

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNİN, ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ
DESTEKLEMeye OLAN ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Recep ATAŞBAS

GAZİANTEP

KASIM 2017

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNİN, ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ
DESTEKLEMeye OLAN ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Recep ATAŞBAŞ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN

GAZİANTEP
KASIM 2017

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:.....
Adı ve Soyadı: Recep ATAŞBAŞ
Öğrenci Numarası:201627005
Tezin Savunma Tarihi:10.11.2017

ÖNSÖZ

Öğretmenlerin öğrenme faaliyetleri dahilinde öğrenenlere sağlayacağı özerk eğitim tasarımı, öğrenenlerin içsel motivasyonlarını ve öğrenmeye yönelik katılımlarını doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple, eğitimcilerin öğrenen özerkliğini destekleyici tutumları büyük önem arz etmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin ve öğretmenlerin özerk olması öğrenmeyi etkileyebilir. Okullarda öğrencilerin ve öğretmenlerin özerkliklerini destekleyecek koşulların oluşturulması önem taşımaktadır. Öğrenme ortamının düzenleyicisi olan öğretmenlerin, öğrencilerin özerkliklerini destekleyecek davranışları gerekli görüp sergilemeleri öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilir. Bu çalışma ile öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki etkileşimi ortaya çıkararak, literatüre katkıda bulunulması amaçlanmıştır. Çalışma dört ana başlıkta toplanmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde konuya ilişkin giriş yapılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde öğretmen özerkliği, öğretmen özerkliğinin kapsamı, öğretmen özerkliğinin önemi, öğretmen özerkliğinin fonksiyonları, öğrenen özerkliği, öğrenen özerkliğinin önemi, öğretmen merkezli öğrenme ile öğrenen özerkliğinin karşılaştırılması ve öğrenme ortamlarının öğrenen özerkliğine göre tasarlanması incelenmiş olup öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliğinin kavramsal çerçevesi başlığı altında ele alınmıştır. Çalışmanın üçüncü bölümünde araştırma modeli, araştırmanın amacı ve hipotezleri, araştırmanın yöntemi ve araştırmanın örnekleme incelenmiş olup gereç ve yöntem başlığı altında ele alınmıştır. Sonrasında elde edilen bulgulara ve sonuca yer verilmiştir. Çalışma konusunun belirlenmesinde ve çalışmanın hazırlanma sürecinin her aşamasında bilgilerini, tecrübelerini ve değerli zamanlarını esirgemeyerek bana her fırsatta yardımcı olan değerli hocam Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN hocama teşekkürü bir borç bilirim.

Recep ATAŞBAŞ
Gaziantep, 2017

ÖZET

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNİN, ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEMeye OLAN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ATAŞBAŞ, Recep

Yüksek Lisans Tezi,

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN

Kasım-2017, 71 Sayfa

Öğretmenlerin öğrenme faaliyetleri dahilinde öğrenenlere sağlayacağı özerk eğitim tasarımı, öğrenenlerin içsel motivasyonlarını ve öğrenmeye yönelik katılımlarını doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple, eğitimcilerin öğrenen özerkliğini destekleyici tutumları büyük önem arz etmektedir. Bu araştırmada, hem öğretmen özerkliği, hem de öğrenen özerkliği kavramlarını tüm yönleriyle değerlendirmek yerine bu iki kavramın eğitim sistemimizde birbirini etkileyebileceği yönleri keşfetmek hedeflenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin ve öğretmenlerin özerk olması öğrenmeyi etkileyebilir. Okullarda öğrencilerin ve öğretmenlerin özerkliklerini destekleyecek koşulların oluşturulması önem taşımaktadır. Öğrenme ortamının düzenleyicisi olan öğretmenlerin, öğrencilerin özerkliklerini destekleyecek davranışları gerekli görüp sergilemeleri öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliği davranışları arasındaki etkileşimi ortaya çıkarmaktır. Araştırmada veri toplama metodu olarak ölçek yöntemi tercih edilmiş olup Gaziantep ilinde görev yapan öğretmenlerden 290 kadın, 210 erkek katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırmanın önemli sonuçları arasında öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarından gereklilik davranışı arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen özerkliği ile sergilenme davranışı arasında ise negatif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen özerkliği, Öğretmen özerkliği, Yapılandırmacı yaklaşım, İçsel motivasyon.

ABSTRACT**AN ANALYSIS OF THE EFFECT OF TEACHER AUTONOMY ON SUPPORTING LEARNER AUTONOMY**

ATAŞBAŞ, Recep

Master Thesis,

Department of Educational Sciences

Division of Educational Administration Supervision Planning and Economy

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN

November-2017, 71 pages

The autonomous education design provided by teachers for learners within the context of learning activities affects learners' intrinsic motivation and enhances their participation in learning directly. For this reason, educators' attitudes towards supporting learner autonomy are highly significant. In this research, it was aimed at exploring the ways in which teacher autonomy and learner autonomy can affect each other in our education system, instead of evaluating these two concepts comprehensively. In the constructivist approach, students' and teachers' being autonomous may affect learning. It is significant to form the conditions which can support teacher and learner autonomy at schools. Teachers are the organizers of the learning atmosphere, and therefore, their displaying such behaviors supporting learner autonomy can affect the learning process positively. The purpose of this research was to unearth the interaction between teachers' and students' autonomous behaviors. The data were collected through questionnaires, and the data were gathered from 290 female and 210 male teachers working in Gaziantep province. It was revealed that there was a low-level, negative and significant relationship between teacher autonomy and the necessity dimension of learner autonomy support behaviors. Furthermore, there was a moderate level, negative relationship between teacher autonomy and the demonstration dimension of learner autonomy support behaviors.

Key Words: Learner autonomy, teacher autonomy, constructivist approach, intrinsic motivation.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. PROBLEM CÜMLESİ	3
1.1.1. Alt Problemler	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.4. SAYILTIAR	5

BÖLÜM II KURUMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. ÖZERKLİK.....	6
2.2. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ	7
2.3. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNİN KAPSAMI	10
2.4. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNİN ÖNEMİ	11
2.5. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNİN FONKSİYONLARI	12
2.5.1. Eğitim ve Öğretimin İyileştirilmesi	15

2.5.2. Mesleki Uzmanlığın Geliştirilmesi	15
2.5.3. Mesleki ve Sosyal Tutumların Karakterize Edilmesi	16
2.6. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNİ KISITLAYAN FAKTÖRLER	17
2.7. ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ	18
2.8. ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİN ÖNEMİ	19
2.9. ÖĞRETMEN MERKEZLİ ÖĞRENME İLE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİN- KARŞILAŞTIRILMASI	21
2.10. ÖĞRENME ORTAMLARININ ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNE GÖRE TASAR- LANMASI	22
2.11. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ VE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (BAĞLANTI)	23
2.12. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	24
2.12.1. Yurtdışı Yapılan Araştırmalar	24
2.12.2. Yurtiçi Yapılan Araştırmalar	27

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	30
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	30
3.3. VERİLERİ TOPLAMA ARAÇ VE TEKNİKLERİ	32
3.4. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI	32
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI	33
3.6. VERİLERİN ANALİZİ VE ÇÖZÜMLENMESİ	33

BÖLÜM IV BULGULAR ve TARTIŞMA

4.1. BULGULAR	35
4.1.1. Ana Probleme İlişkin Bulgular	35
4.1.2. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	35
4.1.3. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	37
4.1.4. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	37
4.2. TARTIŞMA	42

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	42
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	42
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	43

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ	45
5.2. ÖNERİLER	46
KAYANGLAR	48
EKLER	53
Ek 1. Veri Toplama Aracı	54
Ek 2. Araştıma İzin Talebi	60
ÖZGEÇMİŞ (VITAE)	61

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 3.1. Verilerin toplandığı katılımcıların Özelliklerine Göre Dağılımları	31
Tablo 4.1. Öğretmen özerkliğine ilişkin algı puanları ile öğrenen özerkliğini desteklemenin gereklilik boyutu arasındaki ilişki için Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı sonuçları	36
Tablo 4.2. Öğretmen özerkliğine ilişkin algı puanları ile öğrenen özerkliğini desteklemenin sergilenme boyutu arasındaki ilişki için Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı sonuçları	36
Tablo 4.3. Öğrenen özerkliğini destekleme algılarının gereklilik ve sergilenme boyutları arasındaki ilişki için Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı sonuçları	37
Tablo 4.4. “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının cinsiyete göre t-testi sonuçları	38
Tablo 4.5. “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının çalışılan okulda geçen hizmet yılına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	38
Tablo 4.6. Katılımcıların “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının çalışılan okuldaki kıdeme göre betimsel verileri	39
Tablo 4.7. “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	39
Tablo 4.8. Katılımcıların “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre betimsel verileri	39
Tablo 4.9. “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının yaşa göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	40
Tablo 4.10. Yaş kriterine göre katılımcıların “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının betimsel verileri	40
Tablo 4.11. Katılımcıların “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının, branş değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	41
Tablo 4.12. Branşlara göre katılımcıların “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının betimsel verileri	41

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitimciliğin yüksek bilgi ve kabiliyet gerektiren, önemli bir uzmanlık alanı olmasının, yani eğitimcilerin profesyonel hale gelmelerinin asli koşullarından bir tanesi mesleki özerkliktir. Uzmanlık gerektiren bir iş kolunun sahip olması gereken temel unsurlardan bir tanesi üst düzey mesleki kabiliyet ve yetkinliktir. Bunun yanında görevini icra ederken dayandığı bilgi birikimi ve bunlardan yararlanarak mesleki kararları alma özerkliği ön plana çıkmaktadır.

Bir iş kolunda profesyonelleşmekten bahsedilmesi için iş koluna ilişkin süreçlerdeki karar ve icrada söz sahibi olunmasını gerekli kılmaktadır. Eğitimcinin birey olarak da özerkleşmesi, bilgi ve tecrübelerini aktarabilmesi gerekmektedir. Pasif öğrenme tutumu doğum ile gelen bir nitelik olmadığı, eğitim süreçlerinin etkin eğitsel şartlar sunamaması sebebiyle, öğrencilerin özerk öğrenme gelişimlerine ket vurmaktadır. Öğrencilere özerk öğrenme imkanı tanınmalıdır.

Özerk öğrenme dahilinde birey, ihtiyaçlarını belirlemeyi, karar almayı ve bireysel değerlendirme yapmayı öğrenmektedir. Bu sürecin gerçekleşebilmesi eğitimcinin de özerk öğretme süreçlerine inanmasını gerektirmektedir. Bu sebeple, eğitimcilerin öğretim ortamında öğrencilerine özerklik desteği vermesi büyük önem arz etmektedir. Eğitimciler, öğrenenlerin kendi kendilerini değerlendirmelerini, faaliyetlerini planlamalarını ve öğrenci konularını değerlendirmelerini sağlayarak özerkliği teşvik eden destek, bilgi ve beklentilerin oluşmasını sağlayabilirler. Özerkliği teşvik eden eğitimcilerin öğrenenlerde içsel motivasyon sağladığı,

öğrenenlerin dinlemeye daha istekli oldukları, öğrenenlere ne yapmayı arzuladıklarına ilişkin daha çok soru yönelttikleri bilinmektedir.

Özerklik desteği vermek adına eğitimciler, öğrenenlerin alakalarını, hedeflerini belirlemelerine yardım etmeli ve destek olmalıdırlar. Öğrenenlerin öğrenmeye yönelik görevlerine ilişkin düşüncelerini kavramaya çaba göstermelidirler. Doğrudan bilgiyi vermekten ziyade öğrenenlerin kabiliyet ve alakalarına dayalı, kendi öğrenme süreçlerinin merkezine alan ve sorumluluk almalarına teşvik olacak bir eğitim ortamı tahsis eden birey olarak eğitimcilik daha da önem kazanmıştır. Bu doğrultuda özerklik yaklaşımı olmazsa olmazlar arasına girmektedir kılmaktadır.

Öğreneni merkeze alan eğitim sistemi, kişisel nitelikler göz önünde bulundurularak, bilimsel fikir yürütme ve iletişim kurma kabiliyetine sahip, öğrenme konusunda kendisini geliştiren, üretme temelli, bilgiye erişip eriştiği bilgiyi yorumlayabilen, evrensel değerleri özümsemiş, teknolojiden aktif yararlanabilen ve kendini gerçekleştirmeye yönelik, öğretim süreçlerinin tüm adımlarında katılımı sağlayacak şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

Öğrenme dahilinde öğrenenlerin bilişsel, dilsel ve toplumsal kabiliyetler kazanması adına öğrenen özerkliği büyük önem arz etmektedir. Öğretmen merkezli öğrenmede ortaya çıkan yansıma, işbirliği ve karşılıklı bağımlılığa neden olabilir. Daha bağımsız öğrenme sistemi ile öğretmen giderek özerk hale gelen öğrenciye destek olmalıdır. Özerkliğin geliştirilmesi ile bağımsızlığı destekleme stratejileri yürütülmelidir. Öğretmenlerin inançları, kasten veya istemeden öğrenciyi zorlayabilmektedir Bu bağlamda öğrenen özerkliği, öğrenenin rahatlatma formülü olmaktadır.

Araştırma 2017 yılında Gaziantep ilinde bulunan öğretmenlerden araştırmaya katılmaya gönüllü olanlarla sınırlıdır. Bulgular ise 500 öğretmenden alınan verilerle sınırlıdır. Araştırma öğretmenlere uygulanan “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmen Özerkliği Ölçeği”, “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır. Kişilerin ifadeleri değerlendirirken subjektif yaklaşımları olabileceği kabul edilmektedir. Daha kapsamlı bir genelleme yapabilmek için araştırmanın daha büyük kitleler üzerinde ölçülmesi gerekmektedir. Anketi dolduran katılımcıların, kişisel bilgi envanteri ve ölçek sorularından oluşan ölçme araçlarını

içten ve doğru olarak yanıtlayacakları varsayılmıştır. Araştırmanın örnekleminin evreni uygun olarak yansıttığı varsayılmıştır. Çalışma dört ana başlık altında toplanmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde konuya ilişkin giriş yapılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde öğretmen özerkliği, öğretmen özerkliğinin kapsamı, öğretmen özerkliğinin önemi, öğretmen özerkliğinin fonksiyonları, öğrenen özerkliği, öğrenen özerkliğinin önemi, öğretmen merkezli öğrenme ile öğrenen özerkliğinin karşılaştırılması ve öğrenme ortamlarının öğrenen özerkliğine göre tasarlanması incelenmiş olup öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliğinin kavramsal çerçevesi başlığı altında ele alınmıştır. Çalışmanın üçüncü bölümünde Araştırma Modeli, Araştırmanın Amacı ve Hipotezleri, Araştırmanın Yöntemi ve Araştırmanın Örneklemini incelenmiş olup materyal ve yöntem başlığı altında ele alınmıştır. Sonrasında elde edilen bulgulara ve sonuca yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM CÜMLESİ

Öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında nasıl bir ilişki vardır ?

