



Teacher's views about supporting learner autonomy

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri

Aytunga Oğuz¹

Abstract

Autonomy support provided by the teacher to students in the learning environment affects their intrinsic motivation and active participation in learning. For this reason, teachers to demonstrate autonomy supportive behaviors carry importance. This research aims to determine the primary and secondary school in-service teachers' views of autonomy supportive behaviors. The teachers working in primary and secondary schools of Kütahya constitute the target population and 492 teachers were sampled from it for this study. Learner Autonomy Support Scale has been used as a data collection tool. Descriptive statistics, ANOVA and Pearson correlation analysis techniques were used in the data analysis procedure. According to the findings, in general teachers perceive autonomy supporting behaviors necessary in the learning environment, yet, in their opinion these behaviors are being demonstrated most of the time. There is a statistically significant difference between the teachers' views regarding the necessity of autonomy support and its demonstration. Opinions differ depending on gender, school type and fields. Teachers view on the necessity of autonomy support is at a higher level than their view on its demonstration. Therefore, teachers might be given in-service training with regard to

Özet

Öğretmenin öğrenme ortamında öğrencilere sağlayacağı özerklik desteği onların içsel olarak güdülenmelerini ve öğrenmeye etkin bir biçimde katılımlarını etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışları göstermeleri önem taşımaktadır. Bu araştırmada, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Kütahya il merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler, örneklemini ise, 492 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, ANOVA ve Pearson korelasyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Bulgulara göre, öğretmenler genel olarak, öğrenme ortamında özerklik destekleyici davranışları her zaman gerekli bulmakta ancak, bu davranışların çoğu zaman sergilenmediği görüşündedirler. Öğretmenlerin özerklik desteğinin gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Görüşler cinsiyete, okul türüne ve branşlara göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin görüşleri, sergilenmesine ilişkin görüşlerine göre daha üst düzeydedir. Öğretmenlere özerklik desteğini sergileme

¹Doç. Dr., Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, aytungaoguz@hotmail.com

demonstrate autonomy supportive behaviors.

konusunda hizmet içi eğitim verilebilir.

Keywords: Learner autonomy, teachers' autonomy support, intrinsic motivation, self-determination theory, learning environment

Anahtar Kelimeler: Öğrenen özerkliği, öğretmenin özerklik desteği, içsel motivasyon, öz belirleme kuramı, öğrenme ortamı

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

Giriş

Öğretmen merkezli geleneksel öğrenme ortamları öğrenciyi bütüncül olarak geliştirmede yetersiz kaldığından, günümüzde öğrenci merkezli, insancıl, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının düzenlenmesine önem verilmektedir. Bu ortamlarda öğretme yerine, öğrenmeye ve öğrenci özelliklerinin geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Öğrenmeyi bilişsel ve insancıl yaklaşımlarla açıklayan kuramcılar öğrenen özerkliği kavramı üzerinde durmaktadır (Tardif, 1992). Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenme ortamında öğrenen özerkliğinin kabul edilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir (Bay, Kaya ve Gündoğdu, 2010; Brooks ve Brooks, 1993; Castle, 2004; Yüksel, 2003). Güneş'in (2012: 4) de belirttiği gibi, öğrencilerin öğrenme sürecinde özerk olmalarını ve kendi kendilerini geliştirmelerini sağlamak amaçlanmakta ve bu doğrultuda onlara; bireysel güçlerini harekete geçirme, öğrenme sorumluluğunu alma, girişimci olma, kendi kararlarını verme, kendilerini yönetme gibi görevler yüklenmektedir.

Böyle bir ortamda öğrencilerin, öğrenme sürecinde kendi seçimlerini yapması, sorumluluk alması, içsel olarak güdülenmesi, davranışlarını başkalarına bağımlı olmadan düzenleyip yönetebilmesi ve kontrol edebilmesi beklenmektedir. Öğrencilere bu özellikleri kazandırabilmek için, gereksinimlerinin giderilmesi, güdülenmelerinin ve öğrenmeye etkin katılımlarının sağlanması gerekmektedir. Öğrencinin öğrenme sürecine katılmasının ve bunun sonucunda, öğrenmesinin ve gelişmesinin ardında güdülenme süreçleri yatmaktadır. Öğretim sürecinde öğretmenlerin özerklik destekleyici güdüleme biçimi öğrencilerin öğrenmeye daha fazla katılmalarını sağlamaktadır. (Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch, 2004).

Öğrencinin güdülenmesiyle ilgili kuramlardan öz belirleme (özerk benlik yönetimi) kuramına göre, özerklik, yetkinlik ve sosyal ilişki gereksiniminin giderilmesi temel psikolojik gereksinimlerdir (Filak ve Sheldon, 2008; Ryan ve Deci, 2000). Bir eğitim ortamında özerklik, bireyin çalışmalarıyla ilgili olarak seçimlerde bulunmasını ve psikolojik özgürlük deneyimini belirtmektedir. Özerklik, bireyin öz örgütlenme yapmasını ve çalışmalarına ilişkin seçim yapma duygusunu duymasını gerektirir. Yetkinlik gereksinimi, bireyin bir öğrenme görevini tamamlarken

etkililik deneyimini; sosyal ilişki gereksinimi ise, başkalarıyla ilişkilerinin olduğu duygusunu hissetmesini içermektedir (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens ve Dochy, 2009). Öğretmenlerin öğrencileri içsel olarak güdüleyebilmeleri, bu gereksinimlerin giderilmesine bağlı olmaktadır.

Öz belirleme kuramına göre, bireyin güdülenme derecesi, özerk durumla kontrol edilmiş durum arasında değişmektedir. Bireyin davranışı, dış koşullar tarafından düzenlenmişse kontrollü, içsel olarak güdülenmişse ya da bireyin kendisi tarafından düzenlenmişse özerk olarak tanımlanmaktadır. Özerklik sağlayıcı ortamların içsel güdülenmenin sürmesini ya da artmasını, öğrenenin öğrenmesinde kendisini sorumlu hissetmesini olanaklı hale getirdiği; buna karşılık kontrollü ortamların, içsel güdülenmeyi zayıflattığı ve içselleştirmeyi engellediği belirtilmektedir (Black ve Deci, 2000; Deci ve Ryan, 1985; Deci, Schwartz, Sheinman ve Ryan, 1981; Reeve ve Jang, 2006; Tardif, 1992). Öğretmenler, üst düzeyde kontrol etmeyle üst düzeyde özerklik desteği sağlama arasında değişen öğretim ve güdüleme stillerini kullanarak öğrencileri güdüleyebilirler (Reeve, 1998; Reeve, Bolt ve Cai, 1999). Öğrencilerin içsel güdülenmeleri öğretmenlerin özerklik desteğine bağlı olmaktadır. Bu durumda önemli olan, öğretmenin hangi davranışlarla özerkliği destekleyebileceğidir (Reeve, 2006; Reeve ve Halusic, 2009).

Özerklik desteği; öğretmenin, öğrencilerin bakış açılarını dikkate alma ve öğrenme etkinliklerine katılımlarını teşvik etme derecesi olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler özerklik desteği sağladığında, öğrenciler anlamlı seçimler yapmak için gerekli bilgilere sahip olduklarını ve bunları doğru bir biçimde kullanarak özgürce davranabilecekleri bir yaşantı geçirebileceklerini hisseder ve bilirler. Buna karşılık, öğretmen kontrolünün olduğu durumda öğrenci gerginlik ve sıkıntı yaşar ve söyleneni yapmak zorunda olduğunu hisseder (Williams, Saizow, Ross ve Deci, 1997: 1705-1706). Özerklik desteği, öğrencilerin yaptıklarını önemli bularak içselleştirmelerine olanak vermektedir. Buna karşılık, stres ve baskı durumunda, öğrenciler bunları eğlenceli bulmamaktadırlar (Ciani, Middleton, Summers ve Sheldon, 2010). Öğretmenlerin yönergeler veren, otoriter ve baskıcı özellikteki davranışları özerklik desteğine ters düşmektedir (Black ve Deci, 2000). Oysa özerklik destekleyici öğretimin amacı, öğrencilerde var olan içsel güdülenme kaynaklarını belirlemek, beslemek ve geliştirmektir (Reeve ve Halusic, 2009).

Öğretmenlerin, öğrenenlerin bakış açlarına saygı duydukları, onlara, kontrol edici bir iletişim dili kullanmadan beklentileri ilettikleri ve sınırları oluştururken anlamlı bir gerekçe sağladıkları bir iletişim ortamında öğrenciler, psikolojik olarak kendilerini daha özgür hissetmektedirler. Böylece, oluşan bu yapıyı izleme olasılıkları daha yüksek olmaktadır. Buna karşılık, öğrenme ortamında standartlara erişmek için, beklentilerin dış koşullarla (örneğin, cezalar) dile getirilmesi, baskıcı bir dil kullanılması ve olumsuz duyguların belirtilmesi durumunda

öğrenciler, baskı ve buna bağlı olarak, beklentilerinin gerçekleşmesi olasılığını zayıf olarak hissetmektedirler. Böyle bir ortamın eğitsel yararının çok düşük olabileceği belirtilmektedir (Sierens vd., 2009: 59). Buna karşılık, öğretmenlerin özerklik destekleyici uygulamaları ne kadar fazla olursa, bunun öğrencilere o kadar fazla eğitsel kazanç sağlayabileceği vurgulanmaktadır (Reeve, 2006). Öğretmenler öğrencileri dışardan kontrol etmek yerine, onlara üst düzeyde özerklik desteği sağlayarak daha yararlı bir öğrenme ortamı sağlayabilirler. Öğretmenler öğrenme ortamında öğrencilere; ilgi, istek ve beklentilerini ortaya koymalarını, duygu ve düşüncelerini rahatça dile getirmelerini, kendi kararlarını vermelerini, kendi öğrenme araç ve yöntemlerini belirleyip izlemelerine yardım ederek özerklik desteği sağlayabilirler.

