerklik	N	\bar{X}	S_x	F	p
Benimseme					
1-5 Yıl	2205	4.39	.64	17.12	.00*
6-10 Yıl	1382	4.41	.65		
11-15 Yıl	2679	4.33	.68		
16-20 Yıl	2929	4.30	.70		
20 Yıl Üzeri	3134	4.27	.67		

Tablo 9. Devamı

Öğretimsel Özerklik	N	\bar{X}	S_x	F	p
Uygulanabilir Bulma					
1-5 Yıl	2205	3.44	.95	10.73	.00*
6-10 Yıl	1382	3.41	1.01		
11-15 Yıl	2679	3.52	1.01		
16-20 Yıl	2929	3.51	1.02		
20 Yıl Üzeri	3134	3.59	.97		
Yönetmelik Özerklik					
Benimseme					
1-5 Yıl	2205	4.47	.63	3.91	.00*
6-10 Yıl	1382	4.53	.64		
11-15 Yıl	2679	4.46	.67		
16-20 Yıl	2929	4.47	.65		
20 Yıl Üzeri	3134	4.45	.65		
Uygulanabilir Bulma					
1-5 Yıl	2205	3.62	.93	10.13	.00*
6-10 Yıl	1382	3.61	1.02		
11-15 Yıl	2679	3.71	.97		
16-20 Yıl	2929	3.73	1.01		
20 Yıl Üzeri	3134	3.76	1.00		
Mali Özerklik					
Benimseme					
1-5 Yıl	2205	4.18	.77	13.15	.00*
6-10 Yıl	1382	4.20	.78		
11-15 Yıl	2679	4.09	.83		
16-20 Yıl	2929	4.07	.84		
20 Yıl Üzeri	3134	4.07	.83		
Uygulanabilir Bulma					
1-5 Yıl	2205	3.23	1.07	4.84	.00*
6-10 Yıl	1382	3.25	1.09		
11-15 Yıl	2679	3.31	1.07		
16-20 Yıl	2929	3.31	1.10		
20 Yıl Üzeri	3134	3.35	1.08		
Kişisel ve Mesleki Gelişim					
Benimseme					
1-5 Yıl	2205	4.54	.64	6.3	.00*
6-10 Yıl	1382	4.55	.67		
11-15 Yıl	2679	4.49	.69		
16-20 Yıl	2929	4.49	.68		
20 Yıl Üzeri	3134	4.47	.69		
Uygulanabilir Bulma					
1-5 Yıl	2205	3.66	1.02	3.14	.01*
6-10 Yıl	1382	3.61	1.11		
11-15 Yıl	2679	3.70	1.07		
16-20 Yıl	2929	3.67	1.10		
20 Yıl Üzeri	3134	3.73	1.08		

*p<.05

Tablo 9’da verilen ANOVA sonuçlarına göre öğretmenlerin özerklik algıları tüm alt boyutlarda ve düzeylerde kıdem değişkenine göre manidar düzeyde farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre özerklik algılarının karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonrası Post Hoc test sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Özerklik Algılarının Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonrası Post Hoc Test Sonuçları

Boyut/ Düzey	Kıdem Aralığı	Değişken	Ort. Farkı	S. Hata	p
Öğretimsel Özerklik					
Benimseme	1-5 Yıl	11-15 Yıl	.05	.02	.04*
	1-5 Yıl	16-20 Yıl	.09	.02	.00*
	1-5 Yıl	20 Yıl Üzeri	.12	.02	.00*
	6-10 Yıl	11-15 Yıl	.07	.02	.01*
	6-10 Yıl	16-20 Yıl	.11	.02	.00*
	6-10 Yıl	20 Yıl Üzeri	.14	.02	.00*
	11-15 Yıl	20 Yıl Üzeri	.07	.02	.00*
Uygulanabilir Bulma	11-15 Yıl	6-10 Yıl	.11	.03	.01*
	16-20 Yıl	6-10 Yıl	.10	.03	.04*
	20 Yıl Üzeri	1-5 Yıl	.15	.03	.00*
	20 Yıl Üzeri	6-10 Yıl	.18	.03	.00*
	20 Yıl Üzeri	16-20 Yıl	.08	.03	.02*
Yönetimsel Özerklik					
Benimseme	6-10 Yıl	11-15 Yıl	.07	.02	.01*
	6-10 Yıl	20 Yıl Üzeri	.08	.02	.00*
	11-15 Yıl	1-5 Yıl	.09	.03	.01*
Uygulanabilir Bulma	11-15 Yıl	6-10 Yıl	.10	.03	.04*
	16-20 Yıl	1-5 Yıl	.11	.03	.00*
	16-20 Yıl	6-10 Yıl	.11	.03	.01*
	20 Yıl Üzeri	1-5 Yıl	.14	.03	.00*
20 Yıl Üzeri	6-10 Yıl	.15	.03	.00*	
Mali Özerklik					
Benimseme	1-5 Yıl	11-15 Yıl	.09	.02	.00*
	1-5 Yıl	16-20 Yıl	.11	.02	.00*
	1-5 Yıl	20 Yıl Üzeri	.12	.02	.00*
	6-10 Yıl	11-15 Yıl	.11	.03	.00*
	6-10 Yıl	16-20 Yıl	.13	.03	.00*
Uygulanabilir Bulma	20 Yıl Üzeri	1-5 Yıl	.12	.03	.00*
Kişisel ve Mesleki Gelişim					
Benimseme	1-5 Yıl	20 Yıl Üzeri	.07	.02	.00*
	6-10 Yıl	11-15 Yıl	.07	.02	.03*
	6-10 Yıl	16-20 Yıl	.07	.02	.03*
	6-10 Yıl	20 Yıl Üzeri	.09	.02	.00*
Uygulanabilir Bulma	20 Yıl Üzeri	6-10 Yıl	.11	.04	.01*

* p<.05

Öğretmen özerkliği kıdem değişkeni açısından yorumlandığında genellikle daha az deneyimli öğretmenlerin öğretmen özerkliğinin daha fazla benimsediğini, daha deneyimli öğretmenlerin ise daha fazla uygulanabilir bulduğu anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmen özerkliğinin bütün boyutlarında benzer bir biçimde ortaya çıkmaktadır.

Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin özerkliğini daha az benimsemesinin iki farklı nedeni söz konusudur. Birincisi mesleğin başında öğretmenler daha idealist olmakta ve daha fazla risk almaktadır:

“Mesleğe daha fazla idealist başlıyor öğretmen ama kıdem arttıkça denetimler geçirince özerkliğe ilişkin düşüncesi değişiyor.” (Ali) İkincisi ise öğretmenlerin tecrübe kazandıkça etkili yöntem ve teknikler konusunda deneyimlerinin artması ile ilgilidir: “Genç bir öğretmen olarak başlangıçta bildiğin her şeyi uygulamak istiyorsun, üniversiteden yeni mezunsun bilgilerin taze. Ama bir bakıyorsun ki her şeyi uygulayamıyorsun. Aslında biraz daha gerçekçi bakıyorsun sonra. Tecrübeli öğretmenler her şeyi önemli bulmak yerine zamanla öğrendikleri etkili yöntemlere daha fazla önem veriyor. Bu nedenle olabilir.” (Zeynep)

Okul Büyüklüğü Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul büyüklüğü (okuldaki öğrenci sayısı) değişkenine göre öğretmen özerkliğini benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Algılarının Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Öğretimsel Özerklik	N	\bar{X}	S_x	F	P
Benimseme					
500 ve daha az	5469	4.36	.66	9.11	.00*
500-1000	5841	4.32	.68		
1001-1500	799	4.25	.71		
1501 ve üzeri	220	4.23	.78		
Uygulanabilir Bulma					
500 ve daha az	5469	3.53	.98	3.89	.01*
500-1000	5841	3.50	1.00		
1001-1500	799	3.47	1.02		
1501 ve üzeri	220	3.32	1.02		
Yönetmelik Özerklik					
Benimseme					
500 ve daha az	5469	4.49	.63	6.47	.00*
500-1000	5841	4.46	.65		
1001-1500	799	4.42	.69		
1501 ve üzeri	220	4.34	.80		
Uygulanabilir Bulma					
500 ve daha az	5469	3.73	.97	6.76	.00*
500-1000	5841	3.69	.99		
1001-1500	799	3.65	1.03		
1501 ve üzeri	220	3.45	1.05		
Mali Özerklik					
Benimseme					
500 ve daha az	5469	4.14	.80	5.29	.00*
500-1000	5841	4.09	.82		
1001-1500	799	4.06	.85		
1501 ve üzeri	220	4.05	.95		
Uygulanabilir Bulma					
500 ve daha az	5469	3.33	1.07	6.85	.00*
500-1000	5841	3.29	1.09		
1001-1500	799	3.26	1.12		
1501 ve üzeri	220	3.03	1.17		
Kişisel ve Mesleki Gelişim					
Benimseme					
500 ve daha az	5469	4.52	.66	5.26	.00*
500-1000	5841	4.49	.68		
1001-1500	799	4.42	.73		
1501 ve üzeri	220	4.45	.79		

*p<.05

Buna göre öğretmenlerin özerklik algıları kişisel ve mesleki gelişim özerkliğinin uygulanabilir bulma düzeyi dışında tüm alt boyutlarda ve düzeylerde okul büyüklüğüne göre manidar düzeyde farklılaşmaktadır.

Okul büyüklüğüne göre özerklik algılarının karşılaştırılmasına yönelik ANOVA Sonrası Post Hoc testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Okul Büyüklüğüne Göre Özerklik Algılarının Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonrası Post Hoc Testi Sonuçları

Boyut / Düzey	Öğrenci Sayısı	Değişken	Ort. Farkı	S. Hata	p
Öğretimsel Özerklik					
Benimseme	500 ve daha az	500-1000	.04	.01	.01*
	500 ve daha az	1001-1500	.11	.03	.00*
Uygulanabilir Bulma	500 ve daha az	1501 ve üzeri	.21	.07	.03*
Yönetimsel Özerklik					
Benimseme	500 ve daha az	1501 ve üzeri	.15	.05	.03*
Uygulanabilir Bulma	500 ve daha az	1501 ve üzeri	.28	.07	.00*
	500-1000	1501 ve üzeri	.24	.07	.01*
Mali Özerklik					
Benimseme	500 ve daha az	500-1000	.05	.02	.00*
Uygulanabilir Bulma	500 ve daha az	1501 ve üzeri	.30	.08	.00*
	500-1000	1501 ve üzeri	.26	.08	.01*
Kişisel ve Mesleki Gelişim					
Benimseme	500 ve daha az	1001-1500	.10	.03	.00*
	501-1000	1001-1500	.07	.03	.04*

*p<.05

Post hoc test sonuçlarına göre, görece küçük okullarda çalışan öğretmenlerin genellikle öğretmen özerkliğini daha fazla benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadır. 500 ve daha az öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenler, 500-1000 öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla öğretimsel özerkliği ($p=0.01<0.05$) ve mali özerkliği ($p=0.00<0.05$) daha fazla benimsemektedir. 500 ve daha az öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenler, 1001-1500 öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla öğretimsel özerkliği ($p=0.00<0.05$) ve kişisel ve mesleki gelişim özerkliğini ($p=0.00<0.05$) daha fazla benimsemektedir. 500 ve daha az öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenler, 1501 ve üzeri öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla öğretimsel özerkliği ($p=0.03<0.05$), yönetimsel özerkliği ($p=0.01<0.05$) ve mali özerkliği ($p=0.01<0.05$) daha fazla uygulanabilir bulmaktadır.

