

**T.C.  
ADYAMAN ÜNİVERSİTESİ  
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ  
DESTEKLEME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**MUHAMMET MÜCAHİT TAŞ**

**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**2016**

**T.C.**  
**ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ**  
**FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ**  
**DESTEKLEME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**Muhammet Mücahit TAŞ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**İlköğretim Anabilim Dalı**

Bu tez 25/01/2016 tarihinde aşağıdaki jüri üyeleri tarafından  
oybirliği/Öyçokluğu ile kabul edilmiştir.

**Prof. Dr. Servet EKMEKÇİ**  
**(BAŞKAN)**

**Doç. Dr. Mustafa ÖZDEN**  
**ÜYE(DANIŞMAN)**

**Doç. Dr. Ayhan ÇİNİCİ**  
**ÜYE**

**Doç. Dr. Ramazan GÜRBÜZ**  
**Enstitü Müdürü**

**Bu çalışma Adıyaman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir.**

**Proje No:**

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı,5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

## ÖZET

### Yüksek Lisans Tezi

# FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Muhammet Mücahit TAŞ

Adıyaman Üniversitesi  
Fen Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mustafa ÖZDEN  
Yıl: 2016, Sayfa sayısı:53

Jüri: Prof. Dr. Servet EKMEKÇİ  
: Doç. Dr. Mustafa ÖZDEN  
: Doç. Dr. Ayhan ÇİNİCİ

Kendi kararlarını verebilen toplumun özgür ve demokrat olabileceği söylenebilir. Öğrenci özerk olduğunda öğrenmeyi daha çabuk özümseyebilir ve başarılı olabilir. Öğrenci özerkliğini öğretmenler desteklemelidir. Bu çalışmada Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın evreni, resmi okullardaki Fen ve Teknoloji öğretmenleridir. Örneklemi, Malatya ili Yeşilyurt ilçesindeki 68 Fen ve Teknoloji Öğretmeni oluşturur. Veriler, “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği”ne verilen cevapların tarama modeli ile betimlenmeye çalışılması ile elde edilmiştir. Veriler, SPSS 23.0 paket programında; betimsel istatistikler, Kolmogorov- Smirnov, Anova ve Pearson Korelasyon teknikleri ile analiz edilmiştir.

Bulgulara göre öğretmenler duygu ve düşünce desteğini hem gerekli görmekte hem de sergilemektedir. Öğretmenlerin görüşleri ile cinsiyet, kıdem, mezuniyet ve mezuniyet alanı arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Ama öğretmenlerin özerkliği desteklemeyi gerekli görmesi ile sergilenmesi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Öğretmenler özerkliği desteklemeyi gerekli görür ama daha az sergiler.

Öğretmenlere özerkliği destekleme ile ilgili uygulamalı hizmet içi eğitim verilmelidir. Öğretmen adaylarına özerkliği destekleyici daha çok uygulamalı dersler verilmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Özerklik, Öz belirleme kuramı, Özerklik desteği, Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği

## ABSTRACT

Master Thesis

### THE ANALYSIS OF THE LEVEL OF LEARNERS AUTONOMY SUPPORT OF SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHERS

Muhammet Mücahit TAŞ

Adıyaman University  
Institute of Sciences  
Department of Primary

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÖZDEN  
Year: 2016, Number of pages:53

Jury: Prof. Dr. Servet EKMEKÇİ  
: Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÖZDEN  
: Assoc. Prof. Dr. Ayhan ÇİNİCİ

It can be said that the society who can give their own decisions will be independent and democratic. When the student is autonomous, he / she can absorb the learning and be successful. Teachers must support the learners' autonomy. This research aimed for determining the levels of learner autonomy support of science and technology teachers.

The population of the research includes the science and technology teachers in formal schools. The sample of the study is constituted of 68 science and technology teachers in Yeşilyurt District of Malatya. The data have been gained by trying to describe answers given in "Learner's Autonomy Support Scale" by using survey model. Data is analyzed by the descriptive statistics, Kolmogorov-Smirnov, Anova and Pearson Correlation techniques in SPSS 23.0 packet program.

According to the findings, teachers perceive "Emotion and Thought Support" necessary and also they perform. A meaningful difference has not been found between teachers' view and sex, length of service, graduation and graduation area. Yet, there is a positive and lower level correlation between teachers' perceiving the learners' autonomy necessary and performing it. Teacher perceive necessary to support autonomy but they perform it less.

Teachers must be given applying in-service trainings related to autonomy support. Candidate teachers must be given more applying lessons for supporting learners' autonomy.

**Key Words:**Autonomy, Self-determination Theory, Autonomy Support, Learner Autonomy Support Scale

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimiz süresince derslerdeki destekleri ayrıca tez hazırlama safhasında Gazi Üniversitesinde olmasına rağmen telefon ve epostaları ile bize yol gösteren ve bu süreçte mihenk taşları özelliğini gösteren uyarılarından dolayı saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Mustafa ÖZDEN'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Ders döneminde yardımlarından ve desteklerinden dolayı Doç. Dr. Abuzer AKGÜN' e ve Doç. Dr. Ayhan ÇİNİCİ' ye ve geliştirdiği ölçeğini kullanmam konusundaki hoşgörüsünden dolayı Doç. Dr. Aytunga OĞUZ hocalarıma teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Eğitim sırasında desteklerinden ve hoşgörülerinden dolayı idarecisi olduğum Malatya İli Yeşilyurt ilçesi Sümer Ortaokulunda görev yapan tüm çalışma arkadaşlarıma, beni büyüten saygıdeğer annem İnsaf TAŞ'a ve çocuklarım Talha, Elif Büşra, Yusuf Eymen' e en içten duygularla yanımda oldukları için teşekkür ediyorum.

Beni bugüne kadar sevgi ile kuşatan, çocuklarımmın annesi, sevgili hayatım Emine TAŞ'a tüm gayretleri için teşekkür ederim.

M. Mücahit TAŞ

Malatya, 2015

## İÇİNDEKİLER

## SAYFA

ÖZET .....	i
ABSTRACT .....	ii
TEŞEKKÜR .....	iii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	viii
1.GİRİŞ.....	1
1.1.Problem .....	4
1.2.Araştırmanın Amacı.....	4
1.3.Araştırmanın Önemi.....	5
1.4.Varsayımlar.....	5
1.5.Sınırlılıklar.....	5
2.KURAMSAL TEMELLER .....	6
2.1.Öğrenen Özerkliği .....	6
2.2.Özerklik Desteğinde Öğretmenin Rolü.....	10
2.3.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	12
2.4.Yurt İçindeki Yapılan Araştırmalar .....	14
3.MATERYAL VE YÖNTEM .....	19
3.1.Araştırma Modeli .....	19
3.2.Evren ve Örneklem.....	19
3.3.Veri Toplama Aracı .....	20
3.3.1.Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeği.....	20
3.4.Verilerin Analizi .....	21
3.4.1.Normal dağılım analizi .....	21
4.BULGULAR .....	22
4.1.Temel Betimsel Bulguların Araştırılması .....	22
4.2.Cinsiyete Göre Oluşturulan Sınıflar Arasındaki Farklılıkların Araştırılması .....	28

4.3.Hizmet Süresine Göre Oluşturulan Sınıflar Arasındaki Farklılıkların Araştırılması	29
4.4.Mezuniyete Göre Oluşturulan Sınıflar Arasındaki Farklılıkların Araştırılması --	31
4.5.Mezun Olunan Alana Göre Oluşturulan Sınıflar Arasındaki Farklılıkların Araştırılması	33
4.6.Değişkenler Arasındaki İlişkinin Araştırılması	35
5.TARTIŞMA VE SONUÇ	37
KAYNAKLAR	42
ÖZGEÇMİŞ	49
EKLER:	50
EK.1. ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME ÖLÇEĞİ	51
EK.2.İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNÜN İZİN YAZISI	53

## ÇİZELGELER DİZİNİ

<b>Çizelge 1.1</b> : Öğretmenlerin özerklik davranışları.....	3
<b>Çizelge 2.1</b> : Öğrenen özerkliğinin kullanıldığı durumlar.....	6
<b>Çizelge 2.2</b> : “Alanyazındaki Çeşitli Öğrenen Özerkliği Tanımları”(Eren 2015).....	7
<b>Çizelge 3.1</b> : Araştırmaya Katılan Kişilere Ait Demografik Veriler .....	19
<b>Çizelge 3.2</b> : Normal Dağılım Testi (N=68).....	21
<b>Çizelge 4.1</b> : Ölçek ve Boyutlarına İlişkin Betimsel Bulgular (N=68).....	22
<b>Çizelge 4.2</b> : Davranışların Gerekliklik Derecesi Ölçeğine İlişkin Betimsel Bulgular(N=68).....	23
<b>Çizelge 4.3</b> : Davranışların Sergilenme Durumu Ölçeğine İlişkin Betimsel Bulgular(N=68).....	24
<b>Çizelge 4.4</b> : Davranışların Gerekliklik Derecesi Ölçeğine Ait Bulgular (N=68).....	25
<b>Çizelge 4.5</b> : Davranışların Sergilenme Durumu Ölçeğine Ait Bulgular (N=68) .....	26
<b>Çizelge 4.6</b> : Değişkenlerin Cinsiyete Göre Farklılık Analizi.....	28
<b>Çizelge 4.7</b> : Hizmet Süresi – Levene Testi .....	29
<b>Çizelge 4.8</b> : Değişkenlerin Hizmet Süresine Göre Farklılık Analizi .....	29
<b>Çizelge 4.9</b> : Mezuniyet – Levene Testi .....	31
<b>Çizelge 4.10</b> : Değişkenlerin Mezuniyete Göre Farklılık Analizi .....	32
<b>Çizelge 4.11</b> : Mezun Olunan Alan – Levene Testi.....	33
<b>Çizelge 4.12</b> : Değişkenlerin Mezun Olunan Alana Göre Farklılık Analizi.....	34
<b>Çizelge 4.13</b> : Ölçek ve Boyutlarına Ait Korelasyon Analizi .....	35



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Holec'in öğrenen özerkliği şeması.....	9
Şekil 2.2. Özerklik sistemi sembolü.....	10

## SİMGELER VE KISALTMALAR

**M.E.B** : Milli Eğitim Bakanlığı

**N** : Öğretmen sayısı

**ÖÖDÖ** : Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği

**p** : Anlamlılık Düzeyi

**r** : Korelasyon Katsayısı

**ss** : Standart Sapma

$\bar{X}$  : Ortalama

## 1.GİRİŞ

Bir toplumun geleceği olan çocuklar, içinde çok parçası olan sürpriz yumurtalara benzetilebilir. Geleneksel yaklaşımla aynı model insan tipi oluşturulabilir. Çağdaş yaklaşımla yol gösterilen çocukların özelliği serbest düşünerek kendi kararlarını verebilmeleridir. Kendi kararlarını verebilen toplumun, özgür ve demokratik olabileceği söylenebilir.

Öğrenme, biz doğmadan başlayan ve muhtemelen bilincimizi kaybettiğimiz zaman biten; bir süreçtir (Jarvis 2008). Öğrenme kişinin deneyim kazanma süreçlerinin birleşimi olarak tanımlanır (Jarvis 2007).Öğrenme ile ilgili öğrenenin zihninin boş bir sayfa olduğu görüşüne sahip gelenekçi yöntemlerde öğretmen merkezli yaklaşımlar hâkim idi.

Problem çözme, işbirlikli öğrenme, biçimsel değerlendirmeyi esas alan yöntemler öğrenen özerkliğinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Tardif 1992).Yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitimin amaçlarından biri de öğrenen özerkliğini sağlamaktır (Castle 2004, Öztürk 2011). Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen özerkliğinin desteklenmesi teşvik edilir (Wang 2011). Öğrenenin etkin katılımı, deneyerek öğrenmesi ve öğrenme sorumluluğunu alması yapılandırmacı öğrenme ortamlarında sağlanabilir (Muijsve Reynolds2005, Yaşar 1998). Ayrıca yapılandırmacı ilkelerle oluşturulan ortamların demokratik olduğu söylenebilir. Bu demokratik ortamlarda öğrenenlerin işbirliğiyle öğrenmelerine, kendi öğrenme sorumluluğunu almalarına, farklı fikirlere değer vermelerine, kendi özelliklerinin farkında olmalarına, öğrenmenin tek yolunun olmadığını kabul etmelerine, bilgiyi sorgulamalarına ve kendilerini değerlendirmelerine değer verilmeli ve desteklenmelidir (Bay ve vd. 2010, Brooks ve Brooks 1993, Castle2004, Yüksel 2003, Driscoll2000). Yapılandırmacı yaklaşımda; öğrenen ne öğreneceğinin kararını verebilir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımda öğretmenin; öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrencilere farklı seçenekler sunma, öğrencilerin kendi kararlarını oluşturmasına ve sorunlarını kendi başına çözmesine yardımcı olma (Yaşar 1998), aldıkları öğrenme sorumluluğunu destekleme, öğrenciye özel görevler tasarlama (Koç 2006) gibi farklı rolleri vardır. Bunun için öğretmen; öğrenen özerkliğine ve girişimciliğine değer

vermeli, bunu desteklemeli ve özendirmelidir (Bay ve vd 2010, Şahin 2004, Yager 1991). Öğretmen, öğrenenin özerkliğini gösterebileceği öğrenme ortamı oluşturabilir.