1.1.1. Alt Problemler

1) Öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2) Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarından gereklilik davranışı ve sergilenme davranışı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3) Öğretmen özerkliği algısı ile

- Cinsiyet
- Görev yapılan okulda geçen hizmetinin süresi
- Mesleki kıdemi
- Yaş
- Branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık var mı?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, öğretmen özerkliğinin öğrenen özerkliğini desteklemeye ilişkin algıları ile ilgili birtakım değişkenler göz önünde bulundurulmuş olarak inceleme yapmak ve bu doğrultuda uygulamaya dönük bazı çıkarımlarda bulunmaktır. Bu amaçla, öncelikle öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme arasındaki ilişkiye yönelik genel bir kavramsal çerçeve sunulmuştur.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Alanyazı incelendiğinde bireyselliği ön planda tutan batı kültürünün yanı sıra toplumsal değerleri ön planda tuttuğu kabul edilen doğu kültüründe de özerklik ihtiyacının evrensel temel bir psikolojik gereksinim olduğu ortaya konulmuştur (Reeve vd., 2014). Öğretmen ve öğrencilerin özerk bir şekilde karar verme olanaklarını gösterebildikleri sosyal çevrelerden birisi olan sınıf ortamı ve öğretmenlerin gösterdikleri kontrol edici ve destekleyici tutumlar bu gereksinimlerin doyumunun sağlanmasında önem göstermektedir. İfade edilen bu doyum sağlanamadığında hem öğretmende hem de öğrencide sağlam bir psikolojik yapının olmasını engeller (Deci ve Ryan, 2000). Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenler tarafından özerkliği destekleyen davranışlardan daha çok kontrol edici davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Reeve, 2009). Türkiye'deki durum incelendiğinde de öğretmenler öğrencilerin özerk davranış göstermeleri gerekliliğini vurgulamalarına ve desteklemelerine rağmen bu düşüncelerine ilişkin davranışları daha az sergiledikleri, öğrencilerine orta düzeyde özerklik desteği ve orta düzeyde kontrol desteği sağladıkları görülmektedir (Güvenç, 2011; Oğuz, 2013a; Sünbül, Kesici ve Bozgeyikli, 2003). Alanyazı incelendiğinde Türkiye'de öğretmenlerin özerklik desteklerine ilişkin yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Aynı zamanda 2005 yılından itibaren Türkiye'de yapılandırmacı öğretim yaklaşımına dayalı ilköğretim ve ortaöğretim programları öğrencilerin öğrenme sürecinde kararlara katılım gösteren, etkili, özerk davranışlar gösteren bireyler olmalarını desteklemektedir. Tüm bu ifade edilenler ışığında farklı örneklem ve farklı değişkenler kullanılarak öğretmen özerkliği ve öğrenci özerkliği destekleme davranışlarının gerekli görülme ve sergilenme dereceleri incelenerek Türkiye'de mevcut durumun tespit edilmesinde katkı sağlayacağı, öğretmenler ve öğrencilerin

güdülenmeleri noktasında geliştirilen eğitim programlarına yol göstermede büyük bir destek sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Bu çalışmanın sayıltısı; araştırma ve incelemeye katılan öğretmenlerimizin veri toplama aracını ve kullanılmış olan ölçek formunu içtenlik ve samimiyetle tarafsız bir şekilde cevaplamışlardır. Ayrıca anketi dolduran katılımcıların, kişisel bilgi envanteri ve ölçek sorularından oluşan ölçme araçlarını içten ve doğru olarak yanıtlayacakları varsayılmıştır.



BÖLÜM II

KURUMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. ÖZERKLİK

Özerklik kavramı söz konusu olduğunda çoğunlukla bir topluluğun ya da bölgenin siyasi anlamda kendi kendini yönetmesi akla gelmektedir. Bu anlam İngilizcedeki *autonomy* sözcüğünün etimolojisi incelendiğinde daha iyi anlaşılmaktadır. *Autonomy*, Yunanca *auto-* (öz) sözcüğü ile *nomos* (yönetim, yasa) sözcüğünün bir araya gelmesiyle oluşmuştur (Cuyper, 2010). Bradshaw, Feltovich, Jung, Kulkarni, Taysom ve Uszok (2004) sözcüğün iki yaygın kullanımının da bu kökenle ilişkilendirmektedir. İlk kullanım, yukarıda belirtilen tanımı da destekleyerek; kendini yönetebilme, dış baskılardan bağımsız olmayı ifade etmektedir. İkinci kullanıma göre kendi kendine yetme, tek başına yaşayabilme durumunu anlatmaktadır. Özerklik bu iki yaygın kullanımının dışında farklı alanlarda karşımıza çıkmaktadır. Örneğin bireysel anlamda bu kavramı ele alan Oshana (2003)'ya göre özerklik, kişinin kendi hayatını yönlendirmesini sağlayan eylemlerin ve seçimlerin üzerinde otorite sahibi olması ve öz yönetimli olması durumudur. Yazarın, bireysel bakış açısına göre yaptığı bu tanım küresel anlamda öz yönetimli olan bireylerin pek çok seçeneğin arasından seçtikleri hedeflerle hayatlarını yönlendirmesini ifade etmektedir. Cuyper (2010)'a göre bireyin bütün olarak özerk olması için zihinsel süreçlerde ve yaşadığı olaylarda kendini yönetebilmesi gerekmektedir. Yani, birey seçimlerinde, kararlarında, isteklerinde, tercihlerinde ve eylemlerinde kendi yetenekleri ve kaynaklarıyla söz sahibi olabilmelidir. Piaget (1932) özerkliği, kişinin öz benliği tarafından yönlendirilmesi ve herhangi bir dış

baskıdan veya mantıksız iç baskıdan etkilenmemesi olarak tanımlamaktadır. Bireyi psikolojik bir varlık olarak elen alan bu tanımdan, özerkliğin kayıtsız şartsız bir özgürlüğü ifade ettiği düşünülmemelidir. Özerklik en iyi eylemi belirlemek için, diğer insanların iyiliğini düşünerek, uygun faktörlerin dikkate alınmasını anlatmaktadır (Ramii, 1984). Piaget (1932) özerkliği etik yargılara varmada bir araç olarak da kullanmakta; etik kararların alınmasında, vicdani anlamda özerk olmanın önemini irdelemektedir. Piaget (1932)“ye göre toplumsal ya da yasal zorlamalar ve cezalar sebebiyle alınan etik kararlar görev bilinciyle yapılırken, karşılıklı saygı, iş birliği ve eşitlik ilkesinden beslenen kararlar içten gelen bir sorumluluk bilinci ile yapılmaktadır.

Özerklik, incelenmesi zor bir kavram olsa da, bazı araştırmacılar bu zorluğu aşmak için onun boyutlarına değinmeyi tercih etmektedirler. Şahin, Ulusoy ve Şahin (1993) özerkliğin psikolojik açıdan üç boyutuna vurgu yapmaktadır.

- 1) Subjektif özgüven: Bireyin kendi çabalarına ve yeteneklerine güvenmesi.
- 2) İşlevsel özerklik: Bireyin problemlerle başa çıkması ve problem çözme becerisi göstermesi.
- 3) Duygusal özerklik: Bireyin güvence ve onay ihtiyacının oluşturduğu baskıdan bağımsız olması.

Helwig (2006)“e göre özerklik, benliğin gelişimi ile de ilişkilendirilmektedir. Erikson (1977), erken çocukluk ve ergenlik dönemlerinin sırasıyla benliğin ilk imgelerinin oluşması ve birey olmanın temel kaygı olması sebebiyle özerklik için önemli dönemler olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca özerkliğin gelişen yetkinlikler ve becerilerle oluşturulduğunu; dışarıdan gelen beklentiler (ailevi beklentiler) ile bu beceriler arasında bir dengeden etkilendiğini belirtmektedir

2.2. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ

Eğitim alanında özerklik kavramı daha çok öğrenen/öğrenci özerkliği başlığı altında araştırılmıştır. Ancak son zamanlarda öğretmen özerkliğinin de önemli

olduğu düşünölmektedir. Çünkü öğrenci özerkliğinin sağlanabilmesi için öğretmenlerin de özerk olması gerektiği anlaşılmıştır. Vieira (2001) okullarda özerklik için gereken pedagojinin oluşturulabilmesi için öğretmenlerin odak noktasına konulması gerektiğini belirtmektedir (Akt; Arslan Sakar, 2013)

Öğretmen özerkliği dar manada, eğitimcinin okuldaki eğitim süreçlerine bireysel tercihlerini aktarması şeklinde değerlendirilmesi, kavramın temelde öğretim süreçlerinin genel doğasıyla doğrudan bağlantılı olduğu görölmektedir (Söylemez, Sütçü ve Sütçü, 2014: 92).

Öğretim süreçlerinin büyük bölümü öğrenciye sınıfta verilmektedir. Okul dahilinde eğitimci yetki kişidir. Tabi denetim ve takip süreçlerini gerçekleştiren kurum ve kuruluşlar ayrı tutulmaktadır. Okul içerisinde eğitimci neyi, ne kadar ve ne şekilde aktaracağına, eğitim idare ve süreçlerinin nasıl şekilleneceğine büyük oranda bireysel olarak karar vermektedir. Bu doğrultuda süreci belirleyen sınırlar ne kadar etkin ve otoriter olur ise olsun, eğitimcinin eylem anlamında özgür olabileceği bir ortam söz konusudur. Denetim ve takip süreçlerini gerçekleştiren üst kurum ve kuruluşların karar ve düzenlemeleri okul içerisinde, eğitimcinin değerlendirme ve yorumlama biçimine ve gerçekleştirme arzusuna bağlı şekilde yansımaktadır (Öztürk, 2011: 83).

Özerklik ile ilgili erken pedagojik deneyler, 1960'lı yılların sonunda Avrupa'nın siyasi kargaşası ve karşı kültürleri tarafından uyandırılan hümanistik beklentilerden esinlenmiştir (Benson, 2006: 22). Son yirmi yılda, eğitim alanında özerk davranışların teşvik edilmesine artan bir ilgi söz konusudur. Her ne kadar kendi kendine öğrenme olarak tanımlanan bazı özerklik biçimleri, bilhassa dil öğrenmede önemli ölçüde kullanılsa da bu vurgu şu anda resmi eğitim süreçlerine eşlik eden okulda veya eğitim ortamlarında teşvik edilmeye açıktır. Fikir, öğrencilere hayat boyu öğrenme mantığı kazandırmak, modern yaşamın zorluklarıyla yüzleşmek ve örgün eğitimin ötesinde öğrenmeye devam etmektir (Javadi, 2014: 770).

Çeşitli nedenlerle ve yaygın olarak kullanılmasına rağmen öğretmen özerkliğinin anlamı, bunun okullaşma ve okul paydaşları için sonuçları belirsizliğini korumaktadır. Her şeyden önce, konu alanındaki ve diğer teorisyenler arasındaki korelasyon eksikliği, kavramın kullanımında dikkate değer bir tutarsızlıkla sonuçlanmıştır. Öğretmen özerkliği mesleki gelişim, öğretmen karar verme,

öğretmen verimliliği ve yetkilendirme gibi bir dizi teoriye bağlı olmakla birlikte, bu ilişki hala net değildir. Öğretmen özerkliği ile ilgili kavramsal literatür, bu kavram için çeşitli tanımlar ortaya koymaktadır (Şanal, 2016: 1028).

Öğretim ve öğrenme konusunda tanımlar, öğretmen özerkliğinden genelleştirilmiş bir kontrol özgürlüğü hakkı olarak savunmaya yönelmiştir. Daha kapsamlı ele alındığında öğretmen özerkliği, diğer ilkeler arasında eylem, müzakere, anlama ve "öğrenenler için özerk öğrenmeyi en iyi nasıl teşvik edebileceğinin aralıksız araştırılması olarak tanımlanmıştır. İşbirlikçi destek öğrencilerin ihtiyaç ve çıkarları, öğretmenlerin kendi kendini düzenleme, mesleki yeterlilik ve harici olarak dayatılmış gündemlerden özgürlüğe dayalı paylaşım yoluyla karar verme ile ilişkili çok boyutlu bir kavram olarak tanımlanmıştır (Wilches, 2007: 246).

Özerk bir bireyi, kendi eylemlerini yönetecek seçimler yapmak ve yürütmek için bağımsız bir kapasiteye sahip olan birey olarak tanımlayabiliriz. Bu kapasite iki ana bileşene bağlı olup bunlar yetenek ve istekliliktir. Özerlik kavramına ilişkin birçok görüşü vardır, ancak herhangi bir alanda özerkliğin ana unsurlarının olasılıkları analiz etme, seçimler yapma, kişinin hayatında ve faaliyetlerinde değişiklikleri yapma sorumluluğunun bulunduğunu konusunda fikir birliği sağlanmıştır. Bu bağlamda özerlik hem bağımsız hem de işbirlikçi eylemi içermektedir. Özerklik, farklı kültürlerde farklı ve sayısız tezahürlere sahiptir. Toplumlar geliştikçe ve modernleştikçe, iletişim, etkileşim ve yaşam alanlarında ihtiyaçlarımızı şekillendiren değişiklikler, başkaları ile bağlantı kurma yolları, üstlendiğimiz eylemlerin sonuçları ve bu değişikliklerin yanı sıra yaptığımız seçimler ön plana çıkmaktadır (Balçıkanlı, 2010: 91).

Bireyler farklı derecelerde özerk olabilirler, genelde yaş ve olgunluğun bir etkisi olduğu görülmektedir. Sorumluluk, kişinin ihtiyaçlarına yönelik farkındalık, motivasyon, eleştirel düşünme, kendi kendini değerlendirme ve özgürlük seviyesi özerklik için gerekli unsurlardır. Öğrenmede, yeterliliği düzeyi ulaşılabilir özerkliğin varlığı ve derecesi ile bağlantılıdır (Reeve ve Jang, 2006: 210).

Öğretmenler, öğretimleri için güçlü kişisel sorumluluk duygusu sahibi olma, öğretim sürecinin en üst düzeyde duyuşsal ve bilişsel kontrolünü sürekli yansıtarak ve analiz ederek bu özgürlüğün keşfedilmesi anlamında özerklik gelişmektedir.

