



ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÜZERİNE KURAMSAL BİR İNCELEME

A CONCEPTUAL ANALYSIS ON TEACHER AUTONOMY

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hakkı ÖZTÜRK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ibra.ozturk@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmada literatürde ortaya çıkan yaklaşım ve modeller çerçevesinde, öğretmen özerkliği kavramının kapsamı, boyutları ve bu kavramın ifade ettiği olgunun eğitim ve öğretimdeki işlevleri incelenmektedir. Bu konuda dünya genelinde önemli bir literatür oluşmuşsa da, Türkiye’de öğretmen özerkliği olgusu çok az incelenmiştir. Bu çalışma Türkiye’de bu alandaki araştırmalarının gelişmesine katkı sağlamak için, konuyu kuramsal düzeyde tartışmayı amaçlamaktadır. Genel bir şekilde tanımlanırsa, öğretmen özerkliği öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini planlama, uygulama ve bunlarla ilgili kararları almada sahip olduğu yetki ve özgürlük alanını ifade etmektedir. Özerklik sadece doğrudan eğitim ve öğretimle ilgili hususları değil, genel olarak çalışma ortamı ve okul yönetimiyle ilgili konuları da kapsamaktadır. Dolayısıyla öğretmen özerkliğinin, öğretmenlerin eğitim sistemindeki rollerinin anlaşılması, tanımlanması ve geliştirilmesinde kilit rolü oynayabilecek temel kavramlardan birisi olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Özerkliği; Öğretmenlik Mesleği; Literatür İncelemesi.

ABSTRACT

This study examines, through the literature review, the concept of teacher autonomy and its different dimensions and functions. Even though the international literature on teacher autonomy is considerably developed, there are a few studies on this subject in Turkey. This conceptual analysis aims to contribute to developing the researches in this field in Turkey. The concept of the teacher autonomy refers essentially to the space of the freedom and power ensured to teachers in their professional activities. The teacher autonomy concerns not only the teaching activities, but also the organisation of the working environment and the school management. Therefore the teacher autonomy is one of the key-concepts for the comprehension and improvement of the teachers’ role in education.

Key Words: Teacher autonomy; Teacher profession; Literature review.

GİRİŞ

Öğretmen özerkliği (*teacher autonomy*) hem bilimsel araştırmalarda, hem de uygulamaya yönelik politikalarda, öğretmenlerin eğitim sistemindeki rolünün ve yetki alanının anlaşılmasında ve tanımlanmasında sıkça kullanılan bir kavramdır. Literatürde öğretmen özerkliği üzerine geliştirilen yaklaşımlar arasında birtakım önemli farklılıklar görülmektedir. Bu yüzden, Castle (2004) ve Pearson ve Moomaw'ın (2006) da vurguladığı gibi, literatürdeki yaklaşımlardan ortak ve kapsamlı bir öğretmen özerkliği tanımı çıkarmak pek mümkün değildir. Ancak özerkliğin, temelde öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmalarını ifade ettiği söylenebilir. Bu yetki ve özgürlük alanı öğretmenlerin 'profesyoneller' olarak işleriyle ilgili bir takım önemli kararları alabilmeleri (Ingersoll, 2007; Webb, 2002), çalışma ortamlarının düzenlenmesinde söz sahibi olmaları (Pearson & Hall, 1993), eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi süreçlerine katılmaları (Freidman, 1999) gibi hususları içermektedir. Öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinde belirli bir özerkliğe sahip olmaları, sadece kuralların ve yöneticilerin onlara yetki sağlamasıyla değil, öğretmenlerin bu yetkileri kullanabilmek için gerekli mesleki kapasite ve becerileri geliştirilmeleriyle mümkün olabilir (Bustingorry, 2008; Steh & Pozarnik, 2005).

Türkiye'de öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki rolü, öğretmen gelişimi gibi konularda geniş ve yetkin bir bilimsel literatür oluşmuştur. Ancak *öğretmen özerkliği* açısından öğretmenin rolünü ve yetki alanını inceleyen çalışmaların (e.g. Öztürk, 2009; Sert, 2006, 2007; Üstünlüoğlu, 2009) sayısı oldukça azdır.

Türkiye'de 2000'lerin başından itibaren önemli bir eğitim ve öğretim reformu sürdürülmektedir. Bu reform kapsamında ilk ve ortaöğretim derslerinin büyük bir çoğunluğunun programları ve ders kitapları yenilendi. Yeni programlarda öğrenci merkezli etkinliklere dayanan yöntemleri kullanma, her öğrencinin farklı karakterini ve öğrenme özelliklerini dikkate alma, tutum ve beceri şeklindeki kazanımları ön plana çıkarma, performansa dayalı değerlendirme, öğrencilerin birbirleriyle ve çevreyle olan iletişim ve etkileşimlerini geliştirme gibi ilke ve yöntemler ön plana çıkmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], t.y.; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2005). Yeni yöntem ve yaklaşımların gerçek anlamda uygulanabilmesi birçok faktöre bağlıdır. Bu faktörlerin en önemlilerinden birisi öğretmendir. Yeni yaklaşımların gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumların öğretmenlere kazandırılması, bu doğrultuda yapılması gerekenlerin başında gelmektedir. Fakat sorun sadece öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri düzeyleri, motivasyonları ve onlara sağlanacak kaynak ve materyal desteğiyle sınırlı değildir. Ayrıca eğitim ve öğretim süreçlerinde öğretmene biçilen rol ve sağlanan yetki alanının da ele alınması gerekmektedir.

Türkiye'de eğitim sistemine hâkim olan anlayış öğretmenlerin yapacaklarını sıkı bir şekilde belirleme ve denetleme eğilimindedir. Öğretmenler ders içeriklerini ve yöntemlerini seçerken öğretim programları ve ders kitaplarının çizdiği çerçevenin dışına pek çıkmamaktadırlar. Bu durum okul

yönetimi ve müfettişler tarafından denetlenmektedir (Öztürk, 2009; Yıldırım, 2003). Dolayısıyla öğretmenin rolü genellikle ders programları ve ders kitapları tarafından belirlenen öğretimin salt uygulayıcısı olmaktan öteye gitmemektedir. Bu durum çoğu kez öğretmenler tarafından da içselleştirilmiştir. Öğretmenlerin birçoğu program geliştirmenin kendilerine değil, Milli Eğitim Bakanlığı'na düşen bir sorumluluk olduğunu düşünmektedir (Can, 2009).

Bu durum yeni programlarda öngörülen yöntem ve yaklaşımların uygulamaya geçirilmesi için önemli bir engel teşkil edebilir. Yeni programlar öğrenci merkezlik ilkesi çerçevesinde, her öğrenci grubu için onların ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine göre farklı bir öğretimin geliştirilmesini öngörmektedir (MEB, t.y.). Ancak bunun uygulanabilmesi için öğretim içeriklerinin, yöntemlerinin ve materyallerinin seçiminde ve planlanmasında öğretmene tanınan yetki ve serbestlik alanının, kavramsal ifadesiyle öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öte yandan, öğretmen özerkliği öğretimin planlanmasıyla sınırlı bir olgu değildir. Öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunu düzeyleri, öğretmenliğin uzmanlık mesleği olarak görülmesi ve düzenlenmesi, öğretmenlerin okul yönetimine katılması gibi birçok konuda öğretmen özerkliği önemli bir rol oynamaktadır

Kısacası, öğretmen özerkliği yaklaşımı Türkiye'deki eğitim sorunlarının anlaşılmasında ve çözümlenmesinde yeni ve farklı bir bakış açısı sağlayabilir. Bu çalışma bu konunun Türkiye'de bilimsel olarak incelenmesine katkı sağlamak için, bu alanda oluşmuş literatürü inceleyerek, öğretmen özerkliğinin kapsamını, boyutlarını ve işlevlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma literatürdeki ortak noktaları ve genel eğilimleri ortaya koymanın yanında, farklı yaklaşımları ve tartışmaları irdelemeyi hedefliyor.