Öz-belirleme kuramına göre, insanların ruh sağlıkları ve iyi olmaları için doyurulması gereken doğuştan gelen “özerklik, yetkinlik ve sosyal ilişki” olmak üzere üç temel evrensel psikolojik gereksinim bulunmaktadır (Andersen 2000, Coleman 2000, Ryan ve Deci 2000). Bireylerin özerkliği, eylemlerin sorumluluğunu ne kadar aldığı ile alakalıdır (Ryan ve Deci 2000). Öğrencinin öğrenme sorumluluğu alması demek, geleneksel öğrenme yaklaşımına göre öğretmenin üstlendiği öğrenme hedeflerine karar vermek, öğretim yöntemini ve materyalini seçmek ve bunları değerlendirmek gibi sürecin bir bölümünü ya da tamamını kontrol etmesi demektir (Wang 2011). Bu özerkliğin kazanılması öğrenenlerin bu davranışları göstermesi ve geliştirmesi ile alakalıdır (Oğuz 2013a). Edward Deci ve Richard Ryan öz-belirleme kuramında ilk çalışmaları yapmıştır (akt.,Oğuz 2013a s. 2178). Bu kuramda, bireyin özerk davranışlar geliştirerek öğretim yöntemini seçebileceği, öğrenenlerin kendi kararlarını verebileceği ve bu eylemlerin sorumluluğunu alabileceği bir sınıf ortamı oluşturulması gerekir (Çankaya 2009, Deci ve Ryan 1985).

Özerk birey verdiği kararların sonuçlarına göre olumsuz olanları değerlendirip doğru kararlar almayı öğrenir (Castle 2004). Öğrenci, okuldaki öğrenme eylemlerini istediği gibi başlatma durdurma sürdürme kararlarını alabiliyorsa özerklik sergileyebiliyor demektir (Connel 1990,s.65’ten akt.,Stefanou ve vd 2004). Bireyin davranışlarını kendi içsel güduları ile sağlayan ve öğrenmesinde kendisinin sorumlu olduğu ortamlar, özerklik sağlayıcıdır. Kontrollü ortamlarda ise dış koşullar davranışın içselleştirmesini ve içsel güduları engeller (Black ve Deci2000, Deci ve Ryan1985, Deci ve vd 1981, Reeve ve Jang 2006, Tardif 1992). Öğrencinin özerkliği içsel güdülere bağlı olup bunu da öğretmenin desteği ile gerçekleştirebilir. O zaman öğretmenin öğrenciyi hangi davranışları ile destekleyeceği de önemlidir (Reeve 2006, Reeve ve Halusic 2009).

Özerk öğrenmenin gelişmesi; bireyin eski yaşantıları, sahip olduğu imkânlar ve çevresindeki kişilerin davranışları ile ilgilidir. Öğrenciler bunu sağlamak için kendi istekleri ile aldığı kararlar doğrultusunda özerk bir sınıfta olmalıdır. Öğrenen Özerkliği sağlayabilecek olan öğretmenin, önce kendisinin özerk olması ve bu becerilerini öğrenenlere aktarabilmesi gerekir (Ergür 2010, Öztürk 2011).Öğrencinin özerk öğrenme

sürecinde kendi ihtiyaçlarını kendinin belirleyip; öğrenmesine karar verebilmeyi, öğrendiklerini değerlendirmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Bu sürecin gerçekleşmesi için öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi ve bu koşulların kendine sunulması gereklidir (Aydoğdu 2009). Öğretmen öğrenciye bu desteği sağlamalıdır (Oğuz 2013a). Öğretmenler destek sağladığı sürece öğrenciler özerk olabilir.

Öğretmen, öğrencinin kararlarını seçmesi için gerekli olanakları sağlayarak, baskı ve isteklerde bulunmayı azaltarak özerklik desteği sağlar (Deci ve Ryan 1985). Öğrenciye özerklik desteği sağlayan öğretmenler özerklik konusunda öğrenciyi desteklemelidir (Black ve Deci 2000). Bireyin geçmiş yaşantıları ve çevresindekilerden aldığı özerklik desteği temel psikolojik ihtiyaçlarının doyuma ulaşmasını sağlar. Özerklik desteği psikolojik doyuma ulaşarak iyi birey olmayı pozitif yönde etkiler (Çankaya 2009). Öğrenciye özerklik desteği sağlayan öğretmen öğrencinin ihtiyaçlarını, tercihlerini ve isteklerini tespit edip sınıfta öğrencilere destek olabileceği imkânları sunmalıdır (Reeve ve vd 2004). Öğretmenler, öğrencilerin kendi öz-değerlendirmesini yapıp; öğrenim faaliyetlerinin oluşturulmasında ve öğrencilerin kendi kararlarını düşünmesinde özerkliği destekleyici yönlendirmeler yapar. Özerklik destekleyici bilgiler verir ve öğrencilerin beklentilerini karşılamayı çalışır (Sierens ve vd 2009). Öğrencilerin görüşlerini almak, öğrenmesi için sabırla zaman ayırmak, içsel güdüleme yollarını tespit etmek, destekleyip geliştirmek ve öğrenmenin gerekçelerini açıklamak özerkliği destekleyici öğrenmenin hedefidir (Reeve ve Halusic 2009). Öğretmen öğrenciyi özerkliği uygulamaları ile ne kadar çok desteklerse, öğrencilere o kadar fazla eğitim açısında kazanç sağlayabileceğini belirtilmiştir (Reeve 2006).

Su ve Reeve öğretmenlerin Çizelge1.1'deki gibi özerklik destekleme davranışları gerçekleştirdiğini belirtmiştir (Su ve Reeve 2011). Öğretmen özerkliği desteklerse eğitimin başarısı yükselebilir.

**Çizelge 1.1:** Öğretmenlerin özerklik davranışları

a)Kontrollü olmayan iletişim dili kullanma
b)Anlamli gerekçeler sağlama
c)Olumsuz görüşleri kabul etme
ç)Alternatif sunma
d)İçsel güdülemeyi besleme

## 1.1.Problem

2004-2005 eğitim-öğretim yılında öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşım Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B) tarafından hayata geçirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili çalışmalar Türkiye’de hızlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda önemli olan öğrencinin özerk olarak öğrenebilmeyi öğrenmesidir. Türkiye’de özerklik konusunda genelde İngilizce dersi için ölçekler geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Özerklik konusunun her derste uygulanması gerekmektedir. Bu araştırmanın problemi, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerini belirlemektir.

## 1.2.Araştırmanın Amacı

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin özerk olması öğrenmeyi etkileyebilir. Okullarda öğrencilerin özerkliklerini destekleyecek koşulların oluşturulması önem taşımaktadır. Öğrenme ortamının düzenleyicisi olan öğretmenlerin, öğrencilerin özerkliklerini destekleyecek davranışları gerekli görüp sergilemeleri öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilir. Bu çalışmada, Malatya ili Yeşilyurt ilçesindeki Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin, öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını ne ölçüde gerekli gördüklerini ve bu davranışları ne ölçüde sergilediklerini belirlemeye yönelik bir çalışmadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Ortaokullarda görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerinin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri nedir?
- 2- Fen ve teknoloji öğretmenlerinin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri; cinsiyete, hizmet süresine, mezuniyeti ve mezuniyet alanına göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Fen ve teknoloji öğretmenlerinin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.3.Araştırmanın Önem**

Öğrenen özerkliği konusundaki tez ve makalelerin yabancı dil dersi ile sınırlı kalmayıp diğer derslerde de uygulanması gerektiğini vurgulaması bakımından bu araştırma önemlidir. Daha önceki çalışmalarda tek yönlü ölçekler geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Bu çalışmada, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını ne ölçüde gerekli gördüklerini ve bu davranışları ne ölçüde sergilediklerini belirlemeye yönelik çift yönlü bir ölçek kullanılması bu çalışmanın kendinden önce yapılmış çalışmalardan farkıdır.

### **1.4.Varsayımlar**

Bu çalışma, görüşleri alınan öğretmenlerin soruları samimi ve doğru olarak yanıtladıkları varsayımına dayanarak temellendirilmiştir.

### **1.5.Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1- Malatya ili Yeşilyurt ilçesi Fen ve Teknoloji öğretmenleriyle;

2- 2014-2015 eğitim öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.

## 2.KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde öğrenen özerkliği, öğretmenin özerklik desteklenmesinde öğretmenin rolü, yurtdışında ve yurtiçinde yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

### 2.1.Öğrenen Özerkliği

Öğrenme bireyselleşmediğinden ve aktif olamadığından geleneksel okul fikrinden vazgeçilmiştir(Çelik 1996). Öğrenci merkezli yaklaşımda ise sınıf içi etkinliklerinde öğretmeniyle işbirliği yaparak etkin bir rol üstlenmesi ve görüşlerinin dikkate alınması öğrencinin motivasyonunu artırır(Tudor 1993). Sadece ders değil eğitim öğretim programının da öğrenci merkezli yaklaşım ile yöntem, içerik, değerlendirme bölümlerinde öğretmen ve öğrenci görüşleri dikkate alınarak yapılması öğrencinin öğrenme sürecinden üst düzeyde faydalanmasını sağlamaktadır(Nunan 1989, Tudor1993).

Öğrenen özerkliği, 1970'lerde Freire, Illich ve Rogers gibi araştırmacıların öğrenci merkezli eğitim önerileriyle desteklenerek 1971 yılındaki Avrupa Konseyi'nin planladığı Modern Diller Projesi ile dil öğretim alanına girmiştir. İnternetin yayılması uzaktan öğretim alanlarının çoğalması öğrenen özerkliğini kaçınılmaz yapmıştır. Dewey, Piaget, Freire, Kelly ve Vigotsky gibi araştırmacıların ortaya koyduğu yapılandırmacı yaklaşım da öğrenen özerkliğini desteklemiştir(Benson 2001).

#### Çizelge 2.1: Öğrenen özerkliğinin kullanıldığı durumlar

a) Öğrenenlerin tamamen yalnız çalıştıkları durumlarda;
b) Öz yönetimli eğitimde öğrenilen ve uygulanabilen becerileri tanımlamak;
c) Öğrenenin doğuştan gelen içsel kapasitenin kurumsal eğitim tarafından baskı altına alınmasına rağmen tanımlamak;
ç) Öğrenme sorumluluğunu almak ve pekiştirmek;
d) Öğrencinin kendi öğrenmesini yönlendirme hakkını tanımlamak;

Çizelge2.1'deki gibi tablolastırılan beş farklı durumda öğrenen özerkliği kullanılmıştır(Benson ve Voller 1997).Alanyazında özerkliğe ait tablo 2.2 de gibi değişik tanımlar bulunmaktadır(Akt.Eren 2015 s.18-19).



