

Educational Administration: Theory and Practice
2011, Vol. 17, Issue 1, pp: 99-116
Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi
2011, Cilt 17, Sayı 1, ss: 99-116

Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları

Hülya Güvenç
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleriyle mesleki özyeterlik algılarının belirlenmesi ve özerklik destekleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma Çanakkale il merkezinde 126 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama amacıyla “Öğretmen Özerklik Desteği” ve “Öğretmen Mesleki Özyeterlik Algısı” ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, tekyönlü varyans analizi ve pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin özerklik desteklerinin orta düzeyde olduğu, özerklik desteğinin kıdeme göre değişmediği, mesleki özyeterlik algılarının olumlu olduğu ve kıdeme göre değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği ile mesleki özyeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen özyeterlik algısı, özerklik desteği, mesleki özyeterlik

Atf için / Please cite as:

Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(1), 99-116.

Autonomy Support and Self – Efficacy Perceptions of Primary School Teachers

Background. Bandura defines perceived self-efficacy as “beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1986, p. 391). Teachers’ self-efficacy has been related to teachers’ classroom behaviors and student outcomes such as achievement (Gibson and Dembo, 1984; Tschannen-Moran and Hoy, 2001). Also teachers’ self-efficacy perceptions could be related to their autonomy support in the classroom. Self determination theory suggests that autonomy is one of the basic psychological needs of students (Deci and Ryan, 1987). Students can perceive their teachers’ autonomy supportive behaviors and that perceptions have been related to students’ engagement and learning outcomes (Assor, Kaplan and Roth, 2002).

Purpose. The purpose of this study is to describe the autonomy support and self-efficacy perceptions of primary school teacher’s and to examine the relationships between autonomy support and self-efficacy perceptions.

Method. Survey method was used for this study. The data for this study were gathered from 126 primary school teachers, 71 of whom were male and 55 were female.

The research data were collected by Teacher Autonomy Support Scale and Turkish version of the long form of “Teachers’ Sense of Efficacy Scale” originally developed by Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001). Teacher Autonomy Support Scale is a likert type, 16 item scale which was developed by the author.

Data were analyzed by SPSS 13.0. Arithmetic means and standard deviations of the groups were calculated, independent samples t-test and variance analysis were used to analyze the mean differences between groups. Pearson’s correlation coefficients were calculated to determine relationships between teachers’ autonomy support and their self-efficacy.

Results and discussion. The findings have discerned that teachers’ autonomy support is at medium level and autonomy support doesn’t vary in terms of teachers’ experience. According to Reeve (2009), teachers adopt a controlling motivating style because of cultural values. The controlling teachers were perceived more competent than autonomy supportive teachers by parents and administrators (Reeve, 2009). Cai et al. (2002) also

showed that teachers' autonomy supportive behaviors are related to their personal characteristics.

Also results indicated that teachers' self-efficacy is positive in general. The primary teachers have perceived themselves less efficient at student engagement dimension. This result is supported by Gençtürk and Memiş's (2010) study which was conducted on elementary teachers, and Güvenç's (2010) study which was conducted on pre-service teachers. Teachers' experience is a remarkable factor for teachers' self-efficacy perceptions. Ghaith & Yaghi, (1997) reported some decline in teachers' sense of efficacy during teachers' professional life. Teachers have felt that their effects on students' learning, has been limited by the more years of experience. They recognize that other factors such as parents' engagement effects learners more than themselves (Guskey and Passero, 1994). That explains teachers' low self-efficacy at student engagement dimension.

And also the results indicate that, there is positive significant relationship between teachers' autonomy support and their self-efficacy for teaching. Teachers, who perceive themselves effective on student engagement and learning outcomes, are supporting autonomy of students. And teachers' autonomy supportive behaviors are effective on students' engagement. So teachers' autonomy supportive behaviors can be accepted as the mediating variable between teachers' self-efficacy and student engagement. In order to increase student engagement, teachers should be trained about autonomy supportive behaviors and informed about outcomes. Further research, modeling relations between teachers' efficacy, teachers' autonomy support and students' engagement and determine school culture on those relations, is needed to make generalizations.