Çalışmada her ne kadar bütünsel (*holistic*) bir yaklaşım benimsense de, bu alanda uluslararası literatürü oluşturan çalışmaların hepsi araştırma kapsamına alınmamıştır. Öğretmen özerkliği gibi geniş ve tartışmalı bir konuyla ilgili bütün literatürü ele almak bir makalenin sınırlarını fazlasıyla aşmaktadır. Bu çalışma bu konudaki bütün yaklaşım ve tartışmaları incelemekten çok, öğretmen özerkliğini ana hatlarıyla ortaya koymayı amaçlıyor.

İncelenecek çalışmaların seçilmesinde iki temel kriter göz önüne alındı. Birincisi, öğretmen özerkliği olgusunu bütüncül bir yaklaşımla ele alan çalışmalar tercih edildi. Olguyu sadece tek bir konu veya alan açısından ele alan çalışmalar dikkate alınmadı. Örneğin literatürde oldukça geniş bir yer tutan, yabancı dil öğretiminde öğretmen özerkliği konusunda yapılan çalışmalar araştırma kapsamına alınmamıştır. İkinci olarak, doğrudan öğretmen özerkliği olgusunu inceleyen çalışmalar seçilmiş, konuyu dolaylı ve ikincil bir şekilde ele alan çalışmalar büyük ölçüde araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Öğretmen Özerkliği/ Teacher Autonomy

Türkçe çalışmalarda (Öztürk, 2009; Sert, 2007; Üstünlüoğlu, 2009) öğretmen özerkliği kavramı İngilizcedeki *teacher autonomy* ifadesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Türkçede *özerklik*

kelimesi genelde siyasi ve idari anlamda kullanılsa da, kullanımı sadece bununla sınırlı değildir. *Özerklik*, Türkçedeki eşanlamlı kelimeleri olan *muhtariyet* ve *otonomiden* daha geniş bir kullanım alanına sahiptir. Öğretmen özerkliğine benzer bir şekilde *bireysel anlamda bağımsızlık* manası içeren başka kullanımları da vardır. Örneğin felsefe ve siyaset bilimi alanlarında *kişi özerkliği*, tıp alanında *hasta özerkliği* kavramları kullanılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen özerkliği kavramı her ne kadar İngilizce *teacher autonomy* kavramının dilimize çevrilmesiyle oluşturulsa da, *özerklik* kelimesinin Türkçede kazandığı anlam zenginliği düşünüldüğünde, bunun uygun bir kullanım olduğu söylenebilir. Türkiye’de bugüne kadar öğretimde *özerklik* kavramı daha çok yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalarda kullanılmıştır. Bu alandaki çalışmalar (e.g. Balçıkınlı, 2008; Köse, 2006; Mirci ve Demirel, 2002) daha çok *öğrenen özerkliği* (veya *öğrenci özerkliği*) konusu üzerinde durmaktadır. *Öğretmen özerkliği* kavramına yer veren çalışmalar da (e.g. Sert, 2006, 2007; Üstünlüoğlu, 2009), bu kavramı genellikle yabancı dil öğretimi bağlamında ve *öğrenen özerkliğiyle* bağlantılı olarak kullanmışlardır. Bu araştırmaların yabancı dil eğitimi alanında yapılmasından olsa gerek, çalışmaların önemli bir kısmı İngilizce olarak yayınlanmıştır. Çalışma sayısının az olmasının da etkisiyle Türkçe literatürde bu anlamda *özerklik* kavramının kullanımı çok sınırlı kalmıştır.

Öğretmen Özerkliği Kavramının Kapsamı ve Boyutları

Öğretmen özerkliği dar anlamda, öğretmenin sınıftaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine kendi seçim ve kararlarını yansıtması olarak alınırsa, özerkliğin aslında eğitim ortamının genel doğasına bağlı olarak ortaya çıkan bir olgu olduğu söylenebilir. Eğitim faaliyetleri büyük ölçüde sınıfta yapılmaktadır. Sınıf duvarları içerisinde öğretmen tek yetkilidir ve burada üst otoritelerin herhangi bir doğrudan gözlem ve denetimi istisnalar dışında (teftiş, şikâyet vs.) söz konusu değildir. Sınıfta öğretmen neyi, ne kadar ve nasıl öğreteceğine, sınıf yönetiminin ve ortamının nasıl olacağına büyük ölçüde kendisi karar verir. Dolayısıyla eğitimi düzenleyen kurallar ne kadar sıkı ve otoriter olursa olsun, öğretmenin fiili olarak serbest davranabileceği bir ortam vardır. Üst otoritelerin karar ve düzenlemeleri sınıfa, yani gerçek anlamda eğitime öğretmenin onları yorumlama şekline ve uygulama isteğine bağlı olarak yansır. Bidwell’in (akt. Gamoran et al. 2000) *yapısal gevşeklik (structural looseness)* kavramıyla ifade ettiği bu durum, eğitim ortamını ve öğretmenlik mesleğini diğer alan ve mesleklerden ayıran bir özelliktir. Yapılan araştırmalar, dünyanın hemen her yerinde öğretmenlerin bu anlamda fiili bir özerkliğe sahip olduklarını, sınıf ortamının dışı kapalı yapısının onlara belirli bir enformel serbestlik sağladığını ortaya koymuştur (Anderson, 1987).

Ancak öğretmen özerkliği kavramı öğretmenin sınıfta sahip olduğu serbestlikten çok daha geniş bir olguyu ifade etmektedir. 1980’lerden itibaren, başta Batı ülkeleri olmak üzere dünyanın birçok yerinde öğretmen özerkliği, eğitimi geliştirilmeye yönelik politikaların önemli bir ögesi haline geldi. Öğretmenlerin yetkilerini genişleten, yönetime ve karar alma mekanizmalarına katılımlarını arttıran, eğitim ve öğretiminin nitelik ve yapısını belirlemedeki rollerini geliştiren düzenlemeler yapıldı (Eurydice, 2008; Freidman, 1999). Dolayısıyla öğretmen özerkliği uygulama düzeyinde ortaya

çıkan bir olgu olmanın ötesinde, eğitim programlarının ve ortamının düzenlenmesinde, öğretmenin yetki ve sorumluluklarının belirlenmesinde ve okul yönetimde kurumsal ve formel düzeyde dikkate alınan bir olgu haline gelmiştir. Bu bağlamda, öğretmen özerkliği kavramı genellikle *öğretmenin güçlendirilmesi (teacher empowerment)* kavramıyla bağlantılı olarak kullanılmaktadır (Pearson & Moomaw, 2005; Short, 1994).

Öğretmen özerkliği ne ile ilgilidir, neleri kapsar? Öğretmenlik mesleğinin birçok farklı boyutunun olmasının yanı sıra, öğretmen özerkliği ile ilgili farklı yaklaşımların varlığı bu soruya verilen cevapları çeşitlendirdiği görülüyor. Bilimsel literatürde ortaya çıkan öğretmen özerkliğinin farklı boyutları ana hatlarıyla üç grupta toplanabilir: Öğretimin planlanması ve uygulanması; öğretmenlerin eğitimle ilgili önemli kararlara ve okul yönetimine katılmaları; öğretmenlerin mesleki bilgi ve yeterliliklerinin geliştirilmesi.

Öğretimin Planlanması ve Uygulanması

Öğretmenlerin okuldaki rolleri çok çeşitli olsa da, temel görevleri sorumlulukları altında olan öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanması ve gerçekleştirilmesidir. Öğretmen özerkliğini ilgilendiren en önemli konu da budur. Hatta birçok araştırmada öğretmen özerkliği kavramı bu boyutla ilgili hususlarla sınırlandırılmıştır (Freidman, 1999). Uygulamada da öğretmenlerin en geniş özerkliğe sahip oldukları, başka bir deyişle en fazla yetki kullanabildikleri hususlar doğrudan sınıf içi öğretim faaliyetleriyle ilgili konulardır (Anderson, 1987).

Öğretmenlerin öğretimin planlanması ve uygulanmasıyla ilgili görevlerinin de farklı boyutları vardır. Öğretmenlere tanınan yetki ve serbestlik alanı bu boyutlara göre farklılık gösterebilmektedir. Bu açıdan literatürde özellikle üç hususa vurgu yapılmaktadır: öğretim içeriğinin (ders konularının) seçilmesi ve planlanması; öğretim yöntem ve materyallerinin seçilmesi ve planlanması; öğrencilerin değerlendirilmesi.

