Turkish Journal of Educational Studies, 1 (1) Ocak 2014 TURK-JES

Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki

Aytunga OĞUZ[1*], Yahya ALTINKURT[2], Kürşat YILMAZ[1], Sebahat HATİPOĞLU[3]

Özet

Bu araştırmada, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Sandıklı ilçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde oransız küme örneklemesi tekniği kullanılmıştır. Buna göre 93 ilkokul, 77 ortaokul ve 78 lise öğretmeni olmak üzere 248 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın verileri "Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)" ve "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği (ÖÖDÖ)" ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği eğitim inançları boyutları sırası ile varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, ilerlemecilik, daimicilik ve esasicilik alt boyutlarıdır. Öğretmenler, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını yüksek düzeyde gerekli bulmakta, ancak bu davranışları orta düzeye yakın sergilemektedir. Öğretmenler, özerklik desteği boyutları arasında en çok "Duygu ve Düşünce Desteğini" gerekli bulmakta ve sergilemektedir. Bu boyutu sırası ile "Öğrenme Süreci Desteği" ve "Değerlendirme Desteği" boyutları izlemektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim İnançları, Eğitim Felsefesi, Öğrenen Özerkliği, Özerklik Desteği

The Relationship between Educational Beliefs and Learner Autonomy Support Behaviors of Teachers

[1] Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Kütahya
[2] Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Muğla
[3]Milli Eğitim Bakanlığı, Akharım Ortaokulu, Sandıklı, Afyon
*aytunga.oguz@dpu.edu.tr (Corresponding Author)

Abstract

The purpose of this study is to determine the relationship between educational beliefs and learner autonomy support behaviors of primary, secondary and high school teachers. A survey research method was employed this study. The sample of the study consisted of teachers who work in the Sandıklı district. The disproportionate cluster sampling technique was used in determining the sample. Accordingly, the data was collected from 248 teachers including 93 primary school teachers, 77 secondary school teachers and 78 high school teachers. In the study "Education Belief Scale (EBS)" and "Learner Autonomy Support Scale (LASS)" were used as the data collection tools. To analyze the data, descriptive statistics, t-test, ANOVA and correlation analysis were used. According to the research results, the dimensions of educational beliefs of teachers which teachers showed the highest attendance are existentialism, re-constructionism, progressivism, perennialism, and essentialism sub-dimensions respectively. Teachers found the learner autonomy support behaviors are required in high level and to exhibit these behaviors is close to the middle level. Teachers find thoughts and feelings are most required among the autonomy support dimensions and exhibit them. This dimension is followed by the learning process support and the assessment support dimensions respectively. The findings obtained from the research show that there is a significant relationship between educational beliefs and learner autonomy support behaviors of teachers.

Key Words: Educational Beliefs, Educational Philosophy, Learner Autonomy, Autonomy Support

1. Giriş

Eğitimin niteliğini belirleyen temel değişkenlerden birisi öğretmen niteliğidir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi ve becerilerinin yanı sıra, eğitime yönelik yaklaşımları, inançları ve bu doğrultuda atacağı adımlar

eğitimin niteliğini her aşamada önemli ölçüde etkilemektedir. Bu noktada, öğretmenlerin önemli niteliklerinden birisi, hizmet öncesi ve hizmet içinde geçirdiği yaşantılar sonucu geliştirdiği eğitim inançlarıdır. Bireyin eğitim durumlarındaki inançları, öğretme ve öğrenmeyle ilgili kanılarını, felsefesini ya da görüşlerini belirtmektedir (Haney, Czerniak ve Lumpe, 2003). Alanyazında bireyin eğitim inançlarının eğitim felsefesine dayalı olarak oluştuğu belirtilmektedir (Pajares 1992; Silvernail 1992a, 1992b; Livingston, McClain ve DeSpain 1995; Levin ve Wadmany 2005, 2006; Rideout 2006; Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011; Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012). Bu durumda öğretmenin eğitim inançlarının, benimsediği eğitim felsefesine göre biçimlenmesi ve öğretmenin sınıftaki davranışlarına yansıması söz konusudur. Başka bir deyişle, öğretmenin eğitim felsefesi, yani hangi inançlara ve davranışlara sahip olduğu onun nasıl bir öğretmen olduğunun da göstergesidir.

Eğitim felsefesi, eğitimin ve okulların varlık nedenini, bireylerin hangi yöntemlerle, ne tür ortamlarda ve hangi yaklaşımlarla ve hangi yönde biçimlendirileceğini belirlemeye çalışmaktadır (Doğanay ve Sarı, 2003). Her eğitim felsefesi akımında eğitim uygulamalarına yön veren varsayım, inanç, karar ve ölçütler bulunmaktadır (Ergün, 2011).

Eğitim programının amaçları, içeriği, eğitim durumları ve sınama durumları ile ilgili alınacak kararlar ve uygulamalar, benimsenen eğitim felsefesinin ilkelerine göre biçimlenmektedir. Bu nedenle, bir eğitim sisteminin etkili ve verimli çalışması, kendini geliştirmesi ve yenileyebilmesi için öğretmenlerin eğitim sisteminin dayandığı felsefeye göre yetiştirilmesi gerekmektedir (Sönmez, 1994). Eğitim programlarının temelinde yatan eğitim felsefesine inanan, onunla çelişmeyen öğretmenler, programı o felsefenin ilkelerine göre etkili bir biçimde uygulayabilir ve amaçlarına ulaştırabilirler.

Eğitim programlarının temelinde yer alan ve eğitime yöne veren başlıca eğitim felsefeleri daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluktur. Bu felsefeler aşağıda kısaca özetlenmiştir (Sönmez, 1994; Ergün, 2011, Ornstein ve Hunkins, 1988; Tuncel, 2004; Demirel, 2006; Yayla, 2009; Yılmaz ve Tosun, 2013):

Daimiciliğe göre eğitimin amacı, insana değişmez evrensel doğruları kazandırmak, onu sonsuz gerçek yaşama hazırlamak ve aklını geliştirmektir. İnsan doğası her yerde aynı olduğundan eğitim de her yerde aynı olmalıdır. Bu süreçte öğretmen, öğrencilere model olabilmek için; bilgili, konusunda uzman ve otorite olarak görülmektedir. Öğrencileri aklını kullanabilen entelektüeller olarak yetiştirmek için sokratik tartışmaya dayalı sözlü anlatım, okuma ve açıklama yöntemlerine yer verilmelidir. İdeal ve evrensel gerçekler, klasik eserler incelenerek yapay öğrenme ortamlarında, tümdengelim yoluyla ve disiplinli bir biçimde öğretilmelidir. Öğretmen öğrencilerin aklında var olan doğruları bulmalarını sağlamalıdır.

Esasicilik felsefesine göre eğitim, bireyleri toplumsallaştırmalı, onlara başat kültürel değerleri kazandırmalı, toplumdaki çatışmayı önlemeli, kültürel mirası korumalı, bilgili ve becerili insanlar yetiştirmelidir. Öğretmen yetişkin dünyası ile çocuğun dünyası arasında aracı olmalı, onu yaşama hazırlamalıdır. Bu anlayışa göre, öğrenciler kendileri için nelerin gerekli olduğunu bilemeyeceklerinden kendi haline bırakılmamalı, öğretmen programla ilgili kararları kendisi almalı ve kontrolü elden bırakmamalıdır. Öğretmen geçmişten gelen denenmiş, süzülmüş bilgileri ve değerleri öğrencilere gerektiğinde zor kullanarak ve otoriteyi koruyarak kazandırmalıdır. Bunun için de disiplinli sıkı çalışma, ezberleme, anlatma, tekrar gibi yöntemleri kullanmalıdır.

İlerlemecilik felsefesine göre eğitim, sürekli değişen yaşamı öğretmelidir. Bunun için öğretmen, öğrencinin her türlü konuyu demokratik bir ortamda, problem çözerek, işbirliği yaparak etkin bir biçimde öğrenmesine rehberlik etmelidir. Bu süreçte konular amaç değil, araç durumundadır. Öğrencilerin öğrendiklerini kullanabilmeleri, yaşamayı öğrenebilmeleri önemlidir. Öğrencilerin ilgi ve yeteneğine uygun, bağımsız çalışabilecekleri öğrenme ortamları düzenlenerek öğretim bireyselleştirilmelidir.

Yeniden kurmacı eğitim felsefesine göre, yaşam sürekli değiştiğinden insan onu yeniden şekillendirmeli ve düzenlemelidir. Bu bakış açısında, eğitim sosyal reform gerçekleştirmede bir değişim ve denge aracı olarak görülmektedir. Bunun için öncelikle öğrencilerin toplumu yeniden kuracaklarına inandırılmaları gerekmektedir. Öğretmen gelecekle ilgili her türlü ders ve konuya sınıfta yer vermeli, öğrencileri demokratik bir ortamda; problem çözmeye, bilimsel ve eleştirel düşünmeye teşvik etmelidir. Bu süreçte öğretmen, herhangi bir görüşü zorla kabul ettirmemeli, görüşlerin kabul ya da reddedilmesini öğrenci yapmalıdır.