Özerklik desteği bireyler arası oluşmaktadır. Bu süreçte bir birey, diğer bireyin içsel olarak odaklaşmasını besler ve onun kendi iradesiyle amaçladığı eylemlerde bulunmasını sağlar. Özerklik destekleyici öğretmenler, öğrencilerin gereksinimlerini, ilgilerini, tercihlerini ve değerlerini belirleyip beslemekte ve öğrencilerin içsel güdülenmelerini sağlamak için onlara sınıfta olanaklar yaratmaktadır (Reeve ve Jang, 2006; Reeve vd., 2004). Öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin özgürlüklerini desteklemeleri, girişimlerde ve seçimlerde bulunmalarına izin vermeleri, onları yüreklendirmeleri, problemler çözerken ya da öneriler sunarken onların bakış açılarını paylaşmaları gerekmektedir (Reeve, 1998). Kısacası, özerklik desteği sağlamak için, öğretmenler, öğrencilerin sınıftaki düzenlemeler ya da işlemlere ilişkin görüşlerini alarak onlara öğretim etkinliklerinde seçme olanağı vermelidirler (Stefanou, Perencevich, Dicinto ve Turner, 2004)

Bu durumda, öğrenme ortamında öğrenen özerkliğini destekleyici öğretmen davranışlarıyla özerkliği desteklemeyen, başka bir deyişle, öğrencileri dışardan kontrol edici öğretmen davranışları birbirinden farklı özellik göstermektedir. Özerklik desteği sağlayan öğretmenlerin öğrencilerde içsel güdülenme sağladığı, onları daha fazla dinledikleri, onlara bağımsız çalışmaları için daha fazla zaman verdikleri ve ne yapmak istediklerine ilişkin daha fazla soru sordukları belirtilmektedir (Reeve, vd., 1999). Öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışları; anlamlı gerekçeler sağlama, olumsuz duyguları kabul etme, kontrollü olmayan bir iletişim dili kullanma, seçenekler sunma, içsel güdülenme kaynaklarını besleme gibi koşullarda gerçekleşmektedir (Su ve Reeve, 2011). Önemli olan, bu davranışlarla öğrencilerin özerk öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak vermektir. Öğretmenin özerklik destekleyici tutum ve davranışları benimsemesi ve bunları öğrenme ortamında kendi özel koşullarına göre uygulaması gerekmektedir (Ramos, 2006). Bu uygulamaları gerçekleştirebilmeleri için, öğretmenlerin öğrenme ortamında özerklik destekleyici davranışları nasıl gösterebileceklerini bilmeleri önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin öğrenme ortamında öğrencilere; örgütsel, işlemsel ve bilişsel özerklik desteği olmak üzere üç yönden özerklik desteği sağlayabilecekleri belirtilmektedir (Stefanou vd.,

2004: 101-105). Örneğin; öğrencilere, grup üyelerini ve değerlendirme yöntemini seçme örgütsel özerklik desteği; materyal seçme işlemsel özerklik desteği, yaklaşım ve stratejileri tartışma ve soru sorma olanağı verme ise bilişsel özerklik desteği sağlamaktadır. Bu üç açıdan sağlanabilecek özerklik desteğinin düzeyleri ise birbirinden farklı olabilmektedir. Ancak, öğrenme sürecinde özerklik desteği sağlayacak olan öğretmenin, öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini, özerklikle ilgili tutumlarını ve becerilerini bilmesi ve iyi bir yönetici, kaynak kişi ve danışman rollerini etkin bir biçimde yerine getirmesi gerekmektedir (Camilleri, 1999; Ergür, 2010). Bu rolleri yerine getirerek özerklik desteği sağlayabilen öğretmenler öğrencilerine olumlu bir sınıf ortamı oluşturabilir ve onların özerkliklerini geliştirebilirler.

Alanyazında öğretmenlerin özerklik desteğinin öğrenme ortamında yararlar sağladığı vurgulanmaktadır (Bozack, Vega, Mccaslin ve Good, 2008; Kaplan ve Assor, 2012; Reeve vd., 1999; Stefanou vd., 2004). Özerklik desteğinin; öğrencilerde daha fazla içsel güdülenme, daha fazla ilgi, daha az baskı ve gerginlik, daha fazla yaratıcılık, daha fazla bilişsel esneklik, daha iyi kavramsal öğrenme, daha olumlu duygular, yüksek benlik saygısı, daha fazla güven, daha fazla sebat ve daha iyi fiziksel ve psikolojik sağlık oluşturduğu ve özel eğitim durumları sağladığından söz edilmektedir (Black ve Deci 2000; Deci ve Ryan, 1987). Araştırma bulgularına göre; öğretmenin özerklik desteği ile öğrencinin katılımı arasında olumlu ilişki olduğu (Reeve vd., 2004); öğretmenin özerklik desteğinin yüksek akademik öz kavramını (Leflot, Onghena ve Colpin, 2010), öğrencilerin içsel güdülenmelerini (Bieg, Backes ve Mittag, 2011); yapıyla birlikte öz düzenleyici öğrenmeyi (Sierens vd., 2009) ve ders performansını (Black ve Deci 2000) yordadığı; öğrencilerin algıladıkları özerkliğin öğrenme etkinlikleri sırasında olumlu davranışlarda bulunmalarıyla ilişkili olduğu (Reeve ve Jang, 2006) belirtilmektedir. Başka bir araştırmada da öğretmenin özerk olarak algılayan üniversite öğrencilerinin öğretmeni özerk olarak algılamayan öğrencilere göre daha yüksek içsel güdülenmeye sahip oldukları, akademik davranışlar olarak daha fazla derin strateji kullandıkları ve daha az ezber yaptıkları belirtilmektedir (Özgüngör, 2006). Ayrıca, öğrencilerin özerk öğrenme ortamında öğrenme sorumluluğu almak istediklerini belirleyen araştırma bulguları bulunmaktadır (Aydın, 2008; Yıldırım, 2005).

Türkiye’de özerk öğrenme ve özerklik desteği konusunda yapılmış çeşitli çalışmalar (Aydın, 2008; Aydoğdu, 2009; Balçıkınlı, 2008; Bayat, 2007; Deniz, Avşaroğlu ve Fidan, 2006; Ergür, 2010; Güvenç, 2011; Köse, 2006; Mirci ve Demirel, 2002; Özgüngör, 2006; Sert, 2006, 2007; Sert, Adamson ve Büyüköztürk, 2012; Üstünoğlu, 2009; Yıldırım, 2005) bulunmaktadır. Ancak, bu araştırmaların daha çok yabancı dil öğretimi alanında gerçekleştirildiği ve bu konuda sınırlı sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda; öğretmenlerin, öğrenci özerkliğini desteklemek yerine, onlara orta düzeyde kontrol desteği sağladıkları (Sünbül, Kesici ve

Bozgeyikli, 2003); öğrencileri özerklik olanağı veren etkinliklere katılmaya teşvik etmedikleri; sınıf öğretmenlerinin özerklik desteklerinin orta düzeyde olduğu (Güvenç, 2011) ve öğretmenlerin pek çok sorumluluğu kendilerinin üstlendiği (Üstünoğlu, 2009) belirtilmektedir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin özerklik desteğini yeterince sergileyemediklerine işaret etmektedir. Bu konuda daha fazla araştırma bulgusuna gereksinim vardır. Türkiye’de 2005 yılından bu yana geliştirilmeye çalışılan ilk ve ortaöğretim programlarıyla okullarda etkin, öğrenci merkezli, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının düzenlenmesine çalışılmaktadır. Bu süreçte, öğretmenlerin öğrencilere özerklik desteği sağlayabilmeleri gerekmektedir. Bu çalışmada, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri nedir?
2. Öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri; cinsiyete, okul türüne ve branşa göre değişmekte midir?
3. Öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ile sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli araştırmalar, geçmişte ve halen var olan bir durumun var olduğu şekilde betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karasar, 1991: 91). Bu çalışmada, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özerklik desteğinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri var olduğu şekilde belirlenmeye çalışıldığından bu model kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim öğretim yılında Kütahya il merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 2248 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde; % 95 güven düzeyi için en az 329 kişiye ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Ölçeklerin geri dönüşünde ve yanıtlanmasında yetersizlikler olabileceği düşünülerek

