



## The needs analysis for learning autonomous supports of the secondary school teachers

## Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini desteklemelerine yönelik ihtiyaç analizi<sup>1</sup>

Aytunga Oğuz<sup>2</sup>  
Nazlı Dönmez<sup>3</sup>

### Abstract

The changes in the education in the recent years have shown a shift from teacher-centered learning approaches to learning environments to the constructivist approach to which learners are centralized. The provision of learning autonomy can occur when the learner is still "active" using the constructivist approach. Learners must be supported to make learners "active". The research's aim is to define the level of teachers' perceptions and behaviors of support for learning autonomy and to examine these levels according to some variables like "gender", "seniority", "educational status" and "studying any "in-service " education or not". The research was conducted on a screening model. In this study, "Learning Autonomy Support Scale" was used to collect data from teachers. The scale was developed by Oğuz in 2013. The scale has a 3-factor structure. Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were used as nonparametric analysis techniques. Also, some descriptive operations such as arithmetic mean and standard deviation were applied in the process of data analysis. The findings show that the secondary school teachers are "always" at the level of supporting the learning autonomy, but "all times" at the level of supporting the learning autonomy. Furthermore, there are

### Özet

Son yıllardaki eğitim alanındaki değişimler doğrultusunda öğrenme ortamlarında öğretmen merkezli öğrenme yaklaşımlarından, öğrencinin merkeze alındığı yapılandırmacı yaklaşıma doğru bir geçiş görülmektedir. Öğrenen özerkliğinin sağlanması, yapılandırmacı yaklaşım tarafından öğrenenin "aktif" hale getirilmesiyle ortaya çıkabilir. Öğrenenin "aktif" hale getirilmesi için de öğrenen desteklenmelidir. Bu araştırmada amaç, ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerini belirlemek ve bu düzeyleri cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu ve "hizmet içi eğitim/ kurs ya da seminer alma durumu" değişkenlerine göre incelemektir. Araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerden veri toplamak için "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" kullanılmıştır. "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" Oğuz (2013) tarafından geliştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel işlemler ile parametrik olmayan analiz tekniklerinden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri uygulanmıştır. Bulgulardan yola çıkarak, ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini desteklemeyi her zaman düzeyinde gerekli bulduğu ancak öğrenen özerkliğini desteklemeyi

<sup>1</sup> Bu çalışma 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi (14-16 Eylül 2014, Uşak Üniversitesi) sozlu bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [aytungaoguz@hotmail.com](mailto:aytungaoguz@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doktora Öğrencisi, Afyon Kocatepe Uni., Eğitim Fak., EB Eğit. Prog. ve Öğr., [nazlidonmez@hotmail.com](mailto:nazlidonmez@hotmail.com)

important differences in the level of learning autonomy support behaviors compared to the variables of "seniority", "learning status", and "in-service training / course or seminar receiving" at the level of learning autonomy supporting behaviors, even though gender was not an important influence in supporting teachers' learning autonomy. In addition, although there is no significant effect of the "gender" variable on teachers' learning autonomy support behaviors, the levels of autonomy support behaviors, compared to the variables of "experience", "education status" and "in-service training / course or seminar reception", have important different effects.

çoğu zaman düzeyinde sergiledikleri söylenebilir. Bunun yanında, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarında “cinsiyet” değişkeninin önemli bir etkisi olmamasına rağmen, özerkliği destekleme davranışları düzeylerinde “kıdem”, “öğrenim durumu” ve “hizmet içi eğitim/ kurs ya da seminer alma durumuna” değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenen özerkliği; öğretmenlerin özerklik desteği.

**Keywords:** Learner autonomy; teachers' autonomy support.

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

## Giriş

Son yıllardaki eğitim alanındaki değişimler doğrultusunda öğrenme ortamlarında öğretmen merkezli öğrenme yaklaşımlarından, öğrencinin merkeze alındığı yapılandırmacı yaklaşıma doğru bir geçiş görülmektedir. Bu nedenle, yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle öğrencilerin kendi öğrenmesi ile kararlar alması, öğretmenin öğrencilere bu fırsatı vermesi ve öğrenenleri bu doğrultuda desteklemesi gibi ihtiyaçlara olan gereksinim artmıştır.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı, öğrencilerin bilgiyi kendi çabaları ile etkin bir şekilde yapılandırmasını gerekli kılmakta ve eğitim ortamlarında, öğretmen yetiştirmede ve program geliştirmede giderek yaygınlaşmaktadır. Yapılandırmacılık, bilginin ezberlenilmesini değil, öğrenenleri anlama, bilgiyi uygulama yeterliliği gösterme ve böylece ezberciliğin ötesine geçmenin bir yolu olarak görülmektedir (Flynn, Mesibov, Vermette ve Smith, 2004). Yapılandırmacı kuramda, öğrenci merkezli etkinliklere yer verilmektedir ve öğretmenler öğrencilerini dünyayı kendi yorumladıkları gibi yorumlamaya zorlayamazlar. Diğer bir deyişle, öğrenciler kendi öğrenmelerinin etkin katılımcılarıdır ve kendi etraflarındaki çevreyle etkileşim kurarak kendi anlayışlarını oluşturabilirler (Jonassen ve Reeves, 1996).

Öğrenenin bilgiyi kendine özgü bir biçime yapılandırması ve bu yapılandırmaya dayalı olarak uygulaması bu kuramın temelini oluşturur (Perkins, 1999, s. 355). Bunun yanında, öğrencinin düşünme ve anlama yeterliliklerini geliştirerek kendi öğrenmesinden sorumlu olması ve öğrendiklerini kontrol etmesi de beklenmektedir (Akpınar ve Ergin, 2004). Bu doğrultuda, yapılandırmacı eğitim, “öğrenen özerkliğini” de gerektirmektedir. Eğitimin en önemli hedeflerinden biri olan öğrenen özerkliğinin sağlanması ise, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenin öğrenmeye katılımının desteklenmesiyle ve öğrencinin “etkin” kılınmasıyla sağlanabilir (Aydoğdu, 2009).

Öğrenen özerkliğini, Holec (1987), hedeflerin belirlenmesi, içeriğin tanımlanması, kullanılacak yöntem ve teknikleri seçilmesi ve neyin elde edileceğinin değerlendirilmesi aşamalarında öğrenenin tüm yönleriyle ilgili kararda öğrenenin kendi kararlarını kendisinin alması, kısacası öğrenme sorumluluğunu almasındaki becerisi olarak tanımlarken, bunun yanında, Little (1999), öğrenen özerkliğini; öğrenme ortamlarının bireysel farklılıkların dikkate alınarak uygun stratejilerin kullanılmasıyla düzenlenmesi olarak tanımlar (Akt. Yurtseven, 2015, s. 41). Bu açıdan bakılırsa,

“özerklik”, öğrenene başkasının kontrolü altına girmek yerine kendi öğrenme kontrolünün kendi elinde olmasını sağladığı için önemlidir (Liu, 2015). Benson(2011) da, özerkliği kişinin kendi öğrenmesinden sorumlu olması olarak tanımlarken, aynı zamanda özerklik konusunda bir anlam karmaşasının da var olduğunu vurgulamıştır.