Varoluşçu eğitim, varoluşçu felsefenin eğitime yansımasıdır. Varoluşçuluk genel bir felsefe akımı gibi algılansa da, Kaufmann'a (1995) göre varoluşçuluk, ne bir düşünce okuludur ne de herhangi bir öğretinin dar kalıpları içinde sıkışmış bir felsefi harekettir. Varoluş felsefenin kendisidir (akt., Aydın, 2000). Varoluşçular, geleneksel yaklaşımdaki öğretmen-öğrenci ilişkisini reddederler. Varoluşçu anlayışa göre öğretmenin görevi ne realizmde olduğu gibi sadece bilgi aktarmak, ne idealizmde olduğu gibi danışmanlık yapmak ne de pragmatizmde olduğu gibi sadece model olmaktır (Kneller, 1964 akt. Yayla, 2009). Varoluşçu eğitim felsefesine göre, eğitim insanın özgürce kendi varoluşunu gerçekleştirmesini sağlamalıdır. Bu açıdan eğitim inançlarını belirlemeye yönelik

ölçme araçlarında da (Wiles ve Bondi, 1984; Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011) varoluşçuluk bir boyut olarak yer almaktadır.

Yukarıda özetlenen eğitim felsefelerinin, programda önem verdiği konular ve gerekli gördüğü uygulamalar farklı özellikler taşımaktadır. Benimsenen felsefeye göre öğrenme ortamı ve o ortamdaki öğretmen ve öğrenci rolleri de değişmektedir. Bu eğitim felsefelerinden daimicilik ve esasicilik öğretmen merkezli, geleneksel eğitimi; diğerleri ise, öğrenci merkezli çağdaş eğitimi gerekli görmektedir (Demirel, 2006). Son yıllarda öğrenci merkezli yaklaşımlardan birisi olan yapılandırmacılık da birçok reform çabasının temelinde yatan bir felsefe olarak görülmektedir (Haney ve diğerleri, 2003).

Türkiye'de de son on yılı aşkın bir süreden beri, eğitim programları yapılandırmacı yaklaşıma dayalı geliştirilmeye ve her eğitim düzeyinde yapılandırmacı eğitim ortamları düzenlenmeye çalışılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci, bilgiyi çevreden aynen almamakta; kendi ön bilgilerine dayalı olarak kendisi oluşturmaktadır. Öğrenci çevresiyle etkileşimi sonucu, bilgiyi kendisine özgü bir biçimde yeniden yorumlar, dönüştürür ve kendisine özgü bir anlam verir. Bu süreçte öğretmen bilgi, kavram ya da düşünceleri öğrencilerin zihinlerine aynen aktaramaz, empoze edemez; ancak, etkin yöntemlerle bilgiyi yapılandırmalarına rehberlik edebilir (Açıkgöz, 2002). Yapılandırmacı öğrenme ilkelerini uygulayan bir öğretmenin, öğrenciye etkin, demokratik bir öğrenme ortamı sağlaması, öğrenme sorumluluğu almasına, girişimine ve özerkliğine önem vermesi ve destek olması gerekmektedir (Yager, 1991; Brooks ve Brooks, 1993; Olsen, Plourde ve Alawiye, 1999).

Öz belirleme kuramına göre de, bireylerin yapılandırmacı sosyal gelişimleri, bütünleşmeleri ve iyi olma halini yaşamaları için doyurulması gereken üç temel psikolojik gereksinim bulunmaktadır. Özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olarak

belirtilen bu gereksinimlerin doyurulmasında sosyal çevresel koşulların desteği gerekmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Bireylere sağlanan özerklik desteği temel gereksinimlerin doyumunu, bu gereksinimlerin doyumu da öznel iyi olma halini olumlu yönde etkilemektedir (Çankaya, 2009). Bu nedenle, eğitim ortamlarında öğrencilere özerklik desteği sağlanması önem taşımaktadır.

Özerklik, öğrenenin öğrenmesi için gereken sorumluluğu üstlenmesidir (Holec, 1991). Özerk öğrenen öğrenmeyle ilgili kararlarını kendisi alabilmelidir (Wang, 2011). Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenin öğrenciye özerklik desteği sağlamasının öğrencinin içsel motivasyonunu artırabileceği (Scharle ve Szabo, 2000); bireyin ilgisini artırabileceği ve daha üst düzeyde performans ortaya koymasını sağlayabileceği belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Bu nedenle, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeleri gerekmektedir. Öğretmenler öğrencileri kontrol etmek yerine; onların ilgilerini belirleyerek ve değerleri içselleştirmelerine yardım ederek özerklik desteği sağlayabilirler (Reeve, Bolt ve Cai, 1999). Öğretmenler öğrenme ortamında öğrencilere; ilgi, istek ve beklentilerini ortaya koymalarını, duygu ve düşüncelerini rahatça dile getirmelerini, kendi kararlarını vermelerini, kendi öğrenme araç ve yöntemlerini belirleyip izlemelerine yardım ederek özerklik desteği sağlayabilirler (Oğuz, 2013). Özerklik desteği sağlanan öğrenciler kendi seçimlerini yapabilirler ve bunları öğretmenleriyle ya da arkadaşlarıyla paylaşabilirler.

Öğrenme ortamlarında öğrencilerine özerklik desteği sağlayabilecek öğretmenlerin her şeyden önce kendilerinin de özerk olması, demokratik, öğrenci merkezli öğrenme ortamını düzenlemeye önem vermesi ve inanması gerekmektedir. Öğretmenlerin eğitim inançlarının sınıf yönetimine yönelik inançlarıyla ilişkili olduğu (Okut, 2011) göz önüne alındığında, öğretmenin eğitim inançları öğrencilerin özerkliğini destekleyip desteklemeyeceklerini de

etkileyebilir. Örneğin, öğretmen esasici eğitim felsefesine dayalı inançlar geliştirmişse öğrenciye özerklik desteği sağlanmasını gerekli görmeyebilir ve sınıfta özerklik destekleyici davranışlar sergilemeyebilir.

Öğretmenlerin inançlarını açıkça ortaya koymalarının, mesleki temel bilgi ve uygulamalarını inançlarıyla nasıl ilişkilendirdiklerini belirtmelerinin, sınıflarında, öğrencilerin zihinsel gelişimlerini, özerkliklerini, karşılıklı etkileşimlerini ve eşitliği teşvik edebileceğine dikkat çekilmektedir (Davis ve Andrzejewski, 2009). Her öğretmenin, uygulamalarında öğrencileri için hangi olanakları sağlayabileceğine ilişkin inançları bulunmaktadır (Livingston ve diğerleri, 1995). Öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesi ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi, öğretmen davranışlarını ve etkilerini açıklayabilmek için gerekli ve önemlidir.

Türkiye'de öğretmen eğitimi alanında eğitim inançlarıyla ilgili gerçekleştirilen araştırmaların bir kısmının öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefelerini ya da inançlarını belirlemeye (Doğanay ve Sarı, 2003; Ekiz, 2005, 2007; Geçici ve Yapıcı, 2008; Doğanay, 2011; Altınkurt ve diğerleri, 2012; Çetin, İlhan ve Arslan, 2012); bir kısmının ise, bunları çeşitli değişkenlerle ilişkilendirmeye dönük olduğu görülmektedir. Örneğin; öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefeleriyle öğrenme stil ve stratejilerini (Duman, 2008); epistemolojik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını (Önen, 2011); öğretmen öğrenci ilişkilerini (Yılmaz ve Tosun, 2013); öğretim stratejilerini (Çoban, 2002); etkili öğretmen davranışlarını (Okut, 2009); sınıf yönetimine ilişkin inançlarını (Okut, 2011); öğretim teknolojilerini ve interneti kullanmalarını (Duman ve Ulubey, 2008) inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Ancak, öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ayrıca

öğretmenlerin özerklik desteği ile ilgili sınırlı sayıda gerçekleştirilen araştırmalarda (Sünbül, Kesici ve Bozgeyikli, 2003; Üstünoğlu, 2009; Güvenç, 2011; Güvenç ve Güvenç, 2011) ise öğretmenlerin özerklik desteğini yeterince sergileyemediklerine işaret edilmektedir.

Alanyazında öğretmen ve öğrencilerin, öğretme ve öğrenme yaklaşımları ile eğitim inançlarının birbirleriyle karşılıklı ilişki içinde olduğu belirtilmektedir (Northcote, 2009). Öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye ilişkin inançlarının öğretim uygulamalarını ve öğrencileri önemli ölçüde etkilediği, bunların değiştirilmesinin güç olduğu ve inançlarını gözden geçirmeyen öğretmenlerin sınıfta beklenmedik durumlarla karşılaşabilecekleri vurgulanmaktadır (Davis ve Andrzejiwski, 2009). Öğretmenlerin ve okuldaki diğer paydaşların inançlarının sınıftaki uygulamalar üzerinde etkili olduğu dikkate alınırsa, bu inançların okul reformu gerçekleştirilmesinde bir değişim aracı olarak rol oynayabileceği de söylenebilir (Haney ve diğerleri, 2003). Öğretmenlerin eğitim inançlarının ve özerklik destekleyici davranışlarının incelenmesi eğitim ortamlarında istenilen değişimlerin ne ölçüde gerçekleşebileceğinin ipuçlarını verebilir. Ayrıca, hangi eğitim inancına sahip olan öğretmenlerin özerklik desteğini gerekli gördükleri ve sergiledikleri belirlenebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının ilişkisinin incelenmesi gerekmektedir. Bu araştırma da bu gerekçelerden hareketle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın amacı, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eğitim inançlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri nasıldır?