oransız küme örnekleme tekniği ile 550 kişiye ulaşılmaya çalışılmıştır. Uygulanan ölçeklerin 514 tanesi geriye dönmüş ancak, bunlardan 22 tanesi eksik doldurulduğundan veri analizi dışında tutulmuş ve 492 tanesi değerlendirilebilir bulunmuştur. Böylece, örnekleme oluşturan 492 öğretmenden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Katılımcıların % 47'si kadın, % 53'ü erkektir. Katılımcıların % 26'sı sınıf öğretmeni % 24'ü ilköğretim branş öğretmeni % 14'ü meslek dersi öğretmeni, % 13'ü meslek lisesi branş öğretmeni, % 23 genel lise branş öğretmenidir. Katılımcıların kıdemi 1-45 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin % 28'i, 10 yıldan az kıdem diliminde, % 46'sı 11-20 yıl arası kıdem diliminde, % 27'si 21-30 yıl arası kıdem dilimindedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Oğuz (2012) tarafından geliştirilen “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, öğretmenlere kişisel bilgiler (cinsiyet, branş, kıdem, çalıştığı okul türü) sorulmuştur. İkinci bölümde, öğretmenlerin, hem öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını ne düzeyde gerekli bulduklarına hem de bu davranışları ne düzeyde sergilediklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymalarına yönelik 16 madde yer almaktadır. Öğretmenler her maddeye ilişkin görüşlerini, (5) Her zaman; ile (1) Hiçbir zaman arasında değişen Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirmişlerdir. Ölçek; “Duygu ve düşünce desteği” (7 madde), “Öğrenme süreci desteği” (5 madde), “Değerlendirme desteği” (4 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenler ikinci bölümün birinci kısmında, bu boyutlarda yer alan davranışları ne düzeyde gerekli bulduklarına ilişkin görüşlerini belirttikten sonra, bu bölümün ikinci kısmında, aynı davranışları ne ölçüde sergilediklerine ilişkin görüşlerini belirtmektedirler. Ölçekte yer alan boyutlar hem davranışların gerekliliği hem de davranışların sergilenmesi açısından iki ayrı kısımda değerlendirilmektedir. Ölçeğin orijinal formunda yer alan maddelerin birinci faktör yük değerlerinin tamamı gereklilik için 0.49-0.73; sergilenme için ise, 0.60-0.75 arasındadır. Davranışların gerekliliği açısından, ölçeğin birinci faktör varyansı % 39, ikinci faktör varyansı % 10, üçüncü faktör varyansı % 8 olup bu üç faktörün açıkladığı toplam faktör varyansı ise, % 56'dır. Davranışların sergilenmesi açısından, ölçeğin birinci faktör varyansı % 46, ikinci faktör varyansı % 9, üçüncü faktör varyansı % 8 olup bu üç faktörün açıkladığı toplam faktör varyansı % 62'dir. Açıklayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra ölçeğin yapı geçerliliğinin doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin uyum indeksleri “gereklilik” için; AGFI değeri .89, GFI değeri .92, CFI değeri .97 ve RMSEA değeri .064 olup modelin ki-kare değeri $\chi^2=236.05$, $sd=101$, $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin “sergilenme” için uyum iyiliği değerleri, AGFI değeri .86, GFI değeri .90, CFI değeri .97, RMSEA değeri .077 ve SRMR değeri

.052 olarak hesaplanmıştır. Modelin ki-kare değeri $\chi^2=296.45$, $sd=101$, $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Genel ölçeğe ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, gereklilik için $\alpha=0.89$; sergilenme için $\alpha=0.92$ 'dir (Oğuz, 2012). Bu araştırmada ise, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı gereklilik için $\alpha=0.90$; sergilenme için $\alpha=0.92$ olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin özerklik desteğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Görüşler, Likert tipinde 5 düzeyde derecelendirildiğinden ölçek aralıkları 0.80 (5-1=4; 4/5=0.80) oranında eşit aralıklar olarak belirlenmiştir. Buna göre araştırmada elde edilen aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde şu aralıklar kullanılmıştır: “1.00-1.79: Hiçbir zaman”, “1,80-2.59: Çok az”, “2.60-3.39: Ara sıra”, “3.40-4.19: Çoğu zaman”, “4.20-5.00”: Her zaman. Öğretmenlerin, özerklik desteğinin gereklilik ve sergilenme derecesi ile ilgili görüşleri arasındaki farkın belirlenmesinde ve görüşlerin cinsiyete göre karşılaştırılmasında t-testi kullanılmıştır. Görüşlerin branşa ve okul türüne göre karşılaştırılmasında ise, tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Görüşlerdeki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesinde LSD çoklu karşılaştırma testi; farklılığın etki derecesini belirlemede ise, η^2 (eta-squared) istatistiği kullanılmıştır. η^2 , bağımsız değişkenlerle açıklanabilen bağımlı değişkenlerin varyans oranını belirtir. η^2 değerinin; 0.01–0.05 arasında olması düşük, 0.06–0.13 arasında olması orta, 0.14'ten büyük olması güçlü bir etki olarak yorumlanmaktadır (Pallant 2003).

Araştırmada, özerklik desteği davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesi arasındaki ilişkiyi belirlemek için, Pearson korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.69-0.30 arasında olması orta; 0.29-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2002). Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinden elde edilen betimsel bulgular Çizelge 1'de sunulmuştur. Öğretmenler, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının “her zaman” gerekli olduğunu ($\bar{x}=4.26$, $s=0.49$) ve bu davranışların “çoğu zaman” ($\bar{x}=3.92$, $s=0.61$) sergilendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, özerklik desteği boyutları arasında en çok “Duygu ve Düşünce Desteğinin” gerekli olduğu ($\bar{x}=4.43$, $s=0.50$) ve sergilendiği ($\bar{x}=4.12$, $s=0.64$) görüşündedirler. Bu boyutu sırası ile “Öğrenme

Süreci Desteği” (Gereklilik: $\bar{x}=4.19$, $s=0.60$; Sergilenme: $\bar{x}=3.82$, $s=0.69$) ve “Değerlendirme Desteği” (Gereklilik: $\bar{x}=4.03$, $s=0.68$; Sergilenme: $\bar{x}=3.68$, $s=0.82$) boyutları izlemektedir.

Çizelge 1.

Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Boyut	n	Gereklilik			Sergilenme		
		\bar{X}	s	Derece	\bar{X}	s	Derece
Duygu ve düşünce desteği	492	4.43	.50	Her zaman	4.12	.64	Çoğu zaman
Öğrenme süreci desteği	492	4.19	.60	Çoğu zaman	3.82	.69	Çoğu zaman
Değerlendirme desteği	492	4.03	.68	Çoğu zaman	3.68	.82	Çoğu zaman
Toplam	492	4.26	.49	Her zaman	3.92	.61	Çoğu zaman

Öğretmenlerin özerklik destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri; cinsiyetlerine, görev yaptıkları okul türüne ve branşlarına göre incelenmiştir. Çizelge 2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin özerklik destekleme davranışlarına ilişkin görüşleri arasında toplam puanda cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark [Gereklilik: $t_{(490)}=6.11$, $p<.001$; Sergilenme: $t_{(490)}=7.91$, $p<.001$] vardır. Farkın etki değeri, davranışların gerekliliği için alt boyutlarda düşük, toplam puanda ise, orta düzeydedir. (1. Boyut $\eta^2= 0.04$; 2. Boyut $\eta^2= 0.05$; 3. Boyut $\eta^2=0.06$; Toplam $\eta^2 =0.07$). Farkın etki değeri davranışların sergilenmesi için alt boyutlarda ve toplam puanda orta düzeydedir. Bu farklılık, kadınlar lehine (Gereklilik: $\bar{x}=4.39$, $s=0.44$; Sergilenme: $\bar{x}=4.13$, $s=0.54$) anlamlı bulunmuştur. Görüşler arasındaki cinsiyete göre bulunan farklılıklar üç alt boyutta da hem davranışların gerekliliği hem de sergilenmesi açısından kadınlar lehine anlamlıdır.

Çizelge 2.

Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Gerekliliği ve Sergilenmesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Analizi

Boyut	Cinsiyet	n	Gereklilik					Sergilenme				
			\bar{X}	s	t	p	η^2	\bar{X}	s	t	p	η^2
Duygu ve düşünce desteği	Kadın	233	4.54	.466	4.731	.000	0.044	4.31	.54	7.008	.000	0.089
	Erkek	259	4.33	.52				3.93	.67			
Öğrenme süreci desteği	Kadın	233	4.33	.52	5.363	.000	0.054	4.03	.61	6.636	.000	0.081
	Erkek	259	4.06	.63				3.63	.70			
Değerlendirme desteği	Kadın	233	4.20	.64	5.401	.000	0.056	3.93	.75	6.671	.000	0.081
	Erkek	259	3.87	.69				3.46	.82			
Toplam	Kadın	233	4.39	.44	6.111	.000	0.071	4.13	.54	7.918	.000	0.112
	Erkek	259	4.13	.49				3.72	.60			