Öğretmenlerin sınıfta uygulayacakları öğretim yöntem ve materyallerini seçme ve düzenleme konusundaki özerk olmaları gereği literatürde çok büyük ölçüde kabul görmektedir. Öğretmenlerin kendi öğrencilerinin ihtiyaç ve özelliklerine göre yöntemlerini kendilerinin planlamaları, materyallerini serbestçe seçmeleri veya hazırlamaları ve bunları kendi kararları doğrultusunda sınıfta uygulamaları tamamen olumlu bir tutum olarak kabul ediliyor. Eğitim kalitesinin artırılabilmesi için bu konuda öğretmenlere tam yetki verilmesi salık veriliyor (Comite Syndical Europeen de l'Education [CSEE], 2008; Eurydice, 2008; Freidman, 1999).

Bunun için öncelikle öğretim materyallerinde zenginlik ve çeşitliliğin sağlanması, öğretmenlerin gerek materyallerin seçilmesinde, gerekse hazırlanmasında yeterliliklerinin geliştirilmesi ve tercih özgürlüklerinin genişletilmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin özerkliklerini kısıtlayan unsurların en önemlilerinden birisinin tek bir materyale (çoğu kez ders kitabına) bağımlı öğretim yapısının olduğunu göstermektedir (Mustafa & Cullingford, 2008).

Bu durum, bazı ülkelerde kanuni zorunluluk neticesinde ortaya çıkabildiği gibi, bazen de diğer materyallerin yetersizliği veya öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerindeki eksiklikler sonucunda da görülebiliyor. Öğretmenin ders kitabına bağımlı olarak öğretimi gerçekleştirmesi, doğal olarak kendi birikimini, kararlarını ve tercihlerini dersine yansıtmasının ve başka kaynak ve materyallerle öğretimi geliştirmesinin önünü kapatmaktadır.

Literatürde öğretim yöntem ve materyallerinin seçimi ve düzenlenmesi konusunda öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi üzerine genel bir fikir birliği varken, öğretim içeriğinin belirlenmesi söz konusu olduğunda farklı yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Anderson'a (1999) göre, eğitim sisteminin bütünlük ve tutarlılığının sağlanabilmesi için öğretim içeriğinin belirlenmesi konusunda öğretmenlere çok fazla özerklik verilmemelidir. Ancak daha çok kabul gören anlayışa göre, öğretmen özerkliği sadece öğretim yöntem ve materyallerinin seçilmesi ile sınırlandırılmamalı, öğretim içeriğinin seçilmesi konusunda da öğretmenlere yeterli özerklik sağlanmalıdır (Freidman, 1999; Pearson ve Hall, 1993; White, 1992).

Bu açıdan siyasi ve idari otoriteler tarafından belirlenen öğretim programlarının nitelikleri önem kazanmaktadır. Hemen hemen bütün ülkelerde eğitim ve öğretim içeriklerinin genel çerçevesi ders programları vasıtasıyla yönetim tarafından belirlenmektedir. Ancak programların nitelikleri ülkeden ülkeye önemli farklılıklar göstermektedir. Öğretmen özerkliğine önem veren yaklaşımların hâkim olduğu ülkelerde, öğretim içerikleri programlarda daha esnek ve genel bir şekilde tanımlanmakta, içeriğin seçilmesinde ve oluşturulmasında öğretmene de söz hakkı verilmektedir. Öğretim içeriklerini katı ve ayrıntılı bir şekilde düzenleyen programlar ise öğretmenin sınıfta öğreteceklerini sıkı bir şekilde kontrol etmek isteyen anlayışları yansıtmaktadır (Eurydice, 2008). Öğretmen özerkliğini engelleyen bir diğer önemli etken programın yüklü ve yoğun bir içerik öngörmesidir. Programdaki konu yoğunluğunun fazla olması, yeni yöntem ve materyallerin geliştirilmesi ve uygulanması için öğretmenlere yeterli zaman ve imkân bırakmamaktadır (Mustafa & Cullingford, 2008).

Öğretmenlerin öğretim içeriklerinin belirlenmesinde söz sahibi olmalarının bir yolu *okul temelli program geliştirme (School-based curriculum development)* uygulamalarıdır. Öğretim programlarının okul düzeyinde geliştirilmesini öngören bu yaklaşım öğretmenlerin öğretim içeriğinin belirlenmesi sürecine kolektif olarak katılmalarını sağlamaktadır. Öğretim programının okul yönetimi, öğretmenler ve diğer unsurların ortak çalışması ile geliştirilmesi hem öğretmenlere, hem de genel olarak öğretime önemli kazanımlar getiriyor. Bu durum öğretmenlerin öğretimi geliştirmeye yönelik gayret ve motivasyonlarını teşvik etmekte ve üretkenliklerini arttırmaktadır. Ayrıca, program geliştirmeye yönelik çalışmalar öğretmenlerin yeni yöntem ve yaklaşımlar hakkındaki bilgi ve becerilerini geliştirmektedir (White, 1992).

Doğrudan öğretimi ilgilendiren konularda öğretmen özerkliğini ilgilendiren bir diğer önemli husus öğrencilerin değerlendirilmesidir. Bu konu literatürde öğretim içeriğinin ve yöntemlerinin belirlenmesi kadar tartışılmasa da, geliştirilen ölçek ve modellerde genellikle öğretmen özerkliğinin boyutları içerisinde yer almaktadırlar (Adams & Wu, 2002; Eurydice, 2008; Pearson & Hall, 1993). Öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi geleneksel olarak öğretmenlerin yetki alanındaki bir konu olsa da, başta ABD olmak üzere birçok ülkede öğrenci başarılarını ölçen, genellikle test türünde farklı düzeylerdeki (ulusal, bölgesel veya yerel) merkezi sınavların yaygınlaşması, bu alanda öğretmen özerkliğini kısıtlayan bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır (Adelman & King, 1990).

Yönetim Süreçlerine Katılma

Özerkliğin sadece sınıf içi eğitim ve öğretim faaliyetleriyle sınırlı olmadığı, okul ortamının ve çalışma şartlarının düzenlenmesiyle ilgili öğretmenin yetkilerinin ve özgürlük alanının genişletilmesinin de öğretmen özerkliğinin bir parçası olduğu hususu birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Freidman, 1999; Ingersoll, 2007). Bu husus öğretmenin sınıf dışında ve doğrudan öğretimle ilgili konular haricinde de, söz hakkına sahip olmasını ve karar alma süreçlerine katılmasını içeriyor. PISA araştırmalarında *öğretmen özerkliği indeksini* belirlemek için kullanılan on iki ölçütten yedi tanesini okul bütçesinin düzenlenmesi, öğretmenlerin işe alımı, okula alınacak öğrencilerin seçimi gibi doğrudan okul yönetimiyle ilgili konular oluşturmaktadır (Adams & Wu, 2002).

Freidman (1999) öğretmen özerkliğiyle ilgili konuları *eğitimsel (pedagogical)* ve *örgütsel (organizational)* olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Birincisi doğrudan eğitim ve öğretimle ilgili hususları kapsarken, ikincisi okul yönetimine katılma, çalışma ortamının düzenlenmesi ve çevreyle ilişkiler gibi konularla ilgilidir. Freidman'a (1999) göre öğretmenlerin okuldaki rol ve görevleri gitgide genişlemekte ve çeşitlenmektedir. Öğretimle ilgili konuların dışında, okul işleyişinin düzenlenmesi, mali, insani ve materyal kaynakların yönetimi, okul ortamının iyileştirilmesine ve hedeflere ulaşmaya yönelik kararların alınması ve uygulanmasında öğretmenler yönetim süreçlerine daha fazla ilgi duymakta ve katılmaktadır. Bu durum tüm bu konularda öğretmenlerin yetki ve özerklik taleplerini de arttırmaktadır.