Little (1995)"a göre öğretmen özerkliği bağımsız eylemlerde bulunma, yansıtıcı eleştirilerde bulunma, karar alma ve objektif olma kapasitesidir. Little"ın tanımıyla uyumlu olarak Aoki (2002), özerkliği öğretmenin kendi öğretim faaliyetlerini belirlemek için aldığı kararlarda özgür, sorumlu ve yetkin olması olarak tanımlamaktadır (Akt; Benson, 2007). Benson (2007), öğretmenin kontrolden ve baskıdan kurtularak özgür olmasını özerklik olarak kabul etmektedir. Öğretmenin öğretim faaliyetleri üzerinde sahip oldukları özgürlüğü genişleten Ingersoll (2007) öğretmenlerin profesyoneller olarak işleriyle ilgili tüm kararları alabilmelerini özerklik olarak tanımlamaktadır. Friedman (1999), mesleki ve öğretimsel alanın yanında eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi süreçlerine öğretmenlerin katılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak bu şekilde öğretmenlerin özerk olabileceğini söylemektedir. Öğretmenlerin özerk olması sadece onlara kurallar ve yöneticiler vasıtasıyla yetki verilmesi ile gerçekleşmez. Bu yetkileri kullanabilmek için öğretmenlerin yeterli mesleki kapasiteye ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Bustingorry, 2008). Bu yüzden öğretmenin profesyonel anlamda kendini geliştirmesi ile özerk olması arasında güçlü bir bağ vardır. Öğretmen özerkliğini sadece öğretmen açısından tanımlamak yetersiz olmaktadır. Çünkü öğretmenin faaliyetleri, öğrencinin etkili şekilde öğrenme gerçekleştirme üzerine kurulmuştur. Bu yüzden öğretmen özerkliği, Smith (2008)"in de belirttiği gibi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerinde söz sahibi olmalarını sağlayacak yönlendirmeleri kapsamaktadır. Buna ek olarak Smith (2003) öğretmen özerkliğinin altı temel özelliğini aşağıdaki gibi analiz etmektedir (Akt; Ding, 2009):

- Bağımsız profesyonel eylem
- Bağımsız profesyonel eylem için gereken kapasite
- Bağımsız profesyonel gelişim faaliyetleri
- Bağımsız şekilde profesyonel gelişimi sürdürme kapasitesine sahip olma
- Profesyonel gelişimi sürdürmek için kontrolden bağımsız olma
-

2.3. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNİN KAPSAMI

Öğretmenlerin kendi öğretimlerini, kendi çabalarıyla (yansıtıcı veya araştırma odaklı) iyileştirme kapasitesine ne ölçüde sahip oldukları, öğretmen özerkliğinin kavramsallaştırılmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte, birinin

öğretmek istediği gibi öğretebilme özgürlüğü aynı zamanda öğretmen özerkliğinin bir tezahürüdür. Bir kişi kendi kendine yön verme, kendini geliştirme kabiliyeti açısından özerk olmalıdır (Lamb, 2010: 339).

Öğretmen özerkliği, eleştirel düşünme araştırma ve aksiyon alma kavramlarıyla çok yakından ilişkilidir. Buradaki temel önerme, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini iyileştirmek için kendi öğretimlerini geliştirmeleridir. Özerk öğretmenler, öğretim ve öğrenmeyle ilgili kısıtlamaları etkili bir şekilde ele almak için iyi bir kurumsal bilgiye sahip olmalıdır; Kısıtlamaları değişim fırsatlarına dönüştürmek için toplumsal ve kurumsal engellerle yüzleşmeye istekli olmalıdırlar. Özerklik gözlem, düşünme, anlayış, deneyim, alternatif değerlendirme yoluyla geliştirilir. Baskının yokluğu otomatik olarak özerkliğe yol açacağı anlamına gelmemektedir (Ramos, 2005: 184).

Öğrenci özerkliğinin artırması için özerk öğretmenlerin bulunmasına dikkat çekerek, bu kavramın öğrenen özerkliğinin önemli ölçüde tartışılıp araştırıldığı bir alanda analiz edilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlama özerkliği bağımsız karar verme kapasitesi; bu kapasite için eylem yeteneği, isteklilik, seçimleri gerçekleştirmek için motivasyon ve güven içermektedir (Webb, 2002: 48). Bunun yanında öğretmen özerkliği, öğretmenlerin istekliliği, kapasitesi, kendi öğretim ve öğrenimini kontrol altına alma özgürlüğü olarak tanımlanması yanlış olmayacaktır.

2.4. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNİN ÖNEMİ

Öğretmen özerkliğinin ve hayata karşı belirli bir tutumun pekiştirilmesi için bir araya getirilen insan duyguları, akılcılık, sorumlu eylem ve değerleri dikkate almaktadır. Özerklik, üstbilis kapasitesini geliştirmekte ve öğrenmeye yönelik stratejik bir araca dönüşmektedir.

Mesleki gelişim için öğretmen özerkliği oldukça önemlidir. Öğretmenlerin, kendilerini meslektaşları, yöneticileri, kurum ya da eğitim sistemi tarafından denetlenmeyen özerk profesyoneller olarak düşünmeleri ve kendi başlarına karar alıp kendi başlarına harekete geçebilecekleri düşüncesi söz konusu olabilir. Gerçeklik farklı bir tabloyu göstermektedir, öğretmenler sözleşmeler, yöneticiler, okul yönetmelikleri, müfredatlar ve öğrencilerin arzuları talepleri ve beklentileri ile

sınırlandırılmıştır. Ancak eğitim süreçleri öğrencileri, yaşam boyu öğrenenler olmayı öğretmeli ve değişen bir toplumla yüzleşme kabiliyeti kazandırmalıdır (Tahran ve Saraç, 2006: 141).

Özerlik sayesinde bireysel farkındalık kazanılmakta, öğretmenler, güçlü ve zayıf yönlerimiz hakkında kendilerini daha iyi anlaması sağlanmaktadır. Kendini değerlendirme ve yansıtma, kendini tanımanın oldukça önemli bir araçtır. Öğretmen özerkliği ile bireysel farkındalık kazanılmakta, öğrencilerin ihtiyaçları, hedefleri, yetenekleri, arzuları, değişimleri ve hayallerini daha iyi tanımlanabilmektedir (Bieg, Backes ve Mittag, 2011: 123). Böylece öğrenme süreçleri hakkında özerklik ve kendi farkındalığın geliştirmesine yardımcı oluna bilinmektedir. Ayrıca amaçların başarılmasına ve kendini konumlandırmaya katkı sağlanmaktadır. Bilinçle proaktif, eleştirel yaklaşım ile öğretim alanının iyileştirilmesine katkıda bulunan fikirler öne sürebiliriz. Gözlem ve izleme, olayların önünde eleştirel bir bakış açısının yanı sıra farkındalık geliştirmede şarttır (Lawson, 2004: 3). Özerk öğretmen öğrencisini, öğrenme adına daha gönüllü bir hale getirmek isteyen kişi olarak da kavramsallaştırılma yapıla bilinir. Bu sayede öğrenme, bilginin yukarıdan yüklenmesinden ziyade işbirliği çabası haline getirilmiş olunmaktadır (Balçıkanlı, 2010: 90).

Katılım ve işbirliği özerkliğin gelişmesinde kilit unsurlardır. Mesleki gelişimde, projeler geliştirme, inovasyon ve sorunluluk üstlenme oldukça önemlidir. Özerklik, izolasyon, bireycilik veya kendi kendine yeterli olma anlamına gelmemektedir. Müzakere, işbirliği, paylaşma, teşvik etme, dinleme, saygı ve katılım işbirliğinin temel unsurlarıdır. Rollerini değiştirme de özerklik açısından önem arz etmekte olup kontrolörden danışmana, öğreticiden kılavuza, vericiden gözlemciye ve dinleyiciye, değerlendiriciden araştırmacıya dönüştürmek rol değişimi kapsamında değerlendirilmektedir.

2.5. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNİN FONKSİYONLARI

Öğretmen özerkliği, öğrenen özerkliğinin sağlanmasında çok büyük bir etkiye sahiptir (Shaw, 2008). Çünkü özerklik, öğretmenin sınıf ortamında sahip olduğu role göre tanımlanmaktadır. Yani öğretmenin, öğrencilerin gelişimine

odaklanarak aldığı bağımsız kararlar ve yaptığı uygulamalar öğrenen özerkliğine yansımaktadır. Özerk öğretmenler davranışları ile öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamakta ve onlara danışman olmaktadır. Özerk öğretmenlerin bulunduğu sınıflarda öğrenciler, öğretmenlerden aktivitelerin amaçlarını belirleme, zamanı ayarlama ve zorlukları tespit etme gibi yönlendirme sağlayan eylemlerde bulunmalarını beklemektedirler (Phan, 2012). Öğretmen sınıftaki öğretim için karar alırken, öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinde söz sahibi olmaktadır. Böylece öğrenme içsel bir motivasyon sonucu ortaya çıkmaktadır.

Yan (2010), öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliği arasında dinamik bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Araştırmacıya göre öğretmen ve öğrenen özerkliği birbirine bağlı olmakla birlikte sürekli etkileşim halindedir. Öğretmenler daha etkili bir öğretim sunmak için çeşitli aktivitelerle öğrencilerin özerk davranmalarını sağlayacak sorular sormaya başlamaktadır. Bu olurken öğretmen bir yandan da sınıftaki rolünü, öğrencilerin davranışlarını nerede kısıtlayacağını, nerede destekleyeceğini düşünmektedir. Öğrencilerin kendi bilişsel kapasitelerini kullanarak öğrenme faaliyetlerinde söz sahibi olması, yani öğrenen özerkliğinin sağlanması, burada temel hedefdir. Ganza (2008) öğrenen özerkliğinin, öğretmen ile öğrencinin ilişkilerinin özerkliği destekleyici şekilde kurulmasına bağlı olduğunu söylemektedir. Öğrencinin performans sergilediği sırada öğretmenle kurduğu etkileşim ikisinin birbirine bağlı olduğu bir atmosfer oluşturmaktadır. Bu etkileşimde öğretmen öğrencinin üzerinde mutlak bir kontrol kurmaktan kaçınmakta; öğrenci ise öğretmenin kontrolüne bağımlı olmamaktadır. Buna ek olarak öğrenci hedefleri doğrultusunda bütün sosyal ve bilişsel kaynaklarını kullanmayı öğrenmektedir.

Alan yazın incelendiğinde öğretmen özerkliğine neden ihtiyaç duyulduğuna dair pek çok hususa değinilmektedir. Öztürk (2012, s. 89), bu hususları üç ana başlık altında toplanmaktadır: “eğitim ve öğretimin geliştirilmesi; öğretmenliğin uzmanlık mesleği olması; öğretmenlerin mesleki ve sosyal tutumları” .

Eğitimin varlığı yeni neslin, yani öğrencilerin, varlığıyla mümkün olmaktadır. Ancak eğitimin uygulayıcıları öğretmenler sorumluluklarını gerektiği gibi yerine getirmezlerse, öğrencilerin okula gelmesi eğitimsel hedeflere ulaşılmasını engellemektedir. Bu yüzden eğitimin daha etkili hale getirilmesi için atılan adımlarda öğretmenin rolü büyük önem teşkil etmektedir. Öğretmenlerin bu rolü layıkıyla

üstlenmeleri için çalışma koşullarının iyileştirilmesinden başlayarak pek çok imkân sağlanabilir. Bu imkanlardan biri de öğretmen özerkliği olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin yetki ve sorumluluk alanlarının genişletilmesi, farklı yöntem ve faaliyetlerin uygulanmasını mümkün kılan bir serbestlik alanının oluşturulması, öğretmenlerin profesyonel anlamda daha fazla girişimci olmalarını sağlamakta ve öğretim faaliyetlerinin etkililiğini arttırmaktadır (Friedman, 1999). Yalnızca eğitim alanında değil, pek çok meslekte çalışanlara karar alma ve uygulamada yetki, sorumluluk ve özgürlük verilmesinin çalışma ortamını daha etkili hale getirdiği görülmektedir (Öztürk, 2012). Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi pek çok ülkede gündeme gelmekte ve öğretmenlerin profesyonelleşmesi için reformlar düzenlenmektedir. Ancak öğretmenler; uzman olarak kabul edilen doktorlar, avukatlar ya da mimarlar kadar kendi alanlarında özgür davranmamaktadır. Halbuki öğretmenlerin çalışma motivasyonları, işe bağlılıkları ve iş tatminleri üzerine yapılan araştırmalarda özerkliğin bu üç alanı etkilediği görülmektedir (Pearson ve Moomaw, 2006). Öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmesi için öğrencilerin neyi, nasıl yapması gerektiğine öğretmenlerin karar vermesi gerekmektedir. Özellikle devlet okullarında öğretmenler rolü önceden belirlenmiş kararların ve kuralların uygulayıcısı olarak görülmektedir. Bu durumun değişmesi için eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin yetki ve sorumlulukları artırılabilir; karar alma süreçlerine katılmaları sağlanabilir.

Özerkliğin diğer bir işlevi öğretmenlerin çevrelerinden gördükleri saygı ve değeri etkilemesiyle ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmalarda, karar almada etkili olan ve yönetsel ve öğretimsel yetkileri olan öğretmenlerin; çevrelerinden, öğrencilerden ve diğer öğretmenlerden daha çok saygı gördüğü tespit edilmiştir (Ingersoll, 2007). Çevresi tarafından değerli bulunan öğretmenlerin kendilerine dair algıları da olumlu hale gelmekte; öz yeterlikleri artmaktadır. Dolayısıyla özerklik, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili tutumlarını etkilemektedir.

Pearson ve Hall (1993) öğretmenlerin mesleklerini bırakmalarında etkili olan bazı faktörleri özerklikle ilişkilendirmektedir. Özgür çalışma ortamının olmaması, aşırı denetim ve kontrol, yeniliklere açık olmama ve farklılıkları teşvik etmeme gibi faktörler öğretmenlerin mesleklerini bırakmalarına sebep olmaktadır. Özerklik eğitimin her aşamasında bulunmaktadır. Bir öğretmen eğer kendi

öğretiminde özerklik teşvik edildiyse, kendi öğrencilerinin de özerkliklerini geliştirme konusunda daha başarılı olmaktadırlar (Balcıkanlı, 2009: 8).

2.5.1. Eğitim ve Öğretimin İyileştirilmesi

Eğitimsizliğin yüksek bilgi ve kabiliyet gerektiren, önemli bir uzmanlık alanı olmasının, yani eğitimcilerin profesyonel hale gelmelerinin asli koşullarından bir tanesi mesleki özerkliliktir. Uzmanlık gerektiren bir iş kolunun sahip olması gereken temel unsurlardan bir tanesi üst düzey mesleki kabiliyet ve yetkinliktir. Bunun yanında görevini icra ederken dayandığı bilgi birikimi ve bunlardan yararlanarak mesleki kararları alma özerkliği ön plana çıkmaktadır. Bir iş kolunda profesyonelleşmekten bahsedilmesi için iş koluna ilişkin süreçlerdeki karar ve icrada söz sahibi olunmasını gerekli kılmaktadır (Öztürk, 2011: 90).