3. Öğretmenlerin, eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri; cinsiyet, görev yapılan okul türü, branş ve kıdeme göre farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelindeki araştırmalar var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2006). Bu araştırmada da öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişki var olan durumu ile betimlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında, Afyonkarahisar İli Sandıklı ilçe merkezi ve köylerinde görev yapan 515 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme girecek öğretmenlerin belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Küme örnekleme tekniği, özellikle büyük ölçekli alan araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Oransız küme örnekleme tekniğinde, evreni oluşturan her kümenin örnekleme içinde yer alması gerekmez (Balcı, 2006). Araştırmada örnekleme girebilecek her okul bir küme olarak kabul edilmiş ve seçkisiz olarak bu kümelerden veriler toplanmıştır. Örneklem büyüklüğü % 95 güven düzeyi için 221 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin geri dönüşünde eksiklikler ve özensiz doldurma gibi nedenlerle araştırmada kullanılamayacak ölçekler olabileceği düşünülerek 350 öğretmenden görüş

alınmasına karar verilmiştir. Araştırmada belirtilen sayıda öğretmene ulaşılmış ancak, uygulanan ölçeklerin 260 tanesi geri dönmüştür. Veri toplama araçlarının geri dönüş oranı % 74'tür. Elde edilen veri toplama araçlarından kullanılabilir durumda olan 248 tanesi ile analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 37.5'i ilkokul (n=93), % 31'i ortaokul (n=77) ve % 31.5'i liselerde (n=78) görev yapmaktadır. Katılımcıların % 37.5'i sınıf öğretmeni (n=93), % 44.8'i branş öğretmeni (n=111) ve % 17.7'si meslek dersi öğretmenidir (n=44). Katılımcıların % 48.4'ü kadın (n=93), % 51.6'sı erkektir (n=128). Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet süreleri 1 ile 33 yıl arasında değişmektedir. Hizmet süresi 5 yılın altında olanların oranı % 26.2 (n=65), 6–10 arasında olanların oranı % 28.6 (n=71), 11–15 arasında olanların oranı % 20.2 (n=50), 16–20 arasında olanların % 12.1 (n= 30) ve 20 yıl üstünde olanların oranı % 12.9'dur (n=32).

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) ve Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği (ÖÖDÖ) kullanılmıştır. EİÖ, Yılmaz ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilmiştir. EİÖ'de öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarını belirlemeye dönük Likert tipi 40 madde bulunmaktadır. EİÖ, ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olmak üzere 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler "1-Kesinlikle Katılmıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum" aralığında puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten bir toplam puan elde edilmemekte, katılımcıların her bir eğitim felsefesini ne kadar benimsedikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bir alt ölçekten alınan puanın yüksek olması, katılımcıların o alt ölçekteki eğitim felsefesine olan inancının fazla olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; ilerlemecilik

boyutu için 0.50-0.73, varoloşçuluk boyutu için 0.58-0.74, yeniden kurmacılık boyutu için 0.52-0.68, daimicilik boyutu için 0.42-0.61 ve esasicilik boyutu için 0.61-0.73 olarak hesaplanmıştır. Beş ayrı faktörün açıkladığı varyanslar toplamı yaklaşık % 50'dir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen beş faktör altında toplanan 40 maddelik yapısına, doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare (x^2) değeri istatistiki anlamlılık düzeyleri (x^2/sd=2.23) hesaplanmıştır. Ayrıca modele ilişkin diğer uyum indeksleri de (GFI=0.85, AGFI=0.83, RMSR≤0.05, RMSEA ≤ 0.05, RMR ve SRMR ≤ 0.08, CFI ≥ 0.95, NFI ve NNFI ≥ 0.95, PGFI= 0.75) önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir. EİÖ'nün iç tutarlılığı Cronbach Alfa ile sınanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.70-0.91 arasında değişmektedir. Araştırmada ölçeğin güvenirliği yeniden test edilmiştir. Buna göre ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.68-0.93 arasında olduğu belirlenmiştir.

Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği (ÖÖDÖ) Oğuz (2012) tarafından geliştirilmiştir. ÖÖDÖ'de öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşlerini ortaya koymalarına yönelik 16 madde yer almaktadır. ÖÖDÖ, duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği, değerlendirme desteği olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tamamından hem gereklilik hem de sergileme için toplam puan alınabilmektedir. Ölçekteki maddeler "1-Hiçbir zaman ve 5-Her zaman" aralığında puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre, ölçeğin faktör yük değerleri; gereklilik için 0.54-0.73; sergilenme için, 0.60-0.75 arasında değişmektedir. Üç faktörün açıkladığı varyanslar gereklilik için % 38; sergilenme için % 45'tir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analiz de yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör

analizi ile ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare (x^2) değeri istatistiki anlamlılık düzeyleri gereklilik (x^2/sd=2.33) ve sergileme (x^2/sd=2.93) için hesaplanmıştır. Ayrıca modele ilişkin diğer uyum indeksleri de hem gereklilik (GFI=0.92, AGFI=0.89, RMSEA=0.064, CFI=0.97) hem de uygulama için (GFI=0.90, AGFI=0.86, RMSEA=0.077, SRMR=0.052) önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir. ÖÖDÖ'nün iç tutarlılığı Cronbach Alfa ile sınanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları gereklilik için 0.89; sergilenme için 0.92'dir. Araştırmada ölçeğin güvenirliği yeniden test edilmiştir. Buna göre Cronbach Alfa katsayıları gereklilik için 0.90, sergilenme için 0.93 olarak bulunmuştur. Alt faktörlerin alfa katsayıları ise 0.84-0.89 aralığında değişmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Araştırmada eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ise Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.69-0.30 arasında olması orta; 0.29-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2002).

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda önce, öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına ilişkin görüşlerine; daha sonra, bu görüşlerin cinsiyet, görev yapılan okul, branş ve kıdem değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim inançları açısından en yüksek katılım gösterdiği alt ölçekler sırası ile "Varoluşçuluk" ($\overline{X}$=4.28, S=0.72), "Yeniden Kurmacılık" ($\overline{X}$=3.77, S=0.69), "İlerlemecilik" ($\overline{X}$=3.73, S=0.78), "Daimicilik" ($\overline{X}$=3.35, S=0.93) ve "Esasicilik"tir ($\overline{X}$=2.51, S=0.72). Öğretmenlerin varoluşçuluk boyutunda en yüksek katılım gösterdiği madde "Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımasına yardım etmektir" ($\overline{X}$=4.40, S=0.83); en düşük katılım gösterdiği madde ise, "Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır" ($\overline{X}$=4.20, S=0.92) maddesidir. Yeniden Kurmacılık boyutunda en yüksek katılım gösterilen madde "Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır" ($\overline{X}$ =3.95, S=0.86), en düşük katılım gösterdiği madde ise, "Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir" ($\overline{X}$=3.61, S=0.94) maddesidir. İlerlemecilik boyutunda en yüksek katılım gösterilen madde "Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır" ($\overline{X}$=3.90, S=1.07); en düşük katılım gösterdiği madde ise, "Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir" ($\overline{X}$=3.32, S=1.16) maddesidir. Daimicilik boyutunda en yüksek katılım gösterilen madde "Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir" ($\overline{X}$=3.78, S=1.31), en düşük katılım gösterdiği madde ise "Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir" ($\overline{X}$=3.06, S=1.25) maddesidir. Esasicilik boyutunda ise en yüksek katılım gösterilen madde "Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir" ($\overline{X}$=3.01, S=1.14), en düşük katılım gösterdiği madde ise

"Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır" ($\overline{X}$=2.21, S=1.02) maddesidir.

Öğretmenler, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını yüksek düzeyde ($\overline{X}$=4.19, S=0.50) gerekli bulmakta, ancak bu davranışları orta düzeye yakın ($\overline{X}$=3.74, S=0.59) sergiledikleri görüşündedir. Öğretmenler, özerklik desteği boyutları arasında en çok "Duygu ve Düşünce Desteğini" gerekli buldukları ($\overline{X}$=4.22, S=0.56) ve sergiledikleri ($\overline{X}$=3.84, S=0.63) görüşündedir. Bu boyutu sırası ile "Öğrenme Süreci Desteği" (Gereklilik: $\overline{X}$=4.21, S=0.60; Sergilenme: $\overline{X}$=3.68, s=0.69) ve "Değerlendirme Desteği" (Gereklilik: $\overline{X}$=4.11, S=0.74; Sergilenme: $\overline{X}$=3.63, s=0.77) boyutları izlemektedir.