Keywords: *Teachers' self-efficacy, autonomy support perception, occupational self-efficacy*

Öğretmen yeterlik algılarını inceleyen çalışmalarda, son yıllarda en fazla öne çıkan kavramın öğretmen özyeterlik algısı olduğu söylenebilir. Sosyal bilişsel kurama göre özyeterlik algısı insan davranışlarını ve seçimlerini etkileyen en önemli etkidir (Schunk, 1985). Bandura özyeterlik kavramını, insanların tasarlanmış bir edimin gerektirdiği eylemlerin örgütlenmesi ve yerine getirilmesiyle ilgili yargıları olarak tanımlamıştır (Bandura, 1986). Bu doğrultuda öğretmen özyeterlik algısı, öğretimin gerektirdiği eylemlerin yerine getirilmesiyle ilgili olarak öğretmenlerin kendi yeterliklerine ilişkin yargıları olarak tanımlanabilir. Yapılan çalışmalarda, öğretmenin edimiyle özyeterlik algısı arasında yüksek ilişki bulunmuştur (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğretmen özyeterlik algısının, öğretmenlerin sınıf içi davranışları, farklı yöntemleri kullanma, zorluklar karşısında yılmama gibi özelliklerinin üzerinde etkisi olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Gibson ve Dembo, 1984; Ashton ve Webb, 1986; Bandura, 1997, Mulholland & Wallace, 2001). Bu doğrultuda öğretmenlerin özyeterlik algılarının öğrencilerin başarısını, derse yönelik tutumunu ve güdüsel özelliklerini etkilediği belirlenmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğretmenlerin özyeterlik algıları, diğer sınıf içi karar ve davranışlarının yanı sıra onların özerklik desteğini de etkilemektedir. Kendisini yetersiz hissedilen öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde daha otoriter bir tavır sergilediği belirlenmiştir (Bandura, 1997). Özyeterlik algısı yüksek öğretmenlerin sınıflarında özerklik desteğinin yüksek olduğu bulunmuştur (Leroy, Bressoux, Sarrazin, ve Trouilloud, 2007).

Son yıllarda öğretmen güdüleme biçiminin tanımlanmasında, özerklik benlik kuramına dayalı olarak ortaya atılan özerklik desteği kavramının önem kazandığı görülmektedir.

Özerklik yönetimi kuramına göre insanın, özerklik, yetkinlik ve sosyal ilişki gereksinimi olmak üzere üç temel gereksinimi vardır (Deci ve Ryan, 1987). Okul bağlamında ele alındığında, yetkinlik öğrencilerin okuldaki görevlerini anlama gereksinimidir. Sosyal ilişki gereksinimi ise öğrencinin aidiyet, kişisel destek ve okuldaki ilişkilerinde güvenlik gereksinimini ifade eder. Özerklik gereksinimi ise öğrencilerin okuldaki etkinliklerin başlatılması, sürdürülmesi ve yeniden yönlendirilmesi hakkında karar verme alanına gereksinimi olarak tanımlanabilir (Connell, 1990, Akt. Stefanou, Perencevich, DiCintio ve Turner, 2004).

Bu gereksinimlerin arasında özerklik gereksiniminin karşılanmasının özel bir yeri vardır. Çünkü olumlu güdüsel özelliklerin yapılanmasında öğrencinin özerkliğinin desteklenmesi önemli rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar öğrencilerin ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğretmenlerinin özerklik destekleyici davranışlarını algılayabildiğini (Assor

Kaplan ve Roth, 2002), bu davranışların başta öğrenci katılımı olmak üzere öğrenme sürecine ve öğrenme ürünlerine etki yaptığını ortaya koymuştur. İlkokul öğretmenlerinin özerklik desteğinin öğrencilerin merakı ve öğrenme isteği üzerinde olumlu etkileri olduğu, özerklik desteğinin öğrencinin kişisel hedeflerini tanımlamasına, ilgilerini saptamasına olanak tanıdığı belirtilmektedir (Deci, Schwartz, Sheinman, ve Ryan 1981; Assor Kaplan ve Roth, 2002). Ayrıca, öğretmenlerin özerklik desteğini yüksek olarak algılayan öğrencilerin, öğrenme öğretme sürecinde daha fazla özdüzenleme yaptığı, (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, ve Dochy, 2009), not kaygılarının azaldığı (Black ve Deci, 2000) belirlenmiştir. Öğretmenin özerklik desteği yüksek ise öğretimin daha olumlu güdüsel çıktıları olduğu görülmektedir (Benware ve Deci, 1984; Grolnick ve Ryan 1987; Filak ve Shaeldon, 2008).