Özerk öğrenme tutumunun sağlanması, kişinin yaşam süresince ona tanınan imkan ve etkileşimde olduğu diğer bireylerin tutumlarıyla yakın ilişki içerisinde. Öğrencinin kendi sorumluluklarını alabilecek şekilde eğitilmesi, öğrenmeye etki eden birçok unsurun öğrenci düşünceleriyle harmanlandığı ve özerkliği eğitimin bir parçası olarak görüldüğü ortamda sağlanabilir. Bu doğrultuda, eğitimcinin birey olarak da özerkleşmesi, bilgi ve tecrübelerini aktarabilmesi gerekmektedir. Pasif öğrenme tutumu doğum ile gelen bir nitelik olmadığı, eğitim süreçlerinin etkin eğitsel şartlar sunamaması sebebiyle, öğrencilerin özerk öğrenme gelişimlerine ket vurmaktadır. Öğrencilere özerk öğrenme imkanı tanınmalıdır. Özerk öğrenme dahilinde birey, ihtiyaçlarını belirlemeyi, karar almayı ve bireysel değerlendirme yapmayı öğrenmektedir. Bu sürecin gerçekleşebilmesi eğitimcinin de özerk öğretme süreçlerine inanmasını gerektirmektedir. Bu sebeple, eğitimcilerin öğretim ortamında öğrencilerine özerklik desteği vermesi büyük önem arz etmektedir (Oğuz, 2013a: 2178).

2.5.2. Mesleki Uzmanlığın Geliştirilmesi

Öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi ve uygulanmasının önünde birçok engel söz konusudur. Bir engellerin ilk kaynağı, değişimin korkusudur. Çünkü hali

hazırdaki sistemi devam ettirmek yeni sularda gezinmekten daha güvenli gelmektedir. Öğretmen özerkliğine yönelik bir diğer güçlü engel ise kontrolü serbest bırakma korkusudur. Tüm ayrıntıların kontrolünü elde tutmamak ve sınıfta güç dengesi egzersizi yoluyla öğrencilerin güçlendirilmesinde zorlanılmaktadır. Öğretmen eylemleri eğitim yetkilileri, hükümet, kurum ve kuruluşlar tarafından belirlenmektedir (Smith, 2010: 9). Hem kamu kurumlarında hem de özel kurumlarda politikalar, düzenlemeler, reformlar, talepler, devlet tarafından bir takım standartlaştırılmış uygulamalarca yönlendirilmektedir. Bu bakımdan gerçek ihtiyaç ile sistem arasında uyum sağlanmalıdır. Bir diğer kısıtlama kaynağı öğretmenin kendisidir. Tutumlar büyük bir handikap olabilmektedir. Kişisel, mesleki gelişim, zaman, emek ve para yatırmaya olan direnç, zaman zaman, eski uygulamalara, materyallere ve alışkanlıklara bağlı kalınmasını sağlayabilmektedir (Gömleksiz ve Bozpolat, 2012: 96).

2.5.3. Mesleki ve Sosyal Tutumların Karakterize Edilmesi

Mesleki ve sosyal tutumların karakterize edilmesi konusunda eğitimciler önemli sorumluluklar düşmektedir. Özerkliğin öneminin bilincinde olan eğitimciler öğrenenlerin ihtiyaçlarını, alakalarını ve seçimlerini belirleyebilir ve onlara destek olabilirler. Eğitim ortamında öğrenenlere özerk olmalarını sağlayacak koşullar sağlayabilirler (Şanal, 2016: 1027). Eğitimciler, öğrenenlerin kendi kendilerini değerlendirmelerini, faaliyetlerini planlamalarını ve öğrenci konularını değerlendirmelerini sağlayarak özerkliği teşvik eden destek, bilgi ve beklentilerin oluşmasını sağlayabilirler. Özerkliği teşvik eden eğitimcilerin öğrenenlerde içsel motivasyon sağladığı, öğrenenlerin dinlemeye daha istekli oldukları, öğrenenlere ne yapmayı arzuladıklarına ilişkin daha çok soru yönelttikleri bilinmektedir. Özerklik desteği vermek adına eğitimciler, öğrenenlerin alakalarını, hedeflerini belirlemelerine yardım etmeli ve destek olmalıdırlar. Öğrenenlerin öğrenmeye yönelik görevlerine ilişkin düşüncelerini kavramaya çaba göstermelidirler.

2.6. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNİ KISITLAYAN FAKTÖRLER

Benson (2000) yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin özerkliklerini kısıtlayan 4 faktör olduğunu öne sürmektedir. Bu faktörlerden üçüncü ve dördüncü faktör sadece yabancı dil öğretiminde geçerlidir. Ancak ilk iki faktör herhangi bir okulda ve herhangi bir alanda çalışan tüm öğretmenler için geçerli sayılmaktadır.

1. Politikalar ve prosedürler (Okul dışı kaynaklardan gelen kısıtlamalar)
2. Kurumsal faktörler (Okul içinde ekili olan faktörler)
3. Öğrenilmesi hedeflenen dilin ne olduğuna ve doğru kullanımına ilişkin ideolojiyi barındıran kavramsal çerçeve
4. Akademik veya mesleki uzmanlık açısından tanımlanan dil öğretimi yöntemleri

Benson (2000)'un belirttiği bu faktörler, öğretmeni politikaların ve ideolojilerin bir aracı olarak görmektedir. Bu aracı özerk şekilde çalışmazsa, öğrencilerin de özerk şekilde, öz yönetimleriyle, öğrenmesi mümkün görülmemektedir. Buna ek olarak bu bakış açısı öğretmeni sadece bir aracı gibi kabul ettiğinden bireysel özgürlüğü geri plana atmaktadır. Ancak ilk iki faktörde belirtilen kurum içi ve kurum dışı uygulamalardan kaynaklanan kısıtlamaların öğretmenlerin özerkliğinin sınırlarını büyük ölçüde etkilediği söylenebilir. Benson (2000)'un belirttiği dört faktörle uyumlu olması açısından Lovat ve Smith (1995)'in öğretmenler için oluşturduğu işlevsel karar verme alanı, öğretmenlerin özerklik alanlarını anlamamıza yardımcı olmaktadır (Akt. Shaw, 2008). Öğretmenlerin karar alma alanları eğitimin uygulayıcıları olmalarına rağmen pek çok yapıdan ve bileşenden sonra gelmektedir. Bu anlayışa göre öğretmenlerin kararları öğrencilerden, bölümden, kurumdan ve sistemden etkilenmektedir. Öğretmenin etkinliklerin öğrencilere göre şekillenmesi oldukça doğal bir süreç olarak kabul edilmektedir. Çünkü eğitim öğrencilere yönelik bir aktivitedir. Öğretmeni etkileyen diğer yapılar (sistem, kurum ve bölüm), özerkliği kısıtlayıcı şekilde yapılabilmektedir. Örneğin, öğretmenlerin program oluşturma sürecine katılımına olanak vermeyen ve ortak sınav uygulamalarıyla değerlendirme yapılan merkezi bir eğitim sisteminde, öğretmen değerlendirme ve program açısından özgürce hareket

edemez. Dersin yöntemlerini özgürce belirlese bile içerik hakkında hiçbir şekilde söz sahibi olamaz.

Crookes (1997), devlet okullarında çalışan öğretmenlerin alanlarında daha etkin ve özerk olmasını etkileyen dört yapısal faktör belirtmektedir. Yazara göre öğretmenlerin içinde buldukları sosyal ve yasal yapılanma öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini etkilemektedir. Bu dört yapısal faktör aşağıdaki gibidir:

- 1) Program oluşturma sürecine öğretmenlerin dahil edilmemesi
- 2) Eğitimsel hedefler ile okulun sosyalleştirme işlevlerinin çatışması
- 3) Okul yapıları ve öğretmenlerin çalışma saatleri sebebiyle etkileşimin olmaması; öğretmenlerin yalnızlaşması.
- 4) Programlar için yeterli paranın sağlanmaması.

Benson (2010), öğretmen özerkliğini kısıtlayan faktörlerden birinin evrak işleri olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler sınıftaki zamanlarının belli bir kısmını bu işlere ayırmaktadır. Bu tür evrak işleri öğretmeni sadece sınıfta değil, okulda ve evde de meşgul etmektedir. Sistemin getirdiği kısıtlanmalardan biri olarak sayılan evrak işleri, öğretmenin öğretim faaliyetlerini öz kaynaklarıyla yönlendirmesini engellemektedir. Buna ilaveten Benson (2010), denetimin, ailelerden gelen şikâyetlerin ve yöneticinin otoritesinin öğretmen özerkliğini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Kendini sürekli denetim altında hisseden öğretmenlerin serbestlik alanlarının daraldığı görülmektedir. Böylece denetim, öğretmenin kendisine güvenilmediğini hissetmesine sebep olmakta; bu yüzden öğretmenlerin öz yeterlikleri azalmaktadır. Ailelerden gelen şikâyetler ve yöneticinin bu şikâyetler doğrultusunda öğretmenin lehine olmayan kararlar alması öğretmenlerin uygulamalarını kısıtlamaktadır. Bu tür şikâyetlerin olmaması için okul ile aileler arasındaki iletişimin sağlıklı şekilde sürdürülmesi önerilmektedir.

2.7. ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ

Eğitim faaliyetlerinde eğitimcilerin önceliği temel öğrenenlerin öğrenmelerine destek olmak onlara yol göstermektedir. Doğrudan bilgiyi vermekten

ziyade öğrenenlerin kabiliyet ve alakalarına dayalı, kendi öğrenme süreçlerinin merkezine alan ve sorumluluk almalarına teşvik olacak bir eğitim ortamı tahsis eden birey olarak eğitimcilik daha da önem kazanmıştır. Bu doğrultuda özerklik yaklaşımı olmazsa olmazlar arasına girmektedir kılmaktadır (Göçer, 2016: 189).

Eğitimcinin öğrenenlere sadece bilgi aktarma temelli geleneksel eğitim sisteminden ziyade, öğrencilerin bireysel ön bilgilerine dayalı şekilde aktif gayretleri ile eğitim alabilecekleri öğrenci merkezli eğitim ortamlarının sağlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler, eğitim sürecine aktif katılım sağlayarak kendi bilgi birikimlerini oluşturmaktadırlar. Öğretmeden ziyade, öğrenme ön plana alınarak, öğrenci özerkliği desteklenmesi gerekmektedir.

Özerk öğrenme, öğrenmeyi, öğrenme kontrol kapasitesinin yanı sıra öğrenme motivasyonunu da içermektedir. Öğrenen özerkliği hiçbir şekilde öğrenmenin öğretmenden bağımsız olarak gerçekleştiğini ima etmemektedir. Öğrenen özerkliği, öğretmenin kendi bilgisini ve öğrenme hakkındaki inançlarını yansıtacak bir teşvik ile öğretmenin kendi öğretim ihtiyaçlarını bireysel ihtiyaçlarına göre geliştirmesini destekleyerek, öğretimini yeniden odaklanması ve strateji geliştirmesini içermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenin bağımsız çalışıp çalışmamasına bakmaksızın, öğrenciler bu iç anlamda özerklik geliştirmelidir. Gerçekten de, öğrencilerin bağımsız olarak öğrenebilmek için özerk olmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrenci özerkliğinin gelişiminin temelinde, öğretme, öğrenmedeki rol ve sorumluluklar, öğrenciler ve öğretmenler ön plana çıkmaktadır. Öğrenci özerkliği, öğrencilerin kendi öğrenimlerine bakış açısı ve öğrenme ortamında nasıl yönlendirdiklerine bakış açısı ve bağlamları, hem okulda içinde hem de okul dışındaki yönlendirmeleri içermektedir. Öğretmenin gösterdiği özerk davranışlar. öğrencilerin öğrenmelerinin, öğrenmede süreçlerinde özgünlük eksikliğine neden olan bağlamları ortadan kaldırmaktan geçmektedir (Lamb, 2010: 338).

2.8. ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİN ÖNEMİ

Özerklik, insanın kendisini örgütlemesini ve öğrenmeye yönelik tercih yapma duygusunu kazanmasını içermektedir. Yetkinlik ihtiyacını, kişinin öğrenme görevini yerine getirirken etkililik tecrübesini; sosyal ilişki ihtiyacını ise

çevredekilerle ilişkilerinin olduğunu hissetmesini kapsamaktadır. Öğreneni merkeze alan eğitim sistemi, kişisel nitelikler göz önünde bulundurularak, bilimsel fikir yürütme ve iletişim kurma kabiliyetine sahip, öğrenme konusunda kendisini geliştiren, üretme temelli, bilgiye erişip eriştiği bilgiyi yorumlayabilen, evrensel değerleri özümsemiş, teknolojiden aktif yararlanabilen ve kendini gerçekleştirmeye yönelik, öğretim süreçlerinin tüm adımlarında katılımı sağlayacak şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Öğrenme dahilinde öğrenenlerin bilişsel, dilsel ve toplumsal kabiliyetler kazanması adına öğrenen özerkliği büyük önem arz etmektedir (Göçer, 2016: 188).

Özerklikle biliş ve fikir yürütme kabiliyetinin edindirildiği öğrenenler, edindikleri bilgileri gerçek hayata aktarmaları ve yaşadıkları ortamın gereklerine uygun tutum sergileyen bireyler olmaları sağlanmaktadır. Özerlik ile öğrenenlerin öğrenme metotlarını kavramlarına destek olunmaktadır. Bu sayede öğrenenler başarılarını, doğrudan artıracak planlar üretmektedirler.

Öğretim süreçlerinde öğrenenlerin genel yeterlik ve donanım kazanmaları ve gerekli kazanımlara ulaşmaları adına özerk eğitim ortamlarının oluşturulması hayati önem arz etmektedir. Öğrenen özerkliğini ön plana alan eğitim ortamının tasarımında eğitimci, öğrenenin başarabileceğine yönelik ilişkin inançla hareket ederek görevi gerçekleştiren konumunda değil, görevin gerçekleştirilmesine ışık tutan bir rehber konumundadır. Görevi yerine getiren ve bu yolda sonuca giden taraf ise öğrenenlerdir. Bu da öğrenen temelli eğitim süreçlerinde belirleyici bir değişken olarak öğrenci özerkliğinin hayati derecede ön plana çıkmasına neden olmaktadır. Öğrenenin özerk olabilmemesini sağlayan en önemli unsur ise eğitimcinin bu konuya olan yaklaşımıdır (Gömleksiz ve Bozpolat, 2012: 96).

Özerklik, bireylerin psikolojik sağlıkları ve tam anlamıyla iyilik hali için tatmin edilmesi gereken asli evrensel ruhsal ihtiyaçlardan bir tanesidir. Özerklik ihtiyacı, bireyin faaliyetlerinin kontrol edildiği veya o faaliyetleri gerçekleştirmeye zorlandığını hissetmesinden ziyade, faaliyetlerinde kendi kendine karar alabildiğini hissetmesi ile alakalıdır. Bu doğrultuda, birey bir faaliyeti eğer “isteyerek” yapıyor ise ve bu faaliyeti “tamam anlamıyla uygun buluyor” ise özerklik söz konusudur. Kişinin özerkliği, faaliyetlerinin yükümlülüğünü ne düzeyde alabildiğine bağlıdır. Bu

noktada bağımsızlıksa, çevredeki bireylerin yardım ve desteğine dayalı olmamak anlamında kullanılmaktadır (Oğuz, 2013a: 2178).