Öğrenen özerkliği, etkin öğrenmenin ilk koşulu olarak görülmektedir. Öğrenenler özerkliklerini geliştirmeyi başardıklarında iyi bir öğrenen olmanın yanında; aynı zamanda sorumlu birer birey haline gelmektedirler (Benson, 2011, s.1). Öğrenen özerkliği, neyin, niçin, nasıl öğrenileceğini açıklayan bilinçli bir yönelimdir. Bu nedenle öğrenen, öğrenme sürecine şekil veren bazı kararları kendi almalı; gelişimini denetlemeli ve hangi öğrenme hedeflerine ulaştığını değerlendirmede bu sürece etkin bir şekilde katılmalıdır (Little ve Dam, 1998).

Kendi öğrenmeleri ile ilgili kararlar alıp, öğrenmelerini şekillendirebilen bireyler, hayatlarının diğer boyutlarında da her türlü konu ile ilgili kendi kararlarını gerçekleştirebilirler. Özerk öğrenenler; kendi öğrenme stratejilerinin ve stillerinin farkında olan, öğrenmelerde aktif olarak yer almaya çalışan, risk almaya gönüllü, içerik kadar biçime de dikkat eden, iyi birer öngörü sahibi, öğrendiklerinin kendilerine özgü bir şekilde geliştiren ve kullanmadığı bilgilerini gözden geçirip eleyebilen ve öğrendiklerine hoşgörülü ve sıcak bir yaklaşım içinde olan öğrenenler olarak yedi ana karakteristiğe sahiptirler (Thanasoulas, 2001; Akt. Erbil-Tursun, 2010).

Liu (2015)’ ya göre, öğrenen özerkliği alanında yapılan birçok araştırma, öğrenen üzerinde odaklandığı için öğretmenin özerklik destekleyici yanını göz ardı etmektedir. Öğretmen merkezli öğretim sürecinin bir sonucu olarak, bugün bile öğretmenler görevlerinin öğrenene bilmedikleri bilgileri aktarmak olduğunu düşünmektedirler. Bu yüzden de öğrenenler kendi öğrenmeleri ile ilgili kararlar ve sorumluluklar almaktan korkmaktadırlar (Powell, 1981, Cornwall, 1981; Akt. Ergür,2010).

Eğitim programlarının uygulayıcıları olarak görülen öğretmenlerin bu eğitim süreci içerisinde en önemli görevi, öğrenen özerkliğini geliştirmek ve uygulamaktır (Little, 1998). Benson’ a göre öğretmenin rolü öğrenme sürecine kaynaklık ve rehberlik etmektir. (2011). Göçer’e (2016) göre öğrenenleri özerk bir şekilde desteklemek için öğretmenlerin, doğrudan bilgi veren bir kişi olmak yerine, öğrenenlere kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını vermelidirler. Bunun yanında, özerklik desteği sağlayacak olan bir öğretmen kendisi de “özerk” niteliklere sahip olmalı, öğrenenlere “özdenetimli öğretme”yi yansıtmalı ve öğrenenleri kendi öğretme sürecinin kontrolünde özgür bırakmalıdır (Benson, 2000; Little, 2000; McGrath, 2000; Smith, 2000; Thavenius, 1999). Özerklik destekleyici öğretmenlerin, öğrencileri dinlemesi, öğrencilerin öğretim materyallerini yönlendirmelerini sağlaması, öğrencilerin görüşlerini sorması, öğrencilerin oluşturduğu karşılıklı konuşmalara cevap vermesi ve öğrencilerin duygusal perspektiflerini almalarına izin vermesi beklenir (Reeve, Deci ve Ryan, 2004; Reeve ve Jang, 2006). Eğer öğretmenler bir öğrenme etkinliği sırasında özerklik desteği gösterirlerse, öğrenenler öğrenmeleri hakkında doğru seçimler yapmak için yeterli derecede bilgiye sahip olduklarını düşünerek daha yüksek düzeyde etkili bir öğrenme gerçekleştireceklerdir (Oğuz, 2013b). Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, öğretmenlerin öğrencileri öğrenme sürecinde kontrol altında tutmak yerine, öğrencilerin ilgilerini belirleyerek ve öğrenme sürecinin içselleştirmelerine sağlayarak öğrenenlerin özerklik davranışlar göstermelerine yardımcı olmalarıdır. Bu nedenle özerklik desteği gösteren öğretmenlerin çözüm üretme ihtimalleri daha düşüktür (Candice R. S, Kathleen C. P., Matthew, D. ve Julianne, C. T., 2004). Özerklik desteği gösteren öğretmene sahip olan öğrenenlerin, sınıf içerisinde kontrollü öğretmene sahip olanlarla kıyaslandığında, okula daha fazla devam ettikleri daha fazla okul devamlılığına sahiptirler, daha yüksek düzeyde başarı gösterdikleri, yaratıcılıklarının, anlama düzeylerinin ve içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Cai, Bolt, Reeve, 1999).

Alan yazında, yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmenlerin öğrenenlerin desteklemesini vurgulayan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların daha çok dil öğretimi ile ilgili olduğu (Demirel ve Mirici 2002; Yıldırım, 2005; Sert 2006; Bayat, 2007; Baylan, 2007; Aydın, 2008; Balçıkınlı, 2008; Altunay ve Bayat 2009; Erbil-Tursun, 2010, Eren,2015 Yurtseven, 2016; Yapıörer, 2016),

ilköğretim öğrencilerinde özerklik algısı (Egel, 2003; Gömleksiz ve Özpolat 2012;) öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmen desteği ile ilgili (Ergür,2010; Güvenç, 2011; Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt, 2014) konularda yapıldığı görülmektedir. Ayrıca, üniversite düzeyinde öğrenen özerkliği konusunda da, (Özdere, 2005; Yıldırım, 2005; Sert, 2006; Aydoğdu, 2009; Balçıklanlık, 2010; Inozu,2011; Er, 2014; Sofracı, 2016; Toruç, 2016; Günay, 2016) çalışmalara rastlanmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeleri, geliştirmeleri ve uygulamaları, öğrenenin etkin öğrenmelerine katkı sağladığı düşünüldüğünden dolayı bu ihtiyaçlara olan gereksinim artmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada öğretmenlerin öğrenen özerkliğini sergileme ve destekleme düzeylerini belirlemek amaçlanmaktadır.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada amaç, ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliği destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerini belirlemektir. Bu genel amaçtan yola çıkarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenleri öğrenen özerkliğini ne düzeyde gerekli görmekte ve sergilemektedirler?
2. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini gerekli görme ve sergileme düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini gerekli görme ve sergileme düzeyleri, mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini gerekli görme ve sergileme düzeyleri, öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini gerekli görme ve sergileme düzeyleri, öğretmenlerin hizmet içi eğitim, kurs ya da seminer almalarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, tarama modeli olarak belirlenmiştir. Tarama modelindeki araştırmalar, geçmiş zamanda ve günümüzde mevcut olan bir durumu olduğu gibi betimlenmeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar,2015).