Araştırmanın diğer amacı, öğretmenlerin eğitim inançlarına ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, görev yapılan okul türü, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Eğitim İnançlarına ve Öğrenen Özerliğini Destekleme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Boyutlar	Cinsiyet	n	$\overline{x}$	S	sd	t	p
Eğitim İnançları	Daimicilik	Kadın	120	3.44	0.95	246	1.44	0.15
		Erkek	128	3.27	0.91			
	Esasicilik	Kadın	120	2.49	0.72	246	0.36	0.72
		Erkek	128	2.53	0.72			
	İlerlemecilik	Kadın	120	3.82	0.72	246	1.78	0.07
		Erkek	128	3.65	0.82			
	Yeniden kurmacılık	Kadın	120	3.78	0.67	246	0.16	0.87
		Erkek	128	3.76	0.70			
	Varoluşçuluk	Kadın	120	4.39	0.67	246	2.17*	**0.03**
		Erkek	128	4.19	0.75			
Öğrenen Özerliğini Destekleme (Gereklilik)	Duygu ve düşünce desteği	Kadın	120	4.28	0.57	246	1.64	0.10
		Erkek	128	4.17	0.55			
	Öğrenme süreci desteği	Kadın	120	4.28	0.59	246	1.76	0.08
		Erkek	128	4.15	0.61			
	Değerlendirme desteği	Kadın	120	4.16	0.73	246	1.04	0.29
		Erkek	128	4.06	0.75			
	Genel gereklilik	Kadın	120	4.25	0.51	246	1.86	0.06
		Erkek	128	4.13	0.48			
Öğrenen Özerliğini Destekleme (Sergileme)	Duygu ve düşünce desteği	Kadın	120	3.85	0.63	246	0.25	0.80
		Erkek	128	3.83	0.65			
	Öğrenme süreci desteği	Kadın	120	3.74	0.69	246	1.26	0.21
		Erkek	128	3.63	0.69			
	Değerlendirme desteği	Kadın	120	3.67	0.80	246	0.74	0.45
		Erkek	128	3.59	0.74			
	Genel sergileme	Kadın	120	3.77	0.61	246	0.82	0.41
		Erkek	128	3.71	0.58			

Tablo 1'de de görüldüğü gibi, öğretmenlerin eğitim inançları sadece varoluşçuluk [$t_{(246)}$=2.17; $p<0.05$] boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Kadın öğretmenlerin ($\overline{X}$=4.39, S=0.67) varoluşçuluğa olan inancı, erkek öğretmenlerden ($\overline{X}$=4.19, S=0.75) daha yüksektir. Eğitim inançlarının diğer boyutlarında da kadın öğretmenlerin puanı yüksektir. Ancak farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları, hem gereklilik hem de sergileme açısından cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Eğitim inançlarında olduğu gibi, kadın öğretmenler erkeklere göre, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını tüm boyutlarda hem daha gerekli buldukları hem de sergiledikleri görüşündedir. Ancak görüşler arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Tablo 2'de öğretmenlerin eğitim inançlarına ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin görev yapılan okul türü değişkenine göre karşılaştırılması ile ilgili analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Öğrenen Özerliğini Destekleme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Boyutlar	Okul Türü	n	$\overline{x}$	S	sd	F	p	Fark
Eğitim İnançları	Daimicilik	1. İlkokul	93	3.38	0.99	2-245	7.15*	**0.01**	2-3
		2. Ortaokul	77	3.62	0.78				
		3. Lise	78	3.06	0.93				
	Esasicilik	1. İlkokul	93	2.53	0.75	2-245	0.15	0.85	-
		2. Ortaokul	77	2.52	0.74				
		3. Lise	78	2.47	0.66				
	İlerlemecilik	1. İlkokul	93	3.78	0.74	2-245	11.40*	**0.01**	1-3
		2. Ortaokul	77	3.99	0.76				2-3
		3. Lise	78	3.42	0.75				
	Yeniden Kurmacılık	1. İlkokul	93	3.76	0.74	2-245	1.81	0.16	-
		2. Ortaokul	77	3.88	0.67				
		3. Lise	78	3.67	0.62				
	Varoluşçuluk	1. İlkokul	93	4.35	0.70	2-245	0.94	0.39	-
		2. Ortaokul	77	4.29	0.76				

		3. Lise	78	4.20	0.70				
Öğrenen Özerliğini Destekleme (Gereklilik)	Duygu ve düşünce desteği	1. İlkokul	93	4.27	0.53	2-245	1.57	0.21	-
		2. Ortaokul	77	4.26	0.60				
		3. Lise	78	4.13	0.54				
	Öğrenme süreci desteği	1. İlkokul	93	4.25	0.60	2-245	0.48	0.62	-
		2. Ortaokul	77	4.21	0.65				
		3. Lise	78	4.16	0.55				
	Değerlendirme desteği	1. İlkokul	93	4.13	0.73	2-245	0.10	0.90	-
		2. Ortaokul	77	4.08	0.72				
		3. Lise	78	4.12	0.77				
	Genel Gereklilik	1. İlkokul	93	4.23	0.47	2-245	0.74	0.47	-
		2. Ortaokul	77	4.20	0.53				
		3. Lise	78	4.14	0.49				
Öğrenen Özerliğini Destekleme (Sergileme)	Duygu ve düşünce desteği	1. İlkokul	93	4.01	0.61	2-245	7.14*	**0.01**	1-3
		2. Ortaokul	77	3.84	0.72				
		3. Lise	78	3.64	0.52				
	Öğrenme süreci desteği	1. İlkokul	93	3.91	0.68	2-245	9.37*	**0.01**	1-2
		2. Ortaokul	77	3.63	0.76				1-3
		3. Lise	78	3.47	0.54				
	Değerlendirme desteği	1. İlkokul	93	3.74	0.76	2-245	2.42	0.09	-
		2. Ortaokul	77	3.65	0.83				
		3. Lise	78	3.48	0.70				
	Genel Sergileme	1. İlkokul	93	3.91	0.57	2-245	8.18*	**0.01**	1-3
		2. Ortaokul	77	3.73	0.67				
		3. Lise	78	3.55	0.47				

Tablo 2'de de görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim inançları, okul türüne göre; esasicilik [$F_{(2\text{-}245)}$=0.15; p>0.05], yeniden kurmacılık [$F_{(2\text{-}245)}$=1.81; p>0.05] ve varoluşçuluk [$F_{(2\text{-}245)}$=0.94; p>0.05] boyutlarında farklılık göstermemektedir. Daimicilik [$F_{(2\text{-}245)}$=7.15; p<0.05] ve ilerlemecilik [$F_{(2\text{-}245)}$=11.40; p<0.05] boyutlarında ise anlamlı farklılık bulunmaktadır. Lise öğretmenlerinin daimicilik

eğitim felsefesine olan inançları, ortaokul öğretmenlerine; ilerlemecilik eğitim felsefesine olan inançları ise, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine göre daha azdır.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri görev yapılan okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının sergilenmesine ilişkin görüşlerinde ise, duygu ve düşünce desteği [$F_{(2\text{-}245)}=7.14$; $p<0.05$], öğrenme süreci desteği [$F_{(2\text{-}245)}=9.37$; $p<0.05$] ve sergileme toplam puanında [$F_{(2\text{-}245)}=8.18$; $p<0.05$] anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık duygu ve düşünce desteği boyutu ve sergileme toplam puanında ilkokul ile lise öğretmenleri; öğrenme süreci desteği boyutunda ise ilkokul öğretmenleri ile ortaokul ve lise öğretmenleri arasındadır. İlkokul öğretmenleri öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını daha fazla sergiledikleri görüşündedir. Değerlendirme desteği boyutunda da, ilkokul öğretmenlerinin puanı diğer öğretmenlerden daha yüksektir. Ancak, görüşler arasındaki bu farklılık [$F_{(2\text{-}245)}=2.42$; $p>0.05$] istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Tablo 3'te öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması ile ilgili analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Öğrenen Özerliğini Destekleme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Boyutlar	Branş	n	$\bar{x}$	S	sd	F	p	Fark
Eğitim İnançları	Daimicilik	1. Sınıf	93	3.38	0.99	2-245	5.81*	**0.01**	1-3
		2. Branş	111	3.50	0.85				2-3
		3. Meslek dersi	44	2.94	0.90				
	Esasicilik	1. Sınıf	93	2.53	0.75	2-245	0.13	0.88	-
		2. Branş	111	2.49	0.73				
		3. Meslek dersi	44	2.52	0.62				
	İlerlemecilik	1. Sınıf	93	3.78	0.74	2-245	8.11*	**0.01**	1-3

		2. Branş	111	3.86	0.79				2-3
		3. Meslek dersi	44	3.32	0.71				
	Yeniden Kurmacılık	1. Sınıf	93	3.76	0.74	2-245	0.95	0.38	-
		2. Branş	111	3.82	0.66				
		3. Meslek dersi	44	3.65	0.61				
	Varoluşçuluk	1. Sınıf	93	4.35	0.70	2-245	1.54	0.21	-
		2. Branş	111	4.29	0.72				
		3. Meslek dersi	44	4.12	0.73				
Öğrenen Özerliğini Destekleme (Gereklilik)	Duygu ve düşünce desteği	1. Sınıf	93	4.27	0.53	2-245	3.30*	**0.03**	1-3
		2. Branş	111	4.26	0.60				
		3. Meslek dersi	44	4.03	0.46				
	Öğrenme süreci desteği	1. Sınıf	93	4.25	0.60	2-245	0.85	0.42	-
		2. Branş	111	4.21	0.61				
		3. Meslek dersi	44	4.11	0.57				
	Değerlendirme desteği	1. Sınıf	93	4.13	0.73	2-245	0.10	0.90	-
		2. Branş	111	4.09	0.76				
		3. Meslek dersi	44	4.13	0.73				
	Genel Gereklilik	1. Sınıf	93	4.23	0.47	2-245	1.43	0.24	-
		2. Branş	111	4.20	0.53				
Öğrenen Özerliğini Destekleme (Sergileme)	Duygu ve düşünce desteği	1. Sınıf	93	4.01	0.61	2-245	12.08*	**0.01**	1-3
		2. Branş	111	3.86	063				2-3
		3. Meslek dersi	44	3.46	0.54				
	Öğrenme süreci desteği	1. Sınıf	93	3.91	0.68	2-245	9.70*	**0.01**	1-2
		2. Branş	111	3.61	0.70				1-3
		3. Meslek dersi	44	3.41	0.54				
	Değerlendirme desteği	1. Sınıf	93	3.74	0.76	2-245	1.92	0.14	-
		2. Branş	111	3.61	0.84				
		3. Meslek dersi	44	3.47	0.58				
	Genel Sergileme	1. Sınıf	93	3.91	0.57	2-245	9.89*	**0.01**	1-2
		2. Branş	111	3.72	0.60				1-3
		3. Meslek dersi	44	3.44	0.49				2-3