Mesleki Gelişim

Kuralların ve uygulamaların öğretmenin yetki alanını genişletecek ve onun serbest bir biçimde çalışmasını sağlayacak bir biçimde düzenlenmesi tek başına öğretmenlerin özerkliklerini kazanmaları için yeterli değildir. Ayrıca öğretmenlerin özerk bir şekilde çalışabilmeleri için yeterli mesleki bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir. Özerklik sadece üst yönetim tarafından verilen bir olgu değil, aynı zamanda öğretmenler tarafından kazanılan bir yeterliliklerdir. Bauer'e göre (akt. Steh & Pozarnik, 2005), öğretmen özerkliği değerler, alan ve meslek bilgisi, uygulama becerisi gibi öğretmenin mesleki varlığının bütün yönleriyle doğrudan bağlantılı bir olgudur. Örneğin, öğretmenin kullanacağı yöntem ve materyallerinin hazırlanmasında söz sahibi olabilmesi için, bu konuda yetkili olmanın ötesinde,

hem gerekli bilgi ve beceriye sahip olması, hem de yeterli ilgi ve gayreti göstermesi gerekmektedir. Öğretmenlerin içerik üretme, farklı öğretim yöntemlerini kullanma ve materyal geliştirme gibi mesleki becerilerinin zayıf olması çoğu kez tamamen ders kitabına bağımlı bir öğretimi ortaya çıkarmaktadır (Mustafa & Cullingford, 2008). Dolayısıyla öğretmen özerkliğini belirleyen temel unsurlardan birisi öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyleridir.

Öğretmen eğitimi öğretmenlerin bağımsız çalışabilmeleri için gerekli mesleki gelişimi sağlamalarının en temel yollarından birisidir. Özellikle hizmet öncesi eğitimin kalitesi öğretmen özerkliğinin geliştirilmesinde son derece belirleyici bir faktördür (Castle, 2004; Webb, 2002). Ancak Bustingorry'nin (2008) vurguladığı gibi, özerklik bir kerede ve sürekli kalacak bir biçimde elde edilemeyen, devamlı bir biçimde geliştirilmesi gereken bir yeterliliklerdir. Hizmet içi eğitim programlarının yanı sıra, öğretmenlerin ortak çalışmaları ve işbirliği özerkliğin geliştirilmesinde son derece önemlidir. Ayrıca, öğretmenlere sağlanan kaynak, materyal ve araçların çeşitliliği ve kalitesi de onların özerk çalışmalarını etkileyen önemli bir faktördür (Mustafa ve Cullingford, 2008).

Farklı boyut ve unsurları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen özerkliğinin eğitim sisteminin yapısına bağlı olarak ortaya çıkan belirli ve sabit bir olgu olmaktan ziyade, öğretmenin mesleki gelişim düzeyi ve motivasyonu, okuldaki çalışma ve işbirliği ortamı, okulun araç ve materyal donanımı ve okul yönetiminin tutumuna göre değişkenlik arz eden bir durum olduğu ortaya çıkıyor. Öte yandan, kural ve düzenlemeler açısından da öğretmen özerkliğinin düzeyi farklı konu ve alanlara göre değişebilmektedir. Dolayısıyla belirli bir eğitim sisteminde öğretmen özerkliğinin tam olarak varlığı veya yokluğundan bahsetmek yerine, farklı yönleri ve derecelerinden bahsetmek daha doğru olacaktır.

Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri

Literatürde öğretmen özerkliğinin işlev ve faydalarıyla ilgili olarak çok farklı hususlara vurgu yapılmıştır. Öğretmen özerkliği olguna atfedilen temel işlevler üç başlık altında incelenebilir: Eğitim ve öğretimin geliştirilmesi; öğretmenliğin uzmanlık mesleği olması; öğretmenlerin mesleki ve sosyal tutumları.

Eğitim ve Öğretimin Geliştirilmesi

Verimli ve kaliteli bir eğitim ortamının sağlanabilmesinin temel koşullarından birisinin öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını etkin bir şekilde yerine getirmeleri olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Eğitimin geliştirilmesine yönelik bütün girişimlerde öğretmen merkezi bir role sahiptir. Öğretmenlerin bu rollerini gereği gibi oynayabilmeleri de büyük ölçüde onlara sağlanan çalışma ortamının şart ve imkânlarıyla bağlantılıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin yetkilerinin ve hareket alanlarının genişletilmesi, bireysel girişimleri, farklı yöntem ve uygulamaları teşvik eden bir serbestlik ortamının sağlanması gibi özerklikle ilişkili hususların önemi vurgulanmıştır (Freidman, 1999; Ingersoll, 2007). Short (1994) eğitim ve öğretimin geliştirilmesi doğrultusunda *öğretmenin*

güçlendirilmesinin (teacher empowerment) altı temel boyutundan birisinin *özerklik* olduğunu belirtmiştir (diğerleri *karar almaya katılım, mesleki gelişim, statü, etki ve öz-yeterlilik*). Sadece eğitim alanında değil, genel olarak tüm mesleklerde çalışanlara karar alma ve uygulamada daha fazla yetki ve özgürlük verilmesinin iş ve üretim ortamını olumlu olarak etkilediği görülmektedir. Yüksek düzeyde özerkliğe sahip çalışanlar değişen durum ve sorunlara göre yeni kararlar alabilir, etkinlikler planlayabilir ve çalışma süreçleri oluşturabilirler (Freidman, 1999).

Bazı araştırmacılar eğitimin geliştirilmesinde öğretmenin özerkliğinin rolünü yapılandırmacı (*constructivist*) yaklaşım açısından ele almıştır. Piaget'nin yapılandırmacılık yaklaşımında, öğrenmede öğrenci özerkliğinin sağlanması eğitimin önemli bir hedefidir. Öğretmen öğrencilerinin bağımsız bir şekilde karar alabilmelerini, problem çözebilmelerini, bilgi, fikir ve yargı üretebilmelerini teşvik etmeli ve bunu mümkün kılacak bir öğrenme ortamı sağlamalıdır (Castle, 2004). Ayrıca, yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim ortamı, içeriği ve yöntemleri her öğrenci grubunun kendi öğrenme özelliklerine, ön bilgilerine, sosyo-kültürel şartlarına göre düzenlenmelidir. Öğretmen her sınıfa, hatta mümkün olduğu ölçüde her öğrenciye göre öğretimini farklılaştırmalıdır (More, 2000). Öğretmenin öğrencilerin özerkliği konusunda bilinçli olması, onların farklı ve özgün özellik ve ihtiyaçlarına göre eğitim ortamını düzenleyebilmesi, eğitim içerik ve yöntemlerini seçebilmesi için öncelikle kendisinin yeterli bir mesleki özerkliğe sahip olması gerekir. De Vries ve Kohlberg (akt. Castle, 2004:6) bu hususu şöyle açıklamaktadır:

“Yapılandırmacılık gibi, özerklik de sadece öğrenciler için değildir. Özerk yapılandırmacı öğretmen sadece ne yapacağını değil, niçin yapacağını da bilir. Hem teorik, hem de uygulamaya yönelik sağlam bir fikir ağına sahiptir. (...) Özerk öğretmenler öğretim programı uzmanlarının ortaya koyduklarını sorgulamadan kabul etme davranışında bulunmazlar. Önerilenlerle aynı fikirde olup olmadıkları üzerinde düşünürler. Öğrencilerine sundukları eğitim konusunda sorumluluk alırlar.”

Uluslararası kurumların eğitim ve öğretimin geliştirilmesine yönelik politikalarında da öğretmen özerkliğinin önemi vurgulanmaktadır. Avrupa Birliği kapsamında yapılan çalışmalarda öğretmen özerkliği konusu özellikle son yıllarda daha fazla ön plana çıkmaktadır (CSEE, 2008; Eurydice, 2008). OECD tarafından gerçekleştirilen PISA araştırmalarında da öğretmen özerkliği eğitimin kalitesini belirleyen faktörlerden bir olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultuda PISA kapsamında *öğretmen özerkliği indeksi* geliştirilmiştir (Adams & Wu, 2002; OECD, 2005).