#### Araştırmanın Çalışma Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 Eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Uşak il merkezindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma örnekleme, basit tesadüfi örnekleme yöntemi olarak belirlenmiştir. Bu örneklem grubu, ölçme aracını eksiksiz dolduran 218 ortaokul öğretmenden oluşmaktadır.

**Tablo. 1: Örneklemin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı**

Demografik Özellik	Gruplar	Toplam	
		n	%
Cinsiyet	Kadın	132	60,6
	Erkek	86	39,4
Kıdem Yılı	1-5 Yıl	48	22,0
	6-10 Yıl	56	25,7
	11-15 Yıl	42	19,3
	16-20 Yıl	24	11,0
	21 Yıl ve Üzeri	48	22,0
Öğrenim Durumu	Önlisans	17	7,8
	Lisans	170	78,0
	Lisansüstü	31	14,2
Öğrenen özerkliği ile ilgili hizmet içi eğitim/ kurs/ seminer alıp almama durumu	Evet	49	22,5
	Hayır	169	77,5

Araştırmaya katılan 218 ortaokul öğretmenin % 60,6'sı kadın, % 39,4'ü erkektir. Öğretmenlerin % 22,2'si 1-5 yıllık, % 25,7'si 6-10 yıllık, % 19,3'ü 11-15 yıllık, % 11'i 16,20 yıllık ve % 22'si 21 Yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin, % 7,8'i 2-3 Yıllık ön lisans mezunu, % 78'i lisans mezunu ve % 14,2'si lisansüstü eğitim mezunudur. Ayrıca, öğretmenlerin % 22,5'i öğrenen özerkliği ile ilgili bir hizmet içi eğitim/ kurs ya da seminer almışken, % 77,5'i öğrenen özerkliği ile ilgili bir hizmet içi eğitim/ kurs ya da seminer almadıklarını belirtmiştir.

#### **Veri Toplama Aracı:**

Bu çalışmada, "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği", öğretmenlerden veri toplamak için kullanılmıştır. Oğuz(2013) tarafından geliştirilen bu ölçekte, öğretmenlerin öğrencilerin özerkliklerini ve davranışlarını destekleyen davranışların gerekliliğini ortaya koymasını amaçlayan 16 madde bulunmaktadır. Ölçek, 3 faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu faktörden ilki, "Duygu Ve Düşünce Desteği" faktörüdür. "Öğrenme Süreci Desteği", ikinci faktör, "Değerlendirme Desteği" ise üçüncü faktörüdür. "Duygu Ve Düşünce Desteği" alt boyutu ilk 7 maddeyi, "Öğrenme Süreci Desteği" alt boyutu sonraki 5 maddeyi ve "Değerlendirme Desteği" alt boyutu son 4 maddeyi içermektedir. Ölçeğin orijinal formuna ait Cronbach alpha değeri, gereklilik boyutu için  $\alpha=0.89$ ; sergilenme boyutu için  $\alpha=0.92$ 'dir. Bu değerlerin, ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği için yeterli olduğu kabul edilmektedir. Bunun yanında, mevcut araştırma için Cronbach alpha değeri, gereklilik için  $\alpha=0.93$ ; sergilenme için  $\alpha=0.94$ 'dür.

#### **Verilerin Analizi:**

Araştırmada verilerin normalliğini belirlemek için yapılan normallik testi sonucu Shapiro–Wilk değeri anlamlı bulunduğu için ( $p<.05$ ) verilerin normal dağılmadığı anlaşılmıştır. Bu yüzden verilerin çözümlenmesinde, betimsel işlemlerden aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Bunların dışında, "normallik" varsayımı karşılanmadığı için non-parametrik testlere başvurulmuştur. Bu testlerden, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri araştırma modeline uygulanmıştır. Non- parametrik testlerde, Mann Whitney U testi, ilişkisiz iki örneklem için kullanılmaktadır. Kruskal Wallis H testi ise ilişkisiz k tane örneklem için kullanılmaktadır. Bu iki test gruplararası ya da gruplarıçi anlamlı farkların olup olmadığını test ederler ve temelde ortanca testine dayanırlar. Bu test, puanlardaki sıra toplamlarından yola çıkarak miktarlarını da önemseydiğinden en güçlü parametrik olmayan test olarak görülmüştür (Büyüköztürk,2016, s.155). Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini gerekli görme ve sergileme düzeylerinin cinsiyet ve öğrenen özerkliği ile ilgili bir hizmet içi eğitim/ kurs ya da seminer alıp almama açısından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığının incelenmesinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu test, bir sürekli değişken üzerinde iki bağımsız grup (kız-erkek) arasındaki farklılıkları test etmek için kullanılır (Pallant, 2016, s.249). Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinin kıdem ve öğrenim durumları değişkenleri açısından anlamlı bir farka sahip olma durumunu test etmek ise Kruskal Wallis H kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi, üç ya da daha fazla grup için sürekli değişken üzerinden elde edilen verileri kıyaslamayı olanaklı kılar (Pallant,2016,s. 255).

Tüm sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunarak yorumlanmaktadır.

#### **Bulgular**

#### **Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Gerekli Görme ve Sergileme Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde, araştırmanın birinci alt amaca yönelik elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.



