



Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları ile Denetim Odağı Eğilimleri ¹

High School Teachers' Supportive Behaviours for Learner Autonomy with Locus of Control Tendencies

Gülşen Öztürk Yurtseven, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*, gulsenozturk@mu.edu.tr ORCID: 0000-0002-3377-7540

Kevsir Özaydınlık, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*, baykara@mu.edu.tr ORCID:0000-0001-6747-3644

Öz. Bu çalışmanın amacı ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile denetim odağı eğilimlerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Muğla ilinde görev yapmakta olan 174 kadın, 212 erkek olmak üzere 386 ortaöğretim öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında, Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği ve Rotter'ın (1966) Denetim Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada veriler karşılaştırma teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını orta düzeyde sergiledikleri, kıdem arttıkça öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenme düzeyinin arttığı, iç denetim odağına sahip öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun 20 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler ile teknik lise öğretmenlerinden oluştuğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenen özerkliğini destekleme, denetim odağı, ortaöğretim öğretmenleri

Abstract. The purpose of this study is to examine high school teachers' supportive behaviours for learning autonomy and the locus of control tendencies. The study group of the research consisted of 386 high school teachers, 174 women and 212 males working in the province of Muğla, in the spring semester of 2014-2015 academic years. For collecting the data, the Learning Autonomy Support Scale developed by Oğuz (2013a) and the Rotter's (1966) Locus of Control Scale were used. In the study, data were analyzed using comparison techniques. According to the results obtained, it was concluded that teachers showed moderate behavior to support learning autonomy, level of exhibiting behaviors of learning autonomy increased as the seniority increased, and the vast majority of teachers who had internal locus of control were technical high school teachers and working for over 20 years.

Keywords: Supporting learner autonomy, locus of control, high school teachers.

¹ Bu çalışma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (BAP) tarafından desteklenen 15-150 numaralı projeden üretilmiştir.

SUMMARY

Introduction

It is thought that in the contemporary educational environments in which the constructivist approach is adopted, the teachers' supports of learner autonomy will enable the students to use the technology effectively to reach the knowledge and continue lifelong learning, even they complete their formal education. In this context, in the training of autonomous learners, teachers' personality traits are as diverse as their educational approaches, methods and techniques they use. In other words, teachers with internal locus of control are expected to show more support behaviors of learner autonomy than teachers who have external locus of control. It will be possible to know the personality traits of the teachers and to raise awareness about them, to contribute to the personality development of the teachers and thus to provide the expected learner autonomy support. The purpose of this study is to determine secondary school teachers' behaviors to support learner autonomy and locus of control tendencies.

Method

This research was designed in a descriptive survey model. The sample of the research consists of 386 secondary school teachers who are working in the province of Muğla in the academic year of 2014-2015. For the collection of data, Learner Autonomy Supporting Scale and Rotter's Locus of Control Scale were used. Descriptive statistics were employed in the research to determine secondary school teachers' support behaviours for learner autonomy and locus of control tendencies. T-test was used for binary comparisons, and one-way analysis of variance (ANOVA) was employed for comparisons with three or more dimensions. For meaningful F values, the Tukey HSD test from post-hoc tests was used to determine the source of the difference. In comparison of nonparametric data, cross tabulation frequency and percentage values are presented and analysed by Chi square test.

Results

In the study, it was found that secondary school teachers saw necessary to support learner autonomy at the high level, while exhibiting supportive behaviours towards learner autonomy at the medium level. There is no statistically significant difference in terms of gender, regarding necessity and exhibiting behaviours to support learner autonomy of teachers. It has been observed that teachers who have higher seniority years exhibit behaviours of supporting learner autonomy more than teachers with lower years of seniority. Looking at the locus of control tendencies of teachers, it was seen that the vast majority of male and female teachers have internal-external locus of control. Teachers' locus of tendencies differed according to their seniority variable, and they differ in favour of teachers with higher seniority. Compared with teachers' behaviours of learner autonomy supports and locus of tendencies, teachers who had internal locus of control saw more necessary and exhibited more learner autonomy supports. They seemed to be more necessary and supportive in the sense of emotional support at the sub-dimensions of support for emotions and thoughts and learning process support. There is no differentiation in the aspect of assessment support.

Discussion and Conclusion

In this study, teachers with internal locus of control have seen and exhibited more supportive behaviors of learner autonomy. By going out of this way, it is possible to work on how to increase the awareness of teachers with internal-external locus of control or external locus of control and how to improve their internal locus of control awareness. This study was conducted with secondary school teachers. As supporting learner autonomy begins at an early age, a research

can be conducted with classroom teachers and pre-school teachers to study learner autonomy supports and locus of control because it will be easier for young learners to acquire and apply this feature. Teachers can be given seminars on issues such as learner autonomy, strategies to support learner autonomy. Educational curriculum can be included learners' acquisition of learning autonomy, as well as the development of thinking skills is included. Teachers can be supported by including activities that support learner autonomy in textbooks.

GİRİŞ

2005 yılında eğitim politikalarında ve anlayışında köklü bir değişime gidilmiş ve eğitimin hedeflerine araştırmacı, sorgulayıcı, geçmiş deneyimlerinden faydalanarak yeni deneyimler elde eden, kendi öğrenmelerinden sorumlu bireyler yetiştirmek gibi yapılandırmacı anlayışın ruhunu taşıyan yeni tanımlamalar dâhil edilmiştir (MEB, 2005). Yeni anlayışın getirilerinden biri de öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişiklikler olmuştur. Buna göre, yapılandırmacı öğrenmede öğretmenin rolü; alanında uzman, değişime ve gelişime açık, bireysel farklılık algısı yüksek, uygun öğrenme yaşantıları sunan olarak açıklanmaktadır. Diğer taraftan öğrenen, kendi kararlarını verebilen, eleştirel düşünen, zihinsel özerkliğini kullanarak öğrenme sürecinde aktif yer alan bir birey olarak nitelendirilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmeye değil öğrenmeye vurgu yapılmakta, öğrenmede öğrenenin özerk olması ve kişisel katılımının sağlanması için cesaretlendirilmesi amaçlanmaktadır (Wang, 2011). Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrenenin bilgiyi içselleştirmesi ve bireysel öğrenmesini gerçekleştirebilmesi için öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlar sergilemesi beklenmektedir. Öğretmenlerin bu destekleyici rolü üstlenebilmeleri için alan bilgisi ve becerileriyle birlikte, yaptıklarının ve yaşadıklarının sorumluluğunu alma, yönlendirme ve değerlendirme, kararlarının arkasında durma gibi özelliklere de sahip olmaları beklenmektedir. Bu özellikler alan yazında bir kişilik özelliği boyutu olan denetim odağı kavramı altında toplanmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenen özerkliğini destekleyici rolünü üstlenebilmeleri, öğretmenlerin iç ya da dış denetim odaklarından hangisine sahip olduklarıyla yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Yapılandırmacı anlayışa göre, öğrenme bireysel bir süreç olduğundan dolayı, öğrenenin önceki bilgilerine dayanır ve öğrenenin kendisi tarafından gözlenebilir. Bundan dolayı bireysel öğrenmeye ve öğrenme sürecinde öğrenenin ihtiyaçlarına odaklanmayı gerektirir (Wang, 2011). Bunun sağlanması da öğrenenin, özerk bir birey olarak yetiştirilmesinde yatmaktadır. Holec'e (1987) göre öğrenen özerkliği, öğrenenin kendi öğrenme sorumluluklarını üzerine almasıdır. Bu kavramın merkezinde öğrenme sürecinde öğrenenin karar verme yetisi yer almaktadır (Crabbe, 1999). Başka bir ifadeyle, öğrenen bilginin doldurulduğu bir kap değil, hangi bilginin alınacağına, nasıl işleneceğine karar verendir. Benson (2001) ise öğrenen özerkliğini, öğrenme yönetimi, bilişsel süreçler ve öğrenme içeriği alanlarını kapsayan öğrenmelerde kontrolü ele alma kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Öğrenen özerkliği, belli öğrenme aktiviteleri kapsamında ve bütün öğrenme sürecinde uygun stratejilerin bilinçli yayılmasına yol açar ve bu stratejiler bireysel farklılıklar dikkate alınarak geliştirilir (Little, 1999). Holec'e (1981) göre, özerklik öğrenmenin değil, öğrenenin bir özelliğidir. Bu özellik doğuştan gelmez. Öğrenme sürecinin özerkliğe açık ya da kapalı oluşuna göre öğrenen tarafından az ya da çok edinilir. Little (1997), her ne kadar özerklik bireysel ve bağımsız kendi kararlarını kendi alan olarak yorumlansa da insanlığının sosyal bir varlık olduğunu, özerkliğinin gelişiminde etkileşimin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenenler öğrenme sürecinin başlangıcında kendileri için en iyisinin ne olduğunu bilemeyebilirler. Bu yüzden desteklenmeleri gerekmektedir (Nunan, 1997). Little (1995), öğrencinin öğrenen özerkliğini kazanması öğretmenin özerk olup olmamasına bağlı olduğunu belirtmiştir. Öğrenen özerkliği bir anda kazanılan ya da öğrenilen bir özellik değildir. Öğrenen özerkliğinin gelişebilmesi için bir süreç gereklidir ve bu süreçte özerk öğretmenlerin desteğine ihtiyaç vardır.