Öğretmenliğin Uzmanlık Mesleği Olması

Öğretmenliğin üst düzey bilgi ve beceri gerektiren, statüsü yüksek bir uzmanlık mesleği olmasının, yani öğretmenlerin profesyonelleşmesinin temel unsurlarından birisinin mesleki özerkliğin artırılması olduğu birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Goodlad ve diğerleri (akt. Webb, 2002) göre uzmanlık mesleğine sahip bir ‘profesyonel’in haiz olması gereken üç temel unsur vardır: Üst düzey mesleki beceri ve yetkinlik; işini yaparken dayandığı bilgi birikimi; bilgi ve becerisini

kullanarak işiyle ilgili kararları verme yetki ve özerkliği. Bir alanda uzman olarak kabul edilmek, mesleki faaliyetlerdeki karar ve uygulamalarda söz sahibi olmayı gerektirir (Ingersoll, 2007). Doktorluk, hukukçuluk veya akademisyenlik gibi uzmanlık mesleklerinde çalışanlar genellikle meslekleriyle ilgili faaliyetlerinde geniş bir özerklik alanına sahiptirler. Pearson ve Moomaw'a (2005) göre eğer öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olarak kabul ediliyorsa, doktor ve avukat gibi diğer profesyonellerin hasta veya müşterileri için yaptıkları gibi, öğrencilerin ne yapması gerektiğine esas olarak öğretmenlerin karar vermesi gerekir.

Webb'in (2002) belirttiği gibi, öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olmasıyla ilgili genel olarak iki farklı yaklaşım vardır. Birinci yaklaşım öğretmenleri daha çok *teknisyen (teacher as a technician)* olarak görmektedir. Bu yaklaşıma göre öğretmenlerin temel görevi eğitim uzmanları ve yöneticileri tarafından belirlenen hedef ve yöntemleri etkin bir şekilde eğitim ortamında gerçekleştirmektir. Burada öğretmenler daha yetkin ve yüksek otoriteler tarafından belirlenen ilke, içerik ve yöntemleri uygulama rolündedirler. Dolayısıyla geniş bir özerklik alanına ihtiyaçları yoktur. Öğretmenleri uzman olarak gören (*teacher as a professional*) yaklaşıma göre, öğretmenin rolü sadece önceden belirlenmiş birtakım kural ve süreçlerin uygulanmasına indirgenemez. Öğretmenin mesleğinde gerçek anlamda söz sahibi bir uzman olarak görülmesi gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra, mesleki faaliyetleriyle ilgili her düzey ve konuda yetki ve özerklik alanları geliştirilmelidir.

Öğretmenlerin Mesleki ve Sosyal Tutumları

Öğretmenlere sağlanan mesleki özerklik onların çalışma kalitelerine de yansımaktadır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumları düzeyleriyle özerklik algıları arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Kreis & Brockoff, 1986; Pearson & Hall, 1993; White, 1992). Kişisel karar ve yaklaşımlarını derslerine yansıtma, yetki kullanma ve sorumluluk alma gibi konularda kendilerini üst düzeyde gören öğretmenlerin genellikle yüksek motivasyon ve iş doyumuna sahip oldukları görülüyor. Ayrıca, bazı araştırmalar (Pearson ve Hall, 1993) serbest çalışma ortamının yetersizliği, aşırı denetim ve kontrol, farklılık ve yeniliklerin teşvik edilmemesi gibi özerklikle bağlantılı sorunların öğretmenlerin mesleklerini terk etmelerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Özerkliğin öğretmenlerin öğrencilerinden ve çevrelerinden gördükleri değer ve saygıyı etkileyen bir faktör olduğu da vurgulanmıştır. Ingersoll'a (2007) göre, sorumlu olduğu konularda alınan kararlarda etkili olan ve yetki kullanabilen özerk öğretmenler öğrencilerinden, öğretmen arkadaşlarından ve okul yönetiminden saygı görür. Tersine durumda, öğretmenin öğretim ortamının ve faaliyetlerinin düzenlenmesinde yetkisiz ve etkisiz olması özellikle öğrencilerin gözündeki güvenilirliğini ve itibarını zedelemektedir.

Yetki ve Sorumluluk Arasında Öğretmen Özerkliği

1980'li yıllara kadar, Batı ülkelerinde özellikle de Amerika Birleşik Devletlerinde, özerklik daha çok öğretmenin mesleki faaliyetlerindeki bireysel bağımsızlığı olarak algılanmaktaydı. Bu anlamda özerklik öğretmenin kendi sınıfını yönetmede ve dersini işlemede dış yönlendirmelerden uzak ve bağımsız olmasını ifade etmektedir. Dolayısıyla bu anlamda özerklik esas olarak sınıf içindeki eğitim ve öğretimi ilgilendirmektedir. Öğretmenin merkezi denetim, okul yönetimi, diğer öğretmenler ve veliler gibi dış unsurların etkisinde kalmadan kendi başına ve serbest bir şekilde eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlaması ve uygulaması bu özerklik anlayışının temelini oluşturmaktaydı (Anderson, 1987; Pearson & Moomaw, 2005). Bu anlayış, bir yönüyle yönetim otoritesine karşı öğretmenin mesleki özgürlük ve otoritesini savunuyordu. Bu dönemde geliştirilen öğretmen özerkliği modellerinde, dış faktörlerden gelen yönlendirme ve etkiler öğretmeni olumsuz anlamda kontrol eden ve sınırlayan baskılar şeklinde değerlendirilmektedir (Freidman, 1999).

1980'lerden itibaren bu anlayış eğitim bilimciler tarafından eleştirilmeye başlandı. Getirilen eleştirilerin başında, bireysel bağımsızlığı fazlasıyla ön plana çıkaran bu yaklaşımın öğretmeni yalnızlaştırdığı ve öğretmenler arasındaki işbirliğini engellediği hususu geliyor. Buna göre, her öğretmenin öğretim faaliyetlerini kendi başına ve diğer unsurlardan bağımsız bir şekilde yürütmesi okulda ortak bir işbirliği ve çalışma ortamının doğmasını engelleyen bir durumdur. Ayrıca bireyselciliğin getirdiği yalnızlaşma öğretmenler açısından da olumsuz sonuçlar doğurmakta, onların kaygı ve stresini arttırmaktadır. Bir diğer eleştiriye göre, öğretmenlerin dış etki ve yönlendirmelerden tamamen bağımsız olmaları şeklinde yorumlanan özerklik anlayışı, öğretmenlerin yeni eğitim yaklaşım ve yöntemlerini benimsemeleri ve eğitim yönetimi tarafından getirilen olumlu değişim ve yeniliklerin hayata geçirilmesi ve yaygınlaşması önünde ciddi bir engel oluşturmaktadır (Anderson, 1987; Danielson, 2006).

1980'lerden itibaren gelişen yeni öğretmen özerkliği yaklaşımlarında vurgu yapılan önemli hususlardan birisinin *sorumluluk (responsibility)* olduğu görülüyor. Buna göre, öğretmen özerkliği sorumsuz ve ölçüsüz bir serbestliği ifade etmemelidir (Anderson, 1987; Gutmann, 1999). Öğretmen kendisine tanınan yetki ve özerkliği öğrencilerine ve genel olarak topluma karşı yüklediği sorumlulukların bilinci içinde ve onlara uygun bir biçimde kullanılmalıdır (Steh & Pozarnik, 2005). Okul yönetiminin ve öğretmenlerin özerklik alanlarını genişleten eğitim politikalarının uygulandığı ülkelerde, genellikle sorumlulukların da daha güçlü bir şekilde vurgulandığı ve artırıldığı görülüyor (Bracci, 2009).

Ancak *sorumluluk* ilkesini genel olarak herkes kabul etse de, uygulamada önemli tartışmalar ortaya çıkmaktadır. ABD'de ve birçok gelişmiş ülkede eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin sorumluluklarının sağlanması, yeterlilik ve kalitelerinin yükseltilebilmesi amacıyla *hesap verilebilirlik sistemi (accountability system)* politikaları uygulanmaktadır (Bracci, 2009). Bu

doğrultuda bir takım kalite ve yeterlilik standartları belirlenmekte, merkezi denetleme ve değerlendirme mekanizmaları kurulmakta, öğretim programları daha sıkı ve bağlayıcı hale getirilmekte ve performansa dayalı ücretlendirme gibi politikalar uygulanmaktadır. Bazı araştırmacılara göre, hesap verilebilirlik sistemi düzenlemeleri söylem bazında öğretmenlerin yetkilerini ve etkinliğini arttırmayı amaçlasa da, gerçekte öğretmenlerin eğitim ve öğretimde ve diğer mesleki faaliyetlerde sahip oldukları yetki ve özerklik alanını sınırlamaktadır (Ingersoll, 2007; Webb, 2002).