Öğrenci sayısı daha az olan okullarda öğretmen özerkliğinin daha fazla benimsenmesi ve uygulanabilir bulunması okul büyüdükçe okul yönetiminin ve iletişimin güçleşmesi ile ilişkilendirilmektedir. Zümre çalışmalarında az sayıda öğretmen bulunmasını önemli bir kazanım olarak ifade eden Hüseyin’e göre: “Küçük okullarda öğretmen sayısı az olduğu için, zümredeki öğretmen sayısı bir veya iki tane oluyor. Bu durumda alınan kararlarda daha özerk olunabiliyor”. Aynı konuyu Zeynep birlikte karar almanın daha kolay olmasına odaklanarak: “Mesela benim okulum küçük bir okul, biz, zümrede iki öğretmeniz. Birlikte karar alıyoruz. Ama on kişi olsa bu iş zorlaşır.” şeklinde vurgulamıştır. Büyük okullarda öğretmen özerkliğinin nasıl sınırlandırıldığı konusunda aynı sınıf düzeyindeki derslerin sınavlarının ortak yapılması çarpıcı bir örnek oluşturmaktadır: “Şimdi ortak sınavlar çıktı. Bu sınavları yedi sekiz kişi birlikte hazırlıyoruz. Bu durumda kendi başınıza hareket edemezsiniz. Birçok yönden sınırlandırıyor bu sizi.” (Zeynep)

Okul Türü Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre öğretmen özerkliğini benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Algılarının Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Öğretimsel Özerklik	N	\bar{X}	S _x	F	p
Benimseme					
Anadolu Lisesi	10394	4.33	.67	1.91	.11
Fen Lisesi	1033	4.36	.66		
Güzel Sanatlar Lisesi	316	4.37	.66		
Spor Lisesi	139	4.35	.77		
Sosyal Bilimler Lisesi	447	4.26	.66		
Uygulanabilir Bulma					
Anadolu Lisesi	10394	3.50	.99	1.76	.13
Fen Lisesi	1033	3.50	1.02		
Güzel Sanatlar Lisesi	316	3.63	.99		
Spor Lisesi	139	3.45	1.09		
Sosyal Bilimler Lisesi	447	3.57	.95		
Yönetmelik Özerklik					
Benimseme					
Anadolu Lisesi	10394	4.47	.65	3.17	.01*
Fen Lisesi	1033	4.53	.61		
Güzel Sanatlar Lisesi	316	4.53	.60		
Spor Lisesi	139	4.46	.79		
Sosyal Bilimler Lisesi	447	4.43	.65		
Uygulanabilir Bulma					
Anadolu Lisesi	10394	3.70	.98	1.97	.10
Fen Lisesi	1033	3.69	1.03		
Güzel Sanatlar Lisesi	316	3.81	.99		
Spor Lisesi	139	3.61	1.08		
Sosyal Bilimler Lisesi	447	3.77	.94		
Mali Özerklik					
Benimseme					
Anadolu Lisesi	10394	4.11	.81	3.71	.01*
Fen Lisesi	1033	4.17	.82		
Güzel Sanatlar Lisesi	316	4.14	.82		
Spor Lisesi	139	4.12	.90		
Sosyal Bilimler Lisesi	447	3.99	.86		
Uygulanabilir Bulma					
Anadolu Lisesi	10394	3.30	1.08	.07	.99
Fen Lisesi	1033	3.31	1.12		
Güzel Sanatlar Lisesi	316	3.31	1.08		
Spor Lisesi	139	3.26	1.24		
Sosyal Bilimler Lisesi	447	3.30	1.02		
Kişisel ve Mesleki Gelişim					
Benimseme					
Anadolu Lisesi	10394	4.49	.68	2.39	.05
Fen Lisesi	1033	4.54	.63		
Güzel Sanatlar Lisesi	316	4.57	.63		
Spor Lisesi	139	4.47	.83		
Sosyal Bilimler Lisesi	447	4.46	.69		
Uygulanabilir Bulma					
Anadolu Lisesi	10394	3.69	1.07	1.80	.13
Fen Lisesi	1033	3.63	1.12		
Güzel Sanatlar Lisesi	316	3.76	1.06		
Spor Lisesi	139	3.55	1.24		
Sosyal Bilimler Lisesi	447	3.72	1.06		

*p<.05

Buna göre öğretmenlerin özerklik algıları öğretimsel özerkliğin benimseme düzeyinde ($p=.11>.05$) ve uygulanabilir bulma düzeyinde ($p=.13>.05$) yönetsel özerkliğin uygulanabilir bulma ($p=.10>.05$) düzeyinde, mali özerkliğin uygulanabilir bulma ($p=.99>.05$), kişisel ve mesleki gelişim özerkliğinin benimseme ($p=.05$) ve uygulanabilir bulma ($p=.13>.05$) düzeylerinde okul türü değişkenine göre manidar düzeyde farklılaşmamaktadır. Öte yandan yönetsel özerkliğin benimseme düzeyinde ($p=.01<.05$) ve mali özerkliğin benimseme ($p=.01<.05$) düzeyinde öğretmen görüşleri okul türü değişkenine göre manidar düzeyde farklılaşmaktadır.