Özerklik desteği, öğretmenin, öğrenenin, kendi amaçlarını, ilgilerini gerçekleştirmesine ve geliştirmesine ya da, kişisel amaç ve ilgilerinin gerçekleşmesinde kendi eylemlerinin ve öğretmenin katkısını anlamasına yardım ve teşvik etmesi olarak görülmektedir (Assor, Kaplan ve Roth, 2002). Deci ve Ryan'a göre (1985) özerklik desteği, öğretmenin öğrenenin bakış açısını dikkate almasını, ona seçimleri için gerekli bilgi ve olanakları sağlamasını, duygularını ifade etmesine fırsat vermesini, buna karşın baskı yapma ve isteklerde bulunmayı en alt seviyeye düşürmesini gerektirmektedir. Reeve, Bolt ve Cai (1999) özerklik desteği sağlayan öğretmenlerin öğrencilerde içsel güdülenme sağladığı, onları daha fazla dinledikleri ve ne yapmak istediklerine ilişkin daha fazla soru sorduklarını belirtmişlerdir. Böyle bir ortamda öğrencilerin içsel güdülenmelerinin arttığı ve kendilerini daha özgür hissettikleri söylenebilir.

Öğrenmede özerklik, yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği eğitim sistemlerinde öğrenci rollerinin yerine getirilmesinde olması ya da gelişmesi beklenen bir özelliktir. Aynı zamanda Dam (1995) sınıflarda öğrenen özerkliğinin sağlanması için yavaşça öğretmen merkezli öğretimden öğrenen merkezli sınıfa geçişin olması gerektiğini dile getirmektedir. Özerk öğrenmenin geliştirilmesi, öğretmen ve öğrencinin özerklik algılarının gelişmesi doğrultusunda bu iki grubun birbiriyle etkileşimine bağlıdır (Little, 1995).

Öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışları; anlamlı gerekçeler sağlama, olumsuz duyguları kabul etme, kontrollü olmayan bir iletişim dili kullanma, seçenekler sunma, içsel güdülenme kaynaklarını besleme gibi koşullarda gerçekleşmektedir (Su ve Reeve, 2011). Öğretmenin özerklik destekleyici tutum ve davranışları benimsemesi ve bunları öğrenme ortamında kendi özel koşullarına göre uygulaması gerekmektedir (Ramos, 2006). Özerklik desteği, öğrencilere seçme, karar verme ve katılım konusunda destekleme, dışsal kontrol araçları yerine, içsel güdü yoluyla sağlanmaktadır (Özkal ve Demirkol, 2014). Öğretmenlerden, öğrencinin özerkliğinin gelişmesi için özerkliği destekleyici öğrenme ortamları düzenlemeleri beklenmektedir. Öğretmenler öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerine örgütlenme, süreç ve bilişsel özerklik destekleri sağlarlar (Stefenau, Perencevich, DiCintio ve Turner, 2004). Bu kapsamda öğretmenin özerkliği destekleyici davranışları, öğrenenin kişiliğinin oluşmasında, olumlu davranış geliştirmesinde ve bilgiyi elde etme süreçlerine olumlu katkı yaptığı düşünülebilir.

Özerk öğrenme ortamlarında, öğretmenin öğrencilerin özerkliklerini geliştirebilmesi için öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Öğretmenin öğretici rolünün yanı sıra, kişiliği, davranışları, tutumları ve değer yargılarıyla da öğrencileri etkilediği bilinmektedir (Temel ve Aksoy, 1998). Öğretmenin kişiliği, benlik kavramı, öz saygı ve denetim odağı gibi birçok özelliği kapsamaktadır (Açıkgöz, 1998). Bu bağlamda denetim odağı eğilimlerinin öğrenen özerkliğini desteklemesini beklediğimiz öğretmenlerin bu konuda başarılı olup olamayacakları hususunda bize önemli ipuçları veren bir kişilik özelliği olarak önem kazanmaktadır.

Rotter (1966) denetim odağını, 'kişinin kendi davranışları üzerinde kontrole sahip olduğuna veya başkalarının kontrolü altında olduğuna dair genellenmiş bir beklentiye sahip olması' şeklinde tanımlamaktadır. Hiriyyappa'nın (2009) ifadesiyle denetim odağı bir bireyin olanların kendi kontrolünde ya da kendi kontrolünün dışında geliştiği ile ilgili inancını ifade etmektedir.

Hellriegel ve Slocum'a (2008) göre denetim odağı tipik olarak, sorumluluk ile hareket etme, vicdanlılık, dürüstlük faktörünün bir parçasıdır. Dönmez'e göre denetim odağı; kişinin, iyi ya da kötü kendisini etkileyen olayları yetenek, özellik ve davranışların sonuçları ya da şans, talih ve kader gibi kendisi dışındaki güçlerin isi olarak algılaması eğilimidir. Denetim odağı kavramı, Rotter'in davranış kontrolünde sorumluluğun merkezi için kullanılan bir kavramdır (Loosemore ve Lam, 2004). Bu bağlamda, kendilerini etkileyen olayların, daha çok kendi denetimlerinde olduğu inancını taşıyan bireyler içten denetimli; yaşamlarını daha çok kendileri dışındaki güçlerin denetiminde olduğu inancını taşıyan bireyler ise dıştan denetimli olarak nitelendirilmektedir (Rotter, 1966).

Yeşilyaprak'a (2005) göre, iç denetim eğilimli olan insanlar pekiştirmenin kendi davranışlarına bağlı olduğunu düşünerek kendi yaşamlarından sorumlu olduklarını kabul ederler ve buna uygun davranış ortaya koyarlar. Dış denetim eğilimi olan insanlar ise pekiştirmenin dışsal güçlere bağlı olduğunu düşünerek sahip oldukları yetenekleri ve davranışlarıyla bazı şeyleri düzeltmek için ya hiç çaba harcamazlar ya da çok az gayret gösterirler.

İçsel denetimli kişilerin; diğerlerine oranla olumsuz etkilere daha fazla dirençli olduklarını, kendilerini daha etkili, güvenli ve bağımsız kişiler olarak algılayan pozitif bir benlik algısına sahip, kişisel özgürlüklerinin sınırlandığı durumlarda güçlü tepkiler gösterdiklerini, atılgan ve girişimci kişiler oldukları görülmektedir. Ayrıca, araştırmalar bu kişilerin entelektüel ve akademik etkinliklerde daha fazla zaman harcadıklarını, okuldaki başarılarının dış denetimli bireylere oranla daha yüksek olduğunu, özellikle yarışma gibi bir ortamda bulduklarında daha üstün başarı ve performans gösterdiklerini ve son olarak da toplum olaylarında daha aktif olduklarını ortaya koymaktadır (Yeşilyaprak, 1990).

Denetim odağı eğilimi bireyin akademik başarıdan sosyal hayata birçok alanda aldığı kararları ve bu kararlara ne yönde yüklemeye yaptığını etkileyen bir kişilik özelliğidir. Bu özellik kalımsal olmayıp aile ve çevreden etkilenerek ya dış denetime ya da iç denetime eğilim gösterebilmektedir. Her kişilik özelliği gibi denetim odağı da kolay olmamakla beraber değişim mümkün olmaktadır (Rotter, 1966). Özerk öğrenme ortamlarında iç denetime sahip öğretmenlerin özerkliği desteklemede daha istekli ve gayretli olacakları beklenmektedir. Dış denetim özelliğine sahip öğretmenlerin belirlenmesi durumunda iç denetim eğilimi göstermeleri için gerekli desteğin sağlanarak özerklik desteğini sergilemelerine yardımcı olabilecekleri düşünülmektedir.