**Tablo. 2:Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Gerekli Görme Ve Sergilemelerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları Destekleme Ölçeği İle Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları**

Öğrenen Özerkliğini Destekleme		N	$\bar{X}$	S
Duygu ve Düşünce Desteği	Davranışların Gereklilik Derecesi	218	4.60	0.42
	Davranışların Sergilenme Derecesi	218	4.18	0.64
Öğrenme Süreci Desteği	Davranışların Gereklilik Derecesi	218	4.37	0.60
	Davranışların Sergilenme Derecesi	218	3.94	0.67
Değerlendirme Desteği	Davranışların Gereklilik Derecesi	218	4.36	0.66
	Davranışların Sergilenme Derecesi	218	3.80	0.87
Toplam	Davranışların Gereklilik Derecesi	218	4.48	0.50
	Davranışların Sergilenme Derecesi	218	4.01	0.63

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışları toplam puan ortalamalarına göre incelendiğinde, öğretmenler öğrenen özerkliği gerekli görme davranışlarını “her zaman” düzeyinde ( $\bar{X}=4.48$ ,  $S=0.50$ ); öğrenen özerkliği destekleme davranışlarını “çoğu zaman” düzeyinde ( $\bar{X}=4.01$ ,  $S=0.63$ ) sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, özerklik desteği alt boyutları arasında en çok “Duygu Ve Düşünce Desteği” alt boyutundaki davranışları gerekli buldukları ( $\bar{X}=4.60$ ,  $S=0.42$ ) ve sergiledikleri ( $\bar{X}=4.18$ ,  $S=0.64$ ) görülmektedir. Bu boyutu sırası ile “Öğrenme Süreci Desteği” (Gereklilik:  $\bar{X}=4.37$ ;  $S=0,60$ ; Sergilenme:  $\bar{X}=3.94$ ,  $S=0.67$ ) ve “Değerlendirme Desteği” (Gereklilik:  $\bar{X}=4.36$ ;  $S=0,66$ ; Sergilenme:  $\bar{X}=3.80$ ,  $S=0.87$ ) boyutları izlemektedir.

### Öğretmenlerin Öğrenen Özerliğinin Gerekli Görme Ve Sergilenmesine İlişkin Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın ikinci alt amacına yönelik elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının cinsiyete göre analiz sonuçları**

Öğrenen Özerkliğini Destekleme	Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p	
Duygu ve Düşünce Desteği	Davranışların Gereklilik Derecesi	Kadın	132	116.44	15370.50	4759.500	.039
		Erkek	86	98.84	8500.50		
	Davranışların Sergilenme Derecesi	Kadın	132	112.40	14836.50	5293.500	.399
		Erkek	86	105.05	9034.50		
Öğrenme Süreci Desteği	Davranışların Gereklilik Derecesi	Kadın	132	114.62	15129.50	5000.500	.130
		Erkek	86	101.65	8741.50		

	Davranışların Sergilenme Derecesi	Kadın	132	112.53	14854.00	5276.000	.377
		Erkek	86	104.85	9017.0		
Değerlendirme Desteği	Davranışların Gereklilik Derecesi	Kadın	132	114.92	15170.00	4960.000	.105
		Erkek	86	101.17	8701.00		
	Davranışların Sergilenme Derecesi	Kadın	132	113.48	14980.00	5150.000	.245
		Erkek	86	103.38	8891.00		
Toplam	Davranışların Gereklilik Derecesi	Kadın	132	114.91	15168.00	4962.000	.112
		Erkek	86	101.20	8703.00		
	Davranışların Sergilenme Derecesi	Kadın	132	113.05	14922.50	5207.500	.303
		Erkek	86	104.05	8948.50		

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme ölçeğinin davranışların gereklilik ve sergilenme düzeylerinden elde edilen ortalama sıra puanlarından yola çıkılarak anlamlı bir fark içermediği görülmektedir ( $p > .05$ ). Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde de kadın ve erkek öğretmenlerin ölçeğin “Öğrenme süreci desteği” ve “Değerlendirme Desteği” alt boyutlarında, hem davranışların gereklilik düzeyi hem de davranışların sergilenme düzeylerinden elde edilen ortalama sıra puanlarının anlamlı bir fark içermediği görülmektedir ( $p > .05$ ). Bunların yanında, “Duygu Ve Düşünce Desteği” alt boyutunun davranışların sergilenme düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamış ( $p > .05$ ), davranışların gereklilik düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ).

#### Öğretmenlerin Öğrenen Özerliğinin Gerekli Görme Ve Sergilenmesine İlişkin Davranışlarının Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının mesleki kıdem değişkenine göre analiz sonuçları**

Öğrenen Özerkliğini Destekleme	Grup	N	Sıra Ortalamaları	X <sup>2</sup>	Sd	p
Duygu ve Düşünce Desteği	1-5 yıl	48	125.02	7.572	4	.109
	6-10 yıl	56	93.30			
	11-15 yıl	42	107.27			
	16-20 yıl	24	107.17			
	21 ve üzeri	48	115.99			

		1-5 yıl	48	106.78				
	<b>Davranışların Sergilenme Derecesi</b>	6-10 yıl	56	93.86				
		11-15 yıl	42	106.21	8.306	4	.081	
		16-20 yıl	24	123.85				
		21 ve üzeri	48	126.17				
		1-5 yıl	48	125.69				
	<b>Davranışların Gereklilik Derecesi</b>	6-10 yıl	56	90.13				
		11-15 yıl	42	112.82	9.112	4	.058	
		16-20 yıl	24	115.44				
		21 ve üzeri	48	110.03				
<b>Öğrenme Süreci Desteği</b>		1-5 yıl	48	108.98				
		6-10 yıl	56	88.73				
		<b>Davranışların Sergilenme Derecesi</b>	11-15 yıl	42	107.54	12.615	4	.013*
			16-20 yıl	24	136.21			
			21 ve üzeri	48	122.61			
			1-5 yıl	48	129.29			
		<b>Davranışların Gereklilik Derecesi</b>	6-10 yıl	56	91.23			
			11-15 yıl	42	114.13	10.859	4	.028*
	16-20 yıl		24	115.29				
	21 ve üzeri		48	104.07				
<b>Değerlendirme Desteği</b>		1-5 yıl	48	113.99				
		<b>Davranışların Sergilenme Derecesi</b>	6-10 yıl	56	93.71			
			11-15 yıl	42	105.26	6.755	4	.149
			16-20 yıl	24	126.10			
			21 ve üzeri	48	118.84			



Toplam	Davranışların Gereklilik Derecesi	1-5 yıl	48	127.40	9.969	4	.41*
		6-10 yıl	56	89.40			
		11-15 yıl	42	111.26			
		16-20 yıl	24	111.54			
		21 ve üzeri	48	112.49			
	Davranışların Sergilenme Derecesi	1-5 yıl	48	108.29	9.944	4	.41*
		6-10 yıl	56	91.46			
		11-15 yıl	42	106.18			
		16-20 yıl	24	129.88			
		21 ve üzeri	48	124.47			

Tablo 4'teki bulgulara göre, ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliği destekleme ölçeğinden elde edilen genel sıra toplam puanları ortalamalarında hem davranışların gereklik düzeyinde hem de sergilenme düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Bunun yanında, ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliği destekleme ölçeğinden elde edilen sıra toplam puanları ortalamaları alt boyutlara göre değerlendirildiğinde, “Öğrenme süreci” alt boyutunda davranışların sergilenme düzeyinde ve “Değerlendirme Desteği” alt boyutunda davranışların gereklik düzeyinde anlamlı farklar görülmüştür ( $p < .05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Kruskal Wallis testine göre, “kıdem” değişkenine göre öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışları toplam puanları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Mann Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, en az deneyime sahip olan 1-5 yıllık öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliğine diğerlerine oranla yüksek düzeyde inandıkları ancak sergilemedikleri belirlenmiştir. 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin, öğrenen özerkliğinin desteklenme davranışlarını diğerlerine göre daha fazla sergiledikleri sonucu elde edilmiştir.