**Cizelge 2.2:** “Alanyazındaki Çeşitli Öğrenen Özerkliği Tanımları”(Eren 2015)

Kelly (1963)	Bireyin süreçleri psikolojik olarak olayları kavrayış şekilleri aracılığıyla öğrenme sürecini kanalize etmesidir.
Holec (1981)	Kişinin kendi öğrenmelerinin idaresini ele alması ve öğrenen özerkliğinin hedefleri belirlemek, içerik ve ilerleme durumlarını tanımlama, kullanılacak metot ve tekniklerin seçilmesi, içselleştirme prosedürünü gözlemleme ve içselleştirileni değerlendirme gibi öğrenmenin tüm yönlerinin sorumluluğunu almasıdır.
Young (1986)	Başkalarının isteklerine maruz kalmaksızın kişinin kendi dünyasını yazmasıdır.
Boud (1988)	Öğrencilerin eğitimlerine yönelik, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunun önemli bir kısmını yüklenmesidir.
Hunt, Gow ve Barnes (1989)	Yeterli bilgi kaynağına ulaşmada gereken çözümle ilgili problemlerin belirlenerek gerekli kararların verilmesini içeren karar verme sürecidir.
Allwright (1990)	Sürekli değişen ancak her durumda azami kişisel gelişim ve insan bağımsızlığı arasındaki sabit denge durumudur.
Little 1.(1989)	1. Tüm gelişimsel öğrenmenin hedefi ve öğrenme sürecinin esaslarındandır. Kişinin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu kabul edişidir.
Little 2.(1991)	2. Eleştirel düşünme, karar verme ve bağımsız eylem kapasitesi
Wenden (1991)	Başarılı, uzman veya deneyimli öğrenenler, öğrenmeyi öğrenmişlerdir. Öğrenme stratejilerini, öğrenme bilgisini ve öğretmenden bağımsız olarak güvenle, esnek ve uygun şekilde bu becerileri kullanımını sağlayacak tutumları içselleştirerek özerk olurlar.
Legutke ve Thomas (1991)	İçselleştirilmesi gereken bir yetenektir ve içselleştirildiğinde gerçekleşecek öğrenmelerden ayırılır.
Dickinson1. (1987)	1.Kişinin öğrenmesinin tüm sorumluluğunu öğretmen veya eğitsel materyaller olmadan gerçekleştirmesidir.
Dickinson 2. (1992)	2. Öğrenenin, kendi öğreniminin sorumluluğunu alması veya almaya hazırlanması durumuna yönelik bir tutumdur.
Benson (1996)	1. Özerklik konsepti dil öğrenme metodolojisinin ana akımına girmek için bir başlangıçtır. Özerkleştirme, öğrenenin sosyal bir birey olarak dönüşümüdür. Özerklik bireyi yalnızca dönüştürmez, katılımcı olduğu sosyal durumları ve yapıları da dönüştürür
Broady ve Kenning (1996)	Dil öğrenmedeki öğrenen özerkliği modelinin esasları şunlardır: a) Farkındalık (üstbilgi ve üstdilbilimsel) b) Öğrenme yönetimi becerileri (hedefleri belirlemek, içerik ve ilerleme durumlarını tanımlama, kullanılacak metot ve tekniklerin seçilmesi, içselleştirme prosedürünü gözlemleme) c) Öğrenmedeki roller ve becerilere yönelik tutumlardır.
Littlewood (1999)	Özerklik, öğrencinin tüm hayatı boyunca sürekli öğretmenlerce eşlik edilmeyeceğinden, bütün öğrenenler için yadsınamayacak bir hedeftir.

**Çizelge 2.2.(Devamı)**“Alanyazındaki Çeşitli Öğrenen Özerkliği Tanımları”(Eren 2015)

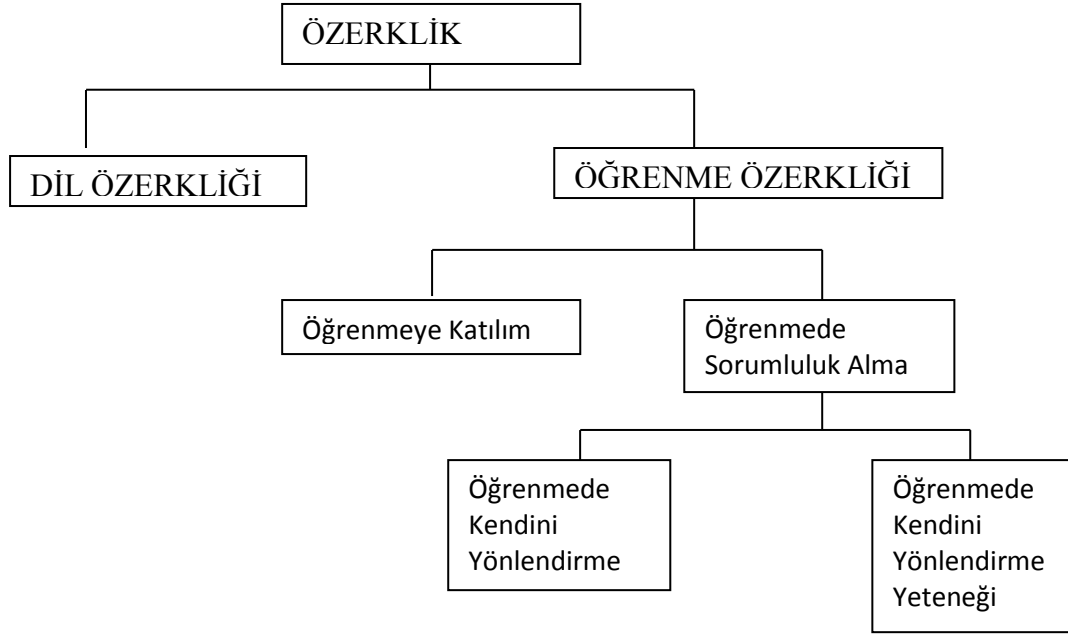
Littlewood (1999)	- Proaktif özerklik: Bireyler öğrenimleri için kendi hedefleri, metotları, tekniklerini belirler ve oluşturdukları bu dünyada belirledikleri yönle uygun olarak değerlendirerek öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar. - Tepkisel özerklik: Öğrenciler kendi yönlerini belirlemezler ancak hedeflerin başkası tarafından belirlenmesiyle birlikte, bu hedeflere ulaşmak için gerekli tüm kaynakları organize ederler.
Fenner (2000)	Bir metodolojiden ziyade bir tutum veya felsefedir.
Scharle ve Szabo (2000)	Özerk öğrenmenin basamakları, farkındalık artırımı, tutum değişikliği ve rol transferidir.
Benson (2001)	Öğrenme yönetimi, bilişsel süreçler ve öğrenme içeriği alanlarını içeren öğrenmelerde kontrolü ele alma kapasitesidir
Shrader (2003)	Özdenetimli öğrenme veya öğrenme sorumluluğunun öğretmen öğrenciye geçmesidir
Little (2009)	Öğrenme sürecinin planlanması, uygulanması, gözlemlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik yansıtmacı katılımdır

Çizelge 2.2. deki tanımlara ek olarak farklı tanımlar da vardır. Bunlar;

- Little (1991) psikolojik boyut ekleyerek “öğrenenin öğrenme süreci ve içeriği ile olan psikolojik bağlantı geliştirmesi” biçiminde tanımlamıştır (Akt.Benson2001).
- Dickinson (1977) özerkliği “öğrenenin öğrenmeyle ilgili tüm kararlardan ve kararların uygulanmasından sorumlu olması durumu” olarak tanımlamıştır (Akt.Benson 2008)
- Benson (2006) ise “öğrenenlerin eğitim sistemindeki haklarının farkına varması” olarak ifade etmiştir (Benson 2006).
- Pavia (2006) tüm yapılan tanımları verdikten sonra kendi tanımını “ özerklik öğrenme süreci boyunca sınıf içinde ya da dışında iletişim kuran biri olarak değerlendirmeyi içeren karmaşık sosyo-bilişsel bir sistemdir.” şeklinde vermiştir (Pavia 2006)

Bu tanımlar içinde en çok kabul gören iki tanımdan biri Holec’in tanımıdır.

Bu tanım, Avrupa Konseyi için hazırladığı öğrenen özerkliği şemasında özetlenmiştir.



Şekil 2.1. Holec'in Öğrenen Özerkliği Şeması (Council of Europe 1998)

Şemadaki “özerklik” ile ilgili kavramların tanımları aşağıdaki gibidir.

- Öğrenen özerkliği:** Dil öğrenmeyi aktif ve bağımsız olarak uygulayabilme
- Öğrenmede sorumluluk alma:** Öğrenenlerin kendi öğrenme programlarını dışarıdan yardım alarak ya da almadan geliştirip uygulamaları.
- Öğrenmede kendini yönlendirme:** Öğrenenlerin bu yolla öğrenebileceğine ikna edilmesi amaçlanmıştır.
- Öğrenmede kendini yönlendirme yeteneği:** Öğrenenlerin bu yolla nasıl öğrenebileceğini bildiğine ikna edilmesi amaçlanmıştır (Council of Europe 1998'den aktaran Mirici ve Demirel 2002).

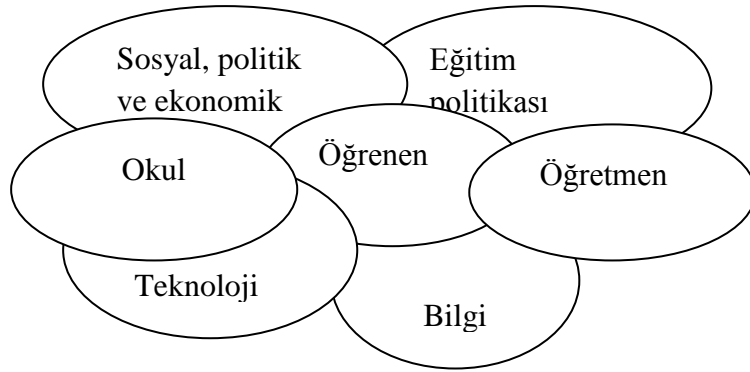
Holec'e (1990) göre 3 farklı özerklik tanımı vardır. İlk tanımda öğrenenin öğrenme materyalinden istediği zaman istediği yerde yararlanması üzerinde durulmuştur. İkinci tanımda öğrenci, öğretim programına katkı sağlayan aktif birey olarak bilgi üretici konumundadır. Üçüncü tanımda ise özerklik öğrenmenin özelliği değil öğrencinin bir niteliği olarak ifade edilmiştir. Bu üç tanımda gerçek özerklik son iki tanımda vardır (Eker 2010).

Little (1990) kabul gören ikinci tanıma sahip olmasından çok yaptığı çalışmalarla daha önce yetişkinlerin öğretiminde kullanılan özerkliğin sınıf ortamında uygulanabilirliğini ve özerklikle ilgili yanlışları belirtmesi ile tanınmıştır. Bu yanlışlar:

- Kendi kendine öğrenmedir. Özerklik öğretmen olmadan öğrenmedir.
- Sınıfta öğretmenin müdahalesi özerkliği engeller.

- Yeni bir öğretim yöntemidir.
- Kolayca tanımlanabilen bir davranıştır.
- Öğrenenin kazandığı kalıcı sabit durumdur (Little 1990; akt. Mete 2010).

Özerkliği; Holec tanımında bilişsel; Little tanımında psiko-bilişsel boyutu ile ele alınmıştır. Paiva (2006) tanımında ise sosyo-bilişsel bir sistem olduğunu belirtmiştir. Şekil 2.2. belirtilen birbiriyle ilişkili elemanlar ile özerklik sistemini açıklar. Bu elemanlar özerkliği engellenebilir ya da geliştirilebilir(Paiva 2006).



**Şekil 2.2.** Özerklik Sistemi Sembolü(Paiva 2006;akt. Barlas,2012)

Bu tanımlar gösteriyor ki özerkliğin tek bir boyutla açıklanması eksik kalmasına neden olur. Buradan hareketle öğrenen özerkliğinin psikolojik, sosyolojik ve bilişsel bir süreci kapsadığı sonucuna ulaşılabılır.

## 2.2.Özerklik Desteğinde Öğretmenin Rolü

Günümüzde halen öğrenenler, bağımlı öğrenmenin destek gördüğü kurumsal eğitim sisteminde öğrenilenlerin gerçek hayatta uygulama problemleri olan bir eğitim sürecindedir (McGarry 1995). Bazı öğretmenler öğrencilere bilgi aktarmanın görevleri olduğuna inanıyor (Powel 1981, Cornwall 1981). Benzer biçimde öğrencilerin öğretim sürecinde karar vermeden ve sorumluluk almadan uzak durduğu görülmektedir (Axiaq 1998, Powel 1981, Cornwall 1981). Öğrencilerin kararlarını verme ve sorumluluklarını almaları gibi becerileri kazanmasını öğretmenler sağlayabilir (Gardner ve Miller 1999).

Özerk öğretmen, kendini öğrenci olarak kabul ettiğinden her şeyi bilen geleneksel öğretmenden farklı davranır (Mann 1997). Öğrencinin öğrenmesini motive eden ya da engelleyen öğretmendir. Öğretmen merkezli öğretimde öğretmenin önemli

bir yeri vardır. Öğrenci merkezli öğretimde de öğrenciye özerklik fırsatlarını tanıması ve bu özelliklerin gelişimine verdiği destekten dolayı öğretmen davranışlarının önemli bir yeri vardır (Eker 2010). Öğrencinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu alacak özelliklere sahip olarak yetiştirilmesi için öğrenci merkezli öğretimdeki öğrencinin öğrenme sürecini doğrudan etkileyen değişkenlerin öğrenci görüşleriyle zenginleştirildiği bir sınıf ortamı gerekir. Özerkliğin sınıf kültürü olduğu bir sınıf ortamı, kendisi özerk olup; bilgi, beceri ve tecrübelerini öğrencilerine aksettirebilen özelliklere sahip öğretmenler tarafından oluşturulabilir (Ergür 2010).