Öğretmenlerin özerklik destekleme davranışlarına ilişkin görüşleri arasında görev yaptıkları okul türüne göre [Gereklilik: $F_{(491)}=15.47$, $p<.001$; Sergilenme: $F_{(491)}=29.45$, $p<.001$] tüm boyutlarda anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (Çizelge 3). Farkın etkisi davranışların gerekliliği için,

alt boyutlarda düşük; toplam puanda orta düzeydedir (1. Boyut $\eta^2= 0.05$; 2. Boyut $\eta^2= 0.03$; 3. Boyut $\eta^2 = 0.05$; Toplam $\eta^2=0.06$). Farkın etkisi davranışların sergilenmesi için, tüm alt boyutlarda ve toplam puanda orta düzeydedir (1. Boyut $\eta^2= 0.08$; 2. Boyut $\eta^2= 0.10$; 3. Boyut $\eta^2 = 0.07$; Toplam $\eta^2 = 0.11$). Bu fark, ilköğretim (Gereklilik: $\bar{x}=4.34$, $s=0.45$; Sergilenme: $\bar{x}=4.08$, $s=0.57$) ve genel lise öğretmenleri (Gereklilik: $\bar{x}=4.31$, $s=0.44$; Sergilenme: $\bar{x}=3.92$, $s=0.55$) ile meslek lisesi öğretmenleri (Gereklilik: $\bar{x}=4.06$, $s=0.53$; Sergilenme: $\bar{x}=3.60$, $s=0.62$) arasında, davranışların hem gerekliliği hem de sergilenmesi açısından, ilköğretim ve genel lise öğretmenleri lehine anlamlı bulunmuştur. Özerklik desteğinin gereği açısından ilköğretim ve genel lise öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken; özerklik desteğinin sergilenmesi açısından, ilköğretim ($\bar{x}=4.08$, $s=0.57$) ve genel lise ($\bar{x}=3.92$, $s=0.55$) öğretmenleri arasında ilköğretim öğretmenleri lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Alt boyutlarda ise, toplam puanda olduğu gibi, hem gereklilik hem de sergilenme ile ilgili görüşlerde, ilköğretim ve genel lise öğretmenleri ile meslek lisesi öğretmenleri arasında, ilköğretim ve genel lise öğretmenleri lehine anlamlı farklar bulunmaktadır. Bununla birlikte, Öğrenme Süreci Desteği boyutunda, davranışların sergilenmesine ilişkin, ilköğretim ($\bar{x}=3.99$, $s=0.64$) ve genel lise ($\bar{x}=3.83$, $s=0.64$) öğretmenlerinin görüşleri arasında, ilköğretim öğretmenleri lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Çizelge 3.

Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Gerekliliğine ve Sergilenmesine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Analizi

Boyut	Okul Türü	n	Gereklilik				Sergilenme									
			\bar{X}	s	F	p	LSD	\bar{X}	s	F	p	LSD				
Duygu ve düşünce desteği	1. İlköğretim	248	4.49	.46	13.410	.000	1>3	4.25	.59	20.197	.000	1>3				
	2. Genel Lise	112	4.51	.43									2>3	4.14	.60	2>3
	3. Meslek Lisesi	132	4.24	.58									3.83	.67	2>3	
Öğrenme süreci desteği	1. İlköğretim	248	4.27	.56	8.222	.000	1>3	3.99	.64	26.889	.000	1>2				
	2. Genel Lise	112	4.21	.58									2>3	3.83	.64	1>3
	3. Meslek Lisesi	132	4.02	.64									3.48	.70	2>3	
Değerlendirme desteği	1. İlköğretim	248	4.14	.63	11.420	.000	1>3	3.87	.76	18.494	.000	1>3				
	2. Genel Lise	112	4.08	.62									2>3	3.65	.69	2>3
	3. Meslek Lisesi	132	3.80	.77									3.35	.92	2>3	
Toplam	1. İlköğretim	248	4.34	.45	15.472	.000	1>3	4.08	.57	29.455	.000	1>2				
	2. Genel Lise	112	4.31	.44									2>3	3.92	.55	1>3
	3. Meslek Lisesi	132	4.06	.53									3.60	.62	2>3	

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşleri branşlarına göre incelendiğinde, Çizelge 4'te de görüldüğü gibi, toplam puanda [$F_{(491)}=8.50$, $p<.001$] branşlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Görüşler alt boyutlara göre analiz edildiğinde; Duygu ve düşünce desteği [$F_{(491)}= 7.07$, $p<.001$], Öğrenme süreci desteği [$F_{(491)}= 4.58$,

$p < .001$], ve Değerlendirme [$F_{(491)}=6.86$, $p < .001$] desteği boyutlarında branşlara göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Gereklik için farkın etki değeri 1. Boyutta ($\eta^2=0.06$) ve toplam puanda ($\eta^2=0.07$) orta düzeyde; 2. ($\eta^2=0.04$) ve 3. ($\eta^2=0.05$) Boyutlarda ise düşük düzeydedir. Sergilenme için, farkın etki değeri alt boyutlarda ve toplam puanda orta düzeyde bulunmuştur (1. Boyut $\eta^2=0.08$; 2. Boyut $\eta^2=0.13$; 3. Boyut $\eta^2=0.10$; toplam $\eta^2=0.13$). Bu farklılık; birinci ve ikinci boyut ile toplam puanda; sınıf, ilköğretim branş ve genel lise branş öğretmenleri ile meslek dersi ve meslek lisesi branş öğretmenleri arasında; sınıf, ilköğretim branş ve genel lise branş öğretmenleri lehine anlamlıdır. Üçüncü boyutta ise, sınıf ve ilköğretim branş öğretmenleri ile ve meslek lisesi branş öğretmenlerinin görüşleri arasında, sınıf ve ilköğretim branş öğretmenleri lehine anlamlı farklar vardır. Bu boyutta ayrıca, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; genel lise branş öğretmenleri ile meslek lisesi branş öğretmenleri arasında, genel lise branş öğretmenleri lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Çizelge 4.

Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Gerekliliğine İlişkin Görüşlerinin Branşa Göre Analizi

Boyut	Branş	n	\bar{X}	s	F	p	LSD
Duygu ve düşünce desteği	1.Sınıf Öğretmeni	130	4.53	.46	7.077	.000	1>3; 1>4 2>3; 2>4 5>3; 5>4
	2. İlköğretim branş öğretmeni	119	4.46	.46			
	3. Meslek dersi öğretmeni	68	4.28	.50			
	4. Meslek lisesi branş öğretmeni	64	4.21	.67			
	5. Genel lise branş öğretmeni	111	4.51	.43			
Öğrenme süreci desteği	1.Sınıf Öğretmeni	130	4.32	.54	4.588	.001	1>3; 1>4 2>3; 2>4 5>3; 5>4
	2. İlköğretim branş öğretmeni	119	4.22	.57			
	3. Meslek dersi öğretmeni	68	4.01	.60			
	4. Meslek lisesi branş öğretmeni	64	4.02	.69			
	5. Genel lise branş öğretmeni	111	4.20	.58			
Değerlendirme desteği	1.Sınıf öğretmeni	130	4.22	.62	6.868	.000	1>3; 1>2; 1>4 2>3; 2>4 5>4
	2. İlköğretim branş öğretmeni	119	4.04	.63			
	3. Meslek dersi öğretmeni	68	3.81	.83			
	4. Meslek lisesi branş öğretmeni	64	3.79	.70			
	5. Genel lise branş öğretmeni	111	4.08	.62			
Toplam	1.Sınıf öğretmeni	130	4.39	.45	8.509	.000	1>3; 1>4 2>3; 2>4 5>3; 5>4
	2. İlköğretim branş öğretmeni	119	4.28	.45			
	3. Meslek dersi öğretmeni	68	4.08	.49			
	4. Meslek lisesi branş öğretmeni	64	4.04	.58			
	5. Genel lise branş öğretmeni	111	4.31	.45			

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının “sergilenmesine” ilişkin görüşleri branşlarına göre incelendiğinde, toplam puanda [$F_{(491)}=18.20$, $p < .001$] anlamlı fark bulunmuştur (Çizelge 5). Alt boyutlara göre yapılan analizlerde; Duygu ve düşünce desteği [$F_{(491)}=11.19$, $p < .001$], Öğrenme süreci desteği [$F_{(491)}=17.75$, $p < .001$], ve Değerlendirme desteği [$F_{(491)}=13.22$, $p < .001$] boyutlarında da görüşler arasında branşlara göre anlamlı farklılıklar

bulunmuştur. Bu farklılık; LSD testine göre, toplam puanda ve ikinci boyutta; sınıf öğretmenleri (toplam puan $\bar{X}=4.20$, $s=0.55$; ikinci boyut $\bar{X}=4.15$, $s=0.62$) ile ilköğretim branş (toplam puan $\bar{X}=3.95$, $s=0.57$; ikinci boyut $\bar{X}=3.83$, $s=0.63$), meslek dersi (toplam puan $\bar{X}=3.55$, $s=0.66$; ikinci boyut $\bar{X}=3.50$, $s=0.76$), meslek lisesi (toplam puan $\bar{X}=3.65$, $s=0.56$; ikinci boyut $\bar{X}=3.46$, $s=0.62$), ve genel lise branş öğretmenleri (toplam puan $\bar{X}=3.92$, $s=0.55$; ikinci boyut $\bar{X}=3.83$, $s=0.64$) arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bulunmuştur. Birinci boyutta; sınıf ($\bar{X}=4.32$, $s=0.57$), ilköğretim branş ($\bar{X}=4.18$, $s=0.62$) ve genel lise branş ($\bar{X}=4.15$, $s=0.60$) öğretmenleri ile meslek dersi ($\bar{X}=3.77$, $s=0.73$) ve meslek lisesi branş öğretmenleri ($\bar{X}=3.90$, $s=0.62$) arasında; sınıf öğretmeni ($\bar{X}=4.32$, $s=0.56$) ile genel lise branş öğretmenleri ($\bar{X}=4.15$, $s=0.60$) arasında anlamlı farklar vardır. Üçüncü boyutta ise, sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4.04$, $s=0.74$) ile ilköğretim branş ($\bar{X}=3.69$, $s=0.75$), meslek dersi ($\bar{X}=3.25$, $s=0.96$), meslek lisesi branş ($\bar{X}=3.46$, $s=0.88$) ve genel lise branş ($\bar{X}=3.66$, $s=0.69$) öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Bu boyutta ilköğretim branş ($\bar{X}=3.69$, $s=0.75$) ve genel lise branş ($\bar{X}=3.66$, $s=0.69$) öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenleri ($\bar{X}=3.25$, $s=0.96$) arasında da anlamlı farklılıklar vardır. İlköğretim branş ($\bar{X}=3.68$, $s=0.75$), meslek lisesi branş ($\bar{X}=3.46$, $s=0.88$) ve genel lise branş öğretmenleri ($\bar{X}=3.66$, $s=0.69$) arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Çizelge 5.

Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Sergilenmesine İlişkin Görüşlerinin Branşa Göre Analizi

Boyut	Branş	n	\bar{X}	s	F	p	LSD
Duygu ve düşünce desteği	1.Sınıf öğretmeni	130	4.32	.57	11.195	.000	1>3;1>4; 1>5 2>3; 2>4 5>3; 5>4
	2. İlköğretim branş öğretmeni	119	4.18	.62			
	3. Meslek dersi öğretmeni	68	3.77	.73			
	4. Meslek lisesi branş öğretmeni	64	3.90	.62			
	5. Genel lise branş öğretmeni	111	4.15	.60			
Öğrenme süreci desteği	1.Sınıf öğretmeni	130	4.15	.62	17.758	.000	1>2; 1>3; 1>4; 1>5 2>3; 2>4 5>3; 5>4
	2. İlköğretim branş öğretmeni	119	3.83	.63			
	3. Meslek dersi öğretmeni	68	3.50	.76			
	4. Meslek lisesi branş öğretmeni	64	3.46	.62			
	5. Genel lise branş öğretmeni	111	3.83	.64			
Değerlendirme desteği	1.Sınıf öğretmeni	130	4.04	.74	13.222	.000	1>2; 1>3; 1>4; 1>5 2>3 5>3
	2. İlköğretim branş öğretmeni	119	3.69	.75			
	3. Meslek dersi öğretmeni	68	3.25	.96			
	4. Meslek lisesi branş öğretmeni	64	3.46	.87			
	5. Genel lise branş öğretmeni	111	3.82	.69			
Toplam	1.Sınıf öğretmeni	130	4.19	.55	18.200	.000	1>2; 1>3; 1>4; 1>5 2>3; 2>4 5>3; 5>4
	2. İlköğretim branş öğretmeni	119	3.95	.57			
	3. Meslek dersi öğretmeni	68	3.55	.66			
	4. Meslek lisesi branş öğretmeni	64	3.65	.56			
	5. Genel lise branş öğretmeni	111	3.92	.55			

Öğretmenlerin, öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği ile sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Çizelge 6'da sunulmuştur. Bulgulara göre, Duygu ve düşünce desteği [$t_{(491)}=12.81$, $p<.001$] ; Öğrenme süreci desteği [$t_{(491)}=13.18$, $p<.001$]; Değerlendirme desteği [$t_{(491)}=11.63$, $p<.001$] alt boyutlarında ve toplam puanda [$t_{(491)}=14.588$, $p<.001$]; öğretmenlerin görüşleri, özerklik desteğinin gerekliliği ve sergilenme derecesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkın etki değeri, alt boyutlarda ve toplam puanda güçlüdür (1. Boyut $\eta^2= 0.42$; 2. Boyut $\eta^2= 0.36$; 3. Boyut $\eta^2= 0.45$; toplam $\eta^2=0.49$). Bu farklılıklar hem alt boyutlarda hem de toplam puanda özerklik desteğinin gerekliliği lehine anlamlı bulunmuştur.

Çizelge 6.

Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Gerekliliği ve Sergilenmesine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Görüşler	n	\bar{X}	s	t	p	η^2
Duygu ve düşünce desteği	Gereklilik	492	4.43	.50	12.809	.000	0.42
	Sergilenme	492	4.12	.64			
Öğrenme süreci desteği	Gereklilik	492	4.19	.60	13.178	.000	0.36
	Sergilenme	492	3.82	.69			
Değerlendirme desteği	Gereklilik	492	4.03	.68	11.628	.000	0.45
	Sergilenme	492	3.68	.82			
Toplam	Gereklilik	492	4.26	.49	14.588	.000	0.49
	Sergilenme	492	3.92	.61			

Öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında; Duygu ve düşünce desteği ($r=0.57$), Öğrenme süreci desteği ($r=0.54$), Değerlendirme desteği ($r=0.62$) alt boyutlarında ve toplam puanda ($r=0.57$) aynı yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır (Çizelge 7).

Çizelge 7.

Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Gereklilik ve Sergilenme derecesi arasındaki ilişkiler

Gereklilik	Sergilenme	r	p
Duygu ve düşünce desteği	Duygu ve düşünce desteği	.566	.000
Öğrenme süreci desteği	Öğrenme süreci desteği	.540	.000
Değerlendirme desteği	Değerlendirme desteği	.623	.000
Toplam	Toplam	.572	.000

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çağdaş eğitim ortamlarında öğrenciler özerk öğrenenler olarak yetiştirilmektedir. Özerklik, bireyin, başkalarına bağımlı olmadan, engellenmeden ve zorlanmadan kendi kararlarını kendi istek ve düşüncelerine göre verebilmesini ve seçimlerini kendi iradesiyle yapabilmesini gerektirmektedir (Güneş, 2012: 4). Özerk bireyler, öz yeterlik algısı yüksek, uyum sağlayıcı, yüklemeler yapan, yetkinlik yönelimli ve içsel olarak güdülenen bireyler (Duy, 2007: 607) olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerde bu özelliklerin geliştirilmesi öğretmenlerin özerklik desteği sağlamalarıyla gerçekleşebilir. Bu çalışmada, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesini ne ölçüde gerekli buldukları ve bu davranışları ne ölçüde sergilediklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler genel olarak, öğrenme ortamında özerklik destekleyici davranışları her zaman gerekli bulmakta ancak, bu davranışların çoğu zaman sergilendiği görüşündedirler. Öğretmenlerin öğrenme ortamında özerklik desteği sağlamayı gerekli buldukları kadar bu davranışları her zaman gerçekleştirdikleri söylenemez. Alt boyutlara göre incelendiğinde, öğretmenler duygu ve düşünce desteğinin her zaman gerekli olduğu ve bu davranışların çoğu zaman sergilendiği görüşündedirler. Bunun yanı sıra, öğrenme sürecine ve değerlendirmeye ilişkin özerklik destekleyici davranışların çoğu zaman gerekli olduğunu ve bu davranışların çoğu zaman sergilendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu alt boyutlardaki özerklik destekleyici davranışların her zaman gerekli olduğu ve her zaman sergilendiği görüşünde olmamaları dikkat çekicidir. Öğretmenler öğrencilere duygu ve düşünce bakımından özerklik desteği sağlamayı daha gerekli bulmakta, öğrenme süreci ve değerlendirme desteği sağlamayı ise o düzeyde gerekli bulmamaktadır. Bu düşünceleri doğrultusunda öğretmenlerin öğrencilere, duygu ve düşünce, öğrenme süreci ve değerlendirme bakımından özerklik desteğini her zaman değil, çoğu zaman sağladıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin görüşleri arasında; cinsiyete, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne ve branşlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Çalışmada kadın öğretmenler, erkeklere göre, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını daha fazla gerekli bulmakta ve bu davranışların daha fazla sergilendiğini belirtmektedirler. Kadın öğretmenler özerklik destekleyici davranışların her zaman gerekli olduğu ancak, çoğu zaman gerçekleştiği görüşünderken; erkek öğretmenler, özerklik desteğinin çoğu zaman gerekli olduğu ve çoğu zaman sergilendiği görüşündedirler. Bu durum, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha otoriter, daha kontrol edici öğretmen davranışlarını benimsemelerinden ve gerçekleştirmelerinden kaynaklanmış olabilir. Bozgeyikli, Sünbül, Kesici ve Üre'nin (2003), erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek

düzye kontrol davranışı gösterdiklerini belirten araştırma sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir.

Bulgular okul türüne göre incelendiğinde; ilköğretim ve genel lise öğretmenleri özerklik destekleyici davranışların her zaman gerekli olduğu fakat çoğu zaman sergilendiği görüşündedirler. Buna karşılık, meslek lisesi öğretmenleri, özerklik desteğinin çoğu zaman gerekli olduğu ve çoğu zaman sergilendiği görüşünü dile getirmişlerdir. Meslek lisesi öğretmenlerinin, özerklik desteğinin gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin ilköğretim ve genel lise öğretmenlerine göre daha alt düzeyde olması dikkat çekmektedir. Meslek lisesi öğretmenleri ilköğretim ve genel lise öğretmenlerine göre, özerklik desteğini her zaman gerekli görmemekte ve her zaman sergilenmediğini belirtmektedirler. Bu durum, meslek liselerindeki öğrenme ortamlarında öğrenci özelliklerinin ve öğretmen öğrenci etkileşiminin ilköğretim ve genel liselere göre farklılaşmasından kaynaklanmış olabilir. Sönmez'in araştırmasında (2006) meslek liselerinde görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre, meslek liselerindeki başat örgütsel kültür boyutunun rol kültürü olduğu; destek kültürü ve başarı kültürünün ise, en alt sıralarda yer aldığı belirlenmiş ve bu okullarda bürokratik anlayışın baskın olduğu biçiminde yorumlanmıştır. Bürokratik anlayışın egemen olması da bu okullarda özerklik desteğinin her zaman gerekli görülmemesine ve gerçekleştirilememesine neden olmuş olabilir. İlköğretim ve genel lise öğretmenlerinin özerklik desteğinin her zaman gerekli olduğunu belirten görüşleri benzer olmakla birlikte, özerklik desteğinin sergilenmesi açısından görüşleri farklılaşmaktadır. İlköğretim öğretmenleri genel lise öğretmenlerine göre, öğrenme sürecinde özerklik desteğinin daha fazla sergilendiğini belirtmeleri, özerklik desteğinin bu eğitim düzeyinde genel liselere göre daha fazla gerçekleştirilmesinden kaynaklanmış olabilir. Genel liselerdeki öğretmenler ilköğretim öğretmenlerine göre öğrenme sürecinde öğrencilere daha fazla disiplin sağlayıcı ve kontrol edici davranışlar göstermiş olabilirler. Meslek liselerinde ve genel liselerde ortaya çıkan bu farklılıkların nedenleri başka araştırmalarla derinlemesine araştırılabilir.