Ingersoll'a göre (2007) eğitim kurumlarında hesap verebilirlik sisteminin uygulaması ve bu bağlamda öğretmenlerin yeterlilik ve kalitelerinin denetlenmesi gerekli olsa da, ABD'de ortaya konulan hesap verebilirlik uygulamaları sorunu yanlış bir şekilde teşhis etmekte ve yanlış çözümler üretmektedir. Hesap verebilirlik sistemlerinin getirdiği düzenlemeler çoğu kez öğretmenlerin yetkilerini azaltan sonuçlar yaratmaktadır. Eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesi konusunda en büyük sorumluluk öğretmenlerdedir. Ancak buna karşılık eğitim ortamının ve okuldaki çalışma koşullarının düzenlenmesinde öğretmenlere verilen yetkiler genelde sınırlıdır. Öğretmenlere sorumluluklarıyla orantılı yetki ve özerkliğin sağlanmaması onların başarılarını, motivasyonlarını ve öğrenciler gözündeki değerlerini azaltmaktadır. Öğretmenlere görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için yeterli güç ve yetki vermeden, onlardan hesap sormak yanlış ve anlamsızdır. Aynı şekilde, öğretmene denetlenmeyen bir yetki ve özerklik alanı sağlamak da doğru değildir ve sorunların çözümü için faydalı olamaz. Ingersoll'a (2007) göre, sonuç olarak, eğitim kalitesinin yükseltilebilmesi için yapılması gereken şey öğretmene yüklenen sorumluluklara orantılı olarak yetkilerini ve gücünü de arttırmaktır.

Webb'e (2002) göre, ABD'de uygulanan hesap verilebilirlik politikaları genellikle öğretmenlerin bağımsız karar verebilme yetkilerini azaltmakta veya ortadan kaldırmaktadır. Bu durumun temel nedenlerinden birisi, öğretmenleri karar verme süreçlerinde ve yönetim hiyerarşisinde alt rollere uygun gören anlayışın yaygın bir şekilde kabul edilmesidir. Bu anlayış öğretmenliği kendi alanında nihai kararları verme yetkisine sahip bir uzmanlık mesleği olarak değil, üst otoritelerin aldığı kararları uygulayan bir ara meslek olarak görmektedir. Dolayısıyla eğitimle ilgili kural ve standartların belirlenmesi, karar alma süreçlerinin yürütülmesi eğitim yöneticileri tarafından gerçekleştirilmekte, bu konuda öğretmenlere genellikle çok sınırlı bir söz hakkı tanınmaktadır.

Bu konudaki tartışmaların yoğunlaştığı hususlardan birisi öğretmene sağlanacak olan özerkliğin sınırlarının ne olacağıdır. Gutmann'a (1999) göre, çok fazla özerklik de, çok az özerklik de eğitim ve öğretim için olumsuz sonuçlar doğurur. Öğretmen özerkliği bu iki ucun arasında bir yerde olmalıdır. Anderson da (1987) özerklikle sorumluluk ve denetim arasındaki uygun bir denge kurulmasının önemini vurgulamıştır. Buna göre, öğretmenlere çok geniş bir özerklik alanının sağlanması doğru değildir. Aynı şekilde eğitimi ve öğretmeleri tek tip hale getirecek aşırı kontrol ve düzenlemeler de yanlıştır. Anderson (1987) özerklik düzeyinin eğitim hedeflerinin belirlenmesi ve

uygulanması açılarından farklılaştırılabileceğini belirtmiştir. Eğitimin amaç ve hedeflerinin öğretmenler tarafından değil, daha üst yönetici ve otoriteler tarafından belirlenmesi daha uygundur. Ancak bu amaçlara ulaşmak için izlenecek metotların belirlenmesinde ve uygulanmasında öğretmene özerklik sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenlere verilecek özerkliğin düzeyi onların tecrübe ve yeterlilik düzeylerine göre farklılaştırılabilir. Buna göre, mesleki beceri ve uzmanlığı objektif bir değerlendirmeye ortaya konulmuş üst düzey öğretmenlere, diğer öğretmenlere göre daha geniş bir yetki ve özerklik alanı sağlanabilir. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlere yeterli mesleki uzmanlık elde etmeden geniş bir özerklik verilmesi olumsuz sonuçlara yol açabilir.

Ingersoll (2007) ise sorumluluklarla özerklik arasında bir denge kurulmasının gerektiğini kabul etmekle birlikte, öğretmenlere uzmanlık gerektiren diğer mesleklere göre çok daha sınırlı bir özerklik verilmesini ve yönetici sınıfın altında yönetilen bir grup olarak konumlandırılmasını eleştirmektedir. Üniversitede çalışan akademisyenlerin meslek koşullarını, çalışma şartlarını, eğitim ve öğretimi düzenlemede ve eğitim kurumunun yönetiminde önemli bir etki ve ağırlığa sahip olmaları gibi, öğretmenler de mesleklerinde geniş bir yetki ve özerliğe sahip olmalıdırlar. Ingerson'a göre (2007), gelecek nesillerin yetiştirilmesi gibi önemli bir konuda kendisine güvenilen ve görev verilen öğretmenlere, mesleğiyle ilgili önemli kararları alması konusunda güvenilmemesi ve yeterli yetki tanınmaması yanlış ve çelişkili bir tutumdur.

Öğretmen özerkliğinin temelinde öğretmenlere sağlanan yetki alanlarının ve özgürlüklerin artırılması yatmaktadır. Öğretmenlerin özerkliği sorumlu ve bilinçli bir şekilde kullanmasını öne süren yaklaşımlar bu durumu çok fazla değiştirmemiştir. Nitekim geliştirilen öğretmen özerkliği ölçeklerinde özerkliğin derecesi öğretmenlere sağlanan yetki ve özgürlük alanına göre belirlenmektedir. Freidman'ın (1999:62-63) modelinde beş farklı özerklik düzeyi tanımlanmaktadır:

Özerklik yokluğu: Öğretim yöntemleri, öğretim programı ve okul hayatının diğer konularında öğretmenlerin inisiyatif almalarına izin verilmez ve görüşleriyle katkıda bulunma durumu söz konusu değildir.

Zayıf özerklik: Öğretmenler programlar, kurallar ve okul yönetimi tarafından yapılan düzenlemelerle açık bir şekilde çizilmiş sınırlar içinde zayıf bir seçme özgürlüğü kullanırlar.

Vasat özerklik: Öğretmenlerin yeni fikirler ve programlar geliştirmelerine izin verilir, hatta teşvik edilir. Ancak bunların uygulanması için sıkı bir izin sürecinden geçmeleri gerekir.

Yüksek özerklik: Önceden belirlenmiş, genel kural ve ilkelerin sınırları içerisinde, öğretmenler yeni öğretim programı ve yöntemleri geliştirme ve uygulama özgürlüğüne sahiptirler.

Tam özerklik: Herkes tarafından kabul edilen genel ahlaki ve yasal ilkelerin sınırları içinde, öğretmenler yeni fikirler ve öğretim programları geliştirme ve uygulamada tam özgürlüğe sahiptirler.

1980'lerden itibaren gelişen yeni öğretmen özerkliği yaklaşımlarında ön plana çıkan bir diğer husus, özerkliğin öğretmenler arasında ve öğretmenlerle okul yönetimi arasında iletişim, yardımlaşma ve işbirliğini destekleyecek bir şekilde olması gerektiğidir. Özerkliğin öğretmeni diğer öğretmenlerle işbirliği, ortak çalışma ve etkileşimden uzaklaştıran bir bağımsızlık gibi algılaması ve uygulaması yanlıştır (Little, 1990; Pearson & Moomaw, 2005). Danielson (2006) geleneksel bireyci özerklik anlayışının okullarda ortak çalışma gruplarının doğmasına ve gelişmesine engel teşkil ettiğini vurgulamıştır. Eğitimin iyileştirilmesi için, öğretmenler eğitim faaliyetlerini planlamada ve uygulamada kendi başlarına ve serbest bir şekilde hareket etmek yerine, ortak çalışmaları ve işbirliğini arttırmalıdır. Bu olgu sorumlu özerklik anlayışının bir gereğidir.