Öğrenen özerkliği ile ilgili olarak yapılan araştırmalar bireye yönelik çalışmalardır ve öğretmenin bu süreçteki rolü dikkate alınmamıştır (Liu 2005). Sonraki çalışmalarda araştırmacılar yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci özerkliğini desteklemede öğretmenin sorumluluğu olduğunu belirtirler (Brooks ve Brooks 1993, Carter 2006, Castle 2004, Deryakulu 2000, Erbil-Tursun 2010, Wang 2011, Yager 1991, Yüksel 2003). Öğretmenin, öğrenenin hangi alanda özerkliğini geliştirmesine karar verme, öğrencinin hedefleri belirlemede nereye kadar fikirlerinin alınmasına, malzeme seçiminde, öğrenmesinin değerlendirmesinde serbest bırakma gibi özerkliği artırıcı çalışmalar için hazırlık yapması gerekmektedir (Little 1995).

Özerk bir öğretmenin nitelikleri; kendisini iyi tanır, öğrenmeye bireysel etkisi olur, sınıf idaresinde başarılı, eğitim bilgisi yeterli, baskıdan uzak huzurlu bir öğrenme ortamı oluşturmada becerikli olma olarak ifade edilir (Camilleri 1997, akt. Ergür 2010). Sınıf içi etkinliklerde, stresi azaltan huzurlu bir öğrenme ortamı oluşturan; öğrenciye özgün materyal sunabilen; öğreten değil öğrenmeyi özendiren ve gerektiğinde yapıcı dönütlerle güzelleştirebilen bir yeterliliğe sahip olmalıdır (Stros 1995). Özerkliği destekleyen bir öğretmenin “yönetici”, “kaynak kişi”, “danışman” rollerini etkin üstlenmesi gerekir (Ergür 2010). Voller(1997). Öğretmenin, öğrenme sürecinde öğrenenlerle görüş alışverişinde bulunmayı, öğrenene sorumluluk verme ve öz değerlendirmeyi kapsayan, özerkliği geliştirmedeki rolleri olduğu belirtilmiştir. Özerk öğrenen öğretmen olmadan özerk öğrenci yetiştirilemez (Aksu 2005).

Öğretmenlerin özerkliğinin “öğretimin planlanması ve uygulanması”, “yönetim süreçlerine katılma”, “mesleki bilgi ve becerilere sahip olma” üç boyutu olduğu vurgulanmıştır (Öztürk 2011). Öğretmen özerkliklerini farklı boyutlarda inceleyen araştırmalar vardır (Güvenç, 2011; Stefanou ve vd. 2004). Yaptığımız bu çalışmada

öğretmen öğrenen özerkliğini destekleme davranışları; “duygu ve düşünce desteği”, “öğrenme süreci desteği”, ve “değerlendirme desteği” boyutları olarak ele alınmıştır (Oğuz 2013a). Öğretmen desteği öğrenen özerkliğini artırabilir.

### **2.3.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Bu bölümde öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemesi ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar özetlenmeye çalışılmıştır.

Chan (2003), araştırmasında dil öğreniminde öğrenen özerkliği üzerinde büyük ölçekli bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma, Hong Kong Polytechnic Üniversitesi öğrenci ve İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin karar verme yeteneklerini teşvik ederek ve özerk bir dil öğrenme faaliyetleri konusunda öğretmenlerin sorumluluklarını ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ile ilgili görüşleri üzerinde durulmuştur. Öğretmenler öğrenenin bilimsel bilgilerle donatılmasından ve öğrencilerini motive etmesinde, öğrenciler ise kendilerini değerlendirmelerinde sorumlu olduğu belirtilmiştir. Sonuçlar öğrencilerin ders dışı eylemlerde sorumluluk almaktan uzak kaldığını göstermiştir. Bu çalışma ile Hong Kong’da yükseköğretimde öğrenen özerkliğini destekleme konusunda pedagojik bulgulara ulaşılmıştır.

Ciekanski (2007), çalışmasında hayat boyu öğrenme ve resmi olmayan kurumlardaki öğrenen özerkliği geliştirme konusunda tartışmaları incelemiştir. Çalışmada öğrenen ile danışman arasındaki eğitim ilişkileri incelenmektedir. Fransa’da üniversite ve üniversite dışında dil eğitim hizmeti veren iki merkez seçilmiştir. Dört yeni öğrenen ve dört tecrübeli danışman arasındaki otuz bir danışmanlık oturumunda öğrenen ile danışman arasında pedagojik rol değişiklikleri yapılarak öğrencilere yardım edilmiştir. Danışmanlık oturumları sırasında dilsel ve eğitsel yönler üzerinde durulmuştur. Danışmanlarla ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrenenlerin analizlerine göre danışman belirleyicisi olan unsurlar eğitim stratejileri, danışmanlık standartları, onların gelişimini sağlayan mesleki jestler olduğu belirtilmiştir. Böylece eğitimde danışmanlık oturumlarındaki karşılıklılık ile kişisel eğitim ilişkisinin anlaşılması için faydalı bir çerçeve sunulmuştur.

Little'ın (1995), çalışması dil öğreniminin kurumsal(okullar, kolejler, üniversitelerde) eğitimde öğrenen özerkliği ile ilgilidir. Bu öğrenen özerkliği doğal olarak genel yansımalar ile başlar, özerklik öğrenme stratejileri, öğrenci eğitimi pedagojik diyalog ve öğretmen rolüne odaklanarak gelişmesini teşvik edilmesi ile devam edeceği belirtilir. Bu öğretim stratejileri ve öğrencini çalışması öğrenen özerkliğinin gelişmesinde destekleyici bir rol oynayabileceği, bunda da öğrencinin özerkliğinin gelişmesi için öğretmenin özerkliğinin gelişimine bağlı olduğunu varsayar. Öğretmen eğitimi için makalede geçen eğitim araçlarının etkisi özetlenerek öneriler sunulur.

Martinez (2008), makalesinde öğrenen olarak deneyimlerini ve öğrenen özerkliği ile ilgili olarak aday öğretmenlerin öznel teorilerinin analizlerinin ne boyutta olduğunu araştırmayı amaçlar. Öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği hakkındaki bilimsel teorileri ve öğretmenlik eğitiminin gözden geçirilmesine yardımcı olmasını hedeflemiştir. Deney ve kontrol olmak üzere iki grup öğretmen adayında yarı yapılandırılmış görüşmeler ve görüşmeler sonucunda elde edilen sözel verilerin özenle analiz ve yorumlanması ile veriler toplamıştır. Bu çalışma öğrenen özerkliğinin öğrenen yeteneğine bağlı olduğu varsayılan deneysel çalışmayla temellendirilir. On altı öğrencinin on altı haftalık bir dönem boyunca eğitim verilen katılımcılardan oluşur. Bu öznel teorilerde öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini nasıl göstereceği ve hizmet öncesi öğretmen eğitimlerine bunun nasıl entegre edilebileceği tartışılmaktadır. Bu makalede yabancı dil sınıflarında öğrenen özerkliği ile ilgili daha nitel ve yorumlayıcı çalışmalar yapılmasını teşvik eder.

Reeve ve vd. (1999), öğrencileri kontrol etmek ya da onların özerkliğini desteklemelerini yönünde öğretmenin eğilimleri bakımında motive etme stilleri üzerinde çalışmıştır. Üç aşamadan oluşan bu çalışmada; ilk aşamada dört örneklem okuldaki aday öğretmenlerin bireysel farklılıklarına göre motive edici enstrümanları değerlendirmek için anket soruları hazırlanıp uygulanır. İkinci aşamada öğretmenler 10 dakika ders anlatmışlardır. Üçüncü aşamada ilköğretim ve lise öğretmenlerinin öğrencilerin kendilerini nasıl motive edilmek istediklerini bildirmeleri istenmiştir. Kontrollü öğretmenlerle özerklik-destekleyici öğretmenler kıyaslanır. Özerklik destekleyici öğretmenlerin içselleştirerek motive etmeyi başardığı görülmüştür.

Reeve ve Jang (2006), çalışmasında özerkliği destekleyen öğretmen tipinin kontrollü eğitimi destekleyen öğretmen tarzına karşı öğrencilerini motive etmek için farklı öğretim davranışları olduğunu gösterir. Özerkliği destekleyici ve engelleyici davranışlar arasındaki ilişkiyi açıklarlar. Deci ve vd. (1982) tarafından geliştirilen öğretmen adaylarına ait bir laboratuvar modeli yetmiş iki çift aday öğretmenine uygulanır. On dakika eğitim videosu izletilerek on bir özerklik destekleyen davranışı, on kontrollü eğitim davranışı analiz ederek bunlardan sekiz davranışı özerklik destekleyen altı kontrollü davranışı algıladıklarını göstermiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda sınıf üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Yurtdışında yapılan çalışmalar önceleri hayat boyu öğrenme kapsamındaki kurumlarda yabancı dil öğrenenlerin özerkliği konusunda yapılmıştır. Sonra üniversite öğrencilerinin, aday öğretmenlerin görüşlerini kapsayan çalışmalar yapılmıştır. Son yıllarda daha çok resmi kurumlardaki öğrencilerin özerkliği konusundaki çalışmalar artmıştır. Çalışmalar, genelde yabancı dil dersleri için yapılmış, diğer derslerle ilgili çalışmalar az yapılmıştır.

#### **2.4.Yurt İçindeki Yapılan Araştırmalar**

Bu bölümde ise Türkiye’de yapılan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemesi hakkında yapılan çalışmalar özetlenmeye çalışılmıştır.

Alkın-Şahin ve vd. (2015) tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini ve Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışları” isimli araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları arasında ilişki araştırılmıştır. Ayrıca bu davranışlar çeşitli değişkenlere göre farklılaşıyor mu sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada İstanbul ili Arnavutköy ilçesindeki yüz yetmiş dört sınıf öğretmenin anketlere verdiği cevaplar verileri oluşturur. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri özerklik destekleme orta düzeyde eleştirel düşünmeyi destekleme ortanın üst düzeyde gösterdiği belirtilmiştir. Eleştirel düşünme ve özerkliği destekleme davranışları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Kıdeme göre özerklik desteklemede sadece duygu ve düşünce boyutunda farklılaşma gösterir. Diğer boyutlarda ve eleştirel düşünmeyi düşünmede hiçbir değişkende farklılaşmamıştır.



Barlas (2012) tarafından “Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Konusundaki Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde 252 öğretmen adayının “Öğrenen Özerkliği Anketi” ne verdikleri cevaplar analiz edilerek öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğinin teşvik edilmesinin uygun olduğu görüşünde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eren (2015) tarafından hazırlanan “Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerde Öğrenen Özerkliği Geliştirmeye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini geliştirmeye yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada dört yüz on beş İngilizce öğretmenin betimsel çalışmaya verdiği cevaplar taranmıştır. Bazı kısımlarda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerde daha destekleyici olmasına rağmen diğer kısımlarda kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlerden daha destekleyici olduğu görülmüştür. 22-26 yaş aralığı ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin özerkliği geliştirmeye daha destekleyici olduğunu görülmüştür.

Ergür’ün (2010) “Öğrenen Özerkliğinin Kazandırılmasında Öğretmenin Rolü” isimli doküman analizi niteliğindeki, nitel çalışmasında öğretmenin özellikle “yönetici, kaynak kişi ve danışman” olarak üstlenebileceği rolleri irdelenerek örnekler verilmesi hedeflenmiştir. Öğrenen özerkliğine destek veren öğretmenler üniversite verilecek özerklik eğitimleri ile mümkün olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Güven’in (2012) “Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde sınıf öğretmen adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Beş yüz yetmiş dört aday sınıf öğretmeninden nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Öğretmen adaylarının farklılıklara saygı düzeyi arttıkça özerklik düzeyinin de arttığı görülmüştür. Bayan öğretmen adaylarının farklılıklara saygı ve özerklik düzeyi erkek öğretmen adaylarını farklılıklara saygı ve özerklik düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Yaş değişkeninin de farklılıklara saygı ve özerklik düzeylerini etkilediği görülmüştür.

Güvenç ve Güvenç (2011) hazırladıkları “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Sınıf Yönetim Biçimleri” isimli bildiriye Çanakkale ilindeki 143 Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin geliştirdiği ankete verilen cevaplar veri olarak

toplanmıştır. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin özerklik desteklerinin düşük olduğu ama derste müdahaleci öğretmen profiline rastlanmadığına ilişkin sonuçlara ulaşmıştır.