Eğitim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmen, öğretmen adayları ve öğrenciler üzerine yapılan çalışmalarda denetim odağı eğilimleri disiplin anlayışları (Şahbaz, Yörük ve Özcan, 2015), amaç yönelimleri (Buluş, 2011), örgütsel vatandaşlık davranışları (Aktaş, 2008; Terzi, 2011), atılganlık (Dinçyürek, Çağlar ve Birol, 2010), tükenmişlik (Sürgen, 2014; Tümkaya, 2000), sosyal faaliyetler (Durna ve Şentürk, 2012), yenilikçi birey davranışları (Tabak, Erkuş ve Meydan, 2010), benlik imgesi (Yağışan, Sünbül ve Yücalan 2007), öz-yetkinlik (Kapıkıran, 2007), mesleki olgunluk düzeyleri (Çakar, 1997), akademik başarı (Ocak ve Yamaç, 2011; Gujjar ve Aijaz, 2014), eleştirel düşünme tutumları (Saracaloğlu, 2011), duygusal zekâ (Deniz, Traş ve Aydoğan, 2009), bağlanma stilleri (Dilmaç, Hamarta ve Aslan, 2009), problem çözme beceri algıları (Bilgin, 2010), örgütsel güven algıları (Ertürk, 2012), çalışan sessizliği ve iş doyumunu (Şekerli, 2013), öğrenme yaklaşımları (Olpak ve Korucu, 2014) gibi değişkenlerle incelenmiştir. Öğrenen özerkliğini destekleme davranışları üzerine ise alan yazında (Balçıklı, 2008; Chiu, 2012; Oğuz, 2013b; Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014; Özkal ve Demirkol, 2014; Reinders ve Balçıklı, 2011; Şahin, Tunca ve Oğuz, 2015; Taboada, Kidd ve Tonks, 2010; Tıfharlıoğlu ve Çiftçi, 2011; Ürün, Demir ve Akar, 2014; Wulf, Chiviawowsky ve Drews, 2015; Ziegler, 2014) gibi çalışmalar yer almaktadır.

Denetim odağı eğilimleri birçok değişkenle çalışılmıştır ancak öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarıyla birlikte yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan, alan yazında yapılacak ilk çalışma olacağından dolayı önemlidir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını ne düzeyde sergilediklerini ve ne derecede gerekli gördüklerini görmek eğitimde yapılacak olan düzenlemelere ve öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitimlerin iyileştirilmesinde destek vereceği düşünülmektedir. Eğitim alanında, öğrenme ortamlarını düzenlemeden ve öğreneni yönlendirmeden sorumlu olan öğretmenlerin hangi denetim odağına sahip olduklarını bilmek bu açıdan büyük önem taşımaktadır. Diğer kişilik özellikleri gibi, denetim odağı sonuçları da zaman içinde kararlılık gösterir. Ancak bu sonuçlar değişebilir. Örneğin bireyler üniversiteye başladıktan sonra daha içten denetimli olmaktadır (Burger, 2006). Bu bakımdan, dış denetim odağına sahip öğretmenlerin konuyla ilgili farkındalıkları artırılabilir ve destek sağlanabilir. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin denetim odağı eğilimlerinin belirlenmesi, öğretmenlerin kişisel gelişimlerine ve hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesine katkı sağlayacağı ve yeni anlayışın beklentilerine daha nitelikli cevap verebilecekleri düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının ve denetim odağı eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını ne düzeyde gerekli görmekte ve sergilemektedir?
2. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri cinsiyet, kıdem ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin denetim odağı eğilimleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin denetim odağı eğilimlerinin cinsiyete, kıdeme ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri denetim odağı eğilimlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Karasar'a (2014) göre, tarama modeli var olan bir durumu değiştirmeden olduğu gibi betimlemeyi amaçlar. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının denetim odaklarına göre farklılık durumunu betimleme amaçlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim- öğretim yılında Muğla il genelinde görev yapan 2738 ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada evreni temsil edecek örneklemin saptanmasında oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Büyük ölçekli alan çalışmalarında küme örnekleme tekniği sıkça tercih edilmektedir. Oransız küme örnekleme tekniğinde her kümenin örnekleme dâhil edilmesi zorunluluğu yoktur (Balcı, 2015). Örnekleme büyüklüğü % 95 güven düzeyi için 337 öğretmene ulaşılması gerekmektedir. Ölçeklerin geri dönüşünde çıkabilecek aksaklıklar göz önünde bulundurularak 500 öğretmen görüşünün alınmasına karar verilmiştir. Ancak 500 öğretmenden 410'u dönüş sağlamıştır. Veri toplama araçlarının incelenmesi sonucunda 386'sı veri analizinde kullanılmaya uygun bulunmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler

Değişkenler	Gruplar	Öğretmen sayısı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	174	45.1
	Erkek	212	54.9
Okul türü	İmam Hatip Lisesi	50	13.0
	Teknik Lise	170	44.0
	Anadolu Lisesi	131	33.9
	Fen Lisesi	35	9.1
Kıdem	9 yıl ve az	68	17.6
	10-19 yıl	162	42.0
	20 yıl ve üzeri	156	40.4

Tablo 1'de görüldüğü gibi Öğretmenlerin 174'ü (%45.1) kadın, 212'si (%54.9) erkektir. Öğretmenlerin 50'si (%13) İmam hatip lisesinde, 170'i (%44) Teknik lisede, 131'i (%33.9) Anadolu lisesinde, 35'i (%9.1) ise Fen lisesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin hizmet süreleri 68'i (%17.6) 9 yıl ve az, 162'si (%42) 10-19 yıl arası, 156'sı (%40.4) 20 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği (ÖÖDÖ) ile Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği (RİDDOÖ) kullanılmıştır. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği (ÖÖDÖ), Oğuz (2013a) tarafından geliştirilmiştir. ÖÖDÖ'de öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşlerini ortaya koymalarına yönelik 16 madde yer almaktadır. ÖÖDÖ, duyu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği, değerlendirme desteği olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tamamından hem gereklilik hem de sergileme için toplam puan alınabilmektedir. Ölçekteki maddeler "1-Hiçbir zaman ve 5-Her zaman" aralığında puanlanmaktadır. ÖÖDÖ'nün iç tutarlılığı Cronbach Alfa ile sınıanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları gereklilik için 0.89; sergilenme için 0.92'dir. Araştırmada ölçeğin güvenilirliği yeniden test edilmiştir. Buna göre Cronbach Alfa katsayısı gereklilik için 0.91, sergileme için ise 0.92 olarak bulunmuştur.

Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği (RİDDOÖ) Rotter tarafından 1966 yılında geliştirilmiş, 1991 yılında Dağ tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 29 maddelik zorunlu- tercih ölçeği

olarak adlandırılmaktadır. Ölçekte yer alan 6 madde (1, 8, 14, 19, 24, 27) dolgu maddesi olup değerlendirmeye dâhil edilmemektedir. Kalan 23 maddenin dışsallık yönünde olan maddelere '1' puan ve iç denetimle ilgili olan maddelere de '0' puan verilmektedir. Böylece ölçek puanları 0 ile 23 arasında değişen bir değer almaktadır. 23'e yaklaştıkça dış denetim sahibi olunduğunu, 0'a yaklaştıkça iç denetim sahibi olunduğunu göstermektedir. 0 ile 23 arasında değer aralığının belirlenmesinde, toplam puanların aritmetik ortalamasından ± 1 standart sapma puanı kullanılmıştır. Buna göre, puanların aritmetik ortalaması 9.69, standart sapması ise 3.725 olarak bulunmuş, bulunan sayılar yuvarlanarak değer aralıkları oluşturulmuştur. 0 ile 6 arası iç denetimli; 7 ile 13 arası iç-dış denetimli; 14 ile 23 arası dış denetimli olarak kabul edilmiştir. Ölçeğin Türkiye için yapılan geçerlik-güvenirlik çalışmasında test-tekrar test güvenilirlik katsayısı, 0.83 KR-20 tekniği ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı, 0.68 Cronbach Alpha tutarlılık katsayısı, 0.70 olarak bulunmuştur (Dağ, 1991). Ayrıca, Tabak, Erkuş ve Meydan'ın (2010) çalışmalarında kullandıkları RİDDOÖ'nün güvenilirlik katsayısı .73 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha katsayısı 0.66 olarak hesaplanmıştır. DeVellis (2003), Cronbach Alpha katsayısının 0.65 ve üstünün kabul edilebilir olduğunu belirtmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını ve denetim odaklarını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarına yönelik olarak verilerin test edilmesinde öncelikle normallik varsayımının sınanmasında çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve veri setinin homojenliğini test etmede Levene istatistiği kullanılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değeri +1.5 ile -1.5 aralığında ise verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). ÖÖDÖ'nün basıklık katsayısı +0.34, çarpıklık katsayısı -0.52 olarak hesaplanmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden ve varyanslar homojen olduğundan dolayı, ÖÖDÖ'nün cinsiyet değişkeni ile karşılaştırmasında bağımsız gruplar t-testi, kıdem ve okul türü değişkenleri ile karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık değeri $p < .05$ olarak alınmıştır. RİDDOÖ'den elde edilen veriler kesikli (süreksiz) olmasından dolayı cinsiyet, kıdem ve okul türüne göre nedensellik karşılaştırmalarında frekans ve yüzde tablolarına yer verilmiş ve Ki Kare testi kullanılmıştır. Kategorik (sınıflamalı) değişkenlerin arasında manidar bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla Ki Kare testinin kullanılabileceği belirtilmiştir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015).