2.9. ÖĞRETMEN MERKEZLİ ÖĞRENME İLE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Öğrenenin özerk davranışlar sergileyebilmesi adına öncelikle ne şekilde öğreneceğini kavraması şarttır. Öğrenmeyi öğrenen öğrenci, sorumluluk almayı, gereksinimlerini ve amaçlarını sıralamayı bilen, doğru kaynak ve materyal seçebilen, iş yapma yöntemini oluşturabilen, öğrenimine yönelik kararlar alabilen ve tüm bunları gerçekleştirmek için plan yapabilen öğrenendir. Öğrencinin öğrenmeye yönelik plan yapabilmesi, bu plan dahilinde amaçlarını belirleyip amaca ulaşma durumunda ne olacağına karar verebilmesi özerk öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Bu kabiliyetleri bünyesinde barındıran bir öğrenen eğitim sürecini başından sonuna kadar doğru şekilde yönetebileceklerdir (Söylemez, Sütçü ve Sütçü, 2014: 92).

Öğretmen merkezli öğrenmede ortaya çıkan yansıma, işbirliği ve karşılıklı bağımlılığa neden olabilir. Daha bağımsız öğrenme sistemi ile öğretmen giderek özerk hale gelen öğrenciye destek olmalıdır. Özerkliğin geliştirilmesi ile bağımsızlığı destekleme stratejileri yürütülmelidir. Öğretmenlerin inançları, kasten veya istemeden öğrenciyi zorlayabilmektedir. Bu bağlamda öğrenen özerkliği, öğrenenin rahatlama formülü olmaktadır.

Öğretmenlerin özerkliklerini nasıl yorumladığı, çoğu kez kendi öğrenme deneyimleriyle yakından ilişkilidir. Özerk öğrenme fırsatı bulamayan öğretmenler deneyimlemedikleri özerkliği tam anlamıyla öğrencilerine sunamamaktadırlar.

Rol açısından özerk eğitimci şahsını her daim öğrenci olarak kabul edeceğinden, şahsını her konuyu bilen bir kimseden farklı davranacaktır. Bu yeni rolde eğitimci rehber, organize eden, materyal üreten ve değerlendiren olarak ön plandadır (Demirtaş, 2010: 22).

2.10. ÖĞRENME ORTAMLARININ ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNE GÖRE TASARLANMASI

Öğrenenlere kazandırılması amaçlananlar göz önüne alınarak oluşturulan öğretim ortamlarında, öğrenim süreçlerinin merkezinde öğrenenler oturtulmaktadır. Öğrenen temelli eğitimde asli öncelik, öğrenenlere anlama ve anlatma kabiliyeti kazandırmaktır. Öğrencilere özerklik deneyiminde bulunma fırsatı verilmesi şarttır. Bu bağlamda öğrenme ortamlarının öğrenen özerkliğine göre tasarlanması gerekmektedir (Ramos, 2005: 187);

-Özerklik gelişimi için öğrencilere fırsatlar sağlamak için yeni alanlar ve görevler yaratılmalıdır.

-Sınıf içerisinde ve sınıf içi görevlerde bilinçli düşünme için fırsatlar sunulması gerekmektedir.

-Öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri sağlanmalıdır.

-Öğretmenler öğrencilerine gerektiği kadar gösterici olmalıdır.

-Özerkliğin gelişimi adına öğrencilerin etkileşim sağlayacakları proje çalışmaları, görevler ve diğer grup çalışmalarına ağırlık verilmelidir.

-Öğretmenler, öğrencilerine öz değerlendirme ve geribildirim için fırsatlar sunması gerekmektedir.

-Öğretmenler, öğrencilerin neye sahip olduklarını, neye ihtiyaç duyduklarını ve neyin neye yol açtığını belirledikten sonra strateji geliştirilmelidir. Bireysel farklılıklar mutlaka göz önüne alınmalıdır.

-Öğrenmeye ilişkin olgular hakkında yansıtma ve tartışma yoluyla farkındalık artırılmalıdır.

-Öğretmenler tarafından, öğrencilere özerk öğrenci olmanın neyi kastettiğinin bilincini artırılması gerekmektedir.

-Öğrenme teorileri, ideolojileri ve inançları, toplum modellerini, eğitim modellerini ve onların ilişkileri ve sonuçları tartışılmalıdır.

-Öğretmenler, öğrencilerin görüşlerine saygı göstermeli ve olabilecek sonuçların öngörülmesine yardımcı olmalıdırlar.

-Öğretmenler tarafından, öğrencilere bir takım sınıf etkinliklerinin sorumluluğunu verilmelidir.

-Öğretmenler, öğrencilerin yapıcı eleştirilerini ve girişimlerini göz önünde bulundurmalıdır.

-Öğretmenler öğrencilerin yeteneklerine güvenmelidir.

-Öğretmenler tarafından, öğrencilere özerklik örnekleri verilmelidir.

2.11. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ VE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (BAĞLANTI)

Özerklik, öğretmenlerin tüm denetimi ve kararları öğrencilere tamamen aktarması anlamına gelmez. Öğrencilerin özerklik kazanmaları için öğretmen işbirliğine ihtiyaçları vardır. Öğrenme özerkliği öğretmen özerkliğine eşlik eder. Öğretmen özerkliği, öğretmenin, öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almalarına yardımcı olma kabiliyeti ve istekliliği manasına gelmektedir. Bu tanıma göre, öğretmenler rolleri üzerine düşünürler ve onu uyarlamak için onu değiştirmenin yollarını bulurlar. Öğrencilerin rollerine, özerklik ve bağımsızlık yolunda onlara yardımcı olurlar.

Öğretmenlerin öğrenme faaliyetleri dahilinde öğrenenlere sağlayacağı özerk eğitim tasarımı, öğrenenlerin içsel motivasyonlarını ve öğrenmeye yönelik etkin katılımlarını doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple, eğitimcilerin öğrenen özerkliğini destekleyici tutumları büyük önem arz etmektedir (Tahran ve Saraç, 2006: 142). Eğitimcilerin, öğrencilerin fikirlerine saygı duydukları, öğrencileri sadece kontrol edici bir tutum sergilemeden beklentileri ifade ettikleri ve sınırları belirlerken anlamlı bir gerekçeler sundukları bir ortamda öğrenenler, psikolojik yönden kendilerini daha hür hissedeceklerdir. Eğitim süreçlerinde belirli standardı yakalamak adına, eğitim süreçlerinin dış koşullarla (ceza, yaptırım) dile getirilmesi, baskıcı tutum sergilenmesi ve negatif yönlü duyguların ön plana çıkarılması halinde

öğrenenler, baskı hissedeceklerdir. Baskı ortamında eğitsel yarar oldukça düşmektedir. Öğretmenlerin özerkliği destekleyici eğitim tasarımlarıyla, öğrenenlerin eğitsel kazançları artmaktadır (Oğuz, 2013b: 1276).

2.12. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.12.1. Yurtdışı Yapılan Araştırmalar

Öğretmen ve öğrenen özerkliği kavramlarının daha somut ve uygulanabilir bir yapı haline getirilmesi adına alana yönelik yapılan araştırmaların değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla çeşitli yöntemlerle farklı ülkelerdeki gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi büyük önem arz etmektedir. Aşağıda yurtdışı ve yurtiçi yapılan araştırmalara ve araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Javadi (2014), tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin memnuniyetsizliğinin ve demotivasyonun mesleki gelişiminde olumsuz etkilere ışık tutacak bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, İran'da aktif çalışan öğretmenlerin tükenmişlik duygusu ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi ortaya konması amaçlanmıştır. Farklı öğretim enstitülerinde 143 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Korelasyon analizi, öğretmen özerkliğinin tükenmişlik hissi ile anlamlı ve ters ilişkili olduğunu ($r=53$, $p<0.05$) göstermiştir (Javadi, 2014: 770).

Smith, (2010), tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen özerkliği, işbirliği içinde, öğretmen olarak kendine uygun beceri, bilgi ve tutum geliştirme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Öğretmen-öğrenen özerkliğinin pedagojik, tutumsal ve içerikle ilgili çeşitli alanlarıyla ilişkili olarak ele alınmış, öğretmen eğitim programlarının özünde bulunması gerektiği iddia edilmiştir. Örnekler, Japonya ve İngiltere'deki belirli öğretmen eğitimleri olup, öğretmenlerin özerkliğini teşvik etmek için tasarlanmış faaliyetler ve diğer düzenlemeler incelenmiştir. Öğretmenlerin öğrenci özerkliğine gerçekten saygı duyulması gerektiği kanısı ağırlıklı olarak baskın görüş olarak belirlenmiştir (Smith, 2010: 9).

Lawson (2004), tarafından gerçekleştirilen çalışmada özerklik ve kontrol potansiyeli kapsamında öğretmen özerkliği konusu araştırılmıştır. Çalışma öğretmen özerkliği açısından, eğitim, yansıtıcı uygulama ve kişisel etkinlik gibi fikirleri

kapsamaktadır; Çalışmada öğretmen özerkliğinin mesleğe hem olması gerektiği hem de kısıtlanması gerektiği önermesini içermektedir (Lawson, 2004: 3).

Wilches (2007). tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen özerkliği konusundaki kavramsal ve ampirik araştırmalar incelenmiştir. Araştırma, öğretmen özerkliğinin, girişim ile veya öğretmenlerin okuldaki konularda kontrolünü kullanma konusundaki kişisel davranışları ile bir anlamda kavramsallaştırılabileceğini ifade etmektedir. Bu kavramsallaştırma, öğretmen özerkliğinin anlamını açıklamakta, öğretmenlerin denetimlerini kullandıkları farklı alanlar hakkında değerli bilgiler vermekte ve performanslarını etkileyen bazı kişisel ve bağlamsal faktörleri araştırmaktadır. Bu araştırma, öğretmen özerkliğini belirli bir alanın ötesinde analiz etmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak öğretmen özerkliği, okulların eğitim kalitesi ve yeniliğine göre değiştiğini ortaya koymuştur (Wilches, 2007: 246).

Benson (2006), tarafından gerçekleştirilen çalışmada özerklik teorisi ve pratiğinde dikkat çeken bir artış olduğu ifade edilmiştir. Eğitimde özerkliğin otonomiye alternatif görüşlerin ortaya çıkışı, yeni uygulama bağlamları ve motivasyon, sosyokültürel teori gibi kavramlarla etkileşim içerisinde olduğunu vurgulamaktadır. Özerkliğin küresel eğitim politikası ve reformundaki rolüne dikkat çekilmiştir (Benson, 2006: 21).

Webb (2002), tarafından gerçekleştirilen çalışmada Washington eyaletindeki bir kamu ilkokulunda vaka incelemesi yapılmıştır. Öğretmenlerin özerkliklerini ortaya koyma mantığını incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, katılımcıların zorunlu ders müfredatını ve değerlendirme politikalarını değiştirmek için özerklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler öğrencilerin akademik ve duygusal ihtiyaçlarını teşhis etmiş ve daha sonra öğrencilerin başarısını artırmak için eyalet ve bölge tarafından öngörülen müfredat politikalarının değiştirilmesini talep etmişlerdir (Webb, 2002: 47).

Balçıkınlı (2010), tarafından gerçekleştirilen çalışma öğrencilerin öğrenme özerkliği konusundaki inançlarını, Türk eğitim ortamında araştırmayı amaçlamaktadır. Gazi Üniversitesi'nde, anket çalışması (n=112) yapılmıştır. Genel çalışma bulguları öğrencilerin, öğretmenlerinin öğrenen özerklik ilkelerini benimsenmesine olumlu baktığı yönündedir. Öğrenciler öğretmenin, dersin zamanı,

yeri ve ders materyallerine ilişkin karar verme sürecine katılmasını istememektedirler (Balçıkanlı, 2010: 90).

Borg (2012), tarafından gerçekleştirilen çalışmada Umman da bir üniversite dil merkezinde 61 İngilizce öğretmeninin, öğrenci özerkliğine ilişkin algıları incelenmiştir. Bulgularda öğretmenlerin, öğrenci özerkliğini kavramlaştırdıkları vurgulanmıştır; bununla birlikte, bağımsız ve bireysel öğrenme stratejileri açısından ele alındığı görülmüştür. Bu çalışma ile, hem öğretmenlerin öğrenci özerkliğine yönelik olumlu teorik eğilimleri hem de uygulamada teşvik edilmesi konusunda iyimser görüşler ortaya çıkarılmıştır. Öğrenci özerkliğinin gelişimini engelleyen faktörlere ilişkin öğretmenlerin görüşleri de araştırılmış ve öğretmenlerin olumsuz öğrenci nitelikleri olarak gördükleri; motivasyon eksikliği ve bağımsız öğrenme deneyimi sınırlı olmasıdır. Sabit bir müfredat gibi kurumsal faktörlerin öğrencinin özerkliğini de sınırladığı sonucuna ulaşılmıştır (Borg, 2012: 1).

Bieg, Backes ve Mittag (2011), tarafından gerçekleştirilen çalışmada kendi kendini belirleme teorisi çerçevesinde ele alınan özerklik, öğretmenlerin motivasyon ve davranışlarının öğrencilerin içsel motivasyonu ile ilişkili incelenmiştir. Kişilerarası ilişkiler ve öğrencilerin sınıftaki öğretmen davranış algıları, öğrencilerin motivasyonu ve katılımı için önemli belirleyiciler olduğu vurgulanmıştır. Sekizinci sınıf öğrencileri (n=1,195) ve öğretmenler (n=48) ile kesitsel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çok düzeyli analizler, öğrencilerin özerklik desteğine ve öğretmen bakımına ilişkin bireysel algılamaların iç motivasyonunu etkilediğini ortaya koymuştur (Bieg, Backes ve Mittag, 2011: 122).

Reinders (2016), tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenme özerkliği, dünyanın pek çok yerinde özellikle dil eğitiminde varsayılan bir hedef haline geldiği vurgulanmıştır. Dil öğrenme teknikleri ve teknolojinin gelişimi ile bilgisayar destekli dil öğrenme uygulaması ile özerklik arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu makale, iki alanın nasıl geliştiğini, birbirlerini nasıl desteklediğini ve dil öğrenimi ve öğretimi konusundaki anlayışın nasıl geliştiğini incelemektedir. Sonuç teknolojinin, dil öğretiminde sunulma şekli üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Özellikle, iletişim teknolojisi, öğrencilerin çevrimiçi erişimini kolaylaştırmış ve çoklu iletişim biçimlerini etkinleştirmiştir. Böylece, öğrenciler özerk unsurlara eğilim göstermektedir (Reinders, 2016: 143).