Güvenç'in (2011) hazırladığı “Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları” isimli çalışma, sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleriyle ve mesleki özyeterlik algılarının belirlenmesi ve özerklik ile mesleki özyeterlikleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amacıyla yapılmıştır. Araştırmada “Öğretmen Özerlik Desteği” ve “Öğretmen Mesleki Özyeterlik Algısı” ölçeğine Çanakkale il merkezinde 126 sınıf öğretmenin verdiği cevaplar veri olarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği orta düzeyde olup kıdemle değişmemektedir. Mesleki özyeterlik algılarının olumlu olduğu kıdemle değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Özerklik desteği ve mesleki özyeterlik algısı arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Oğuz (2013b) tarafından hazırlanan “ Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesine İlişkin Görüşleri” çalışmasında ilköğretimde ve ortaöğretimdeki öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Kütahya ilindeki 492 öğretmenin “Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği”(ÖÖDÖ)'ne verdiği cevaplardan verileri oluşturmuştur. Öğretmenlerin özerkliği desteklemesini gerekliliği ve sergilemesine dair görüşlerinde farklılıklar olduğu belirtilir. Cinsiyete, branşa, çalıştıkları okul türlerine göre farklılaşma vardır. Sergilenmesi daha düşük seviyede çıktığından hizmet içi eğitimlerle öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi sağlanabilir önerisinde bulunmaktadır.

Özdere'nin (2005) “Devlet Destekli Bölgesel Üniversitelerde Çalışan İngilizce Okutmanlarının Öğrenci Özerkliğine Bakış Açıları” isimli yüksek lisans tezinde devlet destekli bölgesel üniversitelerde çalışan İngilizce okutmanlarının öğrenci özerkliğine ve öğrenci eğitimlerinin yönlendirmesi sorumluluklarını öğrencilerle paylaşımlarına ilişkin görüşlerinin alınması hedeflenmiştir. Afyon, Antalya, Niğde, Balıkesir, Muğla, Zonguldak illerindeki üniversitelerde görevli 72 İngilizce okutmanının 13 soruluk Likert-ölçeği formatındaki ankete verdiği cevaplarla veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda okutmanların öğrenci özerkliğine bakış açılarının olumluya yakın tarafsız olduğu görülmüştür. Ayrıca okutmanlara verilecek bir eğitim ve programdaki ayarlamalarla yükseköğretimdeki öğrenci özerkliğinin geliştirebileceği belirtilmiştir.

Özkal ve Demirkol'un (2014) "Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliğine ve Sergilenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri" adındaki çalışmasında öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin ne olduğu ve çeşitli değişkenlerine göre farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. İki yüz on yedi sınıf iki yüz otuz beş branş öğretmenin ÖÖDÖ' ne verdiği cevaplar verileri oluşturur. Araştırma sonucunda öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmen davranışlarının cinsiyete, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirtilmiştir.

Erbil-Tursun (2010) tarafından hazırlanan "Ortaöğretim İngilizce Dersinde Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezi Edirne ilinde 676 öğrenci ve 60 öğretmenin görüşleri alınarak yapılmıştır. Özellikle kız öğrencilerin İngilizce dersinde öğretmenlerle ders ile ilgili sorumlulukları paylaşmaya hazır oldukları ama öğretmenlerin bu sorumlulukları paylaşmaya hazır olmadıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Sabancı (2007) tarafından hazırlanan "Eskişehir İlindeki İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliği Konusundaki Görüşleri" isimli yüksek lisans tezinde Eskişehir İlindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğrenen özerkliği anketini Eskişehir merkezindeki devlet okullarındaki çalışan 197 İngilizce öğretmenin cevaplaması ile veriler elde edilmiştir. Çalışmaya katılanların çoğu, sınıf öğretimde "ders amaçları, ders içeriği, ders materyalleri, ders zamanı, yeri ve hızı, sınıf içi etkileşme çeşitleri, sınıf yönetimi, kayıt tutma, ödev, öğretim odağı, kendi açıklamalarını yapma, kendi öğrenme stratejilerini bulma ve kendini ölçme" konularında özerkliği desteklenebileceğini ortaya koymuştur. Bunların içinde "kayıt tutma" nın özerkliği en az destekleyebilecek konu olduğu belirtilmiş olup öğretmenler verilecek hizmet içi faaliyetlerle ve programda yapılacak değişikliklerle öğrenen özerkliği daha çok desteklenebileceğini belirtmiştir.

Servi (2010) tarafından hazırlanan "Selçuk Üniversitesi'nde Görevli İngilizce Okutmanlarının Öğrenen Özerkliğine ve Avrupa Dil Portfolyosuna olan karşı tutumları" başlıklı yüksek lisans tezinde Selçuk Üniversitesinde görevli okutmanların öğrenen özerkliği ve Avrupa Dil Portfolyosu ile ilgili algı ve görüşlerinin tespit edilmesi

amaçlanmıştır. Altmış dokuz okutmandan toplanan veriler hem nicel hem niteldir. Anket sorularını cevaplandırmaları ve sebeplerini yazmaları istenmiştir. Okutmanların genel olarak öğrenen özerkliğine karşı olumlu ve nötr-olumlu oldukları sınıf yönetimi gibi bazı konulara ise olumsuz yaklaştıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Okutmanların, genel olarak Avrupa Dil Portfolyosu ile ilgili fazla bilgi sahibi olmadığı görülmüştür.

### 3.MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin analizi açıklanmıştır.

#### 3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada ortaokullardaki Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin ÖÖDÖ' ne verdiği cevaplardan, var olan durumu betimlemeyi amaçladığından tarama modeli kullanılmıştır (Karasar1984). Tarama modelinde yapılan gözlemleri kaydetme, araştırılan olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme, yorumlama ve bunların doğrultusunda genelleme yapma vardır (Yıldırım 1966).

#### 3.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2014-2015 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarındaki Fen ve Teknoloji öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise resmi izinler alındıktan sonra Malatya İli Yeşilyurt İlçesindeki 84 Fen ve Teknoloji öğretmenine ÖÖDÖ ile gidilmiş olup cevaplayan 68 öğretmenden oluşur.

Araştırmaya katılan 68 kişiye ilişkin bulgular Çizelge3.1.'de görülmektedir. Araştırmaya katılanların %55,9'u kadın, %44,1'i erkektir. Katılımcıların %38,2'si 1 ile 5 yıl arasında hizmet süresi bulunmakta, %92,6'sı fakülte mezunu ve %67,6'sı ise eğitim fakültesinden mezun olmuştur.

**Çizelge 3.1:** Araştırmaya Katılan Kişilere Ait Demografik Veriler

Gruplar	Frekans (n=68)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	38	55.9
Erkek	30	44.1
<b>Hizmet Süresi</b>		
1 – 5 Yıl	26	38.2
6 – 10 Yıl	9	13.2
11 – 15 Yıl	5	7.4
16 – 20 Yıl	14	20.6
21 Yıl ve Üzeri	14	20.6

<b>Mezuniyet</b>		
Enstitü	2	2.9
Fakülte	63	92.6
Yüksek Lisans / Doktora	3	4.4
<b>Mezuniyet Alanı</b>		
Eğitim Fakültesi	46	67.6
Fen – Edebiyat Fakültesi	19	27.9
Diğer	3	4.4

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Veriler ÖÖDÖ’ni dolduran öğretmenlerin cevaplarından elde edilmiştir.

#### 3.3.1. Öğrenen özerkliği destekleme ölçeği

Veriler Oğuz(2013a) tarafından geliştirilen ÖÖDÖ’ ne öğretmenlerin verdiği yanıtlardan elde edilmiştir. Bu ölçek gereklilik ve sergileme olmak üzere iki kısımdan oluşmuştur. Genelde geliştirilen ölçekler tek yönlüdür. İlk olarak 49 maddeden oluşan ölçeğin 324 öğretmenden alınan cevapların üzerinde güvenilirlik ve geçerlik için çalışmalar yapılmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve madde analizi sonucunda öğrenen özerkliği destekleme davranışlarını gerekli görme ve bunların sergilenmesini belirlemek 16 maddeye düşürülmüştür. Bu ölçek 5’li Likert tipte olup 16 maddelik tek boyutlu ve 3 faktörlüdür. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile 3 faktörlü olması doğrulanmıştır. Faktörler sırayla 7maddeli “Duygu ve Düşünce Desteği”, 5 maddeli “Öğrenme Süreci Desteği” ve 4 maddeli “Değerlendirme Desteği” olarak isimlendirilmiştir. Ölçekteki puanlama ile en düşük 16 en yüksek 80 alınabiliyor. Gereklilikte yüksek alıp sergilemede düşük almanın anlamı, öğretmen o davranışı gerekli görür ama davranışı sergileyemediğini ifade eder. Ölçekteki faktör yükleri gereklilik için 0.536-0.728; sergilenme için, 0.596-0.753 arasındadır. Ölçeğe ait Cronbachalpha iç tutarlık katsayısı, gereklilik için  $\alpha=0.89$ ; sergilenme için  $\alpha=0.92$ ’dir. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği için elde edilen bulgular kanıt olabileceği belirtilmiştir(Oğuz 2013a).Uygulanan bu ölçeğin ön kısmında kişisel bilgiler bulunmaktadır. Bu bilgiler göre ölçekteki veriler analiz edilmiştir.

### 3.4.Verilerin Analizi

Araştırma bulguları, katılımcılardan elde edilen veriler üzerinde SPSS 23.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilen analizlerin sonucunda elde edilmiştir. ÖÖDÖ verileri 68 kişinin verdiği cevaplar üzerinden analiz edilmiştir.

Elde edilen veriler yüzde, frekans, yöntemleriyle analiz edilmiş olup, sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Ölçek soruları değerlendirilirken, ölçeğe verilen soruların yanıtları çalışmada tablolar halinde verilmiş; sonucun dağılım yüzdeleri rakamsal olarak açıklanmış ve araştırmamızın konusunu kapsayan tablolar, sırasına göre verilmiştir.

#### 3.4.1.Normal dağılım analizi

Ölçek ve boyutlarına ait görüşlerin dağılımının normalliği SPSS programı yardımıyla Kolmogorov-Smirnov testi ile analiz edilmiştir. Test sonuçları Çizelge3.2.'de sunulmuştur.

**Çizelge 3.2:** Normal Dağılım Testi (N=68)

<b>Kolmogorov-Smirnov Testi</b>	<b>Kolmogorov-Smirnov Z</b>	<b>p Değeri</b>
Duygu ve Düşünce Desteği - Gereklilik	1.101	0.177
Öğrenme Süreci Desteği - Gereklilik	1.134	0.153
Değerlendirme Desteği - Gereklilik	1.022	0.248
<b>Davranışların Gereklilik Derecesi (Genel Durum)</b>	<b>0.965</b>	<b>0.310</b>
Duygu ve Düşünce Desteği - Sergilenme	1.032	0.237
Öğrenme Süreci Desteği - Sergilenme	1.306	0.066
Değerlendirme Desteği - Sergilenme	1.144	0.146
<b>Davranışların Sergilenme Durumu (Genel Durum)</b>	<b>0.764</b>	<b>0.603</b>

Test sonucuna göre ölçek genel durumları ve boyutları bakımından grupların normal dağılım gösterdiği ( $p>0.05$ ) görülmektedir. Çözümlenmeler parametrik teknikler kullanılarak yapılmıştır.

## 4.BULGULAR

Bu bölümde elde edilen bulguların çeşitli değişkenlere göre analiz edildi.

### 4.1.Temel Betimsel Bulguların Araştırılması

Verilerin derlenmesinde kullanılan ölçek ve boyutlara ait hesaplanan temel tanımlayıcı bulgular Çizelge 4.1.'de gösterilmektedir.

**Çizelge 4.1:** Ölçek ve Boyutlarına İlişkin Betimsel Bulgular (N=68)

<i>Boyutlar</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>
Duygu ve Düşünce Desteği - Gereklilik	2.29	5.00	4.35	0.53
Öğrenme Süreci Desteği - Gereklilik	1.80	5.00	4.07	0.65
Değerlendirme Desteği - Gereklilik	1.25	5.00	3.88	0.71
<b>Davranışların Gereklilik Derecesi (Genel Durum)</b>	<b>1.88</b>	<b>4.88</b>	<b>4.14</b>	<b>0.54</b>
Duygu ve Düşünce Desteği – Sergilenme	2.43	4.86	3.92	0.56
Öğrenme Süreci Desteği - Sergilenme	2.60	4.80	3.61	0.58
Değerlendirme Desteği - Sergilenme	1.75	4.75	3.43	0.76
<b>Davranışların Sergilenme Durumu (Genel Durum)</b>	<b>2.56</b>	<b>4.63</b>	<b>3.70</b>	<b>0.54</b>

Değişkenlerin ortalaması 3.43 ile 4.35 arasında, standart sapması ise 0.53 ile 0.76 arasında değişmektedir. Davranışların gereklilik derecesi (genel durum) değişkeninin ortalaması 4.14, standart sapması ise 0.54'tür. Davranışların sergilenme durumu (genel durum) değişkeninin ortalaması 3.70, standart sapması ise 0.54'tür.