BULGULAR

Bu bölümde ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına ve denetim odağı eğilimlerine ilişkin elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaöğretim Öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerine ilişkin ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri

Boyutlar	Alt Boyutlar	\bar{x}	S _x
Öğrenen Özerliğini Destekleme (Gereklilik)	Duygu ve düşünce desteği	4.52	0.48
	Öğrenme süreci desteği	4.32	0.62
	Değerlendirme desteği	4.17	0.68
	Genel gereklilik	4.37	0.50
Öğrenen Özerliğini Destekleme (Sergileme)	Duygu ve düşünce desteği	4.13	0.53
	Öğrenme süreci desteği	3.79	0.68
	Değerlendirme desteği	3.68	0.78
	Genel sergileme	3.91	0.57

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmenler öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını yüksek düzeyde ($\bar{x}=4.37$) gerekli buldukları, ancak bu davranışları orta düzeyde ($\bar{x}=3.91$) sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenler en çok “Duygu ve Düşünce Desteği” boyutunu gerekli gördükleri ($\bar{x}=4.52$) ve sergiledikleri ($\bar{x}=4.13$) görüşündedir. Bu boyutu sırası ile “Öğrenme Süreci Desteği” (Gereklilik: $\bar{x}=4.32$; Sergilenme: $\bar{x}=3.79$) ve “Değerlendirme Desteği” (Gereklilik: $\bar{x}=4.17$; Sergilenme: $\bar{x}=3.68$) boyutları izlemektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerinin cinsiyet değişkeniyle karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	S _x	sd	t	p	
Gereklilik	Duygu ve düşünce desteği	1. Kadın	174	4.55	0.45	384	1.53	.12
		2. Erkek	212	4.48	0.49			
	Öğrenme süreci desteği	1. Kadın	174	4.38	0.59	384	1.70	.08
		2. Erkek	212	4.27	0.63			
	Değerlendirme desteği	1. Kadın	174	4.22	0.61	384	1.61	.10
		2. Erkek	212	4.11	0.72			
Genel Gereklilik	1. Kadın	174	4.41	0.47	384	1.83	.68	
	2. Erkek	212	4.32	0.52				
Sergileme	Duygu ve düşünce desteği	1. Kadın	174	4.19	0.46	384	2.23	.02*
		2. Erkek	212	4.07	0.57			
	Öğrenme süreci desteği	1. Kadın	174	3.82	0.63	384	0.78	.43
		2. Erkek	212	3.76	0.71			
	Değerlendirme desteği	1. Kadın	174	3.72	0.69	384	0.99	.32
		2. Erkek	212	3.64	0.84			
Genel Sergileme	1. Kadın	174	3.96	0.49	384	1.54	.12	
	2. Erkek	212	3.87	0.62				

*p<.05

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme açısından cinsiyet değişkenine göre “Duygu ve Düşünce Desteği” [$t_{(384)}=1.53$, $p>.05$], “Öğrenme Süreci Desteği” [$t_{(384)}=1.70$, $p>.05$], “Değerlendirme Desteği” [$t_{(384)}=1.61$, $p>.05$] boyutlarında ve genel gereklilikte [$t_{(384)}=1.83$, $p>.05$], farklılaşma gözlenmemiştir. Kadın öğretmenler öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını tüm boyutlarda erkek öğretmenlere göre daha gerekli görmüşlerdir fakat istatistiksel olarak farklılık anlamlı değildir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları sergileme açısından cinsiyet değişkenine göre “Öğrenme Süreci Desteği” [$t_{(384)}=0.78$, $p>.05$], “Değerlendirme Desteği” [$t_{(384)}=0.99$, $p>.05$] boyutlarında ve genel sergilemede [$t_{(384)}=1.54$, $p>.05$] farklılaşma

saptanmamıştır. “Duygu ve Düşünce Desteği” [$t_{(384)}=2.23$, $p<.05$] boyutunda kadınların lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığının saptanması amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4. Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerinin kıdem değişkeniyle karşılaştırılması

	Boyutlar	Kıdem	n	\bar{x}	S _x	sd	F	p	Fark
Gereklilik	Duygu ve düşünce desteği	1. 9 yıl ve az	68	4.50	0.46	2-383	0.01	.98	-
		2. 10-19 yıl	162	4.51	0.52				
		3. 20 yıl +	156	4.51	0.43				
	Öğrenme süreci desteği	1. 9 yıl ve az	68	4.29	0.66	2-383	0.11	.88	-
		2. 10-19 yıl	162	4.33	0.63				
		3. 20 yıl +	156	4.32	0.58				
	Değerlendirme desteği	1. 9 yıl ve az	68	4.07	0.67	2-383	1.22	.29	-
		2. 10-19 yıl	162	4.14	0.69				
		3. 20 yıl +	156	4.22	0.65				
Genel gereklilik	1. 9 yıl ve az	68	4.33	0.51	2-383	0.23	.79	-	
	2. 10-19 yıl	162	4.36	0.53					
	3. 20 yıl +	156	4.38	0.46					
Sergileme	Duygu ve düşünce desteği	1. 9 yıl ve az	68	4.02	0.45	2-383	3.33	.03*	1-3
		2. 10-19 yıl	162	4.09	0.57				
		3. 20 yıl +	156	4.20	0.50				
	Öğrenme süreci desteği	1. 9 yıl ve az	68	3.57	0.59	2-383	5.04	.01*	1-2
		2. 10-19 yıl	162	3.78	0.73				
		3. 20 yıl +	156	3.89	0.63				
	Değerlendirme desteği	1. 9 yıl ve az	68	3.35	0.74	2-383	8.88	.00*	1-2
		2. 10-19 yıl	162	3.67	0.77				
		3. 20 yıl +	156	3.82	0.76				
	Genel sergileme	1. 9 yıl ve az	68	3.72	0.48	2-383	6.58	.00*	1-2
		2. 10-19 yıl	162	3.89	0.61				
		3. 20 yıl +	156	4.01	0.53				

* $p<.05$

Tablo 4’te öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemede gereklilik ve sergileme düzeylerinin kıdem değişkeniyle karşılaştırılması verilmektedir. Buna göre, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme açısından “Duygu ve Düşünce Desteği” boyutunda [$F_{(2-383)}=0.01$; $p>.05$], “Öğrenme Süreci Desteği” boyutunda [$F_{(2-383)}=0.11$; $p>.05$], “Değerlendirme Desteği” boyutunda [$F_{(2-383)}=1.22$; $p>.05$] ve genel gereklilik toplam puanında [$F_{(2-383)}=0.23$; $p>.05$], kıdem değişkenine göre bir farklılık gözlenmemektedir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesine ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre “Duygu ve Düşünce Desteği” boyutunda [$F_{(2-383)}=3.33$; $p<.05$]; “Öğrenme Süreci Desteği” boyutunda [$F_{(2-383)}=5.04$; $p<.05$], “Değerlendirme Desteği” boyutunda [$F_{(2-383)}=8.88$; $p<.05$] ve sergileme toplam puanında [$F_{(2-383)}=6.58$; $p<.05$] istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. “Duygu ve Düşünce Desteği” boyutunda 20 yıl ve üzeri’ görev yapmış öğretmenler, ‘9 yıl ve daha az’ hizmet yılına sahip öğretmenlerden daha fazla sergiledikleri görüşündedir. “Öğrenme Süreci Desteği” boyutunda, ‘9 yıl ve daha az’ hizmet yılına sahip öğretmenler, ‘20 yıl ve üzeri’ görev yapmış öğretmenlerden daha az sergiledikleri görüşündedir. “Değerlendirme Desteği” boyutunda ‘10-19 yıl’ ve ‘20 yıl ve üzeri’ hizmet yılına sahip öğretmenler, ‘9 yıl ve daha az’ görev yapmış öğretmenlerden daha fazla sergiledikleri görüşündedir. Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puan üzerinden değerlendirildiğinde ise ‘9 yıl ve daha az’ görev yapmış öğretmenler, ‘10-19 yıl’ ve 20 yıl ve üzeri’ görev yapmış öğretmenlerden daha az sergiledikleri görüşündedir.

Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri görev yapılan okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemede gereklilik ve sergileme düzeylerinin okul türü değişkeniyle karşılaştırılması

Boyut	Okul Türü	n	\bar{x}	S _x	sd	F	p	Fark	
Gereklilik	Duygu düşünce desteği	1. İmam Hatip Lisesi	50	4.48	0.41	3-382	0.75	.52	-
		2. Teknik Lise	170	4.55	0.48				
		3. Anadolu Lisesi	131	4.47	0.50				
		4. Fen Lisesi	35	4.54	0.40				
	Öğrenme süreci desteği	1. İmam Hatip Lisesi	50	4.28	0.66	3-382	2.25	.08	-
		2. Teknik Lise	170	4.40	0.58				
		3. Anadolu Lisesi	131	4.27	0.62				
		4. Fen Lisesi	35	4.15	0.66				
	Değerlendirme desteği	1. İmam Hatip Lisesi	50	4.00	0.72	3-382	2.21	.08	-
		2. Teknik Lise	170	4.25	0.65				
		3. Anadolu Lisesi	131	4.14	0.63				
		4. Fen Lisesi	35	4.05	0.82				
Genel gereklilik	1. İmam Hatip Lisesi	50	4.30	0.50	3-382	1.62	.18	-	
	2. Teknik Lise	170	4.43	0.49					
	3. Anadolu Lisesi	131	4.33	0.51					
	4. Fen Lisesi	35	4.30	0.49					
Sergileme	Duygu düşünce desteği	1. İmam Hatip Lisesi	50	4.06	0.48	3-382	0.28	.83	-
		2. Teknik Lise	170	4.13	0.56				
		3. Anadolu Lisesi	131	4.13	0.51				
		4. Fen Lisesi	35	4.15	0.49				
	Öğrenme süreci desteği	1. İmam Hatip Lisesi	50	3.64	0.71	3-382	2.10	.09	-
		2. Teknik Lise	170	3.87	0.66				
		3. Anadolu Lisesi	131	3.76	0.63				
		4. Fen Lisesi	35	3.66	0.82				
	Değerlendirme desteği	1. İmam Hatip Lisesi	50	3.46	0.71	3-382	1.81	.14	-
		2. Teknik Lise	170	3.75	0.77				
		3. Anadolu Lisesi	131	3.68	0.76				
		4. Fen Lisesi	35	3.62	0.97				
Genel sergileme	1. İmam Hatip Lisesi	50	3.78	0.53	3-382	1.27	.28	-	
	2. Teknik Lise	170	3.95	0.58					
	3. Anadolu Lisesi	131	3.90	0.53					
	4. Fen Lisesi	35	3.87	0.64					

Tablo 5'e göre, öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeyleri, okul türü değişkeni açısından incelendiğinde, "Duygu ve Düşünce Desteği" boyutunda [$F_{(3-382)}=0.75$; $p > .05$], "Öğrenme Süreci Desteği" boyutunda [$F_{(3-382)}=2.25$; $p > .05$], Değerlendirme Desteği" boyutunda [$F_{(3-382)}=2.21$; $p > .05$] ve gereklilik toplam puanında [$F_{(3-382)}=1.62$; $p > .05$] anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri, okul türü değişkeni açısından incelendiğinde, "Duygu ve Düşünce Desteği" boyutunda [$F_{(3-382)}=0.28$; $p > .05$], "Öğrenme Süreci Desteği" boyutunda [$F_{(3-382)}=2.10$; $p > .05$], "Değerlendirme Desteği" boyutunda [$F_{(3-382)}=1.81$; $p > .05$] ve sergileme toplam puanında [$F_{(3-382)}=1.27$; $p > .05$] anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğretmenlerinin iç denetim, iç-dış denetim ve dış denetim odaklarından hangisine eğilimlerinin daha fazla olduğunu belirlemek amacıyla frekans ve yüzde hesaplamalarına bakılmıştır. Tablo 6'da öğretmenlerin denetim odağı eğilimleri verilmiştir.

Tablo 6. Ortaöğretim öğretmenlerin denetim odağı eğilimlerinin dağılımı

Denetim Odağı Eğilimi	n	%
İç Denetimli	81	21
İç-Dış denetimli	252	65.3
Dış denetimli	53	13.7
Toplam	386	100

Tablo 6'da belirtildiği gibi, öğretmenlerin %21'i (n=81) iç denetim odağına, %65.3 gibi büyük bir çoğunluğu (n=252) iç-dış denetim odağına, %13.7'si (n=53) dış denetim odağına sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğretmenlerinin denetim odağı eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla çapraz tabloda frekans ve yüzdelik dağılımına bakılmış ve Ki Kare testi yapılmıştır. Tablo 7'de ortaöğretim öğretmenlerinin denetim odağı eğilimlerinin cinsiyete göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 7. Ortaöğretim öğretmenlerinin denetim odağı eğilimlerinin cinsiyet göre dağılımı

Denetim Odağı Eğilimi	Kadın		Erkek		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	
İç Denetim	Denetim			63.0		100	
	Cinsiyet	30	17.2	51	24.1	81	21.0
	Total		7.8		13.2		21.0
İç-Dış Denetim	Denetim			53.6		100	
	Cinsiyet	117	67.2	135	63.7	252	65.3
	Total		30.3		35.0		65.3
Dış denetim	Denetim			49.1		100	
	Cinsiyet	27	15.5	26	12.3	53	13.7
	Total		7.0		6.7		13.7
Toplam		174	100.0	212	100.0	386	100

$\chi^2 = 3.038$ sd= 2 p= .22

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin denetim odağı eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($\chi^2=3.038$; sd=2; p>.05). Dağılımlara bakıldığında kadın öğretmenlerin %17.2'si (f=30) iç denetim odağına, %67.2'si (f=117) iç-dış denetim odağına, %15.5'i (f=27) ise dış denetim odağına sahip olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin %24.1'i (f=51) iç denetim odağına, %63.7'si (f=135) iç-dış denetim odağına, %12.3'ü (f=26) ise dış denetim odağına sahiptir. Kadın ve erkek öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun iç-dış denetim odağına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, iç denetim odağına sahip olan öğretmenlerin %63'ü erkek öğretmenlerdir.

Öğretmenlerin denetim odağı eğilimlerinin kıdeme göre nasıl dağılım gösterdiğini ve farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla çapraz tabloda frekans ve yüzdelik dağılımı ve Ki Kare testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 8'de yer verilmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin denetim odağı eğilimlerinin kıdeme göre dağılım

Denetim Odağı Eğilimi	Hizmet yılı						Toplam		
	9 yıl ve az		10-19 yıl		20 yıl ve üzeri		f	%	
	f	%	f	%	f	%			
İç Denetim	Denetim		8.6		42.0		49.4		100
	Hizmet yılı	7	10.3	34	21.0	40	25.6	81	21.0
	Total		1.8		8.8		10.4		21.0
İç-Dış Denetim	Denetim		21.0		39.7		39.3		100
	Hizmet yılı	53	77.9	100	61.7	99	63.5	252	65.3
	Total		13.7		25.9		25.6		65.3
Dış Denetim	Denetim		15.1		52.8		32.1		100
	Hizmet yılı	8	11.8	28	17.3	17	10.9	53	13.7
	Total		2.1		7.3		13.7		13.7
Toplam		68	100.0	162	100.0	156	100.0	386	100
		$\chi^2 = 9.970$		sd= 4		p= .04			