2.12.2. Yurtiçi Yapılan Araştırmalar

Göçer (2016), tarafından gerçekleştirilen çalışmada eğitimin en öncelikli amacının, öğrenenin kendi ilgi ve yeteneklerini keşfetmesini sağlayarak ve yetenekli olduğu alanlarda gelişimine zemin olacak ortam ve süreçlerle bireyi hayata hazırlamak olduğu belirtilmiştir. Bu amaçlara ulaşılması için öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması, öğrenen özerkliğinin ön planda tutulması ve öğrenciler arasında etkileşim sağlanarak öğrenen özerkliğine dayalı etkileşimli sınıf ortamlarının tasarlanması ve uygulanmasının büyük önem taşıdığı sonucuna varılmıştır (Göçer, 2016: 188).

Oğuz, (2013a), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını ne ölçüde gerekli gördüklerini ve bu davranışları ne ölçüde sergilediklerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 324 öğretmen oluşturmaktadır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile madde analizleri sonucunda, ölçekte 16 madde yer almıştır. Bu analizlerin sonucunda ölçeğin, tek boyutlu fakat 3 faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üçlü faktör yapısının doğrulandığı görülmüştür. Ölçek maddelerinde %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulguların, ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği için tatmin edici kanıtlar olduğu ifade edilebilir (Oğuz, 2013a: 2177).

Öztürk, (2011), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, literatürde ortaya çıkan yaklaşımlar ve modeller çerçevesinde, öğretmen özerkliği kavramının kapsamı, boyutları ve eğitim ve öğretimdeki işlevleri incelenmiştir. Öğretmen özerkliğinin, öğretmenlerin eğitim sistemindeki rollerinin anlaşılması, tanımlanması ve geliştirilmesinde kilit rolü oynayabilecek temel kavramlardan birisi olduğu sonucuna varılmıştır (Öztürk, 2011: 83).

Demirtaş (2010), tarafından gerçekleştirilen çalışmada üniversite hazırlık sınıfında temel düzey yabancı dil öğretiminin, öğrenci gereksinimlerine ne ölçüde uygun olduğunu, öğrenen özerkliğini geliştirmeye yönelik öğrenci merkezli etkinliklere ne ölçüde yer verdiğini, öğrencilerin özerklik algı düzeylerinin ne olduğunu ve akademik başarılarına olan etkisini incelemektir. Araştırma sonuçları;

-Öğrencilerin yarısından fazlasının İngilizce eğitim programının gereksinimlerine uygun bulunduğunu

-Öğrencilerin gereksinimleri konusundaki algılarının mezun oldukları okullara göre farklılık gösterdiğini,

-Eğitim sürecinde öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerine yer verilmediğini,

-Öğrenme süreçlerinde sorumluluk alma konusundaki özerklik algılarının yetersiz olduğunu,

-Öğrencilerin İngilizce akademik başarıları ile özerklik algıları arasında ilişki bulunmadığını göstermektedir. Bulgular doğrultusunda sorunun çözümüne yönelik öneriler getirilmiştir (Demirtaş, 2010: 80).

Oğuz, (2013b) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenin öğrenme ortamında öğrencilere sağlayacağı özerklik desteği onların içsel olarak güdülenmelerini ve öğrenmeye etkin bir biçimde katılımlarını etkilediği vurgusu yapılmıştır. Bu çalışmada, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Kütahya il merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler, örneklemini ise, 492 öğretmen oluşturmaktadır. Bulgulara göre, öğretmenler genel olarak, öğrenme ortamında özerklik destekleyici davranışları her zaman gerekli bulmakta ancak, bu davranışların çoğu zaman sergilenemediği görüşündedirler. Öğretmenlerin özerklik desteğinin gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Görüşler cinsiyete, okul türüne ve branşlara göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin görüşleri, sergilenmesine ilişkin görüşlerine göre daha üst düzeydedir (Oğuz, 2013b: 1273).

Şanal (2016), tarafından gerçekleştirilen çalışmada özerk kişi, kendi öğrenme görevini üstlenir ve öğrenme ile ilgili sorumluluğunu alan kişi olarak kavramsallaştırılmıştır. Bundan dolayı, bu terimin altında yatan ana fikrin, öğrenenler öğrenme sürecinde kendi öğrenme sorumluluklarını alması olduğu sonucuna varılmıştır (Şanal, 2016: 1026).

Söylemez, Sütçü ve Sütçü (2014), tarafından gerçekleştirilen çalışma, lisansüstü eğitim gören öğrencilerin özerk öğrenme becerilerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde lisansüstü eğitim gören 37 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmış ve veri toplama aracı olarak açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; lisansüstü eğitim gören öğrencilerin özerk öğrenme becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin çoğunluğu; özerk öğrenme niteliklerinden biri olan ihtiyaç duydukları kaynak ve materyallere ulaşabildiklerini, öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak hedef belirlediklerini, sıklıkla not alma stratejisini kullandıklarını, uygulama yaparak kendilerini değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada ulaşılan diğer bir önemli bulgu ise, öğrencilerin büyük bir bölümünün lisansüstü eğitim sürecinde yapmış oldukları araştırmaların özerk öğrenme becerilerine önemli ölçüde katkı sağladığını düşünmeleridir (Söylemez, Sütçü ve Sütçü, 2014: 91).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni (modeli), evren ve örneklem, verileri toplama araç ve teknikleri, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması, analizi, çözümlenmesi ve yorumu aşamalarında yapılan çalışmalara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma, “İlişkisel Tarama Modeli”nde betimsel bir çalışmadır. İlişkisel model, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu model bağlamında araştırma, nicel araştırmaya bağlı olarak korelasyonel araştırma nedensel karşılaştırma yönteminde gerçekleştirilmiştir. Nedensel karşılaştırma araştırmaları var olan, doğal olarak ortaya çıkmış bir durum ya da olayın nedenlerini ve bu nedenlere etki eden değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008,185).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, Gaziantep ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ilkokullarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme belirlenirken Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinde bulunan resmi ilkokullarından her biri bir küme olarak kabul edilmiştir. Daha sonra bu okullar içinden random örnekleme yöntemi ile yeterli sayıda okul belirlenmiştir. Böylece merkez ilçelerde, tabakalama örnekleme yöntemi ile seçilen okullardaki öğretmen sayıları örnekleme oluşturmuştur. Tabakalama örnekleme, sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır (Yıldırım & Şimşek,2008, s; 105).

Tablo 3.1 Verilerin toplandığı katılımcıların Özelliklerine Göre Dağılımları

Katılımcıların Demografik Özellikleri		N	%
Cinsiyet	Kadın	290	58
	Erkek	210	42
	Toplam	500	100
Çalışılan okulda geçen hizmet yılı	1 yıla kadar	208	41.6
	2-4 yıl	177	35.4
	5-7 yıl	55	11
	8 yıl ve üstü	60	12
	Toplam	500	100
Mesleki kıdem	1-5 yıl	223	44.6
	6-10 yıl	87	17.4
	11-15 yıl	125	25
	16-20 yıl	51	10.2
	21 yıl ve üzeri	14	2.8
Toplam	500	100	
Yaş	23-30 yaş	241	48.2
	31-40 yaş	203	40.6
	41 yaş ve üzeri	56	11.2
	Toplam	500	100

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmanın nicel boyutunda araştırmaya 290 kadın ve 210 erkek katılmıştır. Araştırmadaki katılımcıların 208'i 1 yıla kadar, 177'si 2-4 yıl, 55'i 5-7 yıl ve 60'ı 8 yıl ve üzeri yıldır şu an görevli olduğu kurumda çalışmaktadır. Katılımcıların 223'ü 1-5 yıl, 87'si 6-10 yıl, 125'i 11-15 yıl, 51'i 16-20 yıl, 14'ü ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahipler. Araştırmada 23-30 yaş grubunda 241, 31-40 yaş grubunda 203, 41 ve üzeri yaş grubunda 56 öğretmen vardır.

3.3. VERİLERİ TOPLAMA ARAÇ VE TEKNİKLERİ

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla, ölçek kullanılmıştır. Ölçek, genel olarak üç bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere ilişkin kişisel bilgileri 5 madde şeklinde incelenmiştir; ikinci bölümde, 31 maddeli “Öğretmen Özerkliği Ölçeği”; üçüncü bölümde ise 32 maddeli “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” Üzüm (2014) tarafından, “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” Oğuz (2013) tarafından geliştirilmiştir.

3.4. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI

Araştırmada kullanılan ve Üzüm (2014) tarafından geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak adına Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında görev yapan 5 uzmanın görüşüne başvurulmuş; ayrıca 3 sınıf öğretmenin de görüşüne başvurularak ölçeğin dil geçerliliği de sağlanmıştır. Faktör analizinin yapılabilmesi için verilerin elde edildiği örneklemin büyüklüğü yeterli görülmüş ve ortaya çıkan veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra ölçeğin yapı geçerliğinin ortaya konabilmesi adına varimax döndürme ile temel bileşenler analizi kullanılarak; ölçeğin modüler bir özelliğe sahip olması nedeniyle her bölüm için ayrı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Elde edilen verilerin uygunluğunu belirlemek üzere Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity sonucuna bakılmıştır. Yapılan analiz sonrası KMO değerinin .908 ve Bartlett testi ki kare değerinin 25829,407 (df=1485, p=.000) olduğu belirlenmiştir. Bu değerler, veri setinin faktör analizi yapmak için uygun düzeyde olduğunu göstermektedir.

Üzüm (2014) tarafından yapılan çalışmada Hazırlanan öğretmen özerkliği ölçeği modüler bir özellik gösterdiğinden ölçekteki bölümlerin tutarlılık (alpha) katsayısı değerlerine bakıldığında; ‘Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliği’ olarak adlandırılan A bölümünün tutarlılık katsayısının .930, ‘Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliği’ olarak adlandırılan B bölümünün tutarlılık katsayısının .932, ‘Sınıf İçinde Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliği’ olarak adlandırılan B bölümünün birinci faktörünün tutarlılık katsayısının .884, ‘Sınıf Dışındaki Etkenler Açısından Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliği’ olarak adlandırılan ikinci faktörünün tutarlılık kat-

sayısının .904, ‘Politik Anlamda Öğretmen Özerkliği’ olarak adlandırılan C bölümünün tutarlılık katsayısının .957, ‘Okul İçinde Politik Anlamda Öğretmen Özerkliği’ olarak adlandırılan C bölümünün birinci faktörünün tutarlılık katsayısının .962, ‘Okul Dışındaki Etkenler Açısından Politik İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt. 14, Sayı.3 90 Anlamda Öğretmen Özerkliği’ olarak adlandırılan ikinci faktörünün tutarlılık katsayısının .840, ‘Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekilleri’ olarak adlandırılan D bölümünün tutarlılık katsayısının .756, ‘Öğretmen Özerkliğinin Alanı/Sınırları’ olarak adlandırılan E bölümünün tutarlılık katsayısının .671 ve ‘Öğretmen Özerkliğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar’ olarak adlandırılan F bölümünün tutarlılık katsayısının .786 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerler, ölçeğin “öğretmen özerkliğinin farkındalık düzeyi”ni ölçmek konusunda güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Her alt testin öğretmen özerkliği temel yapısının altında modüler olarak güvenilir olduğu görülmektedir.

3.5. VERİLERİN TOPLANMASI

Uygulamaya başlamadan önce ölçekteki cevaplama oranının yüksek olması için okul müdürleri ile görüşme yapılmış, araştırmanın amacı hakkında bilgiler verilerek okul müdürlerinden yardım istenmiştir. Ölçek formları rastlantısal olarak seçilen okullardaki öğretmen sayıları göz önünde bulundurularak çoğaltılmış ve bizzat araştırmacı tarafından dağıtılarak, doldurulan ölçekler tekrar araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öğretmenlerin ölçeklerin uygulanması esnasında ilgili oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler soruların çok iyi hazırlandığını vurgulamışlardır. Hatta birçok okul müdürü okullarındaki öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki sonuçlarını bilmek istediklerini beyan etmişlerdir.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ VE ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla, toplanan verilerin analizinde temel olarak bağımlı ve bağımsız değişkenlerin özellikleri dikkate alınmış ve her alt problem için ayrı bir alt başlık oluşturularak, çözümleme ve yorum yapılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde, “Öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu alt problemin çözümlenmesinde, öğretmenlerin “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” ne ve “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” ne verdikleri puanlar arasındaki ilişki, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile test edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğrenen öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarından gereklilik davranışı ile sergilenme davranışı arasındaki ilişki pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ile test edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, katılımcıların öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının, cinsiyet, çalışılan okulda geçen hizmetin kaç yıl olduğu, mesleki kıdem, yaş ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere oluşturulmuştur. Bu alt problem çözümlenirken, cinsiyet değişkeninde bağımsız (ilişkisiz) örneklem için t-testi kullanılmıştır. Buldukları okullarda geçen hizmetlerinin kaç yıl olduğu, mesleki kıdem, yaş ve branş değişkenleri üç ya da daha fazla alt kategoriden oluştuğu için, bunlarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. BULGULAR

4.1.1. Ana Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın Problemi “Öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme arasında nasıl bir ilişki vardır ?” biçiminde ifade edilmiştir. Ana probleme ilişkin bulgular alt problemlerde detaylı olarak incelenmiştir.

4.1.2. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Yapılan araştırmanın birinci alt problemi, “Öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarından gereklilik davranışı ve sergilenme davranışı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümüne yönelik olarak, araştırmaya katılanların öğretmen özerkliğine ilişkin algı puanları ile öğrenen özerkliğini desteklemenin gereklilik ve sergilenme algı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını belirlemek üzere hesaplanan

Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısının sonuçları Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmen özerkliğine ilişkin algı puanları ile öğrenen özerkliğini desteklemenin gereklilik boyutu arasındaki ilişki için Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı sonuçları

Değer boyutu	n	r	p
1.Öğretmen Özerkliği	500	-0.14	0.01
2.ÖÖD Gereklilik			

(p<0.05)

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğretmen özerkliği” algıları ve “öğrenen özerkliğini destekleme” algılarından gereklilik boyutu değerlerinin arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r=-0.14$, $p<0.05$). “r” değeri yani korelasyon katsayısı +1 ile -1 arasında değerler alabilmektedir. “r” değerinin eksi oluşu negatifliği, 0 ile 0.30 arasında olması da düşük düzeyde oluşunu ifade eder. Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğretmen özerkliği” algıları ve “öğrenen özerkliğini destekleme” algılarından gereklilik boyutu değerlerinin arasında düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo 4.2 Öğretmen özerkliğine ilişkin algı puanları ile öğrenen özerkliğini desteklemenin sergilenme boyutu arasındaki ilişki için Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı sonuçları

Değer boyutu	n	r	p
1.Öğretmen Özerkliği	500	-0.36	0.00
2.ÖÖD Sergilenme			

(p<0.05)

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğretmen özerkliği” algıları ve “öğrenen özerkliğini destekleme” algılarından sergilenme boyutu değerlerinin arasında negatif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r=-0.36$, $p<0.05$). “r” değeri yani korelasyon katsayısı +1 ile -1 arasında değerler alabilmektedir. “r” değerinin eksi oluşu negatifliği, 0.30 ile 0.70 arasında olması da orta düzeyde oluşunu ifade eder. Sonuç olarak, yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğretmen özerkliği” algıları ve “öğrenen özerkliğini destekleme” algılarından sergilenme boyutu değerlerinin arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

4.1.3. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu alt problem “öğrenen özerkliğini destekleme algılarının gereklilik ve sergilenme boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrenen özerkliğini destekleme algılarının gereklilik ve sergilenme boyutları arasındaki ilişki için Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı sonuçları

Değer boyutu	n	r	p
1.ÖÖD Gereklilik	500	0.42	0.00
2.ÖÖD Sergilenme			

($p < 0.05$)

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğrenen özerkliğini destekleme” algılarından gereklilik boyutu ile sergilenme boyutu değerlerinin arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r=0.42$, $p < 0.05$). “r” değeri yani korelasyon katsayısı +1 ile -1 arasında değerler alabilmektedir. “r” değerinin artı oluşu pozitifliği, 0.30 ile 0.70 arasında olması da orta düzeyde oluşunu ifade eder. Sonuç olarak, yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğrenen özerkliğini destekleme” algılarından gereklilik boyutu ile sergilenme boyutu değerlerinin arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

4.1.4. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Bu alt problem araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algıları, a) cinsiyet, b) çalışılan okulda geçen hizmet yılı, c) mesleki kıdem, d) yaş, e) branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.4 'de verilmiştir.

Tablo 4.4 “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	s	sd	t	p
1.Kadın	290	1.00	0.50	497	0.96	0.00
2.Erkek	210	0.96	0.53			

(p<0.05)

Tablo 4.4 incelendiğinde araştırma yapılan öğretmenlerin “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [p<0.05].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.5 te verilmiştir.

Tablo 4.5 “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının çalışılan okulda geçen hizmet yılına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	5.92	4	0.08	0.19	0.00	1-2
Gruplar İçi	130.06	496	0.47			1-3
Toplam	135.99	500				1-4

(p<0.05)

Tablo 4.5 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu noktasındaki algılarının, çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine göre anlamlı şekilde bir farklılık gösterdikleri görülmüştür [p<0.05].

Katılımcıların “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının çalışılan okulda geçen hizmet yılına göre betimsel verileri Tablo 4.6 da verilmiştir.

Tablo 4.6 Katılımcıların “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının çalışılan okuldaki kıdeme göre betimsel verileri

Çalışılan Okuldaki Kıdem	n	\bar{X}	s
1. 1 yıla kadar	208	2.95	0.69
2. 2-4 yıl	177	2.77	0.75
3. 5-7 yıl	55	2.69	0.69
4. 8 yıl ve üstü	60	2.67	0.74
Toplam	500	2.82	0.70

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılığının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7 “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	5.86	4	2.07	5.57	0.00	1-2
Gruplar İçi	130.12	546	0.44			1-3
Toplam	135.99	550				1-4

($p < 0.05$)

Tablo 4.7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarında, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$p < 0.05$]. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Mesleki kıdeme “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının betimsel verileri Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8 Katılımcıların “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre betimsel verileri

Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	s
1. 1-5 yıl	223	2.94	0.69
2. 6-10 yıl	87	2.74	0.75
3. 11-15 yıl	125	2.76	0.69
4. 16-20 yıl	51	2.66	0.74
5. 21 yıl ve üzeri	14	2.65	0.62
Toplam	500	2.82	0.70

Tablo 4.8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının, yaş değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.9’ da ve verilmiştir.

Tablo 4.9 “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının yaşa göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	6.83	7	1.15	13.28	0.00	1-2
Gruplar İçi	126.92	493		0.55		1-3
Toplam	133.76	500				

($p < 0.05$)

Tablo 4.9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür [$p < 0.05$]. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının, yaşlarına göre, farklılık gösterdiği yani anlamlı bir farklılığın olduğu ifade edilebilir [$p < 0.05$]. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Yaş kriterine göre katılımcıların “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının betimsel verileri Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10 Yaş kriterine göre katılımcıların “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının betimsel verileri

Yaş	n	\bar{X}	s
1. 23-30 yıl	241	2.94	0.69
2. 31-40 yıl	203	2.70	0.75
3. 41 yıl ve üstü	56	2.70	0.69
Toplam	500	2.82	0.70

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının, branş değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.11’ de ve verilmiştir.

Tablo 4.11 Katılımcıların “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının, branş değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	9.92	23	1.15	1.70	0.024
Gruplar İçi	126.07	477	0.55		
Toplam	135.99	500			

Tablo 4.11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının, branş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür [$p < 0.05$]. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının, branşlarına göre, farklılık gösterdiği yani anlamlı bir farklılığın olduğu ifade edilebilir [$p < 0.05$].

Branş kriterine göre katılımcıların “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının betimsel verileri Tablo 4.12.’da verilmiştir.

Tablo 4.12 Branşlara göre katılımcıların “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının betimsel verileri

Branş	n	\bar{X}	s
Sınıf öğretmenliği	295	2.74	0.50
Kimya	2	2.77	0.54
Türkçe	38	3.09	0.38
Bilişim teknoloji	7	2.79	0.46
Sosyal bilgiler	19	2.59	0.37
Matematik	32	2.89	0.71
Din kültürü	13	2.71	0.52
Rehberlik	16	3.33	0.52
İngilizce	25	3.12	0.53
Fen bilimleri	26	2.93	0.38
Müzik	2	2.95	0.84
Beden eğitimi	8	2.85	0.22
Resim	6	3.03	0.37
Coğrafya	1	3.59	0.52
Özel eğitim	3	3.10	0.52
Biyoloji	3	3.61	0.14
Okul öncesi	3	3.15	0.28
Tarih	1	3.16	0.13
TOPLAM	500	2.92	0.52

4.2. TARTIŞMA

Bu kısımda bulgular, alandaki benzer çalışma ve literatürle karşılaştırılarak tartışılmıştır.

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu alt problemde öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini desteklemenin gereklilik ve sergilenme boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini desteklemenin gereklilik boyutu arasında negatif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini desteklemenin sergilenme boyutu arasında ise negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Her iki ilişkininde anlamlı çıkması öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğinin birbirini etkiler nitelikte olduğunu, öğretmen özerkliğinin öğrenen özerkliğini desteklemeyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte katılımcıların algılarına göre öğrenen özerkliğini destekleme boyutlarından sergilenme boyutu gereklilik boyutuna göre öğretmen özerkliği ile daha yüksek ilişki göstermektedir.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu alt problemde öğrenen özerkliğini desteklemenin boyutları olan gereklilik ve sergilenme boyutu arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre gereklilik boyutu ile sergilenme boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Elde edilen verilere göre katılımcılar öğrenen özerkliğini destekleme noktasında gerekli gördükleri durumları sergilediklerini de ifade etmişlerdir. Benzer bir biçimde Oğuz (2013a) ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ve sergilenmesi arasındaki görüşlerinin orta düzeyde olumlu yönde ilişkili olduğunu ve öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğe ilişkin görüşlerinin sergilenmesine ilişkin görüşlerinden yüksek olduğunu saptamıştır. Güvenç (2011) de sınıf öğretmenlerinin öğrencilere özerklik fırsatı tanıdıklarını ifade etmekle birlikte, öğrencilerin karar almalarına daha az olanak tanıdıklarını saptamıştır.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu alt problemde öğretmenlerin “öğretmen özerkliği” ne ilişkin algılarının, a) cinsiyet, b) çalışılan okulda geçen hizmet yılı, c) mesleki kıdem, d) yaş, e) branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmen özerkliği algısı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir. Yani öğretmen özerkliği algısı katılımcıların kadın veya erkek olmasından etkilenebilmekte ve farklılık gösterebilmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin icra edilmesinde cinsiyet farklılıklarının öğretmenlik mesleğine bütüncül bakmanın yanısıra mesleki uygulamalarda oluşabilecek farklı durumların oluşabileceğinin de göz önünde bulundurulmasında bir kriter olması gerekliliğini göstermektedir. Kayabaşı ve Cemaloğlu (2007) ilköğretimde görev yapan kadın öğretmenlerin sınıf içerisinde insancıl ve öğrenci merkezli yaklaşımları tercih ettiklerini saptamışlardır. Sünbül, Kesici, Üre ve Bozgeyikli (2003) öğrenci kontrol eğilimi açısından ise kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına kıyasla daha yüksek oranda insancıl öğrenci kontrol eğilimi sergilemekte olduklarını saptamışlardır. Sünbül, Kesici ve Bozgeyikli (2003)de ilköğretimde erkek öğretmenlerin kadınlara göre daha yüksek düzeyde kontrol davranışı gösterdiklerini ve orta düzeyde özerklik desteği sağladıklarını belirlemişlerdir. Uçgun (2013) kadın Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyinin orta düzeyde, özerklik desteklerinin erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğunu saptamıştır. Deniz, Avşaroğlu ve Fidan (2006)da kadın İngilizce öğretmenlerinin erkeklere oranla, öğrencileri orta düzeyde kontrol etme davranışı sergiledikleri belirlemiştir. Emir ve Kanlı (2009) ise ilköğretim öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyinin yüksek düzeyli kontrol, orta düzeyli kontrol ve yüksek düzeyde özerklik desteği alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Ayrıca orta düzeyde özerklik desteği alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin daha fazla destek sağladıklarını belirlemiştir. Araştırma sonuçlarının farklılıklar göstermekte olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin özerklik algılarının cinsiyetlerinin ele alınarak incelenmesi yararlı olacaktır.

Elde edilen bulgulara göre çalışılan okulda geçen hizmet yılı ile öğretmen özerkliği arasında da anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda çalışılan okulda 1 yıla kadar çalışmış olanlar ile 2-4 yıl, 5-7 yıl ve 8 yıl

ve üzeri çalışmış olanlar arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Yani mevcut görev yapılan okulda geçen çalışma süreleri öğretmen özerkliği algısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmuştur.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların mesleki kıdemleri ile öğretmen özerkliği algıları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Yapılan analizle anlamlı farkın 1-5 yıl görev yapanlarla 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl görev yapanların arasında olduğu görülmüştür. 21 yıl üzeri çalışanlarda öğretmen özerkliği algısında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların yaş faktörü ile öğretmen özerkliği algısı arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Bu fark 23-30 yaş ile 31-40 ve 41 ve üzeri yaşlar arasında görülmüştür.

Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarının farklılaşması öğretmen özerkliği algısı üzerine anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Farklı branşlara sahip öğretmenlerin farklı özerklik algılarına sahip oldukları ifade edilebilir. Bu sonuç Oğuz (2013a)'un yaptığı çalışmayı desteklemektedir. Oğuz (2013a) sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını daha fazla gerekli bulduklarını ve bu davranışları daha fazla sergilediklerini saptamıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğrenenlerin değerlendirme desteklerinin gerekliliğine ve öğrenme süreci ve değerlendirme desteklerinin sergilenmesine ilişkin görüşlerinin ilköğretim branş öğretmenlerinin görüşlerinden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Emir ve Kanlı (2009) ise sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olma durumuna göre öğretmenlerin özerklik ve kontrol davranışlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır. Öğrenciler ilkokuldan itibaren özerklik desteğini algılamaktadırlar (Assor Kaplan ve Roth, 2002).

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ

Araştırmada elde edilen bulgulara göre birinci alt probleme ilişkin öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarından gereklilik davranışı arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen özerkliği ile sergilenme davranışı arasında ise negatif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. İkinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara göre ise öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarından gereklilik ve sergilenme davranışları arasındaki ilişki incelenmiş ve bu iki davranış arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Üçüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara göre ise öğretmen özerkliğinin demografik değişkenlere göre (cinsiyet, çalışılan okuldaki hizmet yılı, mesleki kıdem, yaş ve branş) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizlerde öğretmen özerkliğinin tüm demografik değişkenlerle anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Yani yapılan çalışmada incelenen öğretmen özerkliği algısı cinsiyete, çalışılan okuldaki hizmet yılına, mesleki kıdeme, yaşa ve branşa göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Öğretmen özerkliği kavramı öğretmenlerin ders esnasında ve sınıf içerisinde özerk ve serbest davranış göstermeleriyle alakalı bir konudur. Öğretmenlerin ders

işleme ve öğrencilere yönelik yaklaşımlarında kullandıkları yöntem, teknik ve bir takım özgün tutumlar mesleki özerklik ile yakından ilişkilidir.

Günümüz eğitim sisteminde Türkiye milli eğitim yapısı içerisinde çalışan bir öğretmen mevzuat ve yönetmeliklerle belli kalıplar ve sınırlar içerisinde hapsedilmekte ve katı teftiş sistemleriyle bu durum sürekli kontrol altında tutulmaktadır (Öztürk, 2009; Yıldırım, 2003). Bu durumdan dolayı öğretmenlerde içerisinde buldukları bu sistemi içselleştirmişlerdir ve kendilerini program ve müfredatın bekçisi konumunda gömektedirler (Can, 2009).

Her öğrencinin kabiliyetine göre öğrenci merkezli alternatifli bir yapının geliştirilmesine ve uygulanmasına çalışılmasına rağmen yukarıda ifade edilen engeller bu yeni yapının uygulanabilirliğini sınırlamaktadır (MEB, t.y.). Fakat ulaşılmak istenen öğrenci merkezli ve öğrenmeye odaklı bu yeni sistemin uygulanabilmesi için öğretmenin sınıf içi motivasyonunun, etkililiğinin, sınıfa hakimiyetinin sağlanabilmesi için öğretmen özerkliği kavramının üzerinde durulup bu özerkliğin kazandırılması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin değerli ve profesyonel bir meslek olarak görülmesinde ve öğretmenlerin okul yönetimlerine katılmasında da özerklik önemli bir rol oynamaktadır.

5.2. ÖNERİLER

Bu kısımda elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

1. Araştırmada, Gaziantep'in merkez ilçelerinde görevli resmi okulların öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin öğrenen özerkliğini desteklemeye olan etkisine ilişkin algıları incelenmiştir. Buna benzer araştırmalar, farklı yerlerde ve özel okullarda da gerçekleştirilebilir.

2. Araştırma öğretmenler üzerine yapılmıştır. Araştırma konusu sonuç olarak öğrenci öğrenmesini etkileyen bir durum olmasından dolayı öğrenci öğrenmesine etki diğer paydaşlar (okul yöneticileri, öğrenciler ve veliler gibi farklı örneklem grupları) için de benzer çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, farklı okul türleri

açısından da, liselerde ve üniversitelerde de buna ilişkin araştırmaların yapılması önerilebilir.

3. Bu araştırma, öğretmen özerkliğinin öğrenen özerkliğini desteklemeye olan etkisini belirlenmesinde nicel bulgular kullanılarak yapılmıştır. Buna benzer çalışmalar; görüşme ve katımlı gözlem gibi nitel yöntemler kullanılarak da yapılabilir.

4. Bu araştırma, betimsel tarama modelinde kesitsel bir çalışma olarak ele alınmıştır. Bu nedenle, öğretmen özerkliğinin öğrenen özerkliğini desteklemeye olan etkisini temel alacak başka araştırmaların, boylamsal olarak uzun bir zaman dilimine yayılacak biçimde yapılması önerilebilir.



KAYNAKLAR

- Arslan Şakar, S. (2013). English Teachers' Self Perceptions of Teacher Autonomy In Middle Schools and High Schools: The Case of Sakarya. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: Neden ve nasıl? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 68-74.
- Balcıkanlı, C. (2009). Teacher autonomy: a qualitative research study with student teachers. *Learner Autonomy Special Interest Group*, 1(1), 8-13
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Hong Kong Institute of Education*, 40(1), 21-40
- Bieg, S., Backes, S. ve Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students self-determined motivation. *Journal for Educational Research Online*, 3(1), 122-140
- Borg, S. (2012). *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices*. ELT Research London
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: American Society for Curriculum Development
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3), ss. 407-420. <http://www.tandfonline.com> alınından 14 Aralık 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Can, N. (2009). The Leadership Behaviours of Teachers in Primary Schools in Turkey. *Education*, 129(3), 436-447.
- Cansız, E., (2007). "Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesi", T.C. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Isparta

- Camilleri, A. (1999) The teacher's role in learner autonomy. In G. Camilleri (Ed.), *Learner autonomy-the teachers views* (pp.35-40). Strasbourg, Cedex: Council of Europe Publishing.
- Crookes, G. (1997). What influences what and how second and foreign language teachers teach? *The Modern Language Journal*, 81(1), ss. 67-99.
- Cuyper, S. E. (2010). Autonomy in R. S. Peter's Theory. *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*, 43 (1), ss. 191-207.
- Ding, A. (2009) Tensions and struggles in fostering collaborative teacher autonomy online. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(1), ss. 65-81 <http://www.tandfonline.com> alanından 8 Aralık 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037
- Demirtaş, İ. (2010). Üniversite İngilizce Hazırlık Eğitiminde Özerk Öğrenme Becerileri. T.C. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Emir, S. ve Kanlı, E., (2009). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin incelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2009-2), 63-79.
- Ergür, D. O. (2010, November). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications içinde* (s. 354-359). Antalya. www.icone.org/FileUpload/ks59689/File/74.pdf adresinden edinilmiştir.
- Erikson, E. H. (1977) *Childhood and Society*. St. Albans: Triad.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), ss. 58-76.
- Ganza, W. L. (2008). *Learner Autonomy – Teacher Autonomy: Interrelating and the Will to Empower*. Terry Lamb & Hayo Reinders (edt.) *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, ss. 63-79.
- Göçer, A. (2016). Türkçe Eğitimde Öğrenen Özerkliği ve Etkileşimli Sınıf Ortamı Tasarımının Önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 188-201
- Gömlüksiz, M.N. ve Bozpolat, E. (2012). İlköğretimde Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenen Özerkliği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4(3), 93-114
- Güvenç, E. ve Güvenç, H. (2011, Eylül). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin özerklik destekleri ve sınıf yönetim biçimleri. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 'nda sunulan bildiri, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur.

- Helwig, C. C. (2006) The development of personal autonomy throughout cultures. *Cognitive Development*, 21(1), ss. 458-473 <http://sciencedirect.com/> alanından 9 Aralık 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Holec, H. (1991). *Autonomie de l' apprenant: de l'enseignement a l'apprentissage*. Education Permanente, 107-199.
- Javadi, F. (2014). On the Relationship between Teacher Autonomy and Feeling of Burnout among Iranian EFL Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 98(1), 770-774
- Karasar, N., (2009). "Araştırmalarda Rapor Hazırlama", Nobel Yayınevi, Ankara.
- Kayabaşı, Y. ve Cemaloğlu, N., (2007). Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modellerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 8(2), 149-170.
- Lamb, T. (2010). *Learner autonomy and teacher autonomy*. University of Sheffield, UK.
- Lawson, T. (2004). Teacher autonomy: Power or control? *Education*, October 32(3), 3-18
- Little, D. (1995) Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23 (2), ss. 175-181.
- Oğuz, A. (2013a). Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194
- Oğuz, A. (2013b). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297.
- Oktar-Ergür, D. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Iconte, 11-13 November, 2010, Antalya, 354-359.
- Oshana, M. (2003) *How Much Should We Value Autonomy?* Ellen Frankel Paul, Fred D. Miller & Jeffrey Paul (Edt.) *Autonomy içinde* 99-126. New York, Cambridge University Press.
- Öztürk, İ. H. (2009). Yeni Ortaöğretim Tarih Programları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme. *The First International Congress of Educational Research*, 1-3 May 2009. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/102.pdf> adresinden erişilebilir.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir İnceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 83-98
- Pearson, L. C. & Hall, B. C. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), ss. 172-177 www.tandfonline.com alanından 10 Ocak 2015 tarihinde erişilmiştir.

- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2006) Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), ss. 44-51 <http://www.tandfonline.com> alanından 2 Aralık 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Ramos, R.C. (2005). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8(1), 183-202
- Reeve, J. ve Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218
- Reinders, H. (2016). 20 Years Of Autonomy And Technology: How Far Have We Come And Where To Next? *Language Learning & Technology*, 20(2), 143-154
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Shaw, J. (2008). Teachers Working Together: What Do We Talk About When we Talk About Autonomy. Terry Lamb & Hayo Reinders (edt.) *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, ss. 187- 204.
- Smith, R.C. (2010). Teacher education for teacher-learner autonomy. Centre for English Language Teacher Education University of Warwick, UK, 1-13
- Söylemez, N.H. Sütçü, N.D. ve Sütçü, K. (2014). Lisansüstü Eğitim Gören Öğrencilerin Özerk Öğrenme Becerilerine İlişkin Algıları. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 91-110
- Sünbül, A. M., Dülger, O., Bozoğlan, B., & Güven, Z. (2008, September). The teachers' supportive level of the students' autonomy. Paper presented at WCCI 13th World Conference in Education, Antalya, Turkey.
- Sünbül, A. M., Kesici, Ş. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçları, öğrencileri motive ve kontrol etme düzeyleri. Konya: Selçuk Üniversitesi Araştırma Projesi. Proje no: 2002-236.
- Şahin, N., Ulusoy, M. & Şahin, N. (1993). Exploring the sociotropy-autonomy dimensions in a sample of turkish psychiatric inpatients. *Journal of Clinical Psychology*, 49 (6), ss: 751-763 <http://onlinelibrary.wiley.com/> alanından 02 Aralık 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Şanal, F. (2016). Learner Autonomy Issue. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1026-1034.
- Tahran, B. ve Saraç, S.B. (2006). Öğrenmede Özyönetimlilik Ve Özerklik Kavramlarına Artsüremliliği Bir Bakış. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 139-152

- Üzüm, P. & Karşlı, M. D. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (2), ss. 7994.
- Webb, P.T. (2002). Teacher Power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-61
- Wilches, J.U. (2007). Teacher Autonomy: A Critical Review of the Research and Concept beyond Applied Linguistics. 12(1), 245-275
- Yan, H. (2010). A brief analysis of teacher autonomy in second language acquisition. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(2), ss. 175-177, www.tandfonline.com alanından 10 Ocak 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. (2003). Instructional Planning in a Centralized School System: Lessons of a Study among Primary School Teachers in Turkey. *International Review of Education*, 49(5), 525-543.



Kişisel Bilgiler

Açıklama: Lütfen, kişisel bilgilerinizle ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, seçeneklerin önünde yer alan boşluğa çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.

1. Bu okuldaki hizmet süreniz: _____yıl

2. Cinsiyetiniz: () Kadın

() Erkek

3. Mesleki kıdeminiz: _____yıl

4. Yaşınız: _____

5. Branşınız : _____

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ						
1. BÖLÜM: ÖĞRETME VE DEĞERLENDİRME		Hiçbir Zaman	Bazen	Fikrim Yok	Sık Sık	Her Zaman
1.	Öğretmenler öğrenci başarısını değerlendirmede kendi kriterlerini oluşturur.					
2.	Öğretmenler öğrenci gelişimini değerlendirmek için pratik teknikler (yöntemler) belirler.					
3.	Öğretmenler öğrenci gelişimini değerlendirme süreçleri için sınav ve puanlama kriterleri belirler.					
4.	Öğretmenler sınıfın fiziksel çevresini düzenler.					
5.	Öğretmenler bilinen envanterlerden öğretim materyalleri seçer.					
6.	Öğretmenler sınıf çalışma prosedürlerini belirler.					
7.	Öğretmenler öğrencilerin sınıf içi davranışlarını belirleyen normlar ve kurallar oluşturur.					
8.	Öğretmenler zorunlu müfredatın dışında özel öğretim konuları seçer ve sınıf içerisinde kullanırlar					
9.	Öğretmenler okul müdürünün onayını almadan hak eden öğrencilere ödül verirler.					
10.	Öğretmenler resmi müfredattan konu çıkarır veya eklerler.					
11.	Öğretmenler okul harcamaları konusunda karar alırlar.					
12.	Öğretmenler okul bütçesi planlaması konusunda karar alırlar.					
13.	Öğretmenler okul finansmanı konusunda sorumluluğu paylaşırlar.					

14.	Öğretmenler boş zaman etkinlikleri ve rekreasyon konularında para harcama yetkisine sahiptir.					
15.	Öğretmenler sınıf zaman çizelgesi hazırlama yöntemini kendileri karar verirler.					
16.	Öğretmen zümreleri bütün okul için müfredat konularına karar verirler.					
17.	Öğretmenler öğrencilerinin demografik özelliklerine göre sınıf oluşturma konusunda karar verirler.					
18.	Öğretmenler hizmet içi eğitim konularının yeri ve zamanı kendileri karar verirler.					
19.	Öğretmenler kendi mesleki gelişim ve hizmet içi eğitimleri için başlıklar belirler.					
20.	Öğretmenler kendi mesleki gelişimleri için genel kriterler belirlerler.					
21.	Öğretmenler üzerinde hemfikir oldukları kriterlere dayalı hizmet içi eğitim konularını kendileri seçerler.					
22.	Öğretmenler zenginleştirilmiş Genel Eğitim programlarını kendileri belirler.					
23.	Öğretmenler kendi Hizmet içi Eğitim ve mesleki gelişim programlarının uzmanlarını kendileri seçerler.					
24.	Öğretmenler tamamen yeni bir müfredat geliştirir ve başlatırlar.					
25.	Öğretmenler yeni zengin kültürel faaliyetler					

	oluşturur ve başlarlar.					
26.	Öğretmenler öğrencilerinin sosyal kültürel aktivitelerini zenginleştirmek için Özgün konular tasarlarlar.					
27.	Öğretmenler eski ve yeni olguları (elemanları) kullanarak yeni müfredat hazırlarlar.					
28.	Öğretmenler yenilikçi müfredat dener ve formüle ederler.					
29.	Öğretmenler okula yeni müfredat dışı etkinlikler getirirler.					
30.	Öğretmenler resmi müfredattaki değişiklikler ve düzeltmeleri bilirler (tanıtırlar).					
31.	Öğretmenler öğrenciler için yeni öğrenme materyalleri oluştururlar.					

DAVRANIŞLARIN GE- REKLİLİK DERECESİ						DAVRANIŞLARIN SER- GİLENME DERECESİ				
Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman	ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DAVRANIŞLARI	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
					1.Öğrencilere empatik bir anlayışla yaklaşmak					
					2.Öğrencilerin öğrenme sorunlarını dile getirmelerine olanak vermek.					
					3.Öğrencilerin öğrenme sürecindeki her türlü seçimleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak					
					4.Öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili duygu ve düşünceleri paylaşmak					
					5.Öğrencilerin öğrenmelerini geliştirici ek çalışmalar yapmaya teşvik etmek					
					6.Öğrencilere öğrenmeleri ile ilgili dönüt vermek					
					7.Derslerde öğrencileri Soru sormaya cesaretlendirmek					
					8.Öğrencilerin sınıf dışındaki gerçek yaşam materyallerini Kendi kendilerine kullanmalarını teşvik etmek					
					9.Öğrencilerin öğrenmeleri desteklemek için sınıf dışındaki bireylerden yardım almalarını sağlamak					
					10.Öğrencilerin sınıfta Kendi kendilerine bağımsız çalışmalar yapmalarını desteklemek					
					11.Öğrenme süreci ile ilgili konularda öğrencilerin aileleri ile işbirliği yapmak					

					12.Öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardım etmek					
					13.Öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek					
					14.Öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili değerlendirmelerini paylaşmak					
					15.Ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararlara katılmalarını desteklemek					
					16.Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmelerini olanak vermek					

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 21463642. 605 /

Konu : Araştırma İzin Talebi.





Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans programı öğrencisi Recep Ataşbaş'ın “ Öğretmen Özerkliğinin Öğrenen Özerkliğini Desteklemeye Olan Etkisinin incelenmesi” konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, ilimizde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere ölçek uygulamak isteğinin uygun görüldüğüne dair, Valilik Makamının Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini rica ederim.

Vasıf MUNİS
Müdür a.şube Müdürü

DAĞITIM:

Tüm Okul Müdürlüklerine

	<p>ADRES: Yaprak Mah Sinler Sk No:18/A 27400 Şehitkamil/GAZİANTEP Ayrıntılı bilgi için irtibat: Şube Müdürü: Cüneyit ÇULCU</p> <p>İstatistik Şefi: Hüseyin ŞİKOĞLU - Dahili: 124 TEL.: (0342) 3232440-FAKS: (0342) 3261193</p>				
---	---	--	---	---	---

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 1978 yılında Diyarbakır'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Kastamonu'da tamamladı. 2009 yılında Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programından mezun oldu. 2015 yılında Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Planlaması Ekonomisi ve Denetimi programında yüksek lisansa kabul edildi.



VITAE

The researcher was born in Diyarbakır in 1978. After the completion of primary, secondary and high school education in Kastamonu, he graduated from the Department sport teacher at the Gazi University. He was accepted to the Gaziantep University in 2015 in the department of educational science at the institute of social sciences at the programme of the planning and inspection of education management economy.