Bu durum öğretmenlerin birçok konuda yetkilerini tek başlarına değil, diğer meslektaşlarıyla birlikte ve ortak bir şekilde kullanmalarını gerektiriyor. Little (1990) öğretmenler arasındaki işbirliğinin üst düzeyde gerçekleşmesi durumunda *ortak özerklik (collective autonomy)* kullanımının söz konusu olabileceğini belirtmiştir. Ortak özerklik anlayışında eğitim ve öğretimi belirleyen kararlar öğretmenler tarafından ortak çalışma neticesinde birlikte alınır. Böylece öğretmenler ortak değerler, hedefler ve yöntemler geliştirebilirler. Burada öğretmenlerin bireysel bağımsızlığından öğretmenler arasında karşılıklı bağımlılığa (*interdependence*) doğru bir gidiş söz konusudur. Karşılıklı bağımlılıkta artık öğretmenlerin birbirlerinin eğitim faaliyetlerine karışmaması gibi bir durum söz konusu değildir. Eğitim çalışmaları birlikte hazırlanır ve değerlendirmesi de ortak bir şekilde yapılır. Ancak, bu durum bireysel farklılıkların silinmesini, tam uzlaşmayı ve tek tip uygulamayı gerektirmemektedir. Her öğretmen ortak çalışma ve kararların yanı sıra, bireysel yaklaşım ve uygulamalarını da dersine yansıtacaktır. Little (1990) ortak özerklik kullanımını gerektiren ortak çalışma anlayışının öğretmenlerin bağımsız çalışmalarını biraz kısıtlasa da, onlara birçok kazanım getirdiğini vurguluyor. Öğretmenin öğretim ortamını dışa açması, onun bilgi, fikir ve becerilerinin diğerleri tarafından bilinmesini, paylaşılmasını ve takdir görmesini sağlamaktadır. Böylece öğretmenin etkisi kendi sınıfının dışına taşacaktır. Ayrıca, ortak çalışma ve karar alma anlayışı bütün öğretmenlerin görüş ve bakış açılarının daha etkin bir şekilde okul yönetimine yansımaları sağlayabilir.

Sonuç olarak, öğretmen özerkliğinin işbirliğini engelleyen bireyselleliği ve sorumsuz bir serbestliği teşvik edebilecek şekilde anlaşılması üzerine son yıllarda literatürde genel bir konsensüsün oluştuğu söylenebilir. Bu bağlamda, eğitim ve öğretim alanında sınırsız bir özerkliğin olmayacağı da genel olarak kabul edilmektedir. Ancak özerkliğin ideal sınırları üzerinde çok farklı görüşlerin öne sürüldüğü geniş bir tartışma süregitmektedir.

Öğretmen özerkliğinin düzenlenmesinde dünya genelinde çok çeşitli yaklaşım ve yapılar var olsa da, bazı ortak eğilimlerin bulunduğu görülüyor. Farklı eğitim sistemlerindeki uygulamalar incelendiğinde, öğretmenlere tanınan özerkliğin sınırlarının farklı konulara göre değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Avrupa Birliği ve OECD ülkeleri üzerinde yapılan iki araştırmaya (Eurydice, 2008; OECD, 2005) göre, öğretim yöntem ve materyallerinin seçimi ve düzenlenmesi konusunda

öğretmenlere genellikle geniş bir serbestlik alanı bırakılmaktadır. Buna karşılık, ders içeriklerinin belirlenmesi konusunda öğretmenlere tanınan özerklik alanı genellikle daha kısıtlıdır. Öğretim içeriğinin genel çerçevesinin çizilmesi genellikle okul ve öğretmen düzeyine bırakılmamaktadır. AB ülkelerinin çoğusunda zorunlu derslerin içeriği ulusal düzeyde merkezi olarak belirlenmektedir. Ancak seçmeli derslerin içeriğinin belirlenmesi konusunda genellikle okul yönetimine ve öğretmenlere daha çok yetki ve özerklik verilmektedir (Eurydice, 2008).

Yalnız, yukarıda da belirtildiği gibi, ders içeriklerini merkezi olarak belirleyen ülkeler arasında, ders içeriklerinin her sınıfın şartlarına göre düzenlenmesi ve uyarlanmasında öğretmene tanınan yetki ve özerklik alanı açısından önemli farklılıklar bulunabilmektedir. Dolayısıyla, bazı ortak genel eğilimlere rağmen, öğretmenlere sağlanan özerklik düzeyi konusunda ülkeler arasında oldukça önemli farklılıkların bulunduğunu vurgulamak gerekir (Eurydice, 2008; OECD, 2005).

1970 ve 1980'lerde ABD başta olmak üzere gelişmiş ülkelerde yapılan çalışmalar öğretmenlerin doğrudan öğretim ve öğrencilerle ilgili konularda belirli bir özerkliğe sahip olduklarını, ancak çalışma koşullarının ve okul ortamının düzenlenmesi, okul yönetimi gibi konulardaki yetkilerinin daha sınırlı olduğunu göstermekteydi (Kreis & Brockoff, 1986). Günümüze kadar gelen dönemde öğretmenlerin okulun yönetime katılmaları yönünde yeni yaklaşım ve uygulamalar geliştirilmiş olsa da (Freidman, 1999), öğretmenlerin bu konudaki yetki ve özerklik alanlarının diğer konulara göre oldukça sınırlı kaldığı görülüyor. PISA sonuçlarına göre, OECD ülkelerinde öğretmenler eğitim ve öğretimle doğrudan ilgili konular dışında sadece öğrencilerin davranış ve disiplinleriyle ilgili düzenleme ve uygulamalarda genellikle önemli ölçüde söz sahibidirler. Buna karşılık, mali kaynakların yönetimi ve personel politikaları gibi okul yönetimine ilişkin konulardaki kararlar ve uygulamalardaki etkileri oldukça sınırlıdır (OECD, 2005).

SONUÇ

Öğretmen özerkliği öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde ve genel olarak eğitim sistemindeki rollerinin geliştirilmesinde dikkate alınması gereken en önemli olgulardan birisi olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını gerektiği gibi yerine getirebilmelerinin en temel koşullarından birisi onlara mesleki faaliyetlerinde yeterli yetkinin ve serbestlik alanının sağlanmasıdır. Öğretimin içerik, yöntem ve materyallerinin seçilmesinde ve düzenlenmesinde öğretmenlere geniş bir özerklik alanı sağlanmadan, onların öğretimin geliştirilmesinde etkin bir rol oynamaları beklenemez. Aynı şekilde, okul yönetimiyle ilgili kararlara öğretmenlerin aktif katılımını gerçekleştirmeden, onların okuldaki eğitim ve çalışma koşullarının iyileştirilmesine üst düzeyde katkıda bulunmalarını beklemek gerçekçi bir yaklaşım olamaz.

Öğretmen özerkliği öğretmenlerin eğitim sistemindeki rol ve işlevlerinin çok yönlülüğüne bağlı olarak çok boyutlu ve karmaşık bir olgudur. Ayrıca ülkelerin eğitim sistemlerinin genel yapı ve özelliklerine göre öğretmen özerkliği sorunu çok farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Öğretim ortamının

şartları ve öğretmenin kişisel özellikleri de bu konuda etkili unsurlardır. Dolayısıyla dünya genelinde genel geçer bir özerklik modelinin ortaya konulması oldukça zordur. Literatürde bazı genel ilkeler üzerinde ortak yaklaşımlar ortaya çıkmışsa da, özellikle özerkliğin hangi konuları kapsayacağı ve düzeyinin ne olması gerektiği konusunda farklı görüşler öne sürülmüştür. Bu durum öğretmen özerkliği konusunun her eğitim sisteminin kendi yapısı ve sorunları bağlamında ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Öğretmen özerkliğinin ön plana çıkarılması kavramsal ve metodolojik çerçevedeki bir farklılaşmanın ötesinde, genel bir yaklaşım değişimine işaret etmektedir. Türkiye’de geleneksel olarak, öğretimin içerik, yöntem ve materyallerinin seçilmesi ve planlanmasında öğretmene tanınan yetki ve serbestlik alanı oldukça dardır. Öğretmenlerin, öğretimi ayrıntılı bir biçimde düzenleyen ders programlarını sıkı bir şekilde takip etmesi istenmekte ve öğretmenler bu konuda denetlenmektedir. Kısacası öğretmene üst otoritelerin sınırlarını net bir şekilde çizdiği eğitim ve öğretimin uygulayıcısı rolü verilmiştir. Bu yapıda öğretmenleri bireysel olarak veya grup halinde program geliştirmeye yönelik girişimlerde bulunmalarını teşvik eden şartlar mevcut değildir.