Öğrenci özerkliği temel olarak öğrenciye seçenekler sunma ve ödül ve ceza gibi dışsal kontrol araçlarını ortadan kaldırma yoluyla sağlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1994). Örneğin Türkçe dersinde öğrenciye hangi öyküyü okuyacağına ilişkin seçenekler sunularak özerklik desteği sağlanabilir. Ancak her durumda öğrenciye seçenek sunmak olanaklı olmayabilir. Örneğin çarpım tablosunun ezberlenmesi gerektiğinde öğrenciye bunun yerine başka bir seçenek sunulamaz. Seçenek sunmanın olanaklı olmadığı durumlarda bir yandan mantıklı açıklamalar yapılırken, diğer yandan bu duruma uygun ikincil seçenekler sunularak özerklik desteği sağlanabilir (Filak ve Shaeldon, 2008). Öğrenciye bir yandan neden çarpım tablosunu öğrenmesi gerektiği açıklanırken, bir yandan tabloyu ezberlemek için farklı yollar önerilebilir. Ya da çalışma arkadaşını seçme olanağı tanınabilir.

Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin, öğrenci özerkliğine verdikleri desteğe göre sınıflanabileceği belirlenmiştir (Reeve, Bolt ve Chai, 1999; Assor Kaplan ve Roth, 2002). Yüksek özerklik desteği sağlayan öğretmenler, öğrencilerine isteklerini sormakta, öğrenci sorularını yanıtlamaya önem vermekte, öğrenci merkezli bir sınıf atmosferi oluşturmaya çalışmaktadır. Özerklik desteği yüksek öğretmenler, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine yönelik duygularını anlamaya çalışmakta, etkinlikleri yeniden yapılandırmak için öğrencileri öğretimsel işlemlerle ilgili doyumsuzluklarını ifade etmeleri için cesaretlendirmektedir. Ayrıca bu öğretmenler sınıfta emirler vermekten kaçınmakta, dışsal güdü yerine içsel güdüyü desteklemektedir. Öğretmenin özerklik desteği sınıf içi farklı süreçler gözetilerek, örgütlenme özerkliği desteği, süreç özerkliği desteği ve bilişsel özerklik desteği olmak üzere üç boyutta ele alınabilir (Stefanou ve diğerleri, 2004). Bu yaklaşıma göre öğretmenler öğrenci özerkliğini bu boyutlara göre farklılaşan düzeylerde desteklemektedir. Daha açık bir anlatımla bir öğretmenin örgütlenme ve

süreç özerklik desteği yüksek, bilişsel özerklik desteği düşük olabilmektedir. Bu boyutlardaki farklı özerklik düzeyinin öğrenme ürünlerine yansımaları da farklı olmaktadır.

Öğretmenlerin özerklik desteği öğrenme öğretme sürecinde önemli bir değişken olmakla birlikte öğretmenlerin öğrenci özerkliğini desteklemek yerine öğrenci davranışlarını kontrol etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Reeve, 2009). Öğretmenlerin kontrol davranışlarına yönelmesi kültürel, yönetsel ya da öğrenci kaynaklı etmenlerin yanı sıra kişisel özelliklerinden de kaynaklanmaktadır (Cai, Reeve, & Robinson, 2002).

Yukarıda belirtildiği gibi öğretmenlerin özerklik desteğini etkileyen özelliklerden birisi öğretmen yeterlilik algısıdır. Kendini yeterli hissetmeyen bir öğretmenin öğrenciye özerklik vermekten kaçınması beklendik bir durumdur. Düşük öğretmen özyeterlilik algısının, öğrencilerin başarısı ve duyuşsal özellikleri üzerindeki olumsuz etkisinin nedeni, öğretmenlerin özerklik desteğinin yetersizliği olabilir. Bu kuramsal çerçevede öğretmenlerin özyeterlilik algılarının ve özerklik desteklerinin incelenmesinin alanyazına önemli katkı yapacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleriyle mesleki özyeterlilik algılarının ve özerklik destekleri ile özyeterlilik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri kıdemlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algıları nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algıları kıdemlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ile mesleki özyeterlilik algıları arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırma 2009-2010 öğretim yılında Çanakkale İli Merkez İlçede, görev yapan sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan incelemede, bu

Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları

ilçede ilgili öğretim yılında görevli sınıf öğretmenlerinin 198'nin ders görevi olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubunun ilgili öğretim yılında derse giren tüm sınıf öğretmenlerini kapsamı düşünülmüş, ancak araştırmaya katılmayı kabul etmeme, veri toplama araçlarının eksik doldurulması gibi nedenlerle tüm öğretmenlere ulaşılamamıştır. Araştırma 71'i erkek ve 55'i kadın olmak üzere 126 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama için gerekli izinlerin alınması sonrasında, öğretmenler araştırmacı tarafından okullarında ziyaret edilmiş, ölçekler ve uygun büyüklükte bir zarf öğretmenlere verilmiş, takip eden günlerde okullar tekrar ziyaret edilerek kapalı zarfa konulmuş olan ölçekler geri alınmıştır. Uygulama 3 hafta sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin özerklik desteklerinin ölçülmesi için Özerklik Desteği Ölçeği kullanılırken, mesleki özyeterlik algılarını belirlemek için ise Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır.

Özerklik Desteği Ölçeği

Özerklik desteği ölçeği öğretmenlerin öğrencilerinin özerkliğine verdikleri desteği belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek "her zaman" ile "hiçbir zaman" arasında değişen beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddelerinin oluşturulması amacıyla öncelikle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, alanyazın ışığında, bu görüşmelerin yazılı dökümlerinden yola çıkılarak, 25 maddelik ölçek deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formuyla ilgili olarak, öğretmen yetiştirmeyle ilgili çalışmaları bulunan dört akademisyenden görüş alınmıştır. Uzman görüşlerine göre gözden geçirilen ölçeğin ön denemesi, çalışma grubu dışında yer alan 141 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi için maksimum olabilirlik yaklaşımı kullanılmıştır. Faktör analize göre, faktör yükü .40'ın altında olan 9 madde ölçekten çıkarılmış, faktör analizi tekrarlanmıştır. Faktör analizinden önce verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış, Bartlett's Sphericity test uygulanmıştır. KMO katsayısı .869 olarak hesaplanmış, Bartlett's Sphericity değerinin de ($\chi^2=831.91$, $p<.01$) olduğu belirlenmiştir. Ölçek faktörlerinin ilişkili olması nedeniyle döndürme analizi "direkt oblimin" yöntemiyle gerçekleştirilmiş, ölçeğin toplam varyansın %45.67'sini açıklayan, özdeğerleri 5.97 ve 1.80 olan iki faktörden oluştuğu görülmüştür. Birinci alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri .75 ile .43 arasında, ikinci alt boyutundaki

maddelerin faktör yükleri .73 ile .48 arasında değişmektedir. Her iki alt boyut da sekizer maddeden oluşmaktadır. Açıklayıcı faktör analizinden sonra yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ki-kare ($\chi^2=176.89$), serbestlik derecesi (df=118, p=0.00) oranının $\chi^2/df=1.31$; RMSEA= 0,06; CFI=.92; GFI=.90 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare serbestlik derecesi oranında 3 sınır değeri olarak kabul edilmektedir. RMSEA değerinin .08'den küçük olması iyi uyum iyiliği, CFI ve GFI değerlerinin .90 değerinden yüksek olması kabul edilebilir uyum iyiliği değerleri olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2007). Bu doğrultuda özerklik desteği ölçeğiyle ilgili iki boyutlu yapının uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Ölçek boyutlarından biri karar alma, diğeri ise özerklik fırsatı olarak adlandırılmıştır. Karar alma boyutunda, “Öğrencilerim, sınıfta kiminle oturacaklarına kendileri karar verebilir” örneğinde olduğu gibi, öğrenciye tanınan karar alma fırsatları tanımlanmaktadır. Özerklik fırsatı boyutunda ise “Öğrencilerime karar almaları için yeterli süre veririm.” örneğinde olduğu gibi, öğrenciye verilen özerklik alanını kullanabilmeleri için sağlanan desteği ifade eden maddeler yer almaktadır. Her iki faktör de 8'er maddeden oluşmakta, karar alma boyutundaki maddelerin faktör yükleri .77 ile .55 arasında, özerklik fırsatı boyutundaki maddelerin ölçek korelasyonları .55 ile .30 arasında değişmektedir. Madde ölçek korelasyonlarının, ölçeğin tümü için .40 ile .62 arasında değiştiği görülmüştür. Karar alma boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .81, özerklik fırsatı boyutunun .85, ölçeğin tamamının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin, bu araştırmanın çalışma grubu için yapısal geçerliliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi Lisrel 8.3 programında maksimum olabilirlik yaklaşımına göre gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine göre ki-kare ($\chi^2=177.15$), serbestlik derecesi (df=103, p=0.00) oranının $\chi^2/df=1.31$; RMSEA= 0,71; CFI=.90; GFI=.90 olduğu görülmüştür. Uygulama grubu için karar alma boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .77, özerklik fırsatı boyutunun Güvenirlik Katsayısı .81, ölçeğin tamamının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .83 hesaplanmıştır.

Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği

Bu ölçek, öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarını belirlemek üzere Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş 24 maddelik likert tipi bir ölçektir. Ölçek öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarılma çalışmasını Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005), 628

öğretmen adayı öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Uyarılama çalışmasında da ölçeğin üç alt faktörden oluştuğu belirlenmiş, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları öğrenci katılımı boyutu için .82, öğretim stratejileri boyutu için .86 ve sınıf yönetimi boyutu için .84 ve ölçeğin tümü için, .93 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek için ön uygulama ve açımlayıcı faktör analizi yapılmasına gerek görülmemiş, ölçeğin uygulama grubundan elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ki-kare ($\chi^2=393.57$), serbestlik derecesi ($df=249$, $p=0.00$) oranının $\chi^2/df=1.45$; RMSEA= 0,077; CFI=.90; GFI=.91 olarak hesaplanmıştır. RMSEA değerinin .08'in altında olması, CFI ve GFI değerlerinin .90 değerinden yüksek olması kabul edilebilir uyum iyiliği değerleri olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2007). Bu sonuçların Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya'nın, (2005) üç boyutlu yapının orta düzeyde uyum gösterdiğini belirttikleri çalışmalarıyla paralel olduğu görülmektedir. Ayrıca madde ölçek korelasyonlarının .50 ile .71 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu çalışmada öğretmen özyeterlik algısı ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları öğrenci katılımı boyutu için .79, öğretim stratejileri boyutu için .89, sınıf yönetimi boyutu için .88 ve ölçeğin tümü için, .94 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar öğretmen özyeterlik algısı ölçeğinin sınıf öğretmenleri için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Veri Analizi

Araştırmada veriler SPSS 13.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizler sırasında grupların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır. Parametrik testlerin uygunluğu test edildikten sonra aritmetik Ortalamaları arasında farklılıkların anlamlılığını belirlemek amacıyla, t-testine ve Tek Yönlü Varyans analizine ve Scheffé Testine başvurulmuştur. Değişkenler arası doğrusal ilişki saçılma grafiği ile saptandıktan sonra değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon katsayısına başvurulmuştur.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci özerkliğine verdikleri desteği belirlemek amacıyla alt boyutlara göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Desteği Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Boyutlar	n	\bar{X}	SS
Karar alma	126	29.51	4.65
Özerklik fırsatı	126	36.06	3.10
Toplam	126	65.67	6.78

Tablo 1’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği aritmetik ortalamaları karar alma boyutunda 29.51, özerklik fırsatı alt boyutunda 36,06’dır. Sınıf öğretmenleri öğrencilere özerklik fırsatı tanıdıklarını ifade etmekle birlikte, öğrencilerin karar almalarına daha az olanak tanımaktadırlar. Özerklik desteği ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puanın ise 80 olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin özerklik desteği puanlarının oldukça yüksek olduğu ($\bar{X}=65.67$), öğretmenlerin öğrencilerine özerklik desteği sağladığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin özerklik desteklerinin kıdemlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için, kıdemlerine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arası farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans çözümlemesi uygulanmış, sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre özerklik desteği aritmetik ortalamaları incelendiğinde, Tablo 2’de görüldüğü gibi, aritmetik ortalamalarının genelde, kıdemleri arttıkça özerklik desteklerinin azaldığı, en düşük aritmetik ortalamasının 31 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenlerde ($\bar{X}=64.78$) gerçekleştiği görülmüştür. Öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları bu farklılıkların anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin özerklik desteğinin kıdeme göre değişmediği görülmektedir.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Özerklik Desteği Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{X}	SS	F	p
Karar alma	1) 0-10	16	29.69	5.65	.86	.47
	2) 11-20	12	31.50	5.89		
	3) 21-30	66	29.27	4.43		
	4) 31ve üstü	32	29.16	4.05		
Özerklik fırsatı	1) 0-10	16	37.31	3.18	1.11	.35
	2) 11-20	12	36.08	2.84		
	3) 21-30	66	35.95	3.45		
	4) 31ve üstü	32	35.63	2.23		
Toplam	1) 0-10	16	67.88	7.18	1.17	.33
	2) 11-20	12	67.58	8.18		
	3) 21-30	66	65.23	7.04		
	4) 31ve üstü	32	64.78	5.28		

Sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla alt boyutlara göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlik Algısı Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Boyutlar	n	\bar{X}	SS
Katılım	126	56.91	6.24
Öğretim	126	60.35	6.56
Yönetim	126	59.60	7.44
Toplam	126	176.46	18.56

Tablo 3'te görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algısı aritmetik ortalamaları incelendiğinde en düşük aritmetik ortalamanın katılım ($\bar{X}=56.91$), en yüksek aritmetik ortalamanın ise öğretim boyutunda ($\bar{X}=60.35$) gerçekleştiği görülmüştür. Ölçekten alınabilecek en düşük

puanın 24, en yüksek puanın 216 olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin özyeterlik algılarının olumlu olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algılarının kıdemlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için, kıdemlerine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arası farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans çözümlemesi uygulanmış, sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Mesleki Özyeterlik Algısı Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem (Yıl)	n	\bar{X}	SS	F	p
Katılım	1) 0-10	16	61.01	6.07	3.68	.02*
	2) 11-20	12	58.00	5.31	1-3	
	3) 21-30	66	56.65	5.71	1-4	
	4) 31 ve üstü	32	55.00	6.90		
Öğretim	1) 0-10	16	63.07	5.98	1.52	.21
	2) 11-20	12	61.75	6.55		
	3) 21-30	66	60.02	5.99		
	4) 31 ve üstü	32	59.16	7.72		
Yönetim	1) 0-10	16	63.06	5.81	2.92	.04*
	2) 11-20	12	62.75	6.76	1-4	
	3) 21-30	66	59.20	7.22	2-4	
	4) 31 ve üstü	32	57.50	8.12		
GENEL	1) 0-10	16	187.13	15.47	3.07	.30*
	2) 11-20	12	182.50	17.20	1-3	
	3) 21-30	66	175.85	17.20	1-4	
	4) 31 ve üstü	32	171.66	21.00		

*(p<.05)

Tablo 4'te de görüldüğü gibi, aritmetik ortalamalarının alt boyutlarında ve genelde, kıdemleri arttıkça özyeterlik algısı puanlarının azaldığı, en düşük aritmetik ortalamanın 31 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenlerde ($\bar{X}=171.66$) gerçekleştiği görülmüştür. Öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları bu farklılıkların öğretim boyutunda önemli olmadığını ortaya koymuştur. Aritmetik ortalamalar arası farkların katılım, yönetim alt boyutları ve genelde istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki özyeterlik algılarında ortaya çıkan bu farklılıkların kaynağını ortaya koymak için uygulanan Scheffé testi sonuçları katılım boyutu ile genelde, 0-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerle, 21 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenler arası farkın anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Yönetim alt boyutunda ise 21 yıldan az kıdemi olan öğretmenler ile 30 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenler arası farklılıklar anlamlıdır. Bu doğrultuda öğretmenlerin özyeterlilik algılarının kıdeme göre değiştiği, kıdem ilerledikçe mesleki özyeterlik algısının düştüğü söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişkileri ortaya koymak üzere hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Desteği ile Mesleki Özyeterlik Algılarına İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	Karar alma	Özerklik fırsatı	Özerklik desteği
Karar alma			
Özerklik fırsatı	.50**		
Özerklik desteği	.92**	.80**	
Katılım	.35**	.47**	.45**
Öğretim	.25**	.40**	.36**
Yönetim	.30**	.39**	.39**
Mesleki özyeterlik algısı	.32**	.45	.43**