Öğretmenlerin branşlarına göre yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara göre; sınıf, ilköğretim branş ve genel lise branş öğretmenleri, meslek dersi öğretmenlerine ve meslek lisesi branş öğretmenlerine göre, özerklik desteğinin daha fazla gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, sınıf öğretmenleri, ilköğretim branş öğretmenlerine göre; genel lise branş öğretmenleri de meslek lisesi branş öğretmenlerine göre öğrencilere daha fazla değerlendirme desteği sağlanmasının gerektiği görüşündedirler. Sınıf, ilköğretim ve genel lise öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Meslek dersi öğretmenleri ile meslek lisesi branş öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre,

özerklik desteğini daha az gerekli bulmaları; bu okullardaki öğrencilere özerk öğrenme ortamı sağlanabileceğine inanmıyor olmalarından kaynaklanabilir.

Özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin olarak elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin araştırmadaki diğer öğretmenlere göre sınıflarında daha fazla özerklik desteği sergilemelerinin nedenlerinden biri, öğrencilere özerklik desteği sağlanmasını daha fazla gerekli görmeleri; bir diğeri ise, bunu nasıl sergileyebileceklerini diğer öğretmenlerden daha iyi bilmeleri olabilir. Duygu ve düşünce desteğinin sergilenmesine ilişkin olarak sınıf öğretmenleri ile ilköğretim branş öğretmenleri benzer görüştedirler. İlköğretim branş, meslek lisesi branş ve genel lise branş öğretmenlerinin değerlendirme desteğinin sergilenmesine ilişkin görüşleri de benzerlik göstermektedir. Başka bir deyişle, branş öğretmenleri değerlendirme desteğini öğrencilere aynı düzeyde sağlamaktadırlar. Meslek dersi öğretmenlerinin özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin görüşlerinin araştırmadaki diğer öğretmenlere göre daha alt düzeyde olması ise dikkat çekicidir. Genel olarak, ilköğretim branş öğretmenleri ile genel lise branş öğretmenlerinin, meslek dersi öğretmenleri ile meslek lisesi branş öğretmenlerine göre, daha üst düzeyde özerklik desteği sağladıkları anlaşılmaktadır. Meslek dersi öğretmenleri ile meslek lisesi branş öğretmenlerinin hem özerklik desteğinin gerekliliğine hem de sergilenmesine ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir.

Öğretmenler özerklik desteğini genel olarak, her zaman gerekli bulmakla birlikte, her zaman sergilendiği görüşünde değildir. Öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışları her zaman gerekli olarak görmeleri bu davranışlara önem verdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin özerklik desteğini gerekli görmeleri, yapılandırmacı, öğrenci merkezli, etkin öğrenme ortamlarında öğrencilere rehberlik edebilmeleri açısından olumludur. Eğitim sürecinde öğrencilere kazandırılmak istenilen amaçlardan birisi de öğrenen özerkliğini sağlamaktır (Castle, 2004). Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri esnasında özerklik desteğinin önemini kavradıkları söylenebilir. Öğretmenler geçirdikleri bu yaşantılarda, insancıl, öğrenci merkezli, bireyin özgürce öğrenmesinden yana olan eğitim inançları geliştirmiş olabilirler. Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz'un (2012) araştırma bulguları da bunu desteklemektedir. Bu araştırmada, öğretmenlerin en yüksek düzeyde benimsedikleri eğitim felsefesinin varoluşçuluk ve ilerlemecilik olduğu belirtilmektedir. Ancak, öğretmenlerin öğrenme ortamlarında özerklik desteğini gerekli gördükleri kadar sergileyebildikleri söylenemez.

Öğretmenlerin özerklik desteğini üst düzeyde sergileyememelerinin ardında çeşitli nedenler yatabilir. Bu durum, bazı öğretmenlerin, öğretim sürecinde girişim ve kontrolün öğretilmesinde olması gerektiği yönünde, otoriter, öğretmen merkezli eğitim anlayışından tam olarak kurtulamamış olmasından kaynaklanmış olabilir. Güneş'in (2012: 18) de belirttiği gibi, bazı öğretmenler öğrencilerin hiçbir şey bilmediğini, öğrenme sorumluluğunu alamayacaklarını, onlara

öncelikle bilgi aktarılması gerektiğini düşünerek öğrencileri aktif katılım, iş birliği ve sorumluluk gerektiren etkinliklere yönlendirmemektedir. Üstünoğlu'nun (2009) araştırma bulguları da bu yönde olup, üniversite öğrencilerinin kendilerini yeterli olarak algılamalarına rağmen, sorumluluk alamadıklarını; öğretmenlerin ise, öğrencilerin sorumluluklarını yerine getiremeyeceğini düşünerek pek çok sorumluluğu kendilerinin üstlendiğini ortaya koymuştur. Bunun sebebinin, öğretmenin gücünü ve yetkisini kaybetme korkusu olduğuna işaret edilmiştir. Yılmaz'ın (2011a, 2011b) öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırmalarda da; öğrencilerin görüşlerine başvurulması, sınıf ortamının öğrencilerin tercihleri doğrultusunda hazırlanması, sınav türüne karar verilirken öğrenci görüşlerinin dikkate alınması, her öğrencinin oturma yerini kendisinin belirlemesi, derslerle ilgili proje ve ödev konularını öğrencilerin belirlemesi gibi davranışlara vurgu yapılan özgürlük boyutunun en düşük katılım gösterilen boyut olduğu belirtilmektedir. Öğretmenler, özellikle meslek lisesi öğretmenleri sınıfta kontrolü kaybetmemek ve otoritelerini koruyabilmek için öğrencilere pek fazla özerklik vermekten kaçınıyor olabilirler. Özerklik destekleyici öğrenme ortamlarını nasıl düzenleyebilecekleri konusunda uygulamalı hizmet içi etkinliklerin düzenlenmesi öğretmenlerin bu korkularını giderebilir ve böylece öğrencilere daha fazla sorumluluk verebilirler.

Araştırmada öğretmenlerin, özellikle öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği boyutlarına ilişkin olarak, özerklik desteğini üst düzeyde gerekli görmemeleri de öğretmenlerin özerklik desteğine ilişkin anlayışlarının geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki anlayışları eğitim verilerek geliştirilebilir. Öğretmenler özerklik desteğinin önemi ve nasıl gerçekleştirilebileceği konusunda yeterli düzeyde eğitim almadıklarından, gerekli bilgi ve beceriden yoksun olabilirler. Bu nedenle, özerklik desteğini gerekli görmemiş ve özerklik destekleyici davranışlar sergilememiş olabilirler. Araştırmada öğretmenlerin, özellikle de meslek lisesi öğretmenlerinin, özerklik desteğini yeterli düzeyde gösterememelerinin önemli bir nedeni bu konuda yeterli düzeyde eğitim verilmemesi olabilir. Bu konudaki araştırma bulguları da bu görüşü desteklemektedir. Örneğin, Üstünoğlu'nun (2009) araştırmasında öğretmenler, sınıf içinde kendilerini pek özgür hissetmediklerini, özerklik konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ve öğrencileri özerk olmaya yönlendiremediklerini belirtmişlerdir. Güvenç'in (2011) araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin özerklik desteklerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Sert'in (2006) de belirttiği gibi, öğretmen adayları bu konuda yetiştirilmediğinden özerk öğrenme stratejilerini uygulayamamaktadırlar. Oysa alanyazında öğretmenlere, gerekli bilgiler verilerek özerklik destekleyici öğretim biçimlerinin geliştirilebileceği belirtilmektedir (Reeve, 2006).

Öğretmenlerin özerk olmaları ve öğrencilere özerklik desteği sağlayabilmeleri bu konuda onlara verilen eğitimle ilişkilidir. Eğitim alan öğretmenlerin eğitim almayanlara göre daha fazla özerklik destekleyici davranışlar gösterdikleri ve ne kadar özerklik desteğinde bulunmuşlarsa öğrencilerin derse katılımlarının da o kadar fazla olduğu belirtilmektedir (Reeve vd., 2004). Thaliah ve Hashim'in (2008) araştırmasında da öğretmenin özerklik desteğinin öğrencilerin bilişsel ve davranışsal katılımlarının yordayıcısı olduğu bulguları elde edilmiştir.