Türkiye’de bugüne kadar yapılan eğitim reformu çalışmalarında da, öğretmen gelişimine öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki söz haklarının, karar alma güçlerinin ve hareket alanlarının genişletilmesi ve güçlendirilmesi açısından pek bakılmamıştır. Oysa öğretmen özerkliği açısından bakıldığında, öğretmenler mesleki faaliyetlerinde sadece uygulayıcı değil, aynı zamanda karar verici rolünü üstlenmelidirler. Bu durum eğitim sisteminde köklü bir anlayış değişimini gerektirmektedir. Öte yandan, bu konuda Türkiye’de karşılaşılan sorunların ve öğretmenlerin uygulamada sahip oldukları özerklik düzeylerinin tam olarak anlaşılabilmesi için alan araştırmalarının yapılması gerekmektedir. Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve sorunları bilimsel araştırmalarda farklı açılardan ve geniş bir biçimde ele alınmış olsa da, konuyu öğretmen özerkliği açısından inceleyen alan araştırmaları yok denecek kadar azdır.

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda sahip oldukları gerçek özerklik düzeylerinin araştırılması gerekmektedir. Dünya genelinde yapılan çalışmalar, en otoriter ve kontrolcü eğitim sistemlerinde bile, sınıf ortamının kapalı yapısının öğretmene belirli bir özerklik sağladığını göstermiştir. Türkiye’de resmi müfredatın öğretmenler tarafından nasıl yorumlandığı ve uygulandığı, öğretmenlerin bireysel tercihlerini derslerine nasıl yansıttıkları incelemesi gereken konuların başında gelmektedir.

Öğretmenlerin mesleki özerkliğe sahip olma konusundaki öz algıları alan araştırmalarında incelemesi gereken bir diğer önemli husustur. Özerklik öz algılarının mesleki eğitim, deneyim, okul türü, okul yönetimi gibi faktörlerle olan ilişkisinin araştırılması, bu konunun farklı boyutlarıyla ortaya konulması için gereklidir.

Program geliştirme yönelik çalışmalarda da öğretme özerkliği boyutunun mutlaka göz önüne alınması gerekmektedir. Özellikle öğretmenlerin öğretim programlarının geliştirilmesindeki yeri ve rolüyle onlara tanınan özerklik düzeyi arasındaki ilişki üzerine yapılacak alan araştırmaları Türkiye'deki öğretim kalitesi sorununun anlaşılmasına önemli katkılar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, R. & Wu, M. (2002). *PISA 2000 Technical Report*. 08 Mayıs 2009 tarihinde <http://www.oecd.org/dataoecd/42/20/1841899.pdf> adresinden alınmıştır.
- Adelman, C. & King, D. (1990). Assessment and teacher autonomy. *Cambridge Journal of Education*, 20(2), 123-135. 24 Aralık 2008 tarihinde EBSCO veritabanından alınmıştır.
- Anderson, L. W. (1987). The Decline of Teacher Autonomy: Tears or Cheers? *International Review of Education*, 33(3), 357-373. 24 Aralık 2008 tarihinde JSTOR veritabanından alınmıştır.
- Balçıkınlı, C. (2008). Fostering Learner Autonomy in EFL Classrooms. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 277-284.
- Bracci, E. (2009). Autonomy, responsibility and accountability in the Italian school system. *Critical Perspectives on Accounting*, 20(3), 293-312.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420.
- Can, N. (2009). The Leadership Behaviours of Teachers in Primary Schools in Turkey. *Education*, 129(3), 436-447.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3 -10.
- Comite Syndical Europeen de l'Education (2008). *La formation des enseignants en Europe: Document politique du CSEE*. http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_fr_web.pdf (Erişim tarihi: 15 Mart 2009)
- Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (24 Aralık 2008 tarihinde Ebrary veritabanından alınmıştır).
- Eğitim Reformu Girişimi (2005). *Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme – I*. <http://ipc.sabanciuniv.edu/tr/Yayinlar/OgretimOzet.pdf> (Erişim tarihi: 24 Nisan 2009).
- Eurydice (2008). *Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe*. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/094FR.pdf (Erişim tarihi: 20 Mart 2009).
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Gamoran, A., Secada, W. G. & Marrett C. B. (2000). The Organizational Context of Teaching and Learning, Changing Theoretical Perspectives. In M. T. Hallinan (Ed.) *Handbook of the Sociology of Education* (37-63). New York: Springer (24 Aralık 2008 tarihinde SpringerLink veritabanından alınmıştır).
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press (24 Aralık 2008 tarihinde Ebrary veritabanından alınmıştır).
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on Power Long on Responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.

- Köse, N. (2006). *Effects of Portfolio Implementation and Assessment on Critical Reading and Learner Autonomy of ELT Students*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana (23 Mart 2009 tarihinde <http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/tezler/863.pdf> adresinden alınmıştır).
- Kreis, K. & Brockoff, D. Y. (1986). Autonomy: A Component of Teacher Job Satisfaction. *Education*, 107(1), 110-115.
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Milli Eğitim Bakanlığı (t. y.). *Talim Terbiye Kurulu Program Geliştirme Çalışmaları* (24 Nisan 2009 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prg_giris.pdf adresinden alınmıştır).
- Mirci, İ. H. ve Demirel, Ö. (2002) Yabancı Dil Eğitiminde Öğrenen Özerkliği. *Milli Eğitim*, sayı:155-156.
- More, A. (2000). *Teaching and Learning: Pedagogy, Curriculum and Culture*. London: RoutledgeFalmer (24 Aralık 2008 tarihinde Ebrary veritabanından alınmıştır).
- Mustafa, M. & Cullingford C. (2008). Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development*, 28 (25 Temmuz 2008 tarihinde ScienceDirect veritabanından alınmıştır).
- OECD (2005). School Factors Related to Quality and Equity, Results From Pisa 2000 (05 Temmuz 2009 tarihinde <http://www.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf> adresinden alınmıştır).
- Öztürk, İ. H. (2009). Yeni Ortaöğretim Tarih Programları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme. *The First International Congress of Educational Research, 1-3 May 2009*. <http://oc.eab.org.tr/egtkonf/pdfkitap/pdf/102.pdf> adresinden erişilebilir.
- Pearson, L. C. & Hall, B. W. (1993), Initial construct Validation of the Teaching Autonomy Scale, *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177.
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1),37-53.
- Sert, N. (2006). EFL Student Teachers' Learning Autonomy. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(2), 180-201.
- Sert, N. (2007). Öğrenen Özerkliğine İlişkin Bir Ön Çalışma. *İlköğretim Online*, 6(1), 180-196.
- Short, P. M. (1994). Defining Teacher Empowerment. *Education*, 114(4), 488-492.
- Steh, B. & Pozarnik B. M. (2005), Teachers' Perception of Their Professional Autonomy in The Environment of Systemic Change. In D. Beijaard et al. (Eds.) *Teacher Professional Development in Changing Conditions* (349-363), Dordrecht: Springer (26 Aralık 2008 tarihinde SpringerLink veritabanından alınmıştır).
- Üstünlüoğlu, E. (2009). Dil Öğrenmede Özerklik: Öğrenciler Kendi Öğrenme Sorumluluklarını Üstlenebiliyorlar mı? *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), (148-169).
- Webb, P. T. (2002) Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62.
- White, P. A. (1992). Teacher Empowerment Under "Ideal" School-Site Autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69-82.
- Yıldırım, A. (2003). Instructional Planning in a Centralized School System: Lessons of a Study among Primary School Teachers in Turkey. *International Review of Education*, 49(5), 525-543.