### Öğretmenlerin Öğrenen Özerliğinin Gerekli Görme Ve Sergilenmesine İlişkin Davranışlarının Öğrenim Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının öğrenim durumu değişkenine göre analiz sonuçları**

Öğrenen Özerkliğini Destekleme	Grup	N	Sıra Ortalamaları	X <sup>2</sup>	Sd	p	
Duygu ve Düşünce Desteği	Davranışların Gereklilik Derecesi	Önlisans	17	125.74	1.311	3	.519
		Lisans	170	107.83			
		Lisansüstü	31	109.74			

	<b>Davranışların Sergilenme Derecesi</b>	<b>Önlisans Lisans Lisansüstü</b>	<b>17 170 31</b>	<b>112.85 110.69 101.13</b>	<b>.680</b>	<b>3</b>	<b>.712</b>
<b>Öğrenme Süreci Desteği</b>	<b>Davranışların Gereklilik Derecesi</b>	<b>Önlisans Lisans Lisansüstü</b>	<b>17 170 31</b>	<b>107.71 108.09 118.19</b>	<b>.731</b>	<b>3</b>	<b>.694</b>
	<b>Davranışların Sergilenme Derecesi</b>	<b>Önlisans Lisans Lisansüstü</b>	<b>17 170 31</b>	<b>143.03 109.79 89.52</b>	<b>7.981</b>	<b>3</b>	<b>.018*</b>
	<b>Davranışların Gereklilik Derecesi</b>	<b>Önlisans Lisans Lisansüstü</b>	<b>17 170 31</b>	<b>129.88 111.44 87.69</b>	<b>5.696</b>	<b>3</b>	<b>.058</b>
<b>Değerlendirme Desteği</b>	<b>Davranışların Sergilenme Derecesi</b>	<b>Önlisans Lisans Lisansüstü</b>	<b>17 170 31</b>	<b>142.21 106.54 107.79</b>	<b>5.038</b>	<b>3</b>	<b>.081</b>
	<b>Davranışların Gereklilik Derecesi</b>	<b>Önlisans Lisans Lisansüstü</b>	<b>17 170 31</b>	<b>116.82 109.01 108.16</b>	<b>.260</b>	<b>3</b>	<b>.878</b>
<b>Toplam</b>	<b>Davranışların Sergilenme Derecesi</b>	<b>Önlisans Lisans Lisansüstü</b>	<b>17 170 31</b>	<b>139.94 109.65 91.98</b>	<b>6.366</b>	<b>3</b>	<b>.041*</b>

Tablo 5 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliği destekleme ölçeğinden elde edilen toplam sıra toplam puanları ortalamalarında davranışların sergilenme düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Öğrenen özerkliği destekleme ölçeğinden elde edilen sıra toplam puanları ortalamaları alt boyutlara göre değerlendirildiğinde ise sadece “Öğrenme Süreci Desteği” alt boyutunda davranışların sergilenme düzeyinde anlamlı bir fark görülmüştür ( $p < .05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Kruskal Wallis testine göre, “öğrenim durumu” değişkenine göre öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışları toplam puanları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ( $p < .05$ ). Farkın kaynağına ulaşmak için yapılan çoklu karşılaştırma sonuçlarında ise, önlisans ile lisans ve lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip olanların davranışların sergilenme düzeyinde önlisans olanlar lehine olduğu ve lisans ve lisansüstü öğrenim durumuna sahip olanların da sadece “Öğrenme süreci desteği” alt boyutunun sergilenme düzeyinde lisans eğitim durumuna sahip olanlar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

## Öğretmenlerin Öğrenen Özerliğinin Gerekli Görme ve Sergilenmesine İlişkin Davranışlarının Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim, Kurs ya da Seminer Almalarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın beşinci alt amacına yönelik elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının hizmet içi eğitim/kurs ya da seminer alma değişkeni göre analiz sonuçları**

Öğrenen Özerkliğini Destekleme	Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	P	
Duygu ve Düşünce Desteği	Davranışların Gereklilik Derecesi	Evet	49	115.39	5654.00	3852.000	.446
		Hayır	169	107.79	18217.00		
	Davranışların Sergilenme Derecesi	Evet	49	121.12	5935.00	3571.000	.141
		Hayır	169	106.13	17936.00		
Öğrenme Süreci Desteği	Davranışların Gereklilik Derecesi	Evet	49	110.13	5396.50	4109.500	.935
		Hayır	169	109.32	18474.50		
	Davranışların Sergilenme Derecesi	Evet	49	118.24	5794.00	3712.000	.268
		Hayır	169	106.96	18077.00		
Değerlendirme Desteği	Davranışların Gereklilik Derecesi	Evet	49	109.55	5368.00	4138.000	.995
		Hayır	169	109.49	18503.00		
	Davranışların Sergilenme Derecesi	Evet	49	129.35	6338.00	3168.000	.012*
		Hayır	169	103.75	17533.00		
Toplam	Davranışların Gereklilik Derecesi	Evet	49	112.43	5509.00	3997.000	.708
		Hayır	169	108.65	18362.00		
	Davranışların Sergilenme Derecesi	Evet	49	124.21	6086.50	3419.500	.063
		Hayır	169	105.23	17784.50		

Öğrenen özerkliği destekleme ile ilgili hizmet içi eğitim/ kurs ya da seminer alma değişkenine göre yapılan analiz sonucun öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini sergileme ve destekleme düzeyleri sıra puanları ortalamalarında anlamlı fark bulunmamıştır. Tablo-6'daki bulgulara göre, öğrenen özerkliği destekleme ölçeğinden elde edilen sıra toplam puanları ortalamalarında sadece "Değerlendirme Desteği" alt boyutunda davranışların sergilenme düzeyinde anlamlı bir fark görülmüştür ( $p < .05$ ). Tablo - 6 incelendiğinde, ölçekten elde edilen sıra toplam puanların ortalamaları tüm alt boyutlarda hem davranışların gereklilik düzeyinin hem de davranışların sergilenme düzeyinin "evet" grubunda daha yüksek olduğu ancak bunun gruplar arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgular sonucu, ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini desteklemeyi her zaman düzeyinde gerekli buldukları ancak öğrenen özerkliğini desteklemeyi çoğu zaman düzeyinde sergiledikleri belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin, öğrenen özerkliğinin desteklenmesini gerekli buldukları, ancak gerekli buldukları düzeyde sergilemedikleri söylenebilir. Alt boyutlara göre incelendiğinde ise, tüm alt boyutlarda, öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının, gereklilik düzeylerinin her zaman düzeyinde olduğu, ancak öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının sergilenme derecelerinin ise tüm alt boyutlarda çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu düşüncelerinden öğretmenlerin öğrencilere, duygu ve düşünce, öğrenme süreci ve değerlendirme konularında özerklik desteğini her zaman gerekli buldukları ancak çoğu zaman bu desteği karşıladıkları anlaşılmaktadır. Türkiye'de alan yazındaki birçok araştırma sonuçları da bu sonuçları destekler niteliktedir (Güvenç, 2011; Oğuz, 2013b; Özkal ve Demirkol, 2014; Sabancı, 2007). Bu sonuçların nedenleri üzerine düşünüldüğünde, sınıf içerisinde asıl görevinin bilgiyi aktarmak olduğunu düşünen öğretmenin, özerklik destekleyici davranışlar sergilediğinde asıl görevini yapmıyormuş gibi düşünmelerinden kaynaklandığı söylenebilir (Powell, 1981; Cornwall, 1981; Akt. Ergür, 2010). Özerk öğreneni destekleyici davranış gösteren öğretmen bilgi aktaran kişi görevinden sıyrılmakta ve öğrenme-öğretme sürecinde de ihtiyaçları ve yöntemleri belirleyen danışman veya kaynak kişi gibi farklı roller üstlenmektedir (Ergür, 2010).

Bunun yanında, öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme düzeylerinin alt boyutlara göre sıra ile "Duygu ve Düşünce", "Öğrenme Süreci" ve "Değerlendirme Desteği" olarak giderek azaldığı görülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin öğrenen özerkliği alt boyutlarından özellikle "Duygu ve Düşünce Desteği" ni daha fazla gerekli gördükleri ve sergiledikleri dikkate alınırsa bu davranışları daha fazla önemsedikleri sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin, "Duygu ve Düşünce Desteği" alt boyutunu "Öğrenme Süreci" ve "Değerlendirme Desteği" alt boyutlarından daha gerekli gördükleri söylenebilir. Alan yazında incelenen bazı araştırmalarda da, öğretmenlerin, öğrencilere, sırası ile duygu ve düşünce desteğinden başlayarak, öğrenme süreci ve değerlendirme desteğine doğru giderek azalan benzer sonuçlar içerdiği gözlenmiştir (Oğuz, 2013b; Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014; Özkal ve Demirkol, 2014). Öğrenme öğretme süreci boyunca desteklenen öğrencilerin sahip oldukları yeteneklerini ortaya çıkarmalarını sağlamaya yönelik, öğretmenlerin sınıf içerisinde etkileşim içeren etkinliklere yer vererek öğrencilerini dilsel, bilişsel ve duyuşsal açıdan desteklemesi önemlidir (Göçer, 2016). Araştırma sonuçlarına göre, "Değerlendirme Desteği" alt boyutu her ne kadar öğretmenler tarafından yüksek düzeyde gerekli görülse de, düşük düzeyde sergilendiği belirtilmektedir. Alan yazında, Camilleri (1997) ölçme-değerlendirmeyi, bir öğretmenin geliştirmesinin en zor olduğu yönlerinden birisi olarak belirtmiştir (Ergür, 2010). Bunun nedeni, ölçme-değerlendirmenin hem öğrenci başarılarının değerlendirilmesini içermesi hem de öğrenme sürecinde problemlerin saptanıp giderilmesinin sağlanmasının öğretmen açısından kolay olmamasıdır. Ancak, Baylan'ın (2007) üniversitelerde görev yapan okutmanlar arasında yaptığı araştırma sonuçları, bu araştırma sonucuyla örtüşmemektedir. Bunun nedeni de çalışmanın yükseköğretim düzeyinde yapılması olabilir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğrenen özerkliği destekleme düzeyleri değerlendirildiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme düzeylerinin gereklilik ve sergilenme boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, öğrenen özerkliğinin desteklenmesinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olmadığı düşünülebilir. Ancak, tüm alt boyutlarda hem davranışların gereklilik derecesi hem de davranışların sergilenme derecesi kadın grupta daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Sadece “Duygu ve Düşünce Desteği” alt boyutunun davranışların gereklilik düzeyi açısından, kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin duygu ve düşünce desteğini erkeklere göre daha fazla gerekli buldukları söylenebilir. Baylan (2007)’in ve Er (2014)’in üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, Gömleksiz ve Bozpolat (2012)’in 6. sınıf katılımcılar üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında; Eren (2015)’in ve Uçgun (2013)’ün öğretmenler ile gerçekleştirdiği araştırmalarında da, yukarıdaki bulguları destekler nitelikte öğrenen özerkliği destekleme düzeyleri kadın katılımcıların lehine çıkmıştır. Ancak, Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) ile ve Emir ve Kanlı’nın (2009) araştırmalarında ise öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliği destekleme ölçeğinde “kıdem” değişkeni için hem davranışların gerekliliği derecesinde hem de sergilenme düzeylerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, en az deneyime sahip olan 1-5 yıllık öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine diğerlerine oranla yüksek düzeyde inandıkları ancak sergilemedikleri belirlenmiştir. 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin, öğrenen özerkliğinin desteklenme davranışlarını diğerlerine göre daha fazla sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Bu bulguları destekler nitelikte olduğu görülen, Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu’nun (2014) araştırmasında da 9 yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının her zaman gerekli olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, Şahin, Tunca ve Oğuz’un (2015) sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gösterme düzeyleri arasında 1-5 yıl ve 6-10 yıl deneyime sahip olanlar arasında 1-5 yıllık kıdemli olanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ancak Güvenç’in (2011) sınıf öğretmenlerinin özerklik algıları ile ilgili araştırmasında, öğretmenlerin öğrencilerine verdiği özerklik desteğinin “kıdem” değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Halbuki, Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) araştırmalarında, öğretmenlerin meslekteki çalışma yılı ile öz-yeterliklerine ait algı düzeyleri arasında doğru bir orantı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin meslekteki çalışma süresi arttıkça, öz-yeterliklerine ait algı düzeylerinin de artış gösterdiği görülmüştür. Uçgun (2013) ise Türkçe Öğretmenlerinin, mesleki hayatta 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, meslek hayatına yeni başlamış 1-5 yıllık öğretmenlere göre daha fazla orta düzeyde özerklik desteğini karşıladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin “öğrenim durumu” değişkenine göre de öğrenen özerkliği destekleme boyutunda davranışların sergilenme düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Öğrenen özerkliği destekleme düzeyleri alt boyutlara göre değerlendirildiğinde ise sadece “Duygu Ve Düşünce Desteği” alt boyutunda davranışların sergilenme derecesinde anlamlı bir fark görülmüştür. Lisans ve lisansüstü öğrenim durumuna sahip olan öğretmenlerin öğrenen özerkliği sergileme düzeylerinin ön lisans eğitim durumuna sahip olan öğretmenlerden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin öz yeterliliklerinin geliştirilmesi öğrencilere özerklik desteği sağlayabileceği belirtilmektedir (Güvenç, 2011). Bu nedenle, akademik hayatı boyunca aday öğretmenlerin öz yeterliliklerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerini artırabilir.

Öğrenen özerkliği destekleme ile ilgili “hizmet içi eğitim/ kurs ya da seminer alma durumuna” göre öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sadece “değerlendirme desteği” alt boyutunda davranışların sergilenme derecesinde anlamlı bir fark belirlenmiştir. Ancak tüm alt boyutlarda hem davranışların gereklilik derecesi hem de davranışların sergilenme düzeyinin “evet” grubunda daha yüksek olduğu ancak bunun anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, öğrenen özerkliği destekleme ile ilgili



hizmet içi eğitim/ kurs ya da seminer alan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini gerekli gördükleri, önemsedikleri ve sergiledikleri ancak bu davranışları yeterli düzeyde geliştiremedikleri bu konuda daha fazla eğitimi gereksinimleri olduğu söylenebilir. . Bu durum hizmet içi eğitimlerin gereksinimlerini karşılayacak düzeyde verilmemesinden kaynaklanmış olabilir. Nitekim Sert'in (2007) çalışmasında da öğretmenler hizmet içi eğitim programlarının gereksinimleri karşılamak konusunda yeterli olmadıklarını ve içerik olarak sürekli aynı şeyleri içerdiği için sıkıcı olduğunu belirtmektedirler.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlere öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi önerilebilir. Bu programlarda öğretmenlerin uygulamalı çalışmalar yapmaları sağlanmalıdır. Gelecek araştırmalarda özerklik destekleyici öğretmenlerin öğrenci davranışlarına etkileri araştırılabilir ve bu konuda öğrencilerin görüşleri alınabilir. Benzer çalışmalar farklı eğitim düzeylerinde daha geniş örneklemeler üzerinde yapılabilir. Ayrıca hangi öğrenme ortamının özerklik desteğini daha etkili sağlayabildiğine yönelik deneysel çalışmalar da yapılabilir.

### Kaynaklar

- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2004). Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü. *İlköğretim Online*, 4(2), 55-64. Online: <http://ilkogretim-online.org.tr> internet adresinden 30.08.2017 tarihinde indirilmiştir.
- Alkın- Şahin, S., Tunca, N. ve Oğuz, A. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Ve Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışları. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 161-178.
- Altunay, U. ve Bayat, Ö. (2009). The relationship between autonomy perception and classroom behaviors of english language learners. *Dil Dergisi*, 144, 7-15.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: neden ve nasıl? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 68-74.
- Balçıkanlı, C. (2008). Fostering learner autonomy in EFL classrooms. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 277-284.
- Balçıkanlı, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90-103.
- Bayat, Ö. (2007). Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerde Özerklik Algısı, Okuduğunu Anlama Başarıları Ve Sınıf İçeri Davranışları Arasındaki İlişkiler. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baylan, S. (2007). University students' and their teachers' perceptions and expectations of learner autonomy in EFL prep classes. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Benson, P. (2000). *Autonomy as a learners' and teachers' right*. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy (2nd ed.)*. In C. N. Candlin & D. R. Hall (Eds.). Great Britain: Pearson Education.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (22. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Candice R. S., Kathleen C. P., Matthew, D. & Julianne, C. T. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership, *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110 <http://faculty.washington.edu/sunolen/562/old%20562%20files/Stefanou.pdf> internet adresinden 5.10.2017 tarihinde indirilmiştir.
- Demirel, Ö. ve Mirici, İ. H. (2002). Yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği. *Milli Eğitim Dergisi*, (155-156), 76-88.
- Egel, İ.P. (2003). The impact of the European language portfolio on the learner autonomy of Turkish primary school students. Unpublished doctoral dissertation. Anadolu University.
- Emir, S. ve Kanlı, E. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin incelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 63-79.
- Er, K.O. (2014). Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Konusundaki Görüşleri. *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute*. 17, 31.
- Eren, İ. (2015). Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerde Öğrenen Özerkliği Geliştirmeye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütcü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kahramanmaraş.



- Ergür, D. O. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey ISBN: 978 605 364 104 9.
- Flynn, P. Mesibov, D. Vermette, P. J. Smith, M. R. (2004). Applying Standards- Based Constructivism: A Two-step Guide for Monitoring Middle and High School Students. USA.
- Göçer, A. (2016). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 188-201.
- Gömleksiz, M.N. ve Özpolat, E. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *Zeitschrift für dieWelt der Türken*. 4(3), 95-114.
- Günay, D. (2016). Öğrenen özerkliği, İngilizce öğretimine yansımaları ve Hayef örneğinde öğretmen adaylarının değişen öğretmen rolleri algısı. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-3, 26/3,17-30.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki öz-yeterlilik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
- Jonassen, D. H., Reeves, T. C. (1996). *Learning with Technology: Using Computers as Cognitive Tools*. In D. H. Jonassen (Ed.). Handbook of Research for Educational Communications and Technology (pp. 693-719). New York: Macmillan.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 21. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Little, D. (1999). *Autonomy in Second Language Learning: Some Theoretical Perspectives And Their Practical Implications, Autonomes Fremdsprachenlernen*. (Ed.: C. Edelhoff ve R. Weskamp) Ismaning: Hueber, 22-36.
- Little, D. (2000). We're all in it together: exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. Paper presented at Autonomy 2000, University of Helsinki Language
- Little, D. & Dam, L. (1998). Learner Autonomy: What and Why? [http://languagesinitiative.ie/images/Language\\_Learner\\_Autonomy\\_WhatWhyHow.pdf](http://languagesinitiative.ie/images/Language_Learner_Autonomy_WhatWhyHow.pdf) internet adresinden 05.10.2017 tarihinde indirilmiştir.
- Liu, H. J. (2015). Learner autonomy: the role of motivation in foreign language learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(6), 1165-1174, DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0606.02>
- McGrath, I. (2000). *Teacher autonomy*. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.) Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions. London: Longman. 100-110.
- Oğuz, A.(2013a). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194.
- Oğuz, A., (2013 b). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1273-1297.
- Oğuz, A., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Özkal, N. ve Demirkol, A. Y. (2014). Öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *NWSA-Education Sciences*, 9(3), 293-310.
- Oğuz, A., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 22-51.
- Özdere, M. (2005). State-Supported Provincial University English Language İnstructors' Attitudes Towards Learner Autonomy . Unpublished Master's thesis, Bilkent University, İnstitute of Economics and Social Sciences, Ankara.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Kullanma Kılavuzu: SPSS İle Adım Adım Veri Analizi*, çev. Balcı, S ve Ahi, B., Ankara: Anı Yayıncılık.
- Reeve, J., Bolt, E., ve Cai, Y. (1999). Autonomy Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 537-548.
- Reeve, J., Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31–60). Greenwich, CT: Information Age.
- Reeve, J., ve Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209–218.
- Perkins, D. (1999). Many Faces of Constructivism. <http://www.wou.edu/~girodm/library/Perkins.pdf> internet adresinden 6.10.2017 tarihinde indirilmiştir.
- Sert, N. (2006). EFL student teachers' learning autonomy. *Asian EFL Journal*, 8(2), 180-201.
- Sert, N. (2007). Öğrenen özerkliğine ilişkin bir ön çalışma. *İlköğretim Online*. 6, (1), 180-196.

- Smith, R. C. (2000). *Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning*. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman. 89-99.
- Sofracı, G.(2016). Perceptions Of EFL Instructors And Turkish EFL Students As Prospective Teachers About Learner Autonomy And The Comparison Of Their Perceptions. Master Of Arts Theses. Pamukkale University, The Institute Of Educational Sciences, Department Of Foreign Language Teaching, English Language Teaching, Denizli.
- Thavenius, C. (1999). *Teacher autonomy for learner autonomy*. In S. Cotterall and D. Crabbe (eds.) *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main. 163-166.
- Toruç, D. (2013). Comment peut-on faire développer l'autonomie des étudiants en classe de langues étrangères surtout en classe de FLE? *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 659-669.
- Erbil-Tursun, S. (2010). Ortaöğretim İngilizce Dersinde Öğrencilerin Ve Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliği İle İlgili Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Uçgun, D., (2013). Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 449-460.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N., (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Yaptörler, A.N.(2013). Efl Learners' Conceptions Of Learner Autonomy. Master Of Arts. Çağ University, Institute Of Social Sciences, Department Of English Language Teaching, Mersin.
- Yıldırım, Ö. (2005). ELT Students' Perceptions And Behavior Related To Learner Autonomy As Learners And Future Teachers (Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir). [Çevrim içi:<http://tez2.yok.gov.tr/>],Erişim tarihi: 14 Ağustos 2014.
- Yılmaz,K., Oğuz, A., Altınkurt, Y.(2014). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. DOI:10.16986/HUJE.2016016394.
- Yurtseven, G.Ö.(2015). Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Gerçeklik Oyunları Ve Öğrenen Özerkliği Üzerine Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı, Muğla.

### [Extenden English Abstract](#)

The constructivist approach to education makes it necessary for students to structure their knowledge effectively with their own efforts and is increasingly becoming widespread in educational environments, teacher training and program development. The constructivism is seen not as a memorization of knowledge but as a way of understanding learners, demonstrating competence in applying knowledge, and thus transcending memorization (Flynn, Mesibov, Vermette and Smith, 2004). Constructivist theory involves student-centered activities, and teachers cannot force their students to interpret the world as they interpret it. In other words, students are active participants of their own learning. So, they can create their own understanding by interacting with their surroundings (Jonassen and Reeves, 1996).

The construction of a specific style of knowledge by the learner and the application of this structure based on this constitute the basis of this theory (Perkins, 1999, p.355). In addition, the student are expected to control and take their own learning responsibility by developing their ability to think and understand (Akpınar and Ergin, 2004). In this direction, constructivist education also requires "learning autonomy". Learning autonomy can be achieved by encouraging learners in learning process by constructivist learning environments and by making the learners "active" (Aydoğdu, 2009).

Learning autonomy is seen as the first condition of effective learning. As well as being a good learner when learners succeed in improving their autonomy, at the same time they become responsible individuals (Benson, 2011, p.1). Learning autonomy is a conscious orientation that explains what, why, and how to learn. For this reason, learners must take some decisions that shape their learning process; (Little and Dam, 1998).

The most important task of teachers who are seen as practitioners of educational programs is to develop and implement learning autonomy (Little, 1998). Benson noted that the role of the teacher is not to manage the learning process but to source and guide it (2011). According to Göçer (2016), in order to support learners in an autonomous way, teachers should give their own responsibilities to their learners rather than being a person who gives information directly. In addition, a teacher who will count autonomy support must himself have "autonomous" qualities, reflect "self-controlled teaching" to learners and free learners in the control of their teaching process (Benson, 2000, McGrath, 2000; Thavenius, 1999).

In this study, the "Learning Autonomy Descriptive Scale" was used to collect data. The scale was developed by Oğuz (2013) The scale has a 3-factor structure. These are named as "Emotion and Thought Support", "Learning Process Support", "Evaluation Support". The "Support for Emotion and Thought" subscale includes the first 7 items, the "Learning Process Support" subscale contains the next 5 items, and the "Evaluation Support" subscale contains the last 4 items. For the original scale, Cronbach alpha was  $\alpha = 0.89$  for necessity and  $\alpha = 0.92$  for exhibition. These findings can be said to be satisfactory for the validity and reliability of the scale. In this study,  $\alpha = 0.93$  for necessity;  $\alpha = 0.94$  for exhibition.

Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were used as nonparametric analysis techniques. Also, some descriptive operations such as arithmetic mean and standard deviation were applied in the process of data analysis.

From the findings, it can be said that the secondary school teachers are "always" at the necessity of the behaviors supporting learners' autonomy, but "all times" at the demonstration of these supporting behaviors. On the other hand, teachers' learning autonomy support levels decreased gradually according to sub-dimensions as " Emotion and Thought Support", "Learning Process Support" and "Evaluation Support" respectively.

When the autonomy support levels of the teachers were evaluated according to the gender variable, there was not a significant difference between the levels of the necessity and the demonstration of autonomy support behaviors of the male and female teachers.

There were significant differences between in the level of necessity of behaviors and in the demonstrate of behaviors for the "seniority" variable in secondary school teachers' learning autonomy support scale. From the results, it was seen that 1-5 year old teachers with least experience have a high level of belief in the necessity of supporting learning autonomy but they do not demonstrate it. 16-20 years, 21 years and over, teachers have more supportive behaviors than others.

A significant difference is found in the level of exhibiting behaviors in the aspect of supporting autonomy that secondary school teachers have, according to the changing "learning situation". Teachers with undergraduate and postgraduate education status were found to have lower demonstrate levels of learning autonomy than teachers with associate degree education status.

There is no significant difference in the level of teachers' support for learning autonomy according to "in-service training / receiving a course or seminar" in support of learning autonomy. However, in all sub-dimensions it is seen that both the degree of necessity of behavior and the level of demonstrate behaviors are higher in the "yes" group, but this is not significant.