Öğretmenlerin, özellikle de meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesi ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi özerklik desteği konusundaki bakış açılarını ve davranışlarını geliştirebilir. Bunun için öncelikle, öğretmenlerin özerklik desteğiyle ilgili olarak kendi kişisel etkilerinin farkında olmasını sağlamak gerekir. Öğretmen özerklikle ilgili inançlarının, tutumlarının becerilerinin ve uygulamalarının, öğrenen olarak özerklik düzeyinin ve kendi öğrenme yaşantısının farkında olmalıdır (Camilleri, 1999). Öğrencilere özerklik desteği sağlayabilecek öğretmenlerin kendilerinin de özerk olması beklenir. Öğretmenlerin özerklik desteği sergileyememelerinin bir nedeni de öğretim programını uygularken kendilerine özerklik verilmemesinden kaynaklanabilir. Koçak, Turan ve Aydoğdu'nun (2012) araştırmasında, öğretmenlerin programa ilişkin özerklik algılarının, genel özerklik algılarına göre daha düşük olduğu ve eğitim durumuna, çalışılan öğretim kademesine ve bransa göre farklılaştığı belirlenmiştir. Okullarda öğretmenlerden öğrencilere özerklik desteği sergilemeleri beklenene göre öğretmen özerkliğinin sağlanmasına da önem verilmelidir.

Öğrenen özerkliğini destekleyici öğretim, öğretmen özerkliğine işaret etmektedir. Alan yazında öğretmen özerkliği üç açıdan ele alınmaktadır. Bunlar; öğretmenin, mesleki eylemlerde öz yönetimi, mesleki gelişimde öz yönetimi ve mesleki eylem ya da gelişme özgürlüğüdür (Little, 2000; Aoki, 2000, Benson, 2000, Akt. Üstünoğlu, 2009). Buna göre, özerklik desteği sağlayacak öğretmenlerin; öğretim sürecini, bilişsel ve duyuşsal açıdan kendi girişimleriyle kontrol edebilmeleri; öğretmenlik becerilerini öğretim sürecinde niçin, ne zaman, nerede ve nasıl kullanabileceklerinin farkına kendileri vararak hareket etmeleri ve çalışmalarında özerk olmaları gerekmektedir. Ergür'ün (2010) de belirttiği gibi özerkliğin bir sınıf kültürü olarak kabul edildiği bir öğrenme ortamı, özerk bir kimliğe ve özerklik becerilerine sahip öğretmenlerle gerçekleşebilir. Öğrenme ortamında hem öğretmenlerin öğretim sürecinde yapacaklarına ilişkin kendi kararlarını alabilen özerk öğretmenler olması hem de öğrencilerin kendi kendilerine düşünüp öğrenmeyle ilgili kendi kararları alabilen özerk öğrenciler olmasını sağlamak gerekmektedir (Castle, 2004).

Araştırmada öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği ile sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin görüşleri sergilenmesine ilişkin görüşlerine göre daha üst

düzyededir. Öğretmenlerin özerklik desteğini gerekli gördükleri kadar sergileyemedikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu, bazı araştırma bulgularını da desteklemektedir. Bir araştırmada (Sünbül, Kesici ve Bozgeyikli, 2003) öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerine bakıldığında, genel olarak öğrenci özerkliğini desteklemek yerine, orta düzeyde kontrol desteği sağlama davranışı gösterdikleri belirtilmektedir. Ayrıca, Acat, Anılan ve Anagun'un (2010) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada da benzer şekilde, öğrenme sürecinde öğrencilere özerklik verilmediğini ortaya koyan bulgular elde edilmiştir. Oysa günümüzde öğretmenlerden yapılandırmacı öğrenme ortamları düzenlemeleri beklenmektedir. Öğrenciyi merkeze alan ve yapılandırmacı eğitim ortamı düzenleyen bir öğretmenin; bilgi, beceri, duygu ve sezgiyi öğrencilere empoze etmek yerine; onlara olanaklar tanıması, seçenekler sunması ve dersi öğrencilerle birlikte planlaması gerekmektedir (Sönmez, 2007).

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler genel olarak özerklik desteğinin her zaman gerekli olduğunu fakat çoğu zaman sergilendiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada, araştırmanın bir sınırlılığı olarak, öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda yorumlar yapılmaktadır. Ancak, bu konuda öğrencilerin görüşlerinin alınması ve sınıf içi gözlemler yapılması öğrenme ortamında öğretmenlerin özerklik desteğini ne ölçüde sergileyebildiklerine daha fazla açıklık getirebilir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri öğretmenlerin görüşlerinden farklı olabilir. Örneğin; Sert vd., nin (2012) araştırmasında, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri bazı açılardan farklılaşmaktadır. Bu araştırmada öğrenciler öğretmenlerden farklı olarak, dil portfolyolarının içeriğini belirlemeye yöreklendirilmediklerini ve öz değerlendirme yapmalarına olanak verilmediğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri birbiriyle orta düzeyde ilişkili bulunmuştur. Özerklik desteğine ilişkin görüşlerin gereklilik düzeyi arttıkça sergilenme düzeyi de orta düzeyde artmaktadır. Özerklik desteğini gerekli bulan öğretmenler özerklik desteğinin sergilendiği görüşündedirler. Ancak, daha önce de belirtildiği gibi, özerklik desteğinin gerekliliği ile sergilenmesine ilişkin görüşlerin aynı düzeyde olduğu söylenemez. Öğretmenler özerklik desteğini gerekli gördükleri kadar, bu davranışların sergilendiğini düşünmemektedirler. Öğretmenlerin özerklik desteği sergileyememelerinin bir nedeni de öğretmen öz yeterlik inançlarının düşük olması olabilir. Bir araştırmada (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009) ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kendisini yetersiz hisseden öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde daha otoriter bir tavır sergilediği (Bandura, 1997); özyeterlik algısı yüksek öğretmenlerin sınıflarında özerklik desteğinin yüksek olduğu (Leroy, Bressoux, Sarrazin, ve Trouilloud, 2007) belirtilmektedir (Akt. Güvenç, 2011). Kendilerini özerk ve yeterli hisseden öğretmenler, öğrencilere yüksek düzeyde

özerklik desteği sağlamaktadır (Sünbül vd., 2003). Güvenç'in (2011) araştırmasında da, sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği ile mesleki özyeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin öğretmen öz yeterliklerinin geliştirilmesi öğrencilere özerklik desteği sağlamalarına olumlu katkı getirebilir.

Sonuç olarak, öğretmenler öğrenme ortamında öğrencilerin özerkliklerini desteklemeyi gerekli görmekte ancak, bu davranışları üst düzeyde sergileyemediklerini belirtmektedirler. Bu durumda, öğretmenlerin öğrencilerin özerkliklerini destekleme becerilerini ve eğitim anlayışlarını geliştirebilecek seminer ve hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi önerilebilir. Bu araştırma, öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgularla sınırlıdır. Araştırma bulguları, farklı örneklerle gerçekleştirilerek desteklenebilir. Gelecek araştırmalarda, sınıf içi özerklik destekleyici öğretmen davranışlarının gözlemlenmesi, öğretmenlerle ve onların öğrencileriyle özerkliği destekleyici öğrenme ortamına ilişkin algıları konusunda görüşmeler yapılması da önemli katkılar sağlayabilir. Ayrıca, özerklik destekleyici öğretmen davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkileri deneysel araştırmalarla da incelenebilir. Böylece, bu araştırmada kullanılan ölçme aracıyla birlikte, başka araçların ve tekniklerin kullanıldığı çalışmalar yapılarak daha derinlemesine bulgular elde edilebilir. Bu konuda çeşitli alanlarda yapılmış daha fazla araştırma bulgusuna gereksinim duyulmaktadır.

Kaynaklar

- Acat, B, Anılan, H., ve Anagun, S. S. (2010). The problems encountered in designing constructivist learning environments in science education and practical suggestions. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9 (2), 212-220.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19.
- Aydın, (2008). Autonomous Learners in an Autonomy Class. *LATEFL Teacher Training Education SIG Newsletter*, 1, 9-11.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: Neden ve nasıl? *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (8), 68-74.
- Balçıkınlı, Ç. (2008). Fostering learner autonomy in EFL classrooms. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 277-284.
- Bay, E., Kaya, H. İ., ve Gündoğdu, K. (2010). Developing democratic constructivist learning environment scale. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (2), 646-664.
- 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.
- Bozack, A. R., Vega, R., Mccaslin, M., & Good, T. L. (2008). Teacher support of student autonomy in comprehensive school reform classrooms. *Teachers College Record*, 110 (11), 2389-2407.
- Bozgeyikli, H., Sünbül, A. M., Kesici, Ş. ve Üre, Ö. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile temel psikolojik ihtiyaçlarının ilişki analizi. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Malatya, İnönü Üniversitesi.