Tablo 8'e göre, öğretmenlerin denetim odağı eğilimlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2=9.970$; $sd=4$; $p<.05$). 9 yıl ve daha az %77.9 (f=53), 10-19 yıl arası %61.7 (f=100) ve 20 yıl ve üzeri %63.5 (f=99) görev yapmış öğretmenlerin çoğunluğunun iç-dış denetim odağına sahip olduğu görülmektedir. İkinci sırada, 10-19 yıl arası %21 (f=34) ve 20 yıl ve üzeri %25.6 (f=40) görev yapmış öğretmenlerin iç denetimli olduğu görülmektedir. 9 yıl ve daha az görev yapmış öğretmenlerde ise iç denetimli %10.3 (f=7) ve dış denetimli %11.8 (f=8) öğretmenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. İç denetim odağına sahip öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu (%49.4) 20 yıl ve üzeri hizmet veren öğretmenler oluşturmaktadır. Dış denetim odağına sahip öğretmenlerin %52.8'i 10-19 yıl arası görev yapanlardan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin denetim odağı eğilimlerinin okul türüne göre farklılaşma durumu ve yüzde, frekans dağılımları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Ortaöğretim öğretmenlerinin denetim odağı eğilimlerinin okul türüne göre dağılımı

Denetim Odağı Eğilimi	Okul türü								Toplam		
	İHL.		Teknik L.		Anadolu L.		Fen L.		n	%	
	n	%	n	%	n	%	n	%			
İç denetim	Denetim		17.3		46.9		27.2		8.6		100
	Okul türü	14	28.0	38	22.4	22	16.8	7	20.0	81	21
	Total		3.6		9.8		5.7		1.8		21
İç-Dış denetim	Denetim		9.9		42.9		37.7		9.5		100
	Okul türü	25	50.0	108	63.5	95	72.5	24	68.6	252	65.3
	Total		6.5		28.0		24.6		6.2		65.3
Dış denetim	Denetim		20.8		45.3		26.4		7.5		100
	Okul türü	11	22.0	24	14.1	14	10.7	4	11.4	53	13.7
	Total		2.8		6.2		3.6		1.0		13.7
Toplam		50	100	170	100	131	100	35	100	386	100
		$\chi^2 = 8.942$		sd= 6		p= .18					

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin denetim odağı eğilimlerinin okul türüne göre farklılaşmadığı gözlenmektedir ($\chi^2=9.970$; $sd=4$; $p>.05$). İmam Hatip lisesinde %50 (n=25), Teknik lisede %63.5 (n=108), Anadolu Lisesinde %72.5 (n=95) ve Fen lisesinde %68.6 (n=24) görev yapan öğretmenlerin büyük bir kısmı iç-dış denetim odağına sahip olduğu görülmektedir. İç denetim odağına sahip olan öğretmenlerin %46.9'u Teknik Liselerde görev yapmaktadır. İç denetim odağına sahip öğretmenlerin %8.6'sı Fen Liselerinde görev yapmaktadır.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bağımsız değişkenlerin (öğrenen özerkliği sergileme ve gereklilik açısından duygu düşünce desteği, öğrenme süreci desteği, değerlendirme desteği boyutlarının) bağımsız değişkenin (dış denetim, iç-dış denetim ve iç denetim) faktörleri arasında anlamlı farklılığın tespiti için ANOVA analizi yapılmıştır. Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerinin denetim odağı eğilimlerine göre farklılaşma durumu Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Ortaöğretim öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemede gereklilik ve sergileme düzeylerinin denetim odağı değişkeniyle karşılaştırılması

	Boyutlar	Denetim Odağı	n	\bar{x}	S _x	sd	F	p	Fark
Gereklilik	Duygu düşünce desteği	1. iç denetim	81	4.63	0.53	2-383	3.30	.04*	1-2
		2.iç-dış denetim	252	4.48	0.30				
		3. dış denetim	53	4.47	0.65				
	Öğrenme süreci desteği	1. iç denetim	81	4.47	0.52	2-383	3.30	.04*	1-2
		2.iç-dış denetim	252	4.28	0.63				1-3
		3. dış denetim	53	4.25	0.65				
	Değerlendirme desteği	1. iç denetim	81	4.22	0.68	2-383	0.92	.40	-
		2.iç-dış denetim	252	4.16	0.66				
		3. dış denetim	53	4.06	0.73				
Genel gereklilik	1. iç denetim	81	4.48	0.44	2-383	2.91	.05*	1-2	
	2.iç-dış denetim	252	4.34	0.51				1-3	
	3. dış denetim	53	4.30	0.53					
Sergileme	Duygu düşünce desteği	1. iç denetim	81	4.27	0.52	2-383	3.90	.02*	1-2
		2.iç-dış denetim	252	4.09	0.50				1-3
		3. dış denetim	53	4.08	0.60				
	Öğrenme süreci desteği	1. iç denetim	81	3.94	0.64	2-383	3.14	.04*	1-2
		2.iç-dış denetim	252	3.77	0.67				1-3
		3. dış denetim	53	3.66	0.74				
	Değerlendirme desteği	1. iç denetim	81	3.74	0.78	2-383	1.33	.26	-
		2.iç-dış denetim	252	3.69	0.76				
		3. dış denetim	53	3.52	0.83				
Genel sergileme	1. iç denetim	81	3.89	0.55	2-383	3.00	.05*	1-2	
	2.iç-dış denetim	252	3.81	0.55				1-3	
	3. dış denetim	53	3.91	0.63					

*p<.05

Tablo 10'a göre, Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının denetim odaklarına göre "Duygu ve Düşünce Desteği" boyutunda [$F_{(2-383)}=3.30$; $p < .05$]; "Öğrenme Süreci Desteği" boyutunda [$F_{(2-383)}=3.30$; $p < .05$]; ve genel gereklilik puanlarında [$F_{(2-383)}=2.91$; $p < .05$]; anlamlı farklılaşma görülmektedir. "Değerlendirme Desteği" boyutunda [$F_{(2-383)}=0.92$; $p > .05$]; farklılık saptanmamıştır. İç denetim odağına sahip öğretmenler iç-dış denetime sahip öğretmenlere göre daha fazla "Duygu ve Düşünce Desteği" ve "Öğrenme Süreci Desteği" gerekliliğine inanmaktadır. Genel olarak bakıldığında, İç denetim odağına sahip öğretmenler iç-dış denetim ve dış denetim odağına sahip öğretmenlere göre daha fazla öğrenen özerkliğinin destekleme davranışının gerekliliği görüşündedir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının denetim odaklarına göre "Duygu ve Düşünce Desteği" boyutunda [$F_{(2-383)}=3.90$; $p < .05$]; "Öğrenme Süreci Desteği" boyutunda [$F_{(2-383)}=3.14$; $p < .05$]; ve genel sergileme puanlarında [$F_{(2-383)}=3.00$; $p < .05$]; anlamlı farklılaşma görülmektedir. "Değerlendirme Desteği" boyutunda [$F_{(2-383)}=1.33$; $p > .05$]; farklılık saptanmamıştır. İç denetim odağına sahip öğretmenler iç-dış ve dış denetime sahip olan öğretmenlere göre daha fazla "Duygu ve düşünce desteği" ve "Öğrenme Süreci Desteği" sergiledikleri görüşündedir. Genel olarak bakıldığında, İç denetim odağına sahip öğretmenler iç-

dış denetim ve dış denetim odağına sahip öğretmenlere göre daha fazla öğrenen özerkliğini destekleme davranışı sergiledikleri görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri ile denetim odağı eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenleri öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını yüksek düzeyde gerekli bulurken, bu davranışları orta düzeyde sergiledikleri görülmektedir. Alan yazında, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleriyle yürütülen çalışmalarda, öğretmenler öğrenen özerkliğinin desteklenmesini her zaman gerekli bulmaktalar ancak çoğu zaman sergilememektedirler (Oğuz, 2013b; Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014; Özkal ve Demirkol, 2014). Alkın-Şahin, Tunca ve Oğuz'un (2015) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin orta düzeyde öğrenen özerkliğini destekleme davranışı sergiledikleri görülmektedir. Oğuz (2013b), Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) ve Özkal ve Demirkol'un (2014) çalışmalarında ulaşılan sonuçlara benzer, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme ölçeğinde "Duygu ve Düşünce Desteği" daha yüksek düzeydeyken, "Öğrenme Süreci Desteği" ve "Değerlendirme Desteği" boyutları daha düşük düzeydedir. Bunun sebebi, öğretmenlerin öğretmenlik eğitiminde ya da mesleğinde öğrenen özerkliğinin önemini kavramış olabilecekleri ve bu yüzden gerekli gördükleri ancak sosyo-kültürel faktörler, yetişme tarzı gibi nedenlerden dolayı daha kontrol odaklı olmayı tercih ettikleri düşünülebilir. Ayrıca, öğrencilere bazı sorumluluk ve karar verme hakkı verildiğinde sınıf yönetiminde ya da programın yetişmesi hususunda sorunlar yaşayabileceklerinden dolayı düşünceleri bu yönde olduğu söylenebilir. Dam (1995), öğrenme ortamlarında özerkliğin desteklenmesi için öğretmenlerin çoğu zaman özerkliği destekleyici etkinlikleri kitaplarında bulamayabileceklerini ve kendilerinin hazırlamaları gerekebileceğinden bahsetmektedir. Bunun da öğretmenler için ayrıca bir zaman harcamaları anlamına gelmektedir. Bununla beraber, bu gibi etkinliklerle ve öğrencinin alacağı yanlış kararları doğruya çevirmek için gereken zaman, uymaları gereken programın gerisinde kalmalarına neden olabileceğinden söz etmektedir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gereklilik ve sergileme açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde istatistiksel bir farklılaşma görülmemektedir. Bununla beraber, kadın öğretmenler öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını tüm boyutlarda erkek öğretmenlere göre daha fazla gerekli görmekte ve sergilemektedirler. Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinde ise, "Duygu ve Düşünce Desteği" boyutunda kadınlar yönünde anlamlı farklılaşma görülmektedir. "Öğrenme Süreci Desteği" ve "Değerlendirme Desteği" boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark yoktur. Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, (2014) ve Ürün, Demir ve Akar'ın (2014) çalışmalarında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma belirlenmemiştir. Ancak Oğuz (2013) ve Özkal ve Demirkol'un (2014) ilkökul ve ortaokul öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ile ilgili kıdem değişkeni açısından fark görülmemekle birlikte sergileme açısından farklılaşmaktadır. Sergileme açısından 9 yıldan daha az görev yapmış öğretmenler 20 yıl ve üzeri görev yapmış öğretmenlere göre "Duygu ve Düşünce Desteği" anlamlı farklılaşma görülmektedir. "Öğrenme Süreci Desteği", "Değerlendirme Desteği" ve genel sergileme puanlarına bakıldığında ise 9 yıl ve daha az görev yapmış öğretmenler hem 10- 19 yıl arası görev yapan hem de 20 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlere göre daha az sergilediği görülmektedir. Özkal ve Demirkol'un (2014) çalışmasında kıdem arttıkça hem sergileme hem de gereklilik düzeylerinde artış olmuştur. Buna neden olarak, öğretmenlikte tecrübe edindikçe meslek açısından kendilerine güvenin artmış olabileceği ve böylece öğrencilere kontrolü bırakmada zorlanmamış olabilecekleri gösterilebilir. Alkın-Şahin, Tunca ve Oğuz'un (2015) çalışmasında ise "Duygu ve Düşünce Desteği" boyutunda farklılaşma görülmekte ancak bu çalışmadan farklı olarak 1-5 yıl görev yapmış öğretmenlerin lehine

görülmele birlikte diğer boyutlarda ve toplam puanda farklılaşma görülmemektedir. Güvenç'in (2011) çalışmasında öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarında kıdeme göre farklılaşma görülmemektedir. Yapılan çalışmalar arasındaki bu farklılık öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının kişilik özellikleriyle ilişkili olmasından kaynaklanabilir (Güvenç, 2011).

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının hem gereklilik hem de sergileme açısından okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bunun sebebi okulun amacına ya da başarı seviyesine göre farklılık gösterse de özerk öğrenme ortamları hazırlamak ve özerklik desteği sağlamak öğretmen davranışları ve yeterliği ile ilgili olmasından dolayı okul türünün değişmesinden etkilenmemiş olabileceği düşünülebilir.

Öğretmenlerin denetim odağı eğilimlerinin dağılımına bakıldığında öğretmenlerin büyük bir kısmının iç-dış denetim odağına sahip oldukları görülmektedir. Tabak'ın (2010) bir kamu kuruluşunda çalışanların üzerinde yürüttüğü çalışmasına göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu iç-dış denetim odağı aralığına düşmektedir. Diğer yandan, Şahbaz, Yörük ve Özcan'ın (2015) okul öncesi öğretmenlerle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu dışsal denetim odağına sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin denetim odağı eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı, kadın ve erkek öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu iç-dış denetim odağına sahip olduğunu göstermektedir. Bununla beraber iç denetim odağına sahip öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Bunun nedeninin, denetim odağı kişilik özelliğinin çevre faktörüne ve yetiştirilme tarzından etkilenmesine bağlı olarak (Rotter, 1966), Türk kültüründe yetiştirilme tarzındaki cinsiyet açısından farklılık ve çevre baskısından dolayı kadın öğretmenlerin daha dış denetim odaklı olabileceği akla gelebilir. Güvenç (2012) ve Şara (2012) çalışmalarında da kadın ve erkek öğretmenlerinin büyük bir kısmının iç-dış denetimli oldukları belirlenmiştir. İlkokul öğretmenleri, üniversite öğrencileri ve öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalarda erkeklerin daha iç denetimli olduğu görülmektedir (Sürgen, 2014; Saracaloğlu, 2011; Şekerli, 2013; Terzi, 2011; Tümkaya, 2000). Durna ve Şentürk, (2012) denetim odağı eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini sınıadığı çalışmasında, cinsiyete göre farklılık tespit etmemiştir.

Öğretmenlerin denetim odağı eğilimlerinin kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı gözlenmiştir. Buna göre, yüksek kıdeme sahip öğretmenler düşük kıdemlilere göre daha fazla iç denetimli olduğu görülmektedir. Kıdem yılı arttıkça edinilen mesleki tecrübelerin iç denetim odağı eğilimi göstermesini sağlayabilir. Sürgen'in (2014) çalışmasında da kıdem yılı yüksek öğretmenlerin, daha fazla iç denetimli olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, Tümkaya'nın (2000) çalışmasında ilkökul öğretmenlerinde denetim odağı eğilimleri, hizmet yılına göre farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin denetim odağı eğilimlerinin okul türü değişkenine göre dağılımında, farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin büyük bir kısmının iç- dış denetim odağına sahip olduğu görülmektedir. Okul türüne göre denetim odağı eğilimlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Buna rağmen, iç denetim odaklı öğretmen grubunun büyük bir çoğunluğunu Teknik Lisesi öğretmenleri oluştururken, en düşük yüzdellik dilimi Fen Lisesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gereklilik ve sergileme açısından denetim odaklarıyla karşılaştırıldığında, "Duygu Düşünce Desteği", "Öğrenme Süreci Desteği" boyutlarında, toplam gereklilik ve sergileme ölçeğinde, iç denetimli öğretmenlerin iç-dış denetimli ve dış denetimli öğretmenlere göre gerekli görme ve sergileme düzeyleri daha yüksektir. "Değerlendirme Desteği" boyutunda ise farklılaşma yoktur. İçten denetimli bireyler kendi davranışlarının sonucu olarak bireysel sorumluluğu üstlenirler. Bu özellikteki bireyler, davranışlarının sonuçlarının kendilerine ait olduğunu düşünürler, dıştan denetimli bireyler ise davranışlarının sonuçlarını yazgı, talih şans gibi dış güçlere ya da üçüncü kişilere bağlarlar (Rotter, 1966). Gardner ve Warren'a (1978) göre kişinin davranışları sonucunda ortaya çıkan durumların sorumluluğunu alması denetim odağı eğiliminin içsel denetim tarafına yaklaşması ile

paralel görülmektedir. İç denetime sahip bireylerin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, iç denetime sahip öğretmenlerin öğrenene, kendi öğrenme sorumluluğunu almasında daha fazla yardımcı olması ve desteklemesi bu nedenden kaynaklanabilir. Özerklik destekleyici davranışlar içsel güdülenmeyi sağlar. Kontrole dayalı davranışlar ise içsel güdüyü azaltır. Ödevlerin son teslim tarihi, zaman sınırlamaları, gözetim ve değerlendirmeler içsel güdüyü azaltan, seçenek sunma, tercih hakkı verme ise içsel güdüyü artıran davranışlardır (Deci ve Ryan, 1987). Bu bakımdan içten denetimli öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergilemeleri beklenirken, dıştan denetimli öğretmenlerin bu davranışları sergilemede sorun yaşayacakları düşünülebilir.