Çizelge4.2.'de 68 katılımcının Davranışların Gereklilik Derecesi Ölçeğinde bulunan ifadelerle ilişkin temel tanımlayıcı bulgularını göstermektedir. İfadelerdeki değerler incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip ifadenin 7. ifade olan; “Derslerde öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek.” ifadesi olduğu görülmektedir. Bu ifadenin hemen ardından, “Öğrencileri, öğrenmelerini geliştirici ek çalışmalar (araştırma, okuma, proje vb.) yapmaya teşvik etmek” ile ilgili 5. ve “Öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili dönüt (geri bildirim) vermek.” 6. ifadeler gelmektedir. En düşük ortalamaya sahip ifadeler ise, “Öğrencilerin, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine olanak



vermek.” ifadesi olan 13. İfade ve “Ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararlara katılmalarını desteklemek.” ifadesi olan 15. ifade olduğu gör÷lmektedir.

**Çizelge 4.2:** Davranışların Gereklilik Derecesi Ölçeğine İlişkin Betimsel Bulgular (N=68)

<i>İfadeler</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>
1. Öğrencilere empatik bir anlayışla(kendisini onun yerine koyarak) yaklaşmak.	1	5	4.35	0.84
2. Öğrencilerin öğrenme sorunlarını dile getirmelerine olanak vermek.	2	5	4.44	0.85
3. Öğrencilerin, öğrenme sürecindeki her türlü(etkinlik, materyal, yöntem vb.) seçimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.	1	5	4.03	0.86
4. Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.	2	5	4.12	0.89
5. Öğrencileri, öğrenmelerini geliştirici ek çalışmalar (araştırma, okuma, proje vb.) yapmaya teşvik etmek	3	5	4.46	0.67
6. Öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili dönüt (geri bildirim) vermek.	3	5	4.46	0.65
7. Derslerde öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek.	3	5	4.60	0.57
8. Öğrencilerin sınıf dışındaki gerçek yaşam materyallerini(otantik) kendi kendilerine kullanmalarını teşvik etmek.	1	5	4.06	0.82
9. Öğrencilerin, öğrenmelerini desteklemek için sınıf dışındaki bireylerden(anne, baba, bir uzman vb.)yardım almalarını sağlamak.	1	5	3.88	1.04
10. Öğrencilerin, sınıfta kendi kendilerine bağımsız çalışmalar (alıştırma, tekrar, okuma, özet çıkartma vb.) yapmalarını desteklemek.	2	5	4.06	0.82
11. Öğrenme süreciyle ilgili konularda öğrencilerin aileleriyle işbirliği yapmak.	1	5	4.09	0.95
12. Öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardım etmek.	2	5	4.26	0.76
13. Öğrencilerin, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.	1	5	3.63	0.86
14. Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili değerlendirmelerini paylaşmak.	1	5	3.97	0.89
15. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararlara katılmalarını desteklemek.	1	5	3.94	0.99
16. Öğrencilerin, kendi çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.	1	5	3.99	0.95

Çizelge 4.3.'de 68 katılımcının Davranışların Sergilenme Durumu Ölçeğinde bulunan ifadelerle ilişkin temel tanımlayıcı bulgularını göstermektedir. İfadelerdeki değerler incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip ifadenin 7. ifade olan; “Derslerde öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek.” ifadesi olduğu görülmektedir. Bu ifadenin hemen ardından, 6. ifade olan: “Öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili dönüt (geri bildirim) vermek. ” gelmektedir. En düşük ortalamaya sahip ifadeler ise, “Öğrencilerin, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.” ifadesi olan 13. ifade ve “Öğrencilerin, kendi çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.” ifadesi olan 16. ifade olduğu görülmektedir.

**Çizelge 4.3:** Davranışların Sergilenme Durumu Ölçeğine İlişkin Betimsel Bulgular (N=68)

<i>İfadeler</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>
1. Öğrencilere empatik bir anlayışla(kendisini onun yerine koyarak) yaklaşmak.	2	5	3.85	0.77
2. Öğrencilerin öğrenme sorunlarını dile getirmelerine olanak vermek.	2	5	4.00	0.79
3. Öğrencilerin, öğrenme sürecindeki her türlü(etkinlik, materyal, yöntem vb.) seçimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.	1	5	3.82	0.96
4. Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.	2	5	3.82	0.99
5. Öğrencileri, öğrenmelerini geliştirici ek çalışmalar (araştırma, okuma, proje vb.) yapmaya teşvik etmek	2	5	3.87	0.79
6. Öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili dönüt (geri bildirim) vermek.	2	5	4.01	0.81
7. Derslerde öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek.	2	5	4.10	0.88
8. Öğrencilerin sınıf dışındaki gerçek yaşam materyallerini(otantik) kendi kendilerine kullanmalarını teşvik etmek.	2	5	3.59	0.91
9. Öğrencilerin, öğrenmelerini desteklemek için sınıf dışındaki bireylerden(anne, baba, bir uzman vb.)yardım almalarını sağlamak.	2	5	3.51	0.88
10. Öğrencilerin, sınıfta kendi kendilerine bağımsız çalışmalar (alıştırma, tekrar, okuma, özet çıkartma vb.) yapmalarını desteklemek.	2	5	3.65	0.84
11. Öğrenme süreciyle ilgili konularda öğrencilerin aileleriyle işbirliği yapmak.	2	5	3.40	0.90
12. Öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardım etmek.	2	5	3.93	0.75
13. Öğrencilerin, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.	1	5	3.18	0.97
14. Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili değerlendirmelerini paylaşmak.	1	5	3.60	1.01
15. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararlara katılmalarını desteklemek.	2	5	3.57	0.91

16.Öğrencilerin, kendi çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.	1	5	3.37	1.03
---	---	---	------	------

68 katılımcının Davranışların Gereklik Derecesi Ölçeğindeki ifadelerle verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımlarını Çizelge 4.4.'da gösterilmektedir. “Derslerde öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek.” yargısına katılımcıların %64,7’si, “Öğrencilerin öğrenme sorunlarını dile getirmelerine olanak vermek.” yargısına katılımcıların %61,8’i, “Öğrencileri, öğrenmelerini geliştirici ek çalışmalar (araştırma, okuma, proje vb.) yapmaya teşvik etmek” yargısına katılımcıların %55,9’u her zaman seçeneğini belirtmektedir.

**Çizelge 4.4:** Davranışların Gereklik Derecesi Ölçeğine Ait Bulgular (N=68)

<i>İfadeler</i>	<i>Hiçbir Zaman</i>		<i>Çok Az</i>		<i>Ara Sıra</i>		<i>Çoğu Zaman</i>		<i>Her Zaman</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
1. Öğrencilere empatik bir anlayışla(kendisini onun yerine koyarak) yaklaşmak.	1	1.5	2	2.9	4	5.9	26	38.2	35	51.5
2. Öğrencilerin öğrenme sorunlarını dile getirmelerine olanak vermek.	0	0.0	4	5.9	4	5.9	18	26.5	42	61.8
3. Öğrencilerin, öğrenme sürecindeki her türlü(etkinlik, materyal, yöntem vb.) seçimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.	1	1.5	2	2.9	12	17.6	32	47.1	21	30.9
4. Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.	0	0.0	5	7.4	8	11.8	29	42.6	26	38.2
5. Öğrencileri, öğrenmelerini geliştirici ek çalışmalar (araştırma, okuma, proje vb.) yapmaya teşvik etmek	0	0.0	0	0.0	7	10.3	23	33.8	38	55.9
6. Öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili dönüt (geri bildirim) vermek.	0	0.0	0	0.0	6	8.8	25	36.8	37	54.4
7. Derslerde öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek.	0	0.0	0	0.0	3	4.4	21	30.9	44	64.7
8. Öğrencilerin sınıf dışındaki gerçek yaşam materyallerini(otantik) kendi kendilerine kullanmalarını teşvik etmek.	1	1.5	1	1.5	12	17.6	33	48.5	21	30.9

9. Öğrencilerin, öğrenmelerini desteklemek için sınıf dışındaki bireylerden(anne, baba, bir uzman vb.)yardım almalarını sağlamak.	2	2.9	6	8.8	11	16.2	28	41.2	21	30.9
10. Öğrencilerin, sınıfta kendi kendilerine bağımsız çalışmalar (alıştırma, tekrar, okuma, özet çıkartma vb.) yapmalarını desteklemek.	0	0.0	1	1.5	18	26.5	25	36.8	24	35.3
11. Öğrenme süreciyle ilgili konularda öğrencilerin aileleriyle işbirliği yapmak.	1	1.5	3	4.4	13	19.1	23	33.8	28	41.2
12. Öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardım etmek.	0	0.0	2	2.9	7	10.3	30	44.1	29	42.6
13. Öğrencilerin, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.	1	1.5	2	2.9	30	44.1	23	33.8	12	17.6
14. Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili değerlendirmelerini paylaşmak.	1	1.5	3	4.4	13	19.1	31	45.6	20	29.4
15. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararlara katılmalarını desteklemek.	1	1.5	6	8.8	11	16.2	28	41.2	22	32.4
16. Öğrencilerin, kendi çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.	1	1.5	4	5.9	13	19.1	27	39.7	23	33.8

68 katılımcının Davranışların Sergilenme Durumu Ölçeğindeki ifadelere verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımlarını Çizelge4.5.'de gösterilmektedir. "Derslerde öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek." yargısına katılımcıların %39,7'si, "Öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili dönüt (geri bildirim) vermek." yargısına katılımcıların %30,9'u, "Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak." yargısına katılımcıların %27,9'u her zaman seçeneğini belirtmektedir.

**Çizelge 4.5:** Davranışların Sergilenme Durumu Ölçeğine Ait Bulgular (N=68)

İfadeler	Hiçbir Zaman		Çok Az		Ara Sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Öğrencilere empatik bir anlayışla(kendisini onun yerine koyarak) yaklaşmak.	0	0.0	3	4.4	17	25.0	35	51.5	13	19.1
2. Öğrencilerin öğrenme sorunlarını dile	0	0.0	5	7.4	6	8.8	41	60.3	16	23.5

getirmelerine olanak vermek.											
3.Öğrencilerin, öğrenme sürecindeki her türlü (etkinlik, materyal, yöntem vb.) seçimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.	1	1.5	5	7.4	17	25.0	27	39.7	18	26.5	
4.Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.	0	0.0	9	13.2	13	19.1	27	39.7	19	27.9	
5. Öğrencileri, öğrenmelerini geliştirici ek çalışmalar (araştırma, okuma, proje vb.) yapmaya teşvik etmek	0	0.0	3	4.4	17	25.0	34	50.0	14	20.6	
6. Öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili dönüt (geri bildirim) vermek.	0	0.0	2	2.9	16	23.5	29	42.6	21	30.9	
7. Derslerde öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek.	0	0.0	3	4.4	14	20.6	24	35.3	27	39.7	
8. Öğrencilerin sınıf dışındaki gerçek yaşam materyallerini(otantik) kendi kendilerine kullanmalarını teşvik etmek.	0	0.0	7	10.3	27	39.7	21	30.9	13	19.1	
9. Öğrencilerin, öğrenmelerini desteklemek için sınıf dışındaki bireylerden(anne, baba, bir uzman vb.)yardım almalarını sağlamak.	0	0.0	9	13.2	24	35.3	26	38.2	9	13.2	
10. Öğrencilerin, sınıfta kendi kendilerine bağımsız çalışmalar (alıştırma, tekrar, okuma, özet çıkartma vb.) yapmalarını desteklemek.	0	0.0	4	5.9	28	41.2	24	35.3	12	17.6	
11. Öğrenme süreciyle ilgili konularda öğrencilerin aileleriyle işbirliği yapmak.	0	0.0	13	19.1	21	30.9	28	41.2	6	8.8	
12. Öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardım etmek.	0	0.0	1	1.5	19	27.9	32	47.1	16	23.5	
13. Öğrencilerin, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.	2	2.9	15	22.1	26	38.2	19	27.9	6	8.8	
14. Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili değerlendirmelerini paylaşmak.	3	4.4	6	8.8	17	25.0	31	45.6	11	16.2	
15. Ölçme ve	0	0.0	11	16.2	16	23.5	32	47.1	9	13.2	

değerlendirme ile ilgili kararlara katılmalarını desteklemek.										
16. Öğrencilerin, kendi çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.	4	5.9	9	13.2	20	29.4	28	41.2	7	10.3

#### 4.2.Cinsiyete Göre Oluşturulan Sınıflar Arasındaki Farklılıkların Araştırılması

Ölçek ve boyutları ile cinsiyet arasındaki ilişki “Bağımsız Gruplar t Testi”ne göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 4.6.’da verilmektedir.