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin eğitim inançları, branş değişkenine göre; esasicilik [$F_{(2-245)}$=0.13; p>0.05], yeniden kurmacılık [$F_{(2-245)}$=0.95; p>0.05] ve varoluşçuluk [$F_{(2-245)}$=1.54; p>0.05] boyutlarında farklılık göstermemektedir. Daimicilik [$F_{(2-245)}$=5.81; p<0.05] ve ilerlemecilik [$F_{(2-245)}$=8.11; p<0.05] boyutlarında ise farklılık bulunmaktadır. Meslek lisesi meslek dersi öğretmenlerinin daimicilik ve ilerlemecilik eğitim felsefelerine olan inançları sınıf ve branş öğretmenlerine göre daha azdır.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri branşa göre sadece duygu ve düşünce desteği boyutunda [$F_{(2-245)}$=3.30; p<0.05] farklılaşmaktadır. Bu boyutta sınıf öğretmenleri, meslek dersi öğretmenlerine göre, öğrenen özerkliğini desteklemeyi daha fazla gerekli görmektedir. Öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının sergilenmesinde ise, duygu ve düşünce desteği [$F_{(2-245)}$=12.08; p<0.05], öğrenme süreci desteği [$F_{(2-245)}$=9.70; p<0.05] ve sergileme toplam puanında [$F_{(2-245)}$=9.89; p<0.05] farklılık bulunmaktadır. Meslek dersi öğretmenleri duygu ve düşünce desteğini sınıf ve branş öğretmenlerine göre daha az; sınıf öğretmenleri ise, öğrenme süreci desteğini branş ve meslek dersi öğretmenlerine göre daha fazla sergiledikleri görüşündedir. Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puan üzerinden değerlendirildiğinde ise, bu davranışları sınıf öğretmenleri, branş ve meslek dersi öğretmenlerinden; branş öğretmenleri ise meslek dersi öğretmenlerinden daha fazla sergiledikleri görüşündedir. Tablo 4'te öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması ile ilgili analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Öğrenen Özerliğini Destekleme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Boyutlar	Kıdem	n	$\bar{x}$	S	sd	F	p	Fark

Eğitim İnançları	Daimicilik	1. 9 yıl ve az	124	3.50	0.84	2-245	5.09*	0.01	1-3
		2. 10-19 yıl	86	3.31	1.02				
		3. 20 yıl ve üzeri	38	2.97	0.88				
	Esasicilik	1. 9 yıl ve az	124	2.46	0.77	2-245	1.01	0.36	-
		2. 10-19 yıl	86	2.52	0.63				
		3. 20 yıl ve üzeri	38	2.65	0.71				
	İlerlemecilik	1. 9 yıl ve az	124	3.95	0.69	2-245	15.71*	**0.01**	1-2
		2. 10-19 yıl	86	3.66	0.79				1-3
		3. 20 yıl ve üzeri	38	3.20	0.75				2-3
	Yeniden Kurmacılık	1. 9 yıl ve az	124	3.87	0.66	2-245	2.68	0.07	-
		2. 10-19 yıl	86	3.67	0.74				
		3. 20 yıl ve üzeri	38	3.67	0.61				
	Varoluşçuluk	1. 9 yıl ve az	124	4.41	0.67	2-245	4.67*	**0.01**	1-3
		2. 10-19 yıl	86	4.21	0.74				
		3. 20 yıl ve üzeri	38	4.04	0.74				
Öğrenen Özerliğini Destekleme (Gereklilik)	Duygu ve düşünce desteği	1. 9 yıl ve az	124	4.33	0.54	2-245	4.89*	**0.01**	1-2
		2. 10-19 yıl	86	4.12	0.60				
		3. 20 yıl ve üzeri	38	4.09	0.49				
	Öğrenme süreci desteği	1. 9 yıl ve az	124	4.24	0.60	2-245	0.31	0.73	-
		2. 10-19 yıl	86	4.19	0.65				
		3. 20 yıl ve üzeri	38	4.17	0.50				
	Değerlendirme desteği	1. 9 yıl ve az	124	4.17	0.69	2-245	1.27	0.28	-
		2. 10-19 yıl	86	4.01	0.86				
		3. 20 yıl ve üzeri	38	4.13	0.60				
	Genel Gereklilik	1. 9 yıl ve az	124	4.26	0.49	2-245	2.69	0.07	-
		2. 10-19 yıl	86	4.11	0.52				
		3. 20 yıl ve üzeri	38	4.13	0.43				
Öğrenen Özerliğini Destekleme (Sergileme)	Duygu ve düşünce desteği	1. 9 yıl ve az	124	3.97	0.63	2-245	6.25*	**0.01**	1-3
		2. 10-19 yıl	86	3.78	0.64				
		3. 20 yıl ve üzeri	38	3.58	0.52				
	Öğrenme süreci desteği	1. 9 yıl ve az	124	3.72	0.71	2-245	2.08	0.12	-
		2. 10-19 yıl	86	3.72	0.71				

	3. 20 yıl ve üzeri	38	3.47	0.50				
Değerlendirme desteği	1. 9 yıl ve az	124	3.70	0.81	2-245	1.21	0.29	-
	2. 10-19 yıl	86	3.59	0.81				
	3. 20 yıl ve üzeri	38	3.50	0.48				
Genel Sergileme	1. 9 yıl ve az	124	3.82	0.61	2-245	3.89*	**0.02**	1-3
	2. 10-19 yıl	86	3.71	0.60				
	3. 20 yıl ve üzeri	38	3.52	0.44				

Tablo 4'e göre öğretmenlerin eğitim inançları, kıdem değişkenine göre; esasicilik [$F_{(2\text{-}245)}$=1.01; p>0.05] ve yeniden kurmacılık [$F_{(2\text{-}245)}$=2.68; p>0.05] boyutlarında farklılık göstermemektedir. Daimicilik [$F_{(2\text{-}245)}$=5.09; p<0.05], ilerlemecilik [$F_{(2\text{-}245)}$=15.71; p<0.05] ve varoluşçuluk [$F_{(2\text{-}245)}$=4.67; p<0.05] boyutlarında ise farklılık bulunmaktadır. Kıdemi, 10 yılın altında olan öğretmenlerin daimicilik ve varoluşçuluk eğitim felsefelerine olan inançları, 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazladır. Benzer şekilde 10 yılın altında ve 10-19 yıl kıdemi olan öğretmenler daha kıdemli öğretmenlere göre ilerlemecilik eğitim felsefesine daha fazla inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri branşa göre sadece duygu ve düşünce desteği boyutunda [$F_{(2\text{-}245)}$=3.30; p<0.05] farklılaşmaktadır. Bu boyutta sınıf öğretmenleri, meslek dersi öğretmenlerine göre öğrenen özerkliğini desteklemeyi daha fazla gerekli görmektedirler. Öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının sergilenmesinde ise duygu ve düşünce desteği [$F_{(2\text{-}245)}$=12.08; p<0.05], öğrenme süreci desteği [$F_{(2\text{-}245)}$=9.70; p<0.05] ve sergileme toplam puanında [$F_{(2\text{-}245)}$=9.89; p<0.05] farklılık bulunmaktadır. Meslek dersi öğretmenleri duygu ve düşünce desteğini, sınıf ve branş öğretmenlerine göre daha az; sınıf öğretmenleri ise öğrenme süreci desteğini, branş ve meslek dersi öğretmenlerine göre daha fazla sergiledikleri görüşündedirler. Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puan üzerinden değerlendirildiğinde ise sınıf öğretmenleri, branş ve

meslek dersi öğretmenlerinden; branş öğretmenleri ise meslek dersi öğretmenlerinden daha fazla sergiledikleri görüşündedirler. Tablo 5'te öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyle ilgili analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Öğrenen Özerliğini Destekleme Davranışlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki

Ölçekler		EİÖ				
	Alt Boyutlar	**Daimicilik**	**Esasicilik**	**İlerlemecilik**	**Yeniden Kurmacılık**	**Varoluşçuluk**
Öğrenen Özerliğini Destekleme (Gereklilik)	Duygu ve düşünce desteği	0.28**	-0.09	0.38**	0.20**	0.28**
	Öğrenme süreci desteği	0.14*	0.01	0.21**	0.17**	0.26**
	Değerlendirme desteği	-0.04	-0.11	0.10	0.18**	0.13*
	Genel Gereklilik	0.17**	-0.08	0.30**	0.23**	0.29**
Öğrenen Özerliğini Destekleme (Sergileme)	Duygu ve düşünce desteği	0.29**	-0.05	0.43**	0.23**	0.32**
	Öğrenme süreci desteği	0.21**	-0.09	0.34**	0.23**	0.26**
	Değerlendirme desteği	0.15*	-0.15*	0.30**	0.30**	0.17**
	Genel İsteklilik	0.26**	-0.10	0.42**	0.30**	0.30**

* < 0.05, ** < 0.01

Tablo 5'e göre öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerliğini destekleme davranışları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Daimicilik eğitim felsefesi ile öğrenen özerliğini destekleme (gereklilik) ölçeğinin duygu ve düşünce desteği (r=0.28), öğrenme süreci desteği (r=0.14) boyutları ve toplam gereklilik puanı (r=0.17) arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. İlerlemecilik ile öğrenen özerliğini destekleme (gereklilik) ölçeğinin öğrenme süreci desteği (r=0.21) boyutu arasında pozitif ve düşük;

duygu ve düşünce desteği (r=0.38) ve toplam puanda (r=0.43) pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Yeniden kurmacılık ile öğrenen özerliğini destekleme (gereklilik) ölçeğinin duygu ve düşünce desteği (r=0.20), öğrenme süreci desteği (r=0.17) ve değerlendirme desteği (r=0.18) boyutları ve toplam gereklilik puanı (r=0.23) arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Varoluşçuluk ile öğrenen özerliğini destekleme (gereklilik) ölçeğinin duygu ve düşünce desteği (r=0.28), öğrenme süreci desteği (r=0.26) ve değerlendirme desteği (r=0.13) boyutları ve toplam gereklilik puanını (r=0.29) arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Esasicilik ile öğrenen özerliğini destekleme davranışları (Gereklilik) arasında ise öğrenme süreci desteği dışındaki tüm boyutlarda ve toplam puanda ters yönlü ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Ancak bu ilişkiler anlamlı düzeyde değildir.

Daimicilik eğitim felsefesi ile öğrenen özerliğini destekleme (sergileme) ölçeğinin duygu ve düşünce desteği (r=0.29), öğrenme süreci desteği (r=0.21) ve değerlendirme desteği (r=0.15) boyutları ve toplam isteklilik puanını (r=0.26) arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. İlerlemecilik ile öğrenen özerliğini destekleme (sergileme) ölçeğinin öğrenme süreci desteği (r=0.43), duygu ve düşünce desteği (r=0.34), değerlendirme desteği (r=0.30) ve toplam puanda (r=0.42) pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Yeniden kurmacılık ile öğrenen özerliğini destekleme (sergileme) ölçeğinin duygu ve düşünce desteği (r=0.23), öğrenme süreci desteği (r=0.23) arasında pozitif ve düşük; değerlendirme desteği (r=0.30) boyutu ve toplam sergileme puanı (r=0.30) arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Varoluşçuluk ile öğrenen özerliğini destekleme (sergileme) ölçeğinin öğrenme süreci desteği (r=0.26) ve değerlendirme desteği (r=0.17) arasında pozitif ve düşük; duygu ve düşünce desteği (r=0.32) boyutu ve toplam sergileme puanı (r=0.30) arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Esasicilik ile öğrenen özerliğini destekleme davranışları (Sergileme) arasında ise tüm boyutlarda ve toplam puanda ters yönlü ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Ancak değerlendirme desteği dışındaki (r=-0.15) bu ilişkiler anlamlı düzeyde değildir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin eğitim inançları belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim inançlarında en yüksek katılım gösterdiği boyutlar, sırası ile varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, ilerlemecilik, daimicilik, ve esasicilik alt boyutlarıdır. Bu bulgu alanyazındaki bazı araştırma bulgularıyla (Altınkurt ve diğerleri, 2012; Koçak, Ulusoy ve Önen, 2012; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013) örtüşürken, bazılarıyla (Doğanay ve Sarı, 2003; Duman, 2008; Duman ve Ulubey, 2008; Tekin ve Üstün, 2008) örtüşmemektedir. Alanyazında eğitim inançlarını belirlemeye yönelik ölçme araçlarının boyutları arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin varoluşçuluk eğitim felsefesi Ekiz'in (2005, 2007), Karadağ, Baloğlu ve Kaya'nın (2009) araştırmalarında eğitim inançlarının bir boyutu olarak ele alınmamıştır. Bu araştırmalarda eğitim inançları dört boyutta ele alınmış; ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin en çok, esasicilik ve daimicilik eğitim felsefelerinin ise en az benimsenen eğitim felsefeleri olduğu belirlenmiştir. Ancak bu araştırmada en yüksek düzeyde benimsenen varaoluşçuluk eğitim felsefesi, Tekin ve Üstün'ün (2008) araştırmasında en az, Doğanay ve Sarı'nın (2003) araştırmasında ise orta düzeyde benimsenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim inançları cinsiyete göre sadece varoluşçuluk boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenlerin varoluşçu

eğitim felsefesine olan inancı, erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Alanyazındaki araştırmalarda eğitim inançları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır (Tuncel, 2002; Doğanay ve Sarı, 2003; Çoban, 2004; Okut, 2009; Türkeli, 2011; Altınkurt ve diğerleri, 2012; Kaya, 2007; Karadağ ve diğerleri, 2009; Temel, 2010; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013). Araştırmada dikkat çeken bir bulgu da fark çıkmamasına rağmen esasicilik dışında, tüm boyutlarda kadın öğretmenlerin puanın daha yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin eğitim inançları, okul türü ve branş değişkenine göre; daimicilik ve ilerlemecilik boyutlarında farklılaşmaktadır. Lise öğretmenlerinin daimici eğitim felsefesine olan inançları ilkokul öğretmenlerine; ilerlemeci eğitim felsefesine olan inançları ise ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine göre daha düşüktür. Branş açısından da, meslek lisesi meslek dersi öğretmenlerinin daimici ve ilerlemeci eğitim felsefelerine olan inançları, sınıf ve branş öğretmenlerine göre daha azdır. Bu bulgu alanyazındaki bazı araştırmalarla genel olarak örtüşmektedir. Altınkurt ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim okulu öğretmenlerinin ilköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerine göre daimici ve esasici eğitim felsefelerini daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Ekiz'in (2007) Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, daimicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık alt boyutlarında, bölümlere göre farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Ancak, Doğanay ve Sarı'nın (2003), Karadağ ve diğerleri'nin (2009) araştırmalarında branş değişkenine göre farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin eğitim inançları, kıdem değişkenine göre; daimicilik, ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutlarında farklılaşmaktadır. Kıdemi 10 yılın altında olan öğretmenlerin daimici ve varoluşçu eğitim felsefelerine olan

inançları, 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazladır. Benzer şekilde 10 yılın altında ve 10-19 yıl kıdemi olan öğretmenler ve daha kıdemli öğretmenlere göre ilerlemeci eğitim felsefesine daha fazla inanmaktadırlar. Altınkurt ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmada da 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin ilerlemeci ve varoluşçu eğitim felsefelerini daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Doğanay ve Sarı'nın (2003) araştırmasında ise hizmet süresi yüksek öğretmenlerin idealizm ve realizm eğitim felsefelerini daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Araştırmada esasicilik dışında diğer eğitim felsefelerine olan inancın kıdem arttıkça azalması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin içinde bulunduğu kariyer evresi bunun nedeni olabilir. Bakioğlu (1996) öğretmenlerin giriş evresi, durulma evresi, deneyci evre, uzmanlık evresi ve sakinlik evresi olmak üzere 5 kariyer evresinden geçtiğini belirtmektedir. Kıdemi 20 yılın üstünde olan öğretmenler sakinlik evresi içerisinde düşünülebilir. Bakioğlu (1996) bu evrede bulunan öğretmenlerin kariyerlerinde geleceğe yönelik bir beklenti kalmadığını, enerji ve coşkularında bir azalma olduğunu, ancak bunca yıllık bir deneyimden sonra kendine güven ve kendini kabul ile bir rahatlık hissettiklerini ifade etmektedir. Ayrıca kıdemi yüksek öğretmenlerin özellikle de 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin, öğrenim yaşantılarında daha fazla daimici ve esasici bir anlayışla yetiştirilmiş olması, bu eğitim felsefelerine olan inançlarının diğer öğretmenlerden daha fazla olmasının nedeni olarak gösterilebilir. Çünkü Türk eğitim sistemi her ne kadar yasal metinlerde pragmatik felsefeye ve onun eğitimde bir uzantısı olan ilerlemecilik akımına dayansa da, Köy Enstitüleri hariç Türk eğitim sistemindeki uygulamalar daha çok esasicilik ve daimicilik temelinde olmuştur (Sönmez, 2002). Ancak son yıllarda çağdaş eğitim paradigmalarının da etkisiyle öğretmen yetiştirme anlayışında ve okul programlarında, öğrenci merkezli ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının düzenlenmesine çalışılmaktadır. Kıdemi az dolayısıyla da daha genç

öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerine olan inançlarının daha fazla olması bu çalışmaların da bir dereceye kadar başarılı olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin eğitim inançlarının kişisel değişkenlere göre karşılaştırılması alanyazındaki araştırmalarla birlikte genel olarak değerlendirildiğinde, farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda kişisel değişkenlere göre farklılık bulunurken, bazılarında ise bulunmamaktadır. Bunun nedenlerinden birisi kullanılan ölçme araçları ya da örneklem grubunun farklılığı olabilir. Ancak bu konuda daha çok araştırma yapılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca kişisel değişkenlerin öğretmenlerin eğitim inançları üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik meta-analiz çalışmalarının yapılması alanyazına önemli katkılar getirebilir.