Bu çalışmada, iç denetim odağına sahip öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını daha fazla gerekli gördükleri ve sergiledikleri gözlenmiştir. Bu noktadan yola çıkarak, iç-dış denetim ve dış denetim özelliklerine sahip öğretmenlerin bu konudaki farkındalığının nasıl artırılacağı ve nasıl iç denetime yaklaştırılacağı üzerine çalışmalar yapılabilir. Bu çalışma ortaöğretim öğretmenleri ile yürütülmüştür. Öğrenen özerkliğinin küçük yaşlarda desteklenmeye başlanması, öğrenenin bu özelliği kazanmasını ve uygulamasını kolaylaştıracağından dolayı, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ve denetim odağı eğilimleri üzerine çalışmalar yürütülebilir. Öğrenen özerkliğinin önemi, öğrenen özerkliğini destekleme stratejileri gibi konularda öğretmenlere seminerler verilebilir. Öğretim programlarında düşünme becerilerinin geliştirilmesine yer verildiği gibi öğrenen özerkliğinin kazandırılması ile ilgili konulara da yer verilebilir. Ders kitaplarında öğrenen özerkliğini destekleyici etkinliklere yer vererek öğretmenlere destek sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Kanyılmaz matbaası, İzmir.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Oğuz, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 161-178.
- 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.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma; Yöntem, teknik ve ilkeler*. 11. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balçıkınlı, C. (2008). İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda öğrenen özerkliğini arttırmak. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 277-284.
- Benson, P. (1997). Philosophy and politics of autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. (pp. 18-34). London: Pearson Education Limited.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*, Essex: Pearson Education Ltd.
- Benson, P. (2005). *(Auto)biography and learner diversity, learners' stories: difference and diversity in language learning*. In P. Benson & D. Nunan (Eds.), (pp. 4-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Benson, P., & Voller, P. (1997). *Autonomy and independence in language learning*, London: Longman Press.
- Bilgin, A. (2010). *Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme beceri algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546.
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik*, (İ.D. E.Sarioğlu Çev). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chiu, H. L. W. (2012). Supporting the development of autonomous learning skills in reading and writing in an independent language learning centre. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(3), 266-290.

- Crabbe, D. (1999). Defining the field. In S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.), *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change* (pp. 1-40). Peter Lang.
- Çakar, M. (1997). *Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile denetim odağı düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dağ, İ. (1990). *Kontrol odağı, stresle basa çıkma stratejileri ve psikolojik belirti gösterme ilişkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dağ, İ. (1991). Rotter iç-dış kontrol odağı ölçeği: (ridkoö)'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 10-16.
- Dam, L., Eriksson, R., Little, D., Milliander, J., & Trebbi, T. (1990). Towards a definition of autonomy. In t.trebbi (eds.), *third nordic workshop on developing autonomous learning in FL classroom*. Bergen: University of Bergen. http://www.warick.ac.uk/go/dahla/archive/trebbi_1990.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- 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. DOI: 10.1037/0022-3514.53.6.1024.
- Deniz, M. E., Traş, Z., & Aydoğan, D. (2009). Akademik erteleme ve denetim odağının duygusal zekâ yeteneklerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 607-632.
- DeVellis, R.F. (2003). *Scale development: theory and applications*. (Second Edition). California, USA: Sage Publications Ltd.
- Dılmaç, B., Hamarta, E., & Arslan, C. (2009). Üniversite öğrencilerinin sürekli kaygı ve denetim odaklarının bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 127-159.
- Dinçyürek, S., Çağlar, M., & Birol, C. (2010). Atılganlık ve denetim odağı düzeyi: gelecek nesillere etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 142-150.
- Dönmez, A. (1985). Denetim odağı (locus of control). *A. Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1).
- Durna, U., & Şentürk, F.K. (2012). Üniversite öğrencilerinin denetim odaklarını çeşitli değişkenler yardımıyla tespit etmeye yönelik bir çalışma. *ZKU Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 37-48.
- Ertürk, Z. B. S. (2012). *Ankara ili genel lise öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ve denetim odağı ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gardner, D. C., & Warren, S. A. (1978). *Careers and disabilities: a career education approach*. Connecticut: Greylock Publishers.
- Gujjar, A. A., & Aijar, R. (2014). A study to investigate the relationship between locus of control and academic achievement of students. *i-manager's Journal on Educational Psychology*, 8(1), 1-9.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki öz-yeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
- Güvenç, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ve denetim odakları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 64-80.
- Hellriegel, D., & Slocum, J.W. (2008). *Organizational behavior*. (Thirteenth Edition). Mason: South-Western, Cengage Learning.
- Hiriyappa, B. (2009). *Organizational behavior*. New Delhi: New Age International (P) Limited Publishers.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 24. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Acun-Kapıkıran, N. (2007). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinde denetim odağının yordayıcısı olarak öz-yeterliliklerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (34), 50-56.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Little, D. (1997). Responding authentically to authentic texts: a problem for self-access language learning. In Benson, P. & Voller, P. (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, (pp. 245-236). London: Longman.

- Little, D. (1999). Developing learner autonomy in the foreign language classroom: a social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 77-88.
- Loosemore, M., & Lam, A.S.Y. (2004). The locus of control: a determinant of opportunistic behaviour in construction health and safety. *Construction Management and Economics*, 22(4), 385-394.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4 ve 5. sınıflar)*. TTKB, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. Benson, P. & Voller, P. (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, (pp. 192-203). London: Longman.
- Ocak, G., & Yamaç, A. (2011). Öğrenme stratejileri, denetim odağı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 467-486.
- Oğuz, A., Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliği destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies TURK-JE*, 1(1), 22-51.
- Oğuz, A. (2013a). Öğrenen özerkliği destekleme ölçeğinin 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.
- Olpak, Z. Y., & Korucu, A. T. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile denetim odakları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(2), 77-91.
- Özkal, N., & Demirkol, A. Y. (2014). Öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *NWSA-Education Sciences*, 9(3), 293-310.
- Ramos, R. C., (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183-202.
- Reeve, j., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy supportive teachers: how they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Reinders, H., & Balcikanli, C. (2011). Learning to foster autonomy: the role of teacher education materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(1), 15-25.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Saracaloğlu, A.S. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile denetim odaklarının incelenmesi: sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 10(2), 468-478.
- Stefenau, C.R., Perencevich, C.K., DiCintio, M., & Turner, C.J. (2004). Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110. DOI:10.1207/s15326985ep3902_2
- Su, Y. L., & Reeve, J., 2011. A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy, *Educational Psychology Review*, 23(1), 159-188.
- Sürgen, S. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin denetim odağı eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Şahbaz, Ü., Yörük, M., & Özcan, O. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 64-74.
- Şara, P. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şekerli, H. (2013). *Öğretmenlerde çalışan sessizliği, iş doyumunu ve denetim odağı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.). Boston: Pearson,

- Tabak A., Erkuş, A., & Meydan, C.H. (2010). Denetim odağı ve yenilikçi birey davranışı arasındaki ilişkiler: belirsizliğe tolerans ve risk almanın aracılık etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 159-176.
- Taboada, A., Kidd, K. J., & Tonks, M. S. (2010). English language learners' perceptions of autonomy support in a literacy classroom. *Mid-South Educational Research Association*, 17(2), 39-53.
- Temel, F., & Aksoy, A. (1998). Anaokulu öğretmenlerinin denetim odağı ile ahlaki yargıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 137.
- Terzi, A.R. (2011). Denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 3-15.
- Tılfarlıoğlu, F. Y., & Çiftçi, F. Ş. (2011). Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in efl classrooms (a case study). *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), 1284-1294.
- Tümekaya, S. (2000). İlkokul öğretmenlerindeki denetim odağı ve tükenmişlikle ilişkisi. *Paü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1-8.
- Wang, P. (2011). Constructivism and learner autonomy in foreign language teaching and learning: to what extent does theory inform practice? *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 273-277.
- Wulf, G., Chiviacowsky, S., & Drews, R. (2015). External focus and autonomy support: two important factors in motor learning have additive benefits. *Human Movement Science*, 40, 176-184.
- Ürün, M. F., Demir, C., & Akar, H. (2014). A study on elt high school teachers' practices to foster learner autonomy. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 825-836.
- Yağışan, N., Sünbül, A. M., & Yücalan, Ö.B. (2007). Eğitim fakültesi güzel sanatlar ve diğer bölüm öğrencilerinin benlik imgesi ve denetim odaklarının karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(22), 243-262.
- Yeşilyaprak, B. (1990). Denetim odağının belirleyicileri ve değişime ilişkin araştırmalar: Bir eleştirel değerlendirme. *Psikoloji Dergisi*. 7(25), 41-52.
- Yeşilyaprak, B. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. 9. Baskı. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Ziegler, N. A. (2014). Fostering self-regulated learning through the European language portfolio: an embedded mixed methods study. *The Modern Language Journal*, 98(4), 921-936.