Okul türüne göre özerklik algılarının karşılaştırılmasına yönelik Post Hoc test sonuçları Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Okul Türüne Göre Özerklik Algılarının Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonrası Post Hoc Testi Sonuçları

Boyut / Düzey	Okul Türü	Değişken	Ort. Farkı	S. Hata	p
Yönetsel Özerklik					
Benimseme	Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	.06	.02	.02*
Mali Özerklik					
Benimseme	Fen Lisesi	Sosyal Bilimler Lisesi	.17	.05	.00*

* $p<.05$

Buna göre fen lisesinde çalışan öğretmenler ($\bar{X}=4.53$), Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlere ($\bar{X}=4.47$) göre yönetsel özerkliği daha fazla benimsemektedir ($p=.02<.05$). Bununla birlikte fen lisesinde çalışan öğretmenler ($\bar{X}=4.17$) sosyal bilimler lisesinde çalışan öğretmenlere göre mali özerkliği ($\bar{X}=3.99$) daha fazla benimsemektedir ($p=.00<.05$). Sonuç olarak okul türü değişkeninin öğretmenlerin birçok alt boyutunda özerklik algılarındaki farklılaşmayı etkileyen önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Önceki bölümlerde ifade edildiği üzere bu araştırmanın amacı, Türkiye'de genel ortaöğretim düzeyinde var olan ve olası öğretmen özerkliği politikalarını öğretmen görüşleri ışığında çözümlenektir. Öğretmenler, öğretmen özerkliğinin farklı boyutlarını büyük ölçüde veya tamamen benimsemektedir. Benimseme düzeyinde en yüksek ortalamaya sahip boyut yönetsel özerklik iken en düşük ortalamaya sahip boyut öğretimsel özerkliktir. Bu bulgu Karabacak'ın (2014) araştırmasında ortaya çıkan bulgular ile birçok yönüyle benzerlik göstermekte iken özellikle öğretimsel özerklik boyutunda farklılaşmaktadır. İlgili çalışmada öğretmenler en çok öğretimsel özerkliği benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadırlar. Öğretmen özerkliğinin öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik ve kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutları büyük ölçüde uygulanabilir bulunmakta iken mali özerklik boyutu orta derecede uygulanabilir bulunmaktadır. Mali özerkliğin uygulanabilir bulunmasına ilişkin bu sonuç Karabacak'ın (2014) bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmen özerkliğinin benimseme düzeyine yönelik puanlar uygulanabilir bulma düzeyine göre yüksektir. Uygulamada bu duruma örnek olabilecek politika deneyimleri vardır. Örneğin Endonezya'da öğretim programlarının yerel düzeyde hazırlanması konusunda öğretmenler başlangıçta istemde bulunurlarken daha sonra ortamlarını yönetme konusunda isteksiz davranıp sürekli olarak danışman desteği isteminde bulunarak, bu işi nasıl yürütecekleri konusunda yardım istemişlerdir (Bjork, 2004). Dolayısıyla öğretmen özerkliği politika ve uygulamalarında, herhangi bir noktanın ne ölçüde benimsendiği kadar öğretmenlerin güdülenme ve yeterlikleri de önem taşımaktadır.

Öğretmenler, öğretmen özerkliğini tanımlarken büyük ölçüde öğretimsel özerlik boyutuna vurgu yapmaktadır. Bu sonuç Özaslan'ın (2015) çalışmasında ortaya çıkan bulgular ile örtüşmektedir. Ayrıca, öğretmen özerkliği "öğretmen özellikleri", "öğretmen yeterlikleri" ve "koşullara göre esneklik" kavramları ile tanımlanmakta, bu tanımlamalar yapılırken eşgüdüm ve ortak hedefler açısından "belirli bir dereceye kadar öğretmen özerkliği" vurgusu ön plana çıkmaktadır. Buna göre Arslan ve Atasayar (2008), Can (2009) ve Öz (2013) tarafından da vurgulandığı üzere ortaöğretimde, öğretim programlarının merkezi düzeyde hazırlanması politikasının benimsendiği ve uygulanabilir

bulduğunu söylemek olanaklıdır. Nitekim, okulların tamamen özerk olduğu durumlarda bile yerine getirilecek amaçlara veya öğretim programına karar vermek için ulusal genel yönergeler bulunmaktadır (EURYDICE, 2008). Öte yandan öğretim programlarının oldukça ayrıntılı bir biçimde hazırlanıyor olması ve bazı öğretim programlarının öğretmeni her adımda ne yapması gerektiği konusunda ayrıntılı bir biçimde yönlendiriyor olması araştırmaya katılan öğretmenlerce eleştirilmektedir. Bu durum Öztürk (2011) tarafından da vurgulanmaktadır. Araştırmacıya göre, yönetsel kontrol mekanizmalarının yanı sıra öğretim programlarının ayrıntılı hazırlanmasının öğretmenlerin program geliştirme ve uygulama süreçlerine katılmasını da engellemektedir.

Sistemin öğretmenlere geniş bir hareket alanı bırakmaması, ders programlarının yapısı, denetleme anlayışı ve uygulamaları, mesleki yetersizlikle ilgili kimi sorunlar ve eksiklikler öğretmenlerin öğretim sürecini tasarlama ve uygulama süreçlerine etkin bir biçimde katılmalarını engellemektedir. Ancak Gür (2014) ayrıntılı programlar ve öğretmen kılavuz kitaplarının öğretmenlerin mesleki alanlarını sınırlamadığı bulgusuna erişmiştir. Bümen ve diğerlerine (2014) göre Türkiye’de merkezi bir eğitim sistemi olmasına karşın MEB tarafından geliştirilen öğretim programları uygulanırken, öğretmenler, bireysel deneyimleri ve öğrenci özelliklerine bağlı olarak değişiklik yapmaktadır. Benzer bulgular Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından da ortaya konmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin resmi programda ne ölçüde değişikliğe gittiği, öğrenme hedeflerinin ne kadarını uygulamadığı veya uygulamadaki programa ne ölçüde yeni öğrenme hedefleri eklediği bilinmemektedir. Ancak bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin önemli bir bölümünün söz konusu esnekliği benimsediğine ve uygulanabilir bulduğuna işaret etmektedir.