**Çizelge 4.6:** Değişkenlerin Cinsiyete Göre Farklılık Analizi

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s.s.	F	t	p
Duygu ve Düşünce Desteği – Gereklilik	Kadın	38	4.31	0.59	2.176	-0.669	0.506
	Erkek	30	4.40	0.44			
Öğrenme Süreci Desteği – Gereklilik	Kadın	38	4.10	0.70	1.313	0.491	0.625
	Erkek	30	4.02	0.58			
Değerlendirme Desteği – Gereklilik	Kadın	38	3.87	0.82	2.684	-0.094	0.925
	Erkek	30	3.89	0.57			
<b>Davranışların Gereklilik Derecesi (Genel Durum)</b>	<b>Kadın</b>	<b>38</b>	<b>4.13</b>	<b>0.62</b>	<b>1.360</b>	<b>-0.134</b>	<b>0.894</b>
	<b>Erkek</b>	<b>30</b>	<b>4.15</b>	<b>0.43</b>			
Duygu ve Düşünce Desteği – Sergilenme	Kadın	38	3.91	0.57	0.365	-0.210	0.834
	Erkek	30	3.94	0.56			
Öğrenme Süreci Desteği – Sergilenme	Kadın	38	3.65	0.62	1.949	0.600	0.550
	Erkek	30	3.56	0.52			
Değerlendirme Desteği – Sergilenme	Kadın	38	3.37	0.79	0.397	-0.664	0.509
	Erkek	30	3.50	0.73			
<b>Davranışların Sergilenme Durumu (Genel Durum)</b>	<b>Kadın</b>	<b>38</b>	<b>3.69</b>	<b>0.57</b>	<b>1.154</b>	<b>-0.128</b>	<b>0.899</b>
	<b>Erkek</b>	<b>30</b>	<b>3.71</b>	<b>0.52</b>			

Çizelge 4.6.’da, duygu ve düşünce desteği – gereklilik, öğrenme süreci desteği – gereklilik, değerlendirme desteği – gereklilik, davranışların gereklilik derecesi (genel durum), duygu ve düşünce desteği – sergilenme, öğrenme süreci desteği – sergilenme, değerlendirme desteği – sergilenme ve davranışların sergilenme durumu (genel durum)ile cinsiyet arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0.05$ ).

### 4.3.Hizmet Süresine Göre Oluşturulan Sınıflar Arasındaki Farklılıkların Araştırılması

Ölçek ve boyutları ile hizmet süresi arasındaki ilişki “*Tek Yönlü ANOVA Analizi*”ne göre analiz edilmiştir. Grup varyanslarının homojenlik analizi için Levene Testi kullanılmıştır. Çizelge 4.7. Levene Testine ait sonuçları göstermektedir.

**Çizelge 4.7:** Hizmet Süresi – Levene Testi

<b>Boyutlar</b>	<b>Levene Değeri</b>	<b>P Değeri</b>
Duygu ve Düşünce Desteği – Gereklilik	2.000	0.105
Öğrenme Süreci Desteği – Gereklilik	1.575	0.192
Değerlendirme Desteği – Gereklilik	2.224	0.076
<b>Davranışların Gereklilik Derecesi (Genel Durum)</b>	<b>1.591</b>	<b>0.188</b>
Duygu ve Düşünce Desteği – Sergilenme	0.699	0.595
Öğrenme Süreci Desteği – Sergilenme	0.137	0.968
Değerlendirme Desteği – Sergilenme	0.331	0.856
<b>Davranışların Sergilenme Durumu (Genel Durum)</b>	<b>0.550</b>	<b>0.700</b>

Çizelge 4.7. İncelendiğinde grup varyanslarının eşit olduğu tespit edilmektedir ( $p>0.05$ ). Bu sonuçlar, Tek Yönlü ANOVA Analizi uygulanabilmesi için gerekli ön şartın sağlandığını göstermektedir. Tek Yönlü ANOVA Analizi sonuçları Çizelge 4.8.’de verilmektedir.

**Çizelge 4.8:** Değişkenlerin Hizmet Süresine Göre Farklılık Analizi

<b>ANOVA Sonuçları</b>									
<b>Değişken</b>	<b>Hizmet Süresi</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>SH<sub>x</sub></b>	<b>Var. K.</b>	<b>K. T.</b>	<b>K. O.</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
Duygu ve	1-5 yıl	26	4.19	0.67	G. Arası	1.668	0.417	1.495	0.215
	6-10 yıl	9	4.44	0.40	Grup İçi	17.574	0.279		

Düşünce Desteği – Gereklilik	11-15 yıl	5	4.74	0.15	<b>Toplam</b>	<b>19.242</b>			
	16-20 yıl	14	4.33	0.45					
	21 yıl ve üzeri	14	4.45	0.39					
	<b>Toplam</b>	<b>68</b>	<b>4.35</b>	<b>0.53</b>					
Öğrenme Süreci Desteği – Gereklilik	1-5 yıl	26	3.96	0.77	G. Arası	1.040	0.260	0.597	0.666
	6-10 yıl	9	4.00	0.51	Grup İçi	27.421	0.435		
	11-15 yıl	5	4.40	0.24	<b>Toplam</b>	<b>28.461</b>			
	16-20 yıl	14	4.07	0.64					
	21 yıl ve üzeri	14	4.18	0.59					
	<b>Toplam</b>	<b>68</b>	<b>4.07</b>	<b>0.65</b>					
Değerlendirme Desteği – Gereklilik	1-5 yıl	26	3.78	0.86	G. Arası	0.833	0.208	0.389	0.816
	6-10 yıl	9	3.86	0.73	Grup İçi	33.726	0.535		
	11-15 yıl	5	4.20	0.73	<b>Toplam</b>	<b>34.559</b>			
	16-20 yıl	14	3.87	0.73					
	21 yıl ve üzeri	14	3.96	0.35					
	<b>Toplam</b>	<b>68</b>	<b>3.88</b>	<b>0.71</b>					
Davranışların Gereklilik Derecesi (Genel Durum)	1-5 yıl	26	4.02	0.69	G. Arası	1.183	0.296	0.981	0.424
	6-10 yıl	9	4.15	0.47	Grup İçi	18.978	0.301		
	11-15 yıl	5	4.50	0.27	<b>Toplam</b>	<b>20.161</b>			
	16-20 yıl	14	4.13	0.45					
	21 yıl ve üzeri	14	4.25	0.38					
	<b>Toplam</b>	<b>68</b>	<b>4.14</b>	<b>0.54</b>					
Duygu ve Düşünce Desteği – Sergilenme	1-5 yıl	26	3.91	0.58	G. Arası	1.420	0.355	1.114	0.358
	6-10 yıl	9	4.19	0.42	Grup İçi	20.070	0.319		
	11-15 yıl	5	3.77	0.31	<b>Toplam</b>	<b>21.489</b>			
	16-20 yıl	14	3.73	0.51					
	21 yıl ve üzeri	14	4.03	0.69					
	<b>Toplam</b>	<b>68</b>	<b>3.92</b>	<b>0.56</b>					
Öğrenme Süreci Desteği – Sergilenme	1-5 yıl	26	3.66	0.58	G. Arası	1.097	0.274	0.796	0.533
	6-10 yıl	9	3.53	0.64	Grup İçi	21.728	0.345		
	11-15 yıl	5	3.44	0.53	<b>Toplam</b>	<b>22.825</b>			
	16-20 yıl	14	3.45	0.57					
	21 yıl ve üzeri	14	3.80	0.58					
	<b>Toplam</b>	<b>68</b>	<b>3.61</b>	<b>0.58</b>					
Değerlendirme Desteği – Sergilenme	1-5 yıl	26	3.39	0.84	G. Arası	2.141	0.535	0.903	0.468
	6-10 yıl	9	3.66	0.69	Grup İçi	37.339	0.593		
	11-15 yıl	5	3.30	0.73	<b>Toplam</b>	<b>39.481</b>			
	16-20 yıl	14	3.17	0.81					
	21 yıl ve üzeri	14	3.64	0.61					
	<b>Toplam</b>	<b>68</b>	<b>3.39</b>	<b>0.84</b>					



	üzeri								
<b>Toplam</b>		<b>68</b>	<b>3.43</b>	<b>0.76</b>					
Davranışların Sergilenme Durumu (Genel Durum)	1-5 yıl	26	3.70	0.58	G. Arası	1.202	0.300	1.006	0.411
	6-10 yıl	9	3.85	0.52	Grup İçi	18.820	0.299		
	11-15 yıl	5	3.55	0.31	Toplam	20.022			
	16-20 yıl	14	3.50	0.51					
	21 yıl ve üzeri	14	3.86	0.57					
<b>Toplam</b>		<b>68</b>	<b>3.70</b>	<b>0.54</b>					

Analiz sonuçları incelendiğinde, duygu ve düşünce desteği – gereklilik, öğrenme süreci desteği – gereklilik, değerlendirme desteği – gereklilik, davranışların gereklilik derecesi (genel durum), duygu ve düşünce desteği – sergilenme, öğrenme süreci desteği – sergilenme, değerlendirme desteği – sergilenme ve davranışların sergilenme durumu (genel durum) ile hizmet süresi arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmaktadır ( $p>0.05$ ).

#### 4.4. Mezuniyete Göre Oluşturulan Sınıflar Arasındaki Farklılıkların Araştırılması

Ölçek ve boyutları ile mezuniyet arasındaki ilişki “Tek Yönlü ANOVA Analizi”ne göre analiz edilmiştir. Grup varyanslarının homojenlik analizi için Levene Testi kullanılmıştır. Çizelge 4.9. Levene Testine ait sonuçları göstermektedir.

**Çizelge 4.9:** Mezuniyet – Levene Testi

Boyutlar	Levene Değeri	P Değeri
Duygu ve Düşünce Desteği – Gereklilik	2.109	0.130
Öğrenme Süreci Desteği – Gereklilik	1.344	0.268
Değerlendirme Desteği – Gereklilik	0.929	0.400
<b>Davranışların Gereklilik Derecesi (Genel Durum)</b>	<b>0.831</b>	<b>0.440</b>
Duygu ve Düşünce Desteği – Sergilenme	1.299	0.280
Öğrenme Süreci Desteği – Sergilenme	3.012	0.056
Değerlendirme Desteği – Sergilenme	1.332	0.271
<b>Davranışların Sergilenme Durumu (Genel Durum)</b>	<b>1.422</b>	<b>0.249</b>

Çizelge 4.9. İncelendiğinde grup varyanslarının eşit olduğu tespit edilmektedir ( $p>0.05$ ). Bu sonuçlar, Tek Yönlü ANOVA Analizi uygulanabilmesi için gerekli ön şartın sağlandığını göstermektedir. Tek Yönlü ANOVA Analizi sonuçları Çizelge 4.10.' da verilmektedir.