- Bieg, S., Backes, S. & Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students' self-determined motivation. *Journal for Educational Research Online/ Journal für Bildungsforschung Online*. 3 (1), 122–140.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84 (6), 740-756.
- Brooks, J.G. & Brooks, M.G. (1993). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: American Society for Curriculum Development.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı (İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Camilleri, A. (1999) The teacher's role in learner autonomy. In G. Camilleri (Ed.), *Learner autonomy-the teachers views* (35-40). Strasbourg, Cedex: Council of Europe Publishing.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3 -10.
- Ciani, K. D., Middleton, M. J., Summers, J. J. & Sheldon, K. M. (2010). Buffering against performance classroom goal structures. The importance of autonomy support and classroom community. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 88-99.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1024-1037.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. R. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73 (5), 642-650.
- Deniz, M., Avşaroğlu, S., ve Fidan, Ö. (2006). İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 61-73.
- Duy, B. (2007). Güdülenme ve Bireysel Farklılıklar. Alim Kaya (Ed.) *Eğitim psikolojisi* içinde, (587-637). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergür, D. O. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November, Antalya Turkey, 354-359.
- Filak, V. F. & Sheldon, K. M. (2008). Teacher support, student motivation, student need satisfaction, and college teacher course evaluations: Testing a sequential path model. *Educational Psychology*, 28, (6), 711–724.
- Güneş, F. (2012). Eğitimde zihinsel bağımsızlık. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 3-21. <http://buefad.bartın.edu.tr/dosyalar/000%20-%20jenerik.pdf>
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve meslekî özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (1), 99-116.
- Kaplan, H. & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I–Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15 (2), 251-269.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Dördüncü Basım. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.
- Koçak, E., Turan, S. ve Aydoğdu, E. (2012). Öğretmenlerin Yetki Devri, Otonomi ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi Teori ve Uygulama*, 3 (5), 117-148.
- Köse, N. (2006). Effects of portfolio implementation and assessment on critical reading and learner autonomy of elt students. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Leflot, G., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). Teacher-child interactions: Relations with children's self-concept in second grade. *Infant and Child Development*, 19, 385-405.
- Mirci, İ.H. ve Demirel, Ö. (2002). Yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği. *Milli Eğitim*, 155-156.
- Oğuz, A. (2012). Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeğinin Geliştirilmesi. II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Yayınlanmamış bildiri, 27-29 Eylül 2012, Bolu.
- Özgüngör, S. (2006) Üniversite öğrencilerinin amaç tarzlarının ve öğretmenlerinin özerklik destekleyici davranışlarına ilişkin algılarının öğrencinin motivasyonu ve akademik davranışlarıyla ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 27-36.
- Pallant, J. (2003). *SPSS Survival Manual*, Berkshire: Open University Press.
- Ramos, R. C. (2006) Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183-202.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23, 312-330.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, 225-236.
- Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 537-548.
- Reeve, J. & Halusic; M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2) 145-154.
- Reeve, J. & Jang, (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 209-218.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L.(2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Sert, N., Adamson, J. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Autonomy and European Language Portfolio use among Turkish adolescents. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166), 129-140.
- Sert, N. (2007). Öğrenen özerkliğine ilişkin bir ön çalışma. *İlköğretim online*, 6 (1), 180-196.
- Sert, N. (2006). EFL Student Teachers' Learning Autonomy. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8 (2), 180-201.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens B. ve Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68.
- Sönmez, M. A. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 85-108.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M. & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39 (2), 97-110.
- Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159-188.
- Sünbül, A. M. Kesici, Ş., ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmenlerin Psikolojik ihtiyaçları, öğrencileri motive ve kontrol etme düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Araştırma Fonu Projesi*, Proje No: 2002-236, Konya.
- Tardif, C. (1992). Pratiques pédagogiques facilitant l'autonomie de l'apprenant en français langue seconde. *Cahiers Franco-Canadiens De L'ouest*, 4 (1), 89-102.
- Thaliah, R. & Hashim, R. A. (2008). Teacher's autonomy support and esl classroom engagement: The road less traveled. *Sustainability in Higher Education: Directions for Change*, Conference Proceeding of the EDU-COM 2008 International Conference, Edith Cowan University, Perth Western Australia, 19-21 November 2008. <http://ro.ecu.edu.au/ceducom/50>

- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 1-16.
- Üstünoğlu, E. (2009). Dil öğrenmede özerklik: Öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenebiliyorlar mı? *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 148-169.
http://eku.comu.edu.tr/index/5/2/e_ustunluoglu.pdf
- Williams, G. C., Saizow, R., Ross, L., & Deci, E. L. (1997). Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. *Social Science Medicine*, 45 (11), 1705-1713.
- Yıldırım, Ö. (2005). *ELT Students' Perceptions and Behavior Related to Learner Autonomy as Learners and Future Teachers*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, K. (2011a). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9 (21), 147-170.
- Yılmaz, K. (2011b). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 297-315.
- Yüksel, Ö. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Extended English Abstract

Introduction

Student motivation is one of the most important factors that affect students' active participation in learning. By controlling students with rewards and punishments teachers might also provide intrinsic motivation besides extrinsic motivation. Teachers could support students' autonomy by giving them responsibility for learning, allowing them to make their own decisions during learning process and controlling their own learning and through this approach they can motivate students intrinsically. It is stated that teachers providing autonomy support for students, assure intrinsic motivation for their students, they listen to them more, give them more time to work independently, and ask more questions to them about what they want to do (Reeve et al., 1999). Autonomy support provides intrinsic motivation of students, more active participation in learning and allows students to feel positive emotions (Black & Deci 2000; Deci & Ryan, 1987; Reeve et al., 2004). For this reason, it is important that teachers to adopt and implement attitudes and behaviors which are supportive of autonomy in the learning environment (Ramos, 2006).

Purpose of the Study

The purpose of this research is to determine the views of primary and secondary school in-service teachers regarding the behaviors that are supportive of learner autonomy. In line with this general purpose answers to the following questions were sought:

1. What is the level of teachers' view regarding the necessity of the learner autonomy supporting behaviors and their demonstration?
2. Whether the teachers' views regarding the necessity of the learner autonomy supporting behaviors and their demonstration differs depending on; gender, school type and field?
3. Is there a significant difference between teachers' views regarding the necessity of the learner autonomy supporting behaviors and their demonstration?
4. Is there a significant correlation between teachers' views regarding the necessity of the learner autonomy supporting behaviors and their demonstration?

Method and material

The research design was based on a survey model. Out of 2248 teachers working in primary and secondary schools of Kütahya constituting the target population of this research, 492 teachers were randomly sampled. "Learner Autonomy Support Scale" developed by Oğuz (2012) was used as the data collection tool for this research. The scale were consisted of two parts. In the first part, there were items related to participants' personal information (demographics). In the second part, there were 16 items aiming to reveal the teachers view about necessity of the behaviors supporting learners' autonomy and demonstration of these behaviors. Scale items comprise three sub-dimensions; Emotion and Thought Support, Learning Process Support and Evaluation Support. Descriptive statistics and t test, ANOVA, LSD test and Pearson correlation analysis techniques were used in the data analysis procedure.

Findings

Results shows that teachers view the learner autonomy supporting behaviors necessary 'all the time' ($\bar{x}=4.26$, $s=0.49$) and demonstrate these behaviors 'most of the time' ($\bar{x}=3.92$, $s=0.61$). Teachers view the 'Emotion and Thought Support' as the most necessary ($\bar{x}=4.43$, $s=0.50$) and demonstrated ($\bar{x}=4.12$, $s=0.64$) dimension of autonomy support. The 'Learning Process Support' (Necessity: $\bar{x}=4.19$, $s=0.60$; Demonstration: $\bar{x}=3.82$, $s=0.69$) and the 'Evaluation Support' (Necessity: $\bar{x}=4.03$, $s=0.68$; Demonstration: $\bar{x}=3.68$, $s=0.82$) dimensions follow this dimension in sequence.

Teachers views on autonomy support differ based on their gender, the type of the school they work and their field. It was found that there is a statistically significant difference among the teachers' views based on gender. This difference is significant in favor of women. A statistically significant difference was found between the elementary and general high school teachers with the vocational high school teachers, favoring the elementary and general high school teachers based on their view of the necessity and demonstration of autonomy support.

Between the views of classroom, the elementary and general high school field teachers and the vocational course and the vocational high school field teachers concerning the necessity of autonomy support, a statistically significant difference favoring the classroom, elementary and general high school teachers was found. Related to the demonstration of autonomy support, between the views of the classroom teachers with the elementary field, vocational course, vocational high school and general high school field teachers, a statistically significant difference favoring the classroom teachers was found. The research also shows that there is a significant moderate correlation between teachers' view of necessity of learner autonomy supporting behaviors and their demonstration.

Discussion, Conclusions and Suggestions

Based on the results it cannot be said that teachers view that they perform autonomy supportive behavior all the time to the level that they perceive necessary in the learning environment. Teachers consider the behaviors that are supportive of autonomy associated with learning process and evaluation are not necessary all the time but most of the time and they demonstrate these behaviors most of the time, yet this perception indicates that there are some deficiencies with regard to these points. Compared to males, female teachers state that they find the learner autonomy supporting behaviors more important and perform these behaviors more frequently. It calls for attention that vocational school teachers view regarding the necessity of autonomy support and its demonstration is being at a lower level compared to the elementary and general high school teachers. Classroom, elementary and high school teachers appear to have similar views regarding the necessity of supporting learner autonomy. On the other hand, compared to other teachers, vocational course teachers and vocational high school field teachers consider autonomy support less necessary.

Hence, research findings are expose that while teachers view autonomy support necessary, they do not demonstrate such behaviors sufficiently. It might be possible suggesting teachers to improve their knowledge and skills regarding how to provide autonomy support through seminars and in-service training programs. Further, using other methodologies like observing teachers' behaviors in the classroom, and interviewing with teachers and students, additional research should be done on this topic.