**($p < .01$)

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin özerklik desteği ile mesleki özyeterlik algıları arasında bütün boyutlarda pozitif yönde önemli ilişki bulunmuştur. İki değişken arasındaki ilişki, korelasyon katsayısının .70-.30 arasında olması durumunda orta düzeyde, .30'dan küçük olması durumunda ise düşük düzeyde olarak tanımlanmaktadır (Köklü, Büyüköztürk, ve Bökeoğlu, 2006). Bu ölçüte göre özerklik desteği ile mesleki özyeterlik algısı alt boyutlarından öğretim ve karar alma boyutları arasındaki ilişkinin ($r = .25$) düşük düzeyde olduğu, diğer bütün alt boyutlar ve ölçeklerin tümünden elde edilen puanlar arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Özerklik desteği ile mesleki özyeterlik algısı arasındaki en yüksek ilişki özerklik fırsatı ve katılım boyutları ($r=.47$) arasında gerçekleşmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin özerklik desteklerini ve mesleki özyeterlik algılarını incelemek üzere gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları sınıf öğretmenlerinin özerklik desteğinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler öğrencilerin özerkliklerini desteklemekte ancak onlara yeterli karar verme fırsatı tanımamaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilere yeterli karar verme fırsatı vermediği bulgusu, araştırmanın sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme öğretme sürecinde karar almak için henüz küçük oldukları düşüncesiyle öğrencilere karar alma fırsatı tanımıyor olabilir. Öğrencilerinin yaş grubu dışında, öğretmenlerin öğrenci özerkliğini desteklemek yerine onları kontrol etmeye yönelmesinin pek çok nedeni olduğu saptanmıştır (Reeve, 2009). Öğretmenlerin kontrol odaklı öğretmen davranışlarına yönelmesinin nedenlerinin başında kültürel etmenler gelmektedir. Batı ülkelerinde dahi öğretmenin sınıf içi yüksek kontrolü gerek okul gerekse çevre tarafından olumlu algılanmaktadır. Gerek ebeveynler gerekse yöneticiler kontrol odaklı öğretmenleri daha yeterli algılamakta, bu algının farkında olan öğretmenler öğrenci özerkliğini desteklemekten kaçınmaktadır (Reeve, 2009).

Oysa alanyazın, yüksek özerklik desteğinin öğrencilerin sınıf içi davranışları, güdüsü ve öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir (Stefanou, Perencevich, DiCintio & Turner, 2004). Öte yandan kimi öğretmenler kişisel özellikleri gereği öğrenci özerkliğini desteklemeye yatkın değildir (Cai, Reeve, & Robinson, 2002). Araştırma bulguları öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri desteğin kıdeme göre değişmediğini ortaya koymuştur. Bu durum özerklik desteğinin öğretmenlerin kişisel özellikleriyle ilintili olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenleri kontrol davranışlarına yönelten bu etmenlere karşın öğretmenlerin özerklik desteğinin arttırılabileceği bilinmektedir. Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch (2004) tarafından yapılan deneysel çalışmada lise öğretmenlerin özerklik desteği konusunda yetiştirilmesinin onların sınıf içindeki özerklik desteğini arttırdığı belirlenmiştir. Bu araştırma ayrıca öğrencilerin öğretmenlerindeki özerklik desteğinin artışı algıladıklarını, bu öğretmenlerin öğrencilerinin derse katılımının arttığını ortaya koymuştur. Benzer bir deneysel çalışmayı üniversite düzeyinde gerçekleştiren McLachlan ve Hagger (2010) da benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarının genel olarak olumlu olduğu, ancak öğrenci katılımını sağlama boyutunda bu algıların biraz daha düşük olduğu belirlenmiştir. Gençtürk ve Memiş (2010) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin, Güvenç (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının katılım boyutunda diğer boyutlara göre daha düşük olduğu ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları ayrıca mesleki özyeterlik algısının kıdeme göre değiştiğini de ortaya koymaktadır. Bu sonuç da alanyazınla tutarlı bir sonuçtur (Ghaith & Yaghi, 1997). Meslekte geçen süre arttıkça öğretmenler kendi etkilerinin sınırlı olduğunu, öğrenci davranışları ve öğrenme ürünleri üzerinde çevre aile gibi etmenlerin daha belirleyici olduğunu düşünmektedir (Guskey and Passero, 1994). Bu durum mesleki özyeterlik algısının özellikle katılım boyutunda daha düşük olmasını da açıklamaktadır.

Bu araştırma öğretmen özerklik desteği ile mesleki özyeterlik algısı arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka ifade ile kendisini daha yeterli hissedene öğretmenler öğrencilerinin özerkliğini daha fazla desteklemektedir (Bandura, 1997; Leroy, Bressoux, Sarrazin, & Trouilloud, 2007). Bu sonuç özerklik desteğinin öğretmen özellikleriyle ilintili olduğu yönündeki görüşü doğrulamaktadır. Öğretmenlerin sınıfın kontrolünü tamamen kaybetme korkusu ile öğrenci özerkliğini desteklemekten kaçındığı da bilinmektedir (Reeve, 2009). Bu korkunun temelinde ise yetersizlik algılarının olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın ortaya koyduğu ilginç bir durum da öğretmenlerin mesleki özyeterlik algılarının daha düşük olduğunun belirlendiği katılım boyutu ile özerklik desteği ilişkisinin diğer boyutlara göre daha yüksek olmasıdır. Öğretmenler katılımı sağlamakta kendilerini ne denli yeterli hissederse öğrenci özerkliğini o denli fazla desteklemektedir. Daha önce belirtildiği gibi öğrenci özerkliğinin desteklenmesi öğrenci katılımını artırmaktadır. Bu durumda özerklik desteğinin öğretmen özyeterlik algısı ile öğrenci katılımı arasında aracı bir değişken olduğu düşünülebilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen yeterlik algısı, öğretmen özerklik desteği ve öğrenci katılımı arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar yapılması, bu araştırmalarda okul kültürünün etkilerinin de irdelenmesi önerilebilir. Yanı sıra gerek özerklik desteğiyle ilgili çalışmaların gerekse öğretmen özyeterlik algısıyla ilgili çalışmaların da ışığında öğretmenlerin her iki alanda da olumlu yönde geliştirilmesi için hizmet içi ve hizmet öncesi programlarda düzenlemeler yapılması önerilebilir.

Okul yöneticileri de gerek öğretmen özyeterlik algısı gerekse öğrencilerin özerklik gereksiniminin karşılanmasıyla ilgili bilgilendirilmelidir. Okul kültürü ve yönetici davranışlarının öğretmen özyeterlik algısı üzerinde

etkili olduğu bilinmektedir (Demir, 2008). Yöneticilerin, öğretmenleri öğrenci özerkliğini desteklemeleri için cesaretlendirmeleri, öğrenci özerkliğini destekleyici bir okul atmosferi oluşturma yönünde çabalamaları gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler öğrencilerine uygun özerklik desteğini sağlamak için gerekli önlemleri almalıdır. Öğretmenler, özerklik desteğinin öğrencilere istediğini yapma fırsatı vermek anlamına gelmediğini bilmeli, özerklik desteğinin büyük emek gerektirmediğini, küçük düzenlemelerle sağlanabildiğini, ancak bu küçük düzenlemelerin öğrenci güdüsünde büyük fark yarattığını unutmamalıdır.

Kaynakça / References

- Ashton, P., & Webb, R. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 27, 261–278.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company.
- Benware, C., & Deci, E. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755–765.
- Black, A., & Deci, E. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740–756.
- Cai, Y., Reeve, J., & Robinson, D. T. (2002). Home schooling and teaching style: Comparing the motivating styles of home school and public school teachers. *Journal of Educational Psychology*, 94, 372–380.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 30 (137), 74–81.
- Deci, E., Schwartz, A., Sheinman, L., & Ryan, R. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642–650.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024–1037.

- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eğitim Araştırmaları*, 33, 93-112.
- Filak, V. F. & Sheldon, K. M. (2008). Teacher support, student motivation, student need satisfaction, and college teacher course evaluations: Testing a sequential path model. *Educational Psychology*, 28, (6), 711-724.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretimOnline*, 9 (3), 1037-1054. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say3/v9s3m17.pdf> adresinden 06.10.2010 tarihinde alınmıştır.
- Ghaith, G. & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitude toward the implementation of instructional innovation. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 13, (4), 451-458.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation, *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Grolnick, W., & Ryan, R. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 977-1077.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, (3), 627-643.
- Güvenç, H. (2010). Öğretmen adayı öğrencilerin mesleki özyeterlik algıları ile öğrenci başarısı sorumluluk algıları, 19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 16-18 Eylül 2010. Lefkoşa.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2006). Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 529-545.
- McLachlan, S., & Hagger, M. S., (2010). Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviors in a higher education context, *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1204-1210.
- Mulholland J., & Wallace J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 243-261.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.

Hülya Güvenç

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Reeve, J.(2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44 (3), 159–175
- Schunk, D. H. (1985). Participation on goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning disabled children. *Journal of Special Education*, 19, 307-317.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The interactive effect of perceived teacher autonomy–support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57–68.
- Stefanou, C. R., K. C. Perencevich, M. DiCintio, & J. C. Turner, (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.
- Şimşek, Ö.F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş - temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

İletişim/Correspondence:

Yrd. Doç. Dr. Hülya Güvenç
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Çanakkale
e-mail: hulyaguvenc@comu.edu.tr

Received: 30/10/2010
Revision received: 15/01/2011
Approved: 15/01/2011