**Çizelge 4.10: Değişkenlerin Mezuniyete Göre Farklılık Analizi**

ANOVA Sonuçları									
Değişken	Mezuniyet	N	$\bar{X}$	$SH_x$	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Duygu ve Düşünce Desteği - Gereklilik	Enstitü	2	4.35	0.10	G. Arası	0.094	0.047	0.160	0.852
	Fakülte	63	4.34	0.55	Grup İçi	19.148	0.295		
	YL/Doktora	3	4.52	0.21	<b>Toplam</b>	19.242			
<b>Toplam</b>		68	4.35	0.53					
Öğrenme Süreci Desteği - Gereklilik	Enstitü	2	4.20	0.28	G. Arası	0.384	0.192	0.444	0.643
	Fakülte	63	4.05	0.66	Grup İçi	28.077	0.432		
	YL/Doktora	3	4.40	0.34	<b>Toplam</b>	28.461			
<b>Toplam</b>		68	4.07	0.65					
Değerlendirme Desteği - Gereklilik	Enstitü	2	4.12	0.17	G. Arası	0.170	0.085	0.161	0.852
	Fakülte	63	3.86	0.72	Grup İçi	34.388	0.529		
	YL/Doktora	3	4.00	0.90	<b>Toplam</b>	34.559			
<b>Toplam</b>		68	3.88	0.71					
Davranışların Gereklilik Derecesi (Genel Durum)	Enstitü	2	4.25	0.17	G. Arası	0.162	0.081	0.264	0.769
	Fakülte	63	4.13	0.56	Grup İçi	19.999	0.308		
	YL/Doktora	3	4.35	0.40	<b>Toplam</b>	20.161			
<b>Toplam</b>		68	4.14	0.54					
Duygu ve Düşünce Desteği - Sergilenme	Enstitü	2	4.28	0.40	G. Arası	0.428	0.214	0.661	0.520
	Fakülte	63	3.90	0.57	Grup İçi	21.061	0.324		
	YL/Doktora	3	4.14	0.28	<b>Toplam</b>	21.489			
<b>Toplam</b>		68	3.92	0.56					
Öğrenme Süreci Desteği - Sergilenme	Enstitü	2	3.90	0.70	G. Arası	0.835	0.417	1.233	0.298
	Fakülte	63	3.58	0.58	Grup İçi	21.991	0.338		
	YL/Doktora	3	4.06	0.11	<b>Toplam</b>	22.825			
<b>Toplam</b>		68	3.61	0.58					
Değerlendirme Desteği - Sergilenme	Enstitü	2	4.12	0.17	G. Arası	2.424	1.212	2.126	0.128
	Fakülte	63	3.37	0.76	Grup İçi	37.057	0.570		
	YL/Doktora	3	4.08	0.76	<b>Toplam</b>	39.481			
<b>Toplam</b>		68	3.43	0.76					
Davranışların Sergilenme Durumu (Genel Durum)	Enstitü	2	4.12	0.44	G. Arası	0.897	0.448	1.524	0.226
	Fakülte	63	3.67	0.55	Grup İçi	19.125	0.294		
	YL/Doktora	3	4.10	0.25	<b>Toplam</b>	20.022			
<b>Toplam</b>		68	3.70	0.54					

Analiz sonuçları incelendiğinde, duygu ve düşünce desteği – gereklilik, öğrenme süreci desteği – gereklilik, değerlendirme desteği – gereklilik, davranışların gereklilik derecesi (genel durum), duygu ve düşünce desteği – sergilenme, öğrenme süreci desteği – sergilenme, değerlendirme desteği – sergilenme ve davranışların sergilenme durumu (genel durum) ile mezuniyet arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmaktadır ( $p>0.05$ ).

#### 4.5. Mezun Olunan Alana Göre Oluşturulan Sınıflar Arasındaki Farklılıkların Araştırılması

Ölçek ve boyutları ile mezun olunan alan arasındaki ilişki “Tek Yönlü ANOVA Analizi”ne göre analiz edilmiştir. Grup varyanslarının homojenlik analizi için Levene Testi kullanılmıştır. Çizelge 4.11. Levene Testine ait sonuçları göstermektedir.

**Çizelge 4.11:** Mezun Olunan Alan – Levene Testi

Boyutlar	Levene Değeri	P Değeri
Duygu ve Düşünce Desteği – Gereklilik	2.075	0.134
Öğrenme Süreci Desteği – Gereklilik	0.482	0.620
Değerlendirme Desteği – Gereklilik	1.946	0.151
<b>Davranışların Gereklilik Derecesi (Genel Durum)</b>	<b>1.152</b>	<b>0.322</b>
Duygu ve Düşünce Desteği – Sergilenme	1.545	0.221
Öğrenme Süreci Desteği – Sergilenme	0.472	0.626
Değerlendirme Desteği – Sergilenme	0.363	0.697
<b>Davranışların Sergilenme Durumu (Genel Durum)</b>	<b>0.746</b>	<b>0.478</b>

Çizelge 4.11. İncelendiğinde grup varyanslarının eşit olduğu tespit edilmektedir ( $p>0.05$ ). Bu sonuçlar, Tek Yönlü ANOVA Analizi uygulanabilmesi için gerekli ön şartın sağlandığını göstermektedir. Tek Yönlü ANOVA Analizi sonuçları Çizelge 4.12.’da verilmektedir.

**Çizelge 4.12: Değişkenlerin Mezun Olunan Alana Göre Farklılık Analizi**

<b>ANOVA Sonuçları</b>									
<b>Değişke n</b>	<b>Alan</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>SH<sub>X</sub></b>	<b>Var. K.</b>	<b>K. T.</b>	<b>K. O.</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
Duygu ve Düşünce Desteği – Gereklilik	Eğitim	46	4.30	0.58	G. Arası	0.352	0.176	0.606	0.549
	Fen-Edebiyat	19	4.46	0.42	Grup İçi	18.890	0.291		
	Diğer	3	4.28	0.14	<b>Toplam</b>	<b>19.242</b>			
<b>Toplam</b>		<b>68</b>	<b>4.35</b>	<b>0.53</b>					
Öğrenme Süreci Desteği – Gereklilik	Eğitim	46	4.02	0.68	G. Arası	0.538	0.269	0.627	0.538
	Fen-Edebiyat	19	4.21	0.60	Grup İçi	27.923	0.430		
	Diğer	3	3.93	0.50	<b>Toplam</b>	<b>28.461</b>			
<b>Toplam</b>		<b>68</b>	<b>4.07</b>	<b>0.65</b>					
Değerlendirme Desteği – Gereklilik	Eğitim	46	3.76	0.76	G. Arası	1.969	0.985	1.964	0.149
	Fen-Edebiyat	19	4.14	0.58	Grup İçi	32.590	0.501		
	Diğer	3	4.00	0.25	<b>Toplam</b>	<b>34.559</b>			
<b>Toplam</b>		<b>68</b>	<b>3.88</b>	<b>0.71</b>					
Davranışların Gereklilik Derecesi (Genel Durum)	Eğitim	46	4.08	0.59	G. Arası	0.674	0.337	1.125	0.331
	Fen-Edebiyat	19	4.30	0.44	Grup İçi	19.487	0.300		
	Diğer	3	4.10	0.28	<b>Toplam</b>	<b>20.161</b>			
<b>Toplam</b>		<b>68</b>	<b>4.14</b>	<b>0.54</b>					
Duygu ve Düşünce Desteği – Sergilenme	Eğitim	46	3.95	0.52	G. Arası	0.399	0.200	0.615	0.544
	Fen-Edebiyat	19	3.81	0.68	Grup İçi	21.090	0.324		
	Diğer	3	4.14	0.37	<b>Toplam</b>	<b>21.489</b>			
<b>Toplam</b>		<b>68</b>	<b>3.92</b>	<b>0.56</b>					
Öğrenme Süreci Desteği – Sergilenme	Eğitim	46	3.61	0.56	G. Arası	0.055	0.027	0.078	0.925
	Fen-Edebiyat	19	3.58	0.64	Grup İçi	22.771	0.350		
	Diğer	3	3.73	0.57	<b>Toplam</b>	<b>22.825</b>			
<b>Toplam</b>		<b>68</b>	<b>3.61</b>	<b>0.58</b>					
Değerlendirme	Eğitim	46	3.38	0.81	G. Arası	0.458	0.229	0.382	0.684

dirme Desteği – Sergilenme	Fen-Edebiyat	19	3.48	0.68	Grup İçi	39.023	0.600		
	Diğer	3	3.75	0.66	<b>Toplam</b>	<b>39.481</b>			
<b>Toplam</b>		<b>68</b>	<b>3.43</b>	<b>0.76</b>					
Davranışların Sergilenme Durumu (Genel Durum)	Eğitim	46	3.70	0.53	G. Arası	0.166	0.083	0.272	0.763
	Fen-Edebiyat	19	3.66	0.61	Grup İçi	19.856	0.305		
	Diğer	3	3.91	0.47	<b>Toplam</b>	<b>20.022</b>			
<b>Toplam</b>		<b>68</b>	<b>3.70</b>	<b>0.54</b>					

Analiz sonuçları incelendiğinde, duygu ve düşünce desteği – gereklilik, öğrenme süreci desteği – gereklilik, değerlendirme desteği – gereklilik, davranışların gereklilik derecesi (genel durum), duygu ve düşünce desteği – sergilenme, öğrenme süreci desteği – sergilenme, değerlendirme desteği – sergilenme ve davranışların sergilenme durumu (genel durum) ile mezun olunan alan arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmaktadır ( $p>0.05$ ).

#### 4.6.Değişkenler Arasındaki İlişkinin Araştırılması

Çizelge 4.13. değişkenlere ait temel tanımlayıcı istatistikler ile değişkenler arasındaki ilişkileri ifade eden korelasyon katsayılarını sergilemektedir. Çizelgedeki Pearson korelasyon katsayıları ise araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilere işaret etmektedir.

**Çizelge 4.13: Ölçek ve Boyutlarına Ait Korelasyon Analizi**

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8
1. Duygu ve Düşünce Desteği - Gereklilik	1							.
2. Öğrenme Süreci Desteği - Gereklilik	0.731	1						
3. Değerlendirme Desteği – Gereklilik	0.610	0.697	1					
4. Davranışların Gereklilik Derecesi (Genel Durum)	<b>0.899</b>	<b>0.912</b>	<b>0.847</b>	<b>1</b>				

5. Duygu ve Düşünce Desteği - Sergilenme	0.314 a	0.164	0.233	0.271 b	1			
6. Öğrenme Süreci Desteği - Sergilenme	0.250 b	0.404 a	0.289 b	0.352 a	0.611 a	1		
7. Değerlendirme Desteği - Sergilenme	0.124	0.222	0.470 a	0.289 b	0.650 a	0.719 a	1	
<b>8. Davranışların Sergilenme Durumu (Genel Durum)</b>	<b>0.269 b</b>	<b>0.287 b</b>	<b>0.367 a</b>	<b>0.342 a</b>	<b>0.885 a</b>	<b>0.863 a</b>	<b>0.885 a</b>	<b>1</b>

a Pearson Korelasyonu  $p < .01$  düzeyinde anlamlıdır.

b Pearson Korelasyonu  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.13. ile sonuçları ortaya konulan korelasyon analizi, araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin yönüne ve kuvvetine ilişkin fikir vermektedir. Davranışların gereklilik derecesi (genel durum) ölçeği ile duygu ve düşünce desteği-gereklilik ( $r=0.899$ ), öğrenme süreci desteği-gereklilik ( $r=0.912$ ), değerlendirme desteği-gereklilik ( $r=0.847$ ), öğrenme süreci desteği-gereklilik ( $r=0.912$ ) arasında pozitif yönlü ve 0.01 anlamlılık düzeyinde yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır. Aynı zamanda davranışların gereklilik derecesi (genel durum) ölçeği ile davranışların sergilenme durumu (genel durum) ölçeği ( $r=0.342$ ) arasında pozitif yönlü ve 0.01 anlamlılık düzeyinde düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Davranışların gereklilik derecesi (genel durum) ölçeği ile duygu ve düşünce desteği-sergilenme ( $r=0.271$ ) ve değerlendirme desteği-sergilenme ( $r=0.289$ ) arasında pozitif yönlü ve 0.05 anlamlılık düzeyinde düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Davranışların sergilenme durumu (genel durum) ölçeği ile duygu ve düşünce desteği-gereklilik ( $r=0.269$ ) ve öğrenme süreci desteği-gereklilik ( $r=0.287$ ), arasında pozitif yönlü ve 0.05 anlamlılık düzeyinde düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Aynı zamanda davranışların sergilenme durumu (genel durum) ölçeği ile değerlendirme desteği-gereklilik ( $r=0.367$ ) arasında pozitif yönlü ve 0.01 anlamlılık düzeyinde düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Davranışların sergilenme durumu (genel durum) ölçeği ile duygu ve düşünce desteği-sergilenme ( $r=0.885$ ), öğrenme süreci desteği-sergilenme ( $r=0.863$ ) ve değerlendirme desteği-sergilenme ( $r=0.885$ ) arasında pozitif yönlü ve 0.01 anlamlılık düzeyinde yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır.

## 5.TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölüm araştırmamızdaki bulgular ile önceki çalışmalardaki bulguların karşılaştırılmasını ve tartışılmasını içermektedir.

Araştırmamızda ÖÖDÖ' inde gerekliliğine ait alt boyutlardan en yüksek ortalama duygu düşünce desteğinde olduğu ortaya çıkmıştır ( $\bar{X}=4,35$ ). En düşük ortalama ