

Öğrenen Özerkliği 15.12.2017.docx

<p>The Needs Analysis For Learning Autonomotive Supports Of The Secondary School Teachers¹</p>	<p>Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Desteklemelerine Yönelik İhtiyaç Analizi</p>
	<p>²Aytunga Oğuz ³ Nazlı Dönmez</p>
<p>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 important differences in the level of learning autonomy support behaviors compared to the variables of "seniority", "learning status", and "in-service</p>	<p>Abstract in article's language 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 çalışmada 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</p>

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

² Prof. Dr., Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, aytungaoguz@hotmail.com

³ Afyon Kocatepe Uni., Eğitim Fak., EB Eğit. Prog. ve Öğr. Doktora Öğrencisi, nazlidonmez@hotmail.com.

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 .

Keywords: Learner autonomy, teachers' autonomy support

bulduğu ancak öğrenen özerkliğini desteklemeyi çoğu zaman düzeyinde sergiledikleri söylenebilir. Bunun yanında, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarında “cinsiyet” değişkeninin önemli bir etkisi olmamasına rağmen, özerkliği destekleme davranışları düzeylerinde “kadem”, “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

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 yetiştirme 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 katılımcıdır 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 (Akpinar 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 ulaşıldığını 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 "özenetimli 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 öğretime 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; Balçıkınlı, 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 belirlenmek amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 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 evreni, 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 öğretmeninden 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. N¹³ parametrik testlerde, Mann Whitney U testi, ilişkisiz iki örneklem için kullanılmaktadır. Kruskal Wallis H testi ise ilişkisiz k tane örneklem için kullanılmaktadır. Bu iki testte gruplar arası ya da grupları içi 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 ⁶ 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 “3 oğu zaman” düzeyinde ($\bar{X}=4.01$, $S=0.63$) sergiledikleri görüşündedir. 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	Kadın	132	114.62	15129.50	5000.500	.130
		Erkek	86	101.65	8741.50		

	Derecesi	Erkek	86				
	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 görülmüştür (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 Kademelerine 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 kadem değişkenine göre analiz sonuçları

Öğrenen Özerkliğini Destekleme	Grup	N	Sıra Ortalamaları	X ²	Sd	p	
Duygu ve Düşünce Desteği	Davranışların Gereklik Derecesi	7 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			
	Davranışların Sergilenme Derecesi	1 1-5 yıl	48	106.78	8.306	4	.081
		6-10 yıl	56	93.86			
		11-15 yıl	42	106.21			
		16-20 yıl	24	123.85			
		21 ve üzeri	48	126.17			
Öğrenme Süreci Desteği	Davranışların Gereklik Derecesi	7 1-5 yıl	48	125.69	9.112	4	.058
		6-10 yıl	56	90.13			
		11-15 yıl	42	112.82			
		16-20 yıl	24	115.44			
		21 ve üzeri	48	110.03			
	Davranışların Sergilenme Derecesi	1 1-5 yıl	48	108.98	12.615	4	.013*
		6-10 yıl	56	88.73			
		11-15 yıl	42	107.54			
		16-20 yıl	24	136.21			
		21 ve üzeri	48	122.61			
Değerlendirmeye Desteği	Davranışların Gereklik Derecesi	1-5 yıl	48	129.29	10.859	4	.028*
		6-10 yıl	56	91.23			
		11-15 yıl	42	114.13			

		5					
		16-20 yıl	24				
		21 ve üzeri	48	115.29			
				104.07			
				113.99			
	Davranışları	1-5 yıl	48				
	n	6-10 yıl	56	93.71			
	Sergilenme	11-15 yıl	42	105.26	6.755	4	.149
	Derecesi	16-20 yıl	24	126.10			
		21 ve üzeri	48	118.84			
		7					
		1-5 yıl	48	127.40			
	Davranışları	6-10 yıl	56	89.40			
	n	11-15 yıl	42	111.26	9.969	4	.41*
	Gereklilik	16-20 yıl	24	111.54			
	Derecesi	21 ve üzeri	48	112.49			
Toplam							
				108.29			
	Davranışları	1-5 yıl	48				
	n	6-10 yıl	56	91.46			
	Sergilenme	11-15 yıl	42	106.18	9.944	4	.41*
	Derecesi	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 gereklilik 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 gereklilik 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 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 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 ²	Sd	p	
Duygu ve Düşünce Desteği	Önlisans	17	125.74	1.311	3	.519	
	Davranışların Gereklilik Derecesi	Lisans	170				107.83
	Lisansüstü	31	109.74				
	Önlisans	17	112.85	.680	3	.712	
	Davranışların Sergilenme Derecesi	Lisans	170				110.69
	Lisansüstü	31	101.13				
Öğrenme Süreci Desteği	Önlisans	17	107.71	.731	3	.694	
	Davranışların Gereklilik Derecesi	Lisans	170				108.09
	Lisansüstü	31	118.19				
	Önlisans	17	143.03	7.981	3	.018*	
	Davranışların Sergilenme Derecesi	Lisans	170				109.79
	Lisansüstü	31	89.52				
Değerlendirme Desteği	Önlisans	17	129.88	5.696	3	.058	
	Davranışların Gereklilik Derecesi	Lisans	170				111.44
	Lisansüstü	31	87.69				