Öğretmenler, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını yüksek düzeyde gerekli bulmakta ancak, bu davranışları orta düzeye yakın sergilemektedir. Öğretmenler, özerklik desteği boyutları arasında en çok duygu ve düşünce desteğini gerekli buldukları ve sergiledikleri görüşündedir. Bu boyutu sırası ile "öğrenme süreci desteği" ve "değerlendirme desteği" izlemektedir. Kadın öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin puanları erkeklerden fazla olsa da; öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları, hem gereklilik hem de sergileme açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmamaktadır. Oğuz'un (2013) araştırmasında da kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını daha fazla gerekli bulduklarına ve bu davranışları daha fazla sergilediklerine ilişkin görüşler belirlenmiştir. Ancak bu araştırmanın aksine, Oğuz'un (2013) araştırmasında, cinsiyete göre görüşler arasındaki fark anlamlı düzeydedir. Bu bulgu eğitim inançlarıyla birlikte değerlendirildiğinde de oldukça tutarlıdır. Örneğin, bu araştırmada anlamlı farklılık olmasa da esasici eğitim

felsefesine erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla inandıkları belirlenmiştir. Yine bu araştırmada esasicilik ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında bir boyut dışında ters yönlü ilişkiler bulunmuştur. Bu ters yönlü ilişkiler, sadece öğrenme süreci desteğinin gerekliliği boyutunda anlamlı düzeyde olsa da dikkat çekicidir. Bu açıdan dolaylı da olsa Bozgeyikli ve diğerleri (2003) tarafından yapılan araştırmada, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kontrol davranışı gösterdiklerini belirten araştırma bulguları, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri görev yapılan okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Duygu ve düşünce desteğini sergileme boyutu ve sergileme toplam puanında ilkokul ile lise öğretmenlerinin görüşleri; öğrenme süreci desteği boyutunda ilkokul öğretmenleri ile ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri arasında farklılık göstermektedir. İlkokul öğretmenleri öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını daha fazla sergiledikleri görüşündedirler. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri branşa göre sadece duygu ve düşünce desteği boyutunda farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenleri, meslek dersi öğretmenlerine göre öğrenen özerkliğini desteklemeyi daha fazla gerekli görmektedir. Meslek dersi öğretmenleri duygu ve düşünce desteğini, sınıf ve branş öğretmenlerine göre daha az; sınıf öğretmenleri ise öğrenme süreci desteğini, branş ve meslek dersi öğretmenlerine göre daha fazla sergiledikleri görüşündedirler.

Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puan üzerinden değerlendirildiğinde ise sınıf öğretmenleri, branş ve meslek dersi öğretmenlerinden; branş öğretmenleri ise meslek dersi öğretmenlerinden daha fazla sergiledikleri görüşündedir. Oğuz'un (2013) araştırmasında da ilköğretim

branş öğretmenleri ile genel lise branş öğretmenlerinin, meslek lisesi öğretmenlerine göre, daha üst düzeyde özerklik desteği sağladıkları belirlenmiştir. Bu bulgu eğitim inançlarıyla birlikte değerlendirildiğinde de tutarlıdır. Çünkü okul türü değişkenine göre öğretmenlerin eğitim inançları sadece daimicilik ve ilerlemecilik boyutunda farklılaşsa da, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk boyutlarında lise öğretmenlerinin ve meslek dersi öğretmenlerinin puanları daha düşüktür. Yine bu araştırmada öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ile ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk arasında orta ya da orta düzeye yakın ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerliğini destekleme davranışları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Genel olarak öğrenen özerkliğini destekleme davranışının gerekli görülmesi ile eğitim inançlarının daimicilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk boyutlarında pozitif ve orta düzeye yakın; ilerlemecilik boyutunda pozitif ve orta düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesine ilişkin görüşler ile eğitim inançlarının daimicilik ve varoluşçuluk boyutlarında pozitif ve düşük; ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık arasında pozitif ve orta düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Bu bulgulara göre, esasicilik dışındaki eğitim felsefelerini benimseyen öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesini gerekli gördükleri; ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefesini benimseyen öğretmenlerin ise, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını daha fazla sergiledikleri söylenebilir. Bu durum öğretmenlere son yıllarda yapılandırmacı yaklaşımla ilgili seminerler, hizmet içi eğitimler verilmiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Öğretmenler bu nedenle, ilerlemeci ve yeniden kurmacı anlayışı benimsemiş ve uygulamış olabilirler. Bu noktada, gözlem, görüşme gibi tekniklerle de öğretmen davranışları incelenip bu konuda daha fazla bulgu elde edilebilir.

Öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ile öğrencilerin öğrenme sürecinde özerk olmaları ve kendi kendilerini geliştirmelerini sağlamak amaçlanmakta ve bu doğrultuda onlara; bireysel güçlerini harekete geçirme, öğrenme sorumluluğunu alma, girişimci olma, kendi kararlarını verme, kendilerini yönetme gibi görevler yüklenmektedir (Güneş, 2012). Bu, bir anlamda, öğrencilere özerklik, yetkinlik ve sosyal ilişki gereksinimlerini giderebilecekleri olanakları sağlayarak onların kendi yeteneklerini fark etmeleri ve geliştirmeleri ve böylece kendilerini gerçekleştirmeleri hedeflenmektedir. Dolayısıyla bu süreçte, öğrenciden kendi seçimlerini yapması, sorumluluk alması, içsel olarak güdülenmesi, davranışlarını başkalarına bağımlı olmadan düzenleyip yönetebilmesi ve kontrol edebilmesi beklenmektedir. Öğrencilere bu özellikleri kazandırabilmek için, gereksinimlerinin giderilmesi, güdülenmelerinin ve öğrenmeye etkin katılımlarının sağlanması gerekmektedir (Oğuz, 2013). Bu ise, öğretmenin müdahaleci olmayan sınıf yönetimiyle gerçekleşebilir. Okut (2011) araştırmasında, müdahaleci inanca sahip öğretmenlerin aktarmacılığa, müdahaleci olmayan öğretmenlerin ise ilerlemeciliğe eğilimli olduklarını belirtmektedir. Bu açıdan çağdaş eğitim felsefeleri ile özerklik desteğinin amaçlarının örtüştüğü söylenebilir.

Esasicilik ile öğrenen özerliğini destekleme davranışları arasında öğrenme süreci desteği (gereklilik) dışındaki tüm boyutlarda ve toplam puanda hem gereklilik hem de sergileme için ters yönü ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Esasicilik ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında ters yönlü ilişkiler beklenen bir durum olarak görülebilir. Çünkü esasici eğitim felsefesi; öğretmen ve konu merkezli, öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu bir eğitim felsefesidir. Bu eğitim felsefesine göre öğretmenin görevi, zihinsel disiplinin gerektirdiği geleneksel yöntemleri kullanarak, toplumda sürekli biriken bilgiyi öğrenciye aktarmaktır (Varış, 1998). Oysa bu tür davranışlar yani

öğretmenlerin yönergeler veren, otoriter ve baskıcı özellikteki davranışları özerklik desteğine ters düşmektedir (Black ve Deci, 2000; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens ve Dochy, 2009). Araştırma bulguları da bu yorumu desteklemektedir. Araştırmada daimicilik ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki aynı yönlü ve düşük düzeydeki ilişkiler dikkat çekici olarak görülebilir. Çünkü daimicilik de esasicilik gibi öğretmeni merkeze alan bir eğitim felsefesidir. Ancak daha çok akla ve evrenselliğe vurgu yapan bir eğitim felsefesidir. Bu araştırmada kullanılan ölçme aracında da daimiciliğe ilişkin "Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır", "Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır" ve "Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir" vb. maddeler yer almaktadır. Dolayısıyla bazı kısıtları olsa da genel olarak daimicilik eğitim felsefesi ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında aynı yönlü ilişkinin olması anlaşılabilir bir bulgudur.

Kaynaklar

Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif Öğrenme*. İzmir, Eğitim Dünyası Yayınları.

Altınkurt, Y., Yılmaz, K. & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31 (2), 1-19.

Bakioğlu, A. (1996, Eylül). Öğretmenlerin Kariyer Evreleri. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu'nda sunuldu, İstanbul.

Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma* (6. Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. *Science Education*, 84 (6), 740-756.

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms.* Alexandria, VA, American Society for Curriculum Development.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

Çankaya, Z. Ç. (2009). Özerklik Desteği, Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve Öznel İyi Olma: Öz-Belirleme Kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (31), 23-31.

Çetin, B., İlhan, M. & Arslan, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies JASS,* 5 (5), 149-170.

Çoban, A. (2002). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının, Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerinin Değerlendirilmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi,* 26 (2), 311-318.

Davis, H., & Andrzejiwski, C. (2009). Teacher Beliefs. *The Gale Group*. http://www.education.com/reference/article/teacher-beliefs/ (20 Ekim 2013 tarihinde erişilmiştir).

Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (9. Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

Doğanay, A. (2011). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Felsefi Bakış Açılarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 332-348.

Doğanay, A. & Sarı, M. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi "Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 321-337.

Duman, B. (2008). Öğrencilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleriyle Kullanıldıkları Öğrenme Strateji ve Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 17 (1), 203-224.

Duman, B. & Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Öğretim Teknolojilerini ve İnterneti Kullanma Düzeylerine Etkisi ile İlgili Görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.

Ekiz, D. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Eğilimlerinin Karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19, 1-11.

Ekiz, D. (2007). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımları Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.

Ergün, M. (2011). *Eğitim Felsefesi*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

Geçici, S. & Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesiyle İlgili Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (2), 57-64.

Güneş, F. (2012). Eğitimde Zihinsel Bağımsızlık. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1 (1), 3-21.

Güvenç, E. & Güvenç, H. (2011, Eylül). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Sınıf Yönetim Biçemleri*. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunuldu, Burdur.

Güvenç, H. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 17 (1), 99-116.

Haney, J., Czerniak, C., & Lumpe, A. (2003). Constructivist Beliefs about the Science Classroom Learning Environment: Perspectives from Teachers, Administrators. *School Science and Mathematics,* 103 (8), 366-377.

Holec, H. (1991). Autonomie De L'apprenant: De L'enseignement A L'apprentissage. *Education Permanente*, 107, 1-5.

Ilgaz, G., Bülbül, T. & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (1), 50-65.

Karadağ, E., Baloğlu, N. & Kaya, S. (2009). Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeylerine İlişkin Ampirik Bir Çalışma. *Kaygı-Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (16. Baskı). Ankara, Nobel Yayıncılık.

Kaya, S. (2007). *İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına Karşı Eğilimlerinin Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koçak, C., Ulusoy, F. M. & Önen, A. S. (2012, Haziran). *Öğretmen Adaylarının Kimlik İşlevlerinin ve Eğitim İnançlarının İncelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunuldu, Niğde.

Levin, T., & Wadmany, R. (2006). Teachers' Beliefs and Practices in Technology-Based Classrooms: A Developmental View. *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (2), 157-181.

Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the Consistency between Teachers' Philosophies and Educational Goals. *Education*, 116 (1), 124-129.

Northcote, M. (2009). Educational Beliefs of Higher Education Teachers And Students: Implications for Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (1), 69, 81.

Oğuz, A. (2013). Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesini İlişkin Görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 1-26.

Okut, L. (2009). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançlarına Göre Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Okut, L. (2011). İlköğretim Fen ve Teknoloji, Matematik Öğretmenlerinin Eğitime ve Sınıf Yönetimine İlişkin İnançları Arasındaki İlişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (4), 39-51.

Olsen, D. G. (1999). Constructivist Principles of Learning and Teaching Methods. *Education*, 120 (2), 347-355.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1988). ***Curriculum: Foundations, Principles and Issues*****. New Jersey, Prentice Hall, Englewood Cliffs.**

Önen, A. S. (2011). Öğretmen Adaylarının Eğitime Yönelik İnançları ile Epistemolojik İnançlarının Mesleklerine Yönelik Tutumlarına Etkisi. ***Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*** **41, 293-301.**

Pajares, F. M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. ***Review of Educational Research,*** **62, 307-332.**

Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students. ***Journal of Educational Psychology*****, 91 (3), 537-548.**

Rideout, G. W. (2006). Educational Beliefs and The Learning Environment. ***Academic Exchange Quarterly,*** **10 (2), 67-71.**

Ryan, R. M., & Deci, E. L.(2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. ***American Psychologist,*** **55 (1), 68-78.**

Scharle, A., & Szabo, A. (2000). ***Learner Autonomy A Guide to Developing Learner Responsibility*****. United Kingdom, Cambrige University Press.**

Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens B., & Dochy, F. (2009). The Synergistic Relationship of Perceived Autonomy Support and Structure in the Prediction of Self-Regulated Learning. ***British Journal of Educational Psychology*****, 79, 57-68.**

Silvernail, D. L. (1992a). The Development and Factor Structure of the Educational Beliefs Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement,* 52 (3), 663-667.

Silvernail, D. L. (1992b). The Educational Philosophies of Secondary School Teachers. *The High School Journal,* 76, 162-166.

Sönmez, V. (1994). *Eğitim Felsefesi*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

Sünbül, A. M. Kesici, Ş. & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmenlerin Psikolojik İhtiyaçlari, Öğrencileri Motive ve Kontrol Etme Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Araştırma Fonu Projesi*, Proje No: 2002-236, Konya.

Tekin, S. & Üstün, A. (2008). Amasya Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Eğitim Süreci Hakkındaki Felsefi Tercihlerinin Tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25, 145-158.

Temel, D. (2010). *Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefelerini Algılamaları.* Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tuncel, G. (2002). *Eğitim Felsefelerinin Sosyal Bilgiler Programına Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin Kendi Eğitim Felsefelerini İnşa Etmeleri Üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 223-242.

Türkeli, A. (2011). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitim Felsefeleri ve Teknolojiye Karşı Tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Üstünoğlu, E. (2009). Dil Öğrenmede Özerklik: Öğrenciler Kendi Öğrenme Sorumluluklarını Üstlenebiliyorlar mı? *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 148-169.

Varış, F. (1998). *Eğitim Bilimlerine Giriş.* Ankara, Alkım Yayıncılık.

Wang, P. (2011). Constructivism and Learner Autonomy in Foreign Language Teaching and Learning: To What Extent Does Theory Inform Practice? *Theory and Practice in Language Studies,* 1 (3), 273-277.

Wiles, J., & Bondi, J. (1984). *Curriculum Development: A Guide to Practice.* NY: Charles E. Merrill Publishing.

Yager, R. E. (1991). The Constructivist Learning Model towards Real Reform in Science Education*. The Science Teacher National Science Teachers Association*, 58 (6), 52-57.

Yayla, A. (2009). Eğitimin Felsefi Temelleri, H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Editör), *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 19-43.

Yılmaz, K. & Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Öğretmen Öğrenci İlişkilerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 205-218.

Yılmaz, K., Altınkurt, Y. & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11 (1), 335-350.

Extended Abstract

The purpose of this study is to determine the relationship between educational beliefs and learner autonomy support behaviors of primary, secondary and high school teachers.

A survey research method was employed in this study. The sample of the study consisted of 248 primary, secondary and high school teachers in Sandıklı, a district in western Turkey. The data gathering instrument of the study incorporated "Educational Belief Scale" and "Teacher Autonomy Support Scale". Descriptive statistics and correlation analysis were used to analyze the data. Of the participants, 48.4% were female and 51.6 % were male. Their professional experience varied between 1 and 33 years. 37.5 percent of the teachers work in primary schools, 31 percent of the teachers work in secondary schools and 31.5 percent of the teachers work in high schools.

The dimensions of educational beliefs of teachers which teachers showed the highest attendance are existentialism, re-constructionism, progressivism, perennialism, and essentialism sub-dimensions respectively. Educational beliefs of teachers differ; according to gender just in existentialism dimension, according to school type and branch in perennialism and progressivism dimensions, according to seniority in perennialism, progressivism, and existentialism dimensions.

Teachers considered the learner autonomy support behaviors necessary in high level but they exhibit these behaviors close to the mid-level. Learner autonomy support behaviors of the teachers do not differ in any dimension according to gender but differ in some dimensions according to the school type, branch and seniority.

There is a meaningful relationship between educational beliefs and learner autonomy support behaviors of teachers. Generally, there is a positive and moderate correlation in the perennialism, re-constructionism and existentialism dimensions of educational beliefs, positive and mid-level correlation in progressivism dimension of educational beliefs with the learner autonomy support behaviors that are considered necessary. There is a positive and low level correlation in the perennialism and

existentialism dimensions of educational beliefs, positive and mid-level correlation in progressivism and re-constructionism dimensions of educational beliefs with the displaying of learner autonomy support behaviors. Between essentialism and learner autonomy support behaviors there is an inverse and low level correlation in total score and in all dimensions except the learning process support (necessity) for necessity and as well as displaying.

When the comparison of educational beliefs of the teachers according to the personal variables is evaluated with literature in general it is seen that there are different results. It is found that there are differences in some researches according to personal variables while in others it is not. To make meta-analysis studies of the impact of personal variables on the educational beliefs of the teachers will make major contributions to the literature.

In the study, there has been found relationship between modern educational philosophy and the learner autonomy support behaviors. With learner autonomy supporting students are expected to be able to make their own choices, to take responsibility, to be motivated internally, to organize and manage their behaviors without being dependent on others. In this respect, the perspective of modern educational philosophy is consistent with the objectives of autonomy support. In the study, it can be seen as an expected case that there is an inverse relationship between essentialism and learner autonomy support behaviors. Because the essentialist educational philosophy is teacher and subject-centered and also have strict rules in the learning process. However; this type of behaviors, those teachers' directive, authoritarian and oppressive featured behaviors, are contrary to the autonomy support. Research findings also support this idea.