Merkezi sınavların kapsamında yer alan ve test ortalamalarının görece düşük olduğu matematik, kimya ve biyoloji derslerinin öğretmenlerinin öğretimsel özerkliği daha az uygulanabilir bulması merkezi sınavların öğretmen özerkliğinin önemli bir belirleyicisi olduğu görüşünü güçlendirmektedir. Benzer bir durum Şakar’ın (2013) ortaokul düzeyinde gerçekleştirdiği araştırmasında da bulunmaktadır. Bu duruma benzerlik gösteren sonuçlar ABD’de benzer bağlamda gerçekleştirilen bir araştırmada da mevcuttur. İngilizce ve matematik gibi çıktıları hesap verilebilirlik reformu kapsamında değerlendirilen derslerin öğretmenlerinin algılanan özerklik düzeylerinin, sanat ve spor gibi bu kapsamda yer almayan derslerin öğretmenlerinin algılanan özerklik düzeylerinden düşüktür (Sparks ve Malkus, 2015).

Yüksek lisans mezunu öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere göre öğretimsel özerklik ve kişisel ve mesleki gelişim özerkliğini daha fazla benimsemektedir. Lisans mezunu öğretmenler ise öğretimsel özerkliği, yönetsel özerkliği ve mali özerkliği yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla uygulanabilir bulmaktadırlar. Karabacak’ın (2014) araştırmasında eğitim durumu öğretmen özerkliğinin önemli bir belirleyicisi değildir. Üzüm’e (2014) göre öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri eğitim durumuna göre teknik anlamda ve politik anlamda farklılık göstermezken uygulama şekillerine ilişkin farkındalık düzeyleri eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.

Görece az deneyime sahip öğretmenler deneyimli öğretmenlere göre öğretimsel özerkliği daha fazla benimsemektedir. Uygulanabilir bulma düzeyinde ise bu durumun tersi bulgulara ulaşılmıştır. Şakar’a (2013) göre de öğretmenlerin deneyimi arttıkça algılanan öğretmen özerkliği de artmaktadır. Karabacak’a (2014) göre öğretmenlerin öğretimsel özerklik ve yönetsel özerklik algıları benimseme düzeyinde kıdeme göre farklılaşmamaktadır. Kıdem arttıkça öğretimsel, yönetsel, mali ve kişisel ve mesleki gelişime yönelik özerkliği uygulanabilir bulma düzeyi de artmaktadır. Kıdem arttıkça öğretmenler mali özerkliği daha az benimsemektedirler. Üzüm’e (2014) göre öğretmenlerin teknik anlamda özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri yaşa göre farklılaşmamakta; psikolojik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri ise yaşa göre manidar düzeyde farklılaşmaktadır. Sparks ve Malkus’un (2015) ABD’de gerçekleştirdiği araştırmaya göre öğretmenlerin yaşı ve deneyimi arttıkça algılanan özerklik düzeyi sınırlı da olsa artmaktadır. Öğretmen özerkliği ile kıdem arasındaki ilişkiye yönelik araştırma sonuçları alan yazındaki diğer araştırma bulguları ile büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Genel anlamda öğretmen özerkliği daha az deneyime sahip öğretmenlerce daha fazla benimsenmekte iken özerkliğin kıdemli öğretmenlerce daha fazla uygulanabilir bulunduğu

söylenbilir. Türkiye'deki öğretmen profiline göre daha az tecrübeli olduğu (OECD, 2018) düşünüldüğünde, öğretimsel özerklik politikalarında bu nokta yaşamsal bir önem kazanmaktadır.

Öğrenci sayısı az olan okullarda çalışan öğretmenlerin öğretimsel özerkliği daha fazla benimsedikleri ve uygulanabilir buldukları sonucuna erişilmiştir. Yönetmeliklerin öğretimsel özerkliği öğrenci sayısı göre az olan okullarda daha fazla benimsendiğini ve uygulanabilir bulunduğunu söylemek olanaklıdır. Bu durum okul büyüdükçe okul yönetiminin ve iletişimin güçleşmesi ile ilişkilendirilmektedir. Mali özerkliğin, öğrenci sayısı göre az olan okullarda daha fazla benimsendiğini ve uygulanabilir bulunduğunu söylemek olanaklıdır. Karabacak'a (2014) göre öğretmenlerin öğretimsel özerklik algıları benimseme düzeyinde ve mali özerklik boyutunun uygulanabilir bulma düzeyinde öğrenci sayısı değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Sparks ve Malkus'a (2015) göre öğrenci sayısının az olduğu okullarda öğretmen özerkliği görece yüksektir. Karakütük ve diğerlerine (2014) göre küçük okullar, iletişim ve insan ilişkileri bakımından, orta büyüklükteki okullar ve büyük okullardan daha üstündürler. İki çalışmanın bulguları bu yönüyle benzeşmektedir. Bununla birlikte öğretmen özerkliği ile ilgili konularda küçük okulların daha uygun bir ortama sahip olduğunu ortaya koyan araştırmalar da vardır. Demirtaş, Üstüner, Özer ve Cömert'e (2008) göre okuldaki öğretmen sayısı arttıkça kurul toplantılarının etkililiği azalmaktadır. Lee ve Loeb'e (2000) göre küçük okullarda öğretmenlerin sorumluluk alma düzeyleri daha yüksektir. Memduhoğlu ve Zengin'e (2011) ve Bökeoğlu ve Yılmaz'a (2008) göre öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri görece küçük okullarda daha yüksektir. Bu bulgular ışığında daha az öğrencisi bulunan okulların, öğretmen özerkliğinin benimsenmesi ve uygulanabilir bulunması açısından daha elverişli bir iklime sahip olduğunu söylemek olanaklıdır. Türkiye'de genel ortaöğretim okullarında okul başına düşen öğrenci sayısının 446 olduğu (MEB, 2015) düşünüldüğünde, ülke ortalaması civarında öğrenciye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin görece fazla sayıda öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenlere göre öğretimsel özerkliği daha fazla benimsedikleri ve uygulanabilir buldukları söylenebilir. Yönetmelik, mali özerklik ve kişisel ve mesleki gelişim özerkliği boyutlarındaki bulguların öğretimsel özerklik boyutundaki bulgular ile benzeştiğini söylemek olanaklıdır.

Sonuç olarak Türkiye'de öğretmenlerin öğretim sürecindeki rolü kanunlar, yönetmelikler ve öğretim programları ile ayrıntılı bir şekilde belirlenmiş, öğretmenlerin karar verme alanı öğretim yöntemleri ile sınırlandırılmıştır. Öğretmenlerin neyi ne zaman öğreteceği, dersinde hangi kitabı okutacağı veya öğrencilerin hangi durumda başarılı/başarısız sayılacağı gibi temel konularda yetkisi sınırlıdır. Bunların yanı sıra özellikle merkezi sınavların kapsamındaki derslerde veli denetimi öğretmenleri daha fazla sınırlamaktadır. Ancak bu alandaki diğer bulgular öğretmenlerin gerekli durumlarda sorumluluk ve risk alıp öğretim programlarını şekillendirdiğine işaret etmektedir (Bümen vd., 2014; Çolak ve Altınkurt, 2017; Gür, 2014). Öte yandan okul yönetimine katılım gibi hususları içeren yönetmeliklerin ve kişisel ve mesleki gelişim özerkliğinin geliştirilmesine yönelik özendirici politikalar vardır. Okul bütçesinden öğretim faaliyetleri için harcama yapabilmeleri anlamına gelen mali özerklik konusunda ise yetki ve sorumlulukları oldukça sınırlıdır. Branş, deneyim ve görev yapılan okulun büyüklüğüne göre birtakım farklılıklar olmakla birlikte öğretmenlerin öğretimsel özerkliğinin, yönetmeliklerin ve kişisel ve mesleki gelişim özerkliğinin artırılması konusunda istekli olduklarını söylemek olanaklıdır. Ayrıca öğretmenler bu anlamdaki olası politika değişikliklerini büyük ölçüde uygulanabilir bulmaktadır.

Politika Önerileri

Türkiye'de öğretmenlerin öğretimsel özerklik açısından hareket alanının sınırları merkezi politikalar ile net bir biçimde belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin ihtiyaca uygun karar alma ve uygulamalarını engelleyebilmektedir. Bununla ilişkili olarak öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinin çıktılarını konusundaki sorumlulukları sınırlıdır ve sistematik bir hesap verilebilirlik mekanizması yoktur. Olası politikaların bu durumu tersine çevirmeye odaklanması gerekmektedir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde daha fazla söz sahibi olmaları ve karar alabilmeleriyle birlikte bu kararların etkileri konusunda daha fazla sorumlu ve hesap verebilir olmalarını destekleyecek politikalar önerilmektedir. Bu noktada önemli bir ayırımın altını çizmekte yarar vardır. Büyük ölçüde standart

testlere dayalı ve üst otoritelere bağlı bir hesap verilebilirlik modeli yerine daha esnek, dengeli ve öğretmenlerin mesleki özerkliklerini sınırlandırmayacak bir model önerilmektedir. Nitekim ABD ve Avustralya gibi ülkelerde uygulanan bu tür modellerin öğretmen özerkliği üzerinde olumsuz etkileri ortaya konmuştur (Appel, 2019; Sparks ve Malkus, 2015). Bu nedenle, kimi araştırmalar öğretmenlerin temel olarak “kendilerine, okuldaki meslektaşlarına ve mesleki birliklere” karşı sorumlu olmaları gerektiğini savunmaktadır (Hyslop-Margison ve Sears, 2010). Bu yaklaşımı temele alan politika olanakları aşağıda tartışılmaktadır.

Birçok çalışma tarafından da önerildiği üzere (Örneğin Çolak ve Altınkurt, 2017; Şakar, 2013) öğretmenler merkezi olarak hazırlanan öğretim programlarında yer alan kazanımlardan kendi sınıfına göre bir kısmını çıkarabilmeli veya programlara yeni öğrenme hedefleri ekleyebilmelidir. Öğrencilerin merkezi öğretim programlarında yer alan öğrenme hedeflerinden hangilerine hazır olduğuna dair yapılacak bir hazırbulunuşluk değerlendirmesine bağlı olarak her sınıf için kendi öğretim programını geliştirebilmelidir. Geliştirilen bu program hakkında ilgili branştaki öğretmenler, okul yönetimi, veliler ve öğrencilerden görüş alınmalıdır. Geribildirimler doğrultusunda program gözden geçirilmelidir. Öğretmenler programları geliştirirken en iyi araştırma kanıtlarını kullandıklarını göstermelidir. Canbolat (2018) çalışmasında önerildiği üzere, MEB öğretmenlerin kararlarını desteklemek üzere her bir branş için ilgili alanyazındaki araştırmaları sentezleyen ve etkililiği bilimsel araştırmalarla kanıtlanmış çalışmaları sunan çevrimiçi bir kanıt kütüphanesini öğretmenlerin hizmetine sunmalıdır. Öğretmenler öğretim programlarına ilişkin kararlarını bu kanıtları kullanarak zenginleştirebilir ve destekleyebilir. Öğretmenler aynı zamanda uyguladıkları programın öğrencilerin öğrenme düzeylerine etkisi konusundaki bulguları ilgili branştaki öğretmenler, okul yönetimi ve veliler ile paylaşmalıdır. Bu anlamda öğretmenler tarafından gerçekleştirilen değerlendirmeler dışında öğretim sürecinin biçimlendirilmesine katkı sağlayabilecek dışsal değerlendirmelere de yer verilebilir. Eğer öğretmen öğrencilerin öğrenme düzeyini geliştirme konusunda başarısız olursa bu durumun nedenlerini ilgili branştaki öğretmenlere, okul yönetimine ve velilere açıklamalıdır. Bu kişilerden öğretimin niteliğini artırmaya yönelik iş birliği, rehberlik ve hizmetçi eğitim vb. gibi taleplerde bulunabilmelidir.

Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan “Öğretmen ve okul yöneticisinin değerlendirmesinin yapılabileceği bir ölçme ve değerlendirme çerçevesi” oluşturulurken esnek, dengeli, araştırma ve kanıta dayalı bir model oluşturmak için yukarıdaki hususların göz önünde bulundurulması önerilmektedir. Benzer şekilde Öğretmen Strateji Belgesinde (2017-2023) yer alan “Öğretmenlerin gelişim ihtiyacını tespit için periyodik olarak yapılacak bir performans değerlendirme sistemi” hedefi uygulamaya geçirilirken performans değerlendirmesinde en az diğer ölçünler kadar yukarıda ele alınan hususların dikkate alınmasının öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin sınırlandırılmaması adına önemli olduğu düşünülmektedir.

En özerk eğitim sistemlerinde bile genel amaçlar merkezi olarak belirlenmektedir. Türkiye’de öğretim programlarının merkezden hazırlanıyor olması öğretmen özerkliğinin önemli bir bileşeni olduğu bulgusu bu araştırmada da doğrulanmıştır. Ancak öğretim programlarının ayrıntılı olarak hazırlanıyor olması farklı bir soruna işaret etmektedir. Dolayısıyla öğretim programlarının “öğretmen özerkliği” açısından ayrıntılı olarak incelenmesi yararlı olacaktır. Öğretim programlarının hazırlanmasında öğretmen özerkliğinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Merkezi sınavlar özellikle bazı branşlarda öğretmen özerkliğinin belirleyicileri arasında yer almaktadır. Bununla birlikte uygun politikalar yaşama geçirilirse merkezi sınavların varlığı öğretmen özerkliğini tamamen sınırlamayabilir. Örneğin MEB tarafından onaylanan programlarda yer alan kazanımların öğrencilerin ihtiyaçlarına ve hazırbulunuşluklarına göre öğretmen tercihinin bırakılması, içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarında öğretmen özerkliği aşamalı olarak, sonuçları sistematik olarak değerlendirilerek desteklenmesi bir politika seçeneğidir. Belirli dersler için dahi olsa MEB tarafından belirlenen bir liste içerisinde öğretmenlerin ders kitabı seçmeleri sağlanmalıdır. Öztürk (2011) ve Özaslan (2015) tarafından da vurgulandığı üzere ders kitaplarının öğretmenler tarafından seçilebilmesi öğretmen özerkliği açısından önem taşımaktadır. Öğretimsel özerklik boyutunda bütün dersler için benzer bir yaklaşım yerine merkezi sınavlarla ölçülen ve yükseköğretim için temel oluşturan

derslerin dışında daha esnek bir yaklaşım benimsenebilir. Bu anlamda branşlara göre farklılaşabilen bir öğretmen özerkliği alanı oluşacaktır. Öğretim programlarının merkezden hazırlanması politikası devam ettirilip başlangıç olarak merkezi sınav kapsamında olmayan dersler için öğretim sürecinin tasarlanması, ders kitaplarının hazırlanması ve seçimi gibi konularda öğretmenlerin hareket sahası genişletilebilir. Bu yöndeki değişikliklerin etkileri diğer derslere yönelik muhtemel reformlar konusunda bilgi sağlayabilir.

Öğretmenlerin program, proje ve politika geliştirme süreçlerine katılım yollarının zenginleştirilmesinin öğretmenlerin yönetsel özerkliğinin geliştirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda eğitim sendikalarının yanı sıra, kimi sistemlerde olduğu gibi, öğretmenlerin ulusal düzeyde branş bazında örgütlenmeleri desteklenebilir. Öğretmenlerin uzmanlıklarının ulusal kararların alınması sürecine yansıtılması açısından bu uygulama önemli görülmektedir. Örneğin ortaöğretim matematik öğretim programının geliştirilmesi sürecinde “Ulusal Matematik Öğretmenleri Birliği” gibi bir kuruluşun etkin olarak yer alması öğretmenlerin karara katılım düzeyini arttırabileceği gibi matematik öğretmenlerinin uzmanlıklarının öğretim programlarına daha sistematik bir biçimde yansıtılmasını sağlayabilir.

Zümre öğretmenler kurulunun ve okul zümre başkanları kurulunun kararlarının öğretmenler kurulunun ve sınıf veya şube öğretmenler kurulunun kararları gibi okul müdürünün onayı ile uygulamaya konulması yönünde mevzuat düzenlemesinin yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin ortaklaşa aldıkları kararların tavsiye niteliğinde olmasından öte uygulamaya geçirilecek bir nitelik kazanması sağlanabilir.

Özellikle ders araç gereçlerinin okul düzeyinde karşılanmasını gerektiren durumlarda öğretmenlerin okul yönetimince belirlenen bir bütçeden harcama yapabilmeleri sağlanabilir. Örneğin beden eğitimi öğretmenlerinin okul tarafından karşılanması gereken spor malzemelerini, müzik öğretmenlerinin dersleri için gerekli olan enstrüman ve diğer malzemeleri bu bütçeden temin etmesi sağlanabilir.

Bu çalışmanın en önemli sınırlılığı politika analizinin yalnızca öğretmen görüşleri ışığında gerçekleştirilmiş olmasıdır. Öğretmen özerkliğini politika yapıcılar, okul yöneticileri, veliler ve öğrencilerin yer aldığı çalışmalarla araştırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmada önerilen hesap verilebilirlik modeli ve olası diğer modeller öğretmen ve diğer paydaşların görüşleri ışığında araştırılabilir.

Kaynakça

- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers?. *International Review of Education*, 33(3), 357-373.
- Appel, M. (2019). Performativity and the demise of the teaching profession: The need for rebalancing in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 1-15. doi:10.1080/1359866X.2019.1644611
- Arslan, M. M. ve Atasayar, H. H. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütü yöneticilerinin yerelleşme konusundaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 59-79.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fundık, L. Y., Büyükgöze, H., Demirezen, S. ... ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 207-218.
- Ball, S. J. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society?. *The Australian Educational Researcher*, 27(2), 1-23. doi:10.1007/BF03219719
- Bayat, Ö. (2007). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bjork, C. (2004). Decentralisation in education, institutional culture and teacher autonomy in Indonesia. *International Review of Education*, 50(3-4), 245-262.
- Bökeoğlu, Ö. Ç. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 211-233.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 203-228.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2009). The leadership behaviours of teachers in primary schools in Turkey. *Education*, 129(3), 436-447.
- Canbolat, Y. (2018). *Kuramdan uygulamaya eğitimde kanıt temelli uygulama ve politika geliştirme: Avrupa ve ABD’den örnekler, Türkiye için öneriler*. Ankara: Akademi Kitabevi.
- Coburn, C. E. ve Stein, M. K. (2006). Communities of practice theory and the role of teacher professional community in policy implementation. M. I. Honig (Ed.), *New Directions in Education Policy Implementation: Confronting Complexity* içinde (s. 25-46). Albany: State University of New York Press.
- Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel araştırma deseni ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B Demir, Ed. ve Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., Niyazi, Ö. ve Cömert, M. (2008). Öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 55-74.
- Dunn, W. N. (2017). *Public policy analysis: An integrated approach* (6. bs.). New York: Routledge.
- EURYDICE. (2008). *Avrupa’da öğretmenlerin sorumluluk ve özerklik düzeyleri*. Luksemburg: Avrupa Komisyonu.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76. doi:10.1177/0013164499591005
- Gabriel, R., Day, J. P. ve Allington, R. (2011). Exemplary teacher voices on their own development. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 37-41. doi:10.1177/003172171109200808

- Gür, B. S. (2014). Deskillling of teachers: The case of Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 887-904. doi:10.12738/estp.2014.3.2116
- Helgoy, I. ve Homme, A. (2007). Towards a new professionalism in school? A comparative study of teacher autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(3), 232-249.
- Hoyle, E. ve John, P. (1996). Professional knowledge and professional practice. *British Journal of Educational Studies*, 44(1), 102-103.
- Hyslop-Margison, E. J. ve Sears, A. M. (2010). Enhancing teacher performance: The role of professional autonomy. *Interchange*, 41(1), 1-15. doi:10.1007/s10780-010-9106-3
- Ingersoll, R. (2007). Short on power, long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- Irvine, J. J. ve Irvine, R. W. (2007). The impact of the desegregation process on the education of black students: A retrospective analysis. *The Journal of Negro Education*, 76(3), 297-305.
- Jones, T. (2013). *Understanding education policy: The 'four education orientations' framework*. New York: Springer Science & Business Media.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö. ... ve Bayram, A. (2014). Genel ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 304-316.
- Lee, V. E. ve Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, 37(1), 3-31.
- Lundström, U. (2015). Teacher autonomy in the era of new public management. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 73-84. doi:10.3402/nstep.v1.28144
- MacBeath, J. (2012). *Future of the teaching profession*. Cambridgeshire, England: Educational International Research Institute & University of Cambridge.
- Mayer, A. P., Donaldson, M. L., LeChasseur, K., Welton, A. D. ve Cobb, C. D. (2013). Negotiating site based management and expanded teacher decision making: A case study of six urban schools. *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 695-713.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 211-228.
- Maliye Bakanlığı. (2006). *Harcama Yetkilileri Hakkında Genel Tebliğ*, Seri No:1.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2014-2015*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Ankara: Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Eğitimde 2023 vizyonu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. (1995). *T.C. Resmi Gazete*, 22161 04.01.1995.
- Millî Eğitim Bakanlığı İzin Yönergesi. (2013). *T.C. Resmi Gazete*, 34932 16.01.2013.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2016). *T.C. Resmi Gazete*, 29871 28.10.2016.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 14574 14.06.1973. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden erişildi.
- OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. doi:10.1787/9789264267510-en
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018*. doi:10.1787/eag-2018-en

- Oğuz, A. (2013). Teacher's views about supporting learner autonomy. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297.
- Öz, Y. (2013). *Eğitim paydaşlarının Türk eğitim sisteminin yerelleşme süreci hakkında görüşlerine ilişkin bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25-39.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Parker, G. (2015). Teachers' autonomy. *Research in Education*, 93(1), 19-33. doi:10.7227/RIE.0008
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Sparks, D. ve Malkus, N. (2015). Public school teacher autonomy in the classroom across school years 2003-04, 2007-08, and 2011-12. Stats in brief. NCES 2015-089. *National Center for Education Statistics*.
- Sert, N. (2007). Öğrenen özerkliğine ilişkin bir ön çalışma. *İlköğretim Online*, 6(1), 180-196.
- Şakar, S. A. (2013). *Ortaokul ve liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine dair algıları: Sakarya ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tabachnick, B. ve Fidel, L. (2013). *Using multivariate statistics* (6. bs.). Boston, M.A: Pearson.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018a). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018b). *Ortaöğretim tarih dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018c). *Ortaöğretim görsel sanatlar dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- TEDMEM. (2015). Öğretmen özerkliği ve okul özerkliği üzerine. <http://www.tedmem.org/mem-notlari/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine> adresinden erişildi.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı. (2019). *On birinci kalkınma planı, 2019-2023*. Ankara.
- Ünal, L. (2011). Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme. S. Kilimci (Ed.), *Türkiye'de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Villegas, A. M. ve Lucas, T. F. (2004). Diversifying the teacher workforce: A retrospective and prospective analysis. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 103(1), 70-104.
- Wall, R. ve Rinehart, J. S. (1997). School-based decision making and the empowerment of secondary school teachers. *Journal of School Leadership*, 8, 49-64.
- Webb, P. T. (2002). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62. doi:10.1080/13664530200200156
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.