Lisansüstü						
Davranışların Sergilenme Derecesi	Önlisans	17	142.21			
	Lisans	170	106.54	5.038	3	.081
	Lisansüstü	31	107.79			
Davranışların Gereklilik Derecesi	Önlisans	17	116.82			
	Lisans	170	109.01	.260	3	.878
	Lisansüstü	31	108.16			
Toplam						
Davranışların Sergilenme Derecesi	Önlisans	17	139.94			
	Lisans	170	109.65	6.366	3	.041*
	Lisansüstü	31	91.98			

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 özerliğini destekleme davranışlarının hizmet içi eğitim/ kurs ya da seminer alma değişkeni göre analiz sonuçları

Öğrenen Özerliğini 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		49	124.21	6086.50	3419.500	.063

Sergilenme Derecesi	Evet	169	105.23	17784.50
	Hayır			

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 düzeylerinin 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 düşüncelerinden 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).

Bunu yanında, öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme düzeylerinin alt boyutlara göre sıra ile “Duygu ve Düşünce”, “Öğrenme Süreci” ve “Değerlendirme Desteği” olarak giderek azlığı görülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin öğrenen özerkliği alt boyutlarından özellikle “Duygu ve Düşünce Desteği” ni daha fazla gerekli gördükleri ve sergiledikleri lıkate alınırsa bu davranışları daha fazla önemstedikleri 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, Altinkurt, 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 geliştirilmesinin en zor 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 24 steği” 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 6 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 8 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 4 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 yeterliklerinin 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.

3 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 çalışılabilir. Ayrıca hangi öğrenme ortamının özerklik desteğini daha etkili sağlayabildiğine yönelik deneysel çalışmalar da yapılabilir.

Extended 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, 26 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). 11

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. 18

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. 28

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.

Öğrenen Özerkliği 15.12.2017.docx

ORIGINALITY REPORT

12%

SIMILARITY INDEX

PRIMARY SOURCES

1	www.turkishstudies.net Internet	102 words — 2%
2	www.ices-uebk.org Internet	88 words — 1%
3	www.j-humansciences.com Internet	72 words — 1%
4	www.ressjournal.com Internet	42 words — 1%
5	sbedergi.ghu.edu.tr Internet	38 words — 1%
6	www.researchgate.net Internet	37 words — 1%
7	Titrek, Osman. "Öğrenen Özerkliği ve Öğretmenlerin Okulu Yeterince Kullandıkları; Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliği ve Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliği", Educational Administration: Theory & Practice/13004832, 20091101 Publications	36 words — 1%
8	www.efdergi.ibu.edu.tr Internet	31 words — 1%
9	OĞUZ, Aytunga. "Öğrenen özerkliğini destekleme ölçęi nin geliştirilmesi", İletişim Hizmetleri, 2013. Publications	27 words — < 1%

10	dergipark.ulakbim.gov.tr Internet	25 words — < 1%
11	isamveri.org Internet	24 words — < 1%
12	www.ilkogretim-online.org.tr Internet	20 words — < 1%
13	SAĞLAM ÇİÇEK, Aycan and TOPÇU, Çağla. "9. Sınıf Rehberlik Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", Kalem Vakfı Okulları, 2015. Publications	20 words — < 1%
14	Oğuz, Aytunga. "Teacher's views about supporting learner autonomy", International Journal of Human Sciences, 2013. Publications	19 words — < 1%
15	docplayer.org Internet	14 words — < 1%
16	EKİNCİ, Necla. "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Öğrenen Özerkliğini Destekleyici Davranışları Arasındaki* İlişkiler", TUBITAK, 2016. Publications	14 words — < 1%
17	TELEF, Bülent Baki. "Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi", Ilkogretim Online/13053515, 20110101 Publications	14 words — < 1%
18	www.efdergi.hacettepe.edu.tr Internet	13 words — < 1%
19	KAYMAKCAN, Recep and MEYDAN, Hasan. "Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi", Ahmet Şişman, 2011. Publications	13 words — < 1%

20	readgur.com Internet	11 words — < 1%
21	ijssr.net Internet	10 words — < 1%
22	docplayer.biz.tr Internet	10 words — < 1%
23	TURĞUT, Melih, YENİLMEZ, Kürşat and UYGAN, Candaş. "Ortaokul ve lise matematik öğretmeni adaylarının ispat yapmaya yönelik görüşleri", Adıyaman Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013. Publications	9 words — < 1%
24	DENİZ, Metin, AVŞAROĞLU, Selahattın and FİDAN, Özgür. "İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi", İnönü Üniversitesi, 2006. Publications	9 words — < 1%
25	efdergi.hacettepe.edu.tr Internet	9 words — < 1%
26	www.zu.ac.ae Internet	8 words — < 1%
27	myslide.es Internet	8 words — < 1%
28	"Festschrift für Klaus J. Hopt zum 70. Geburtstag am 24. August 2010", Walter de Gruyter GmbH, 2010 Crossref	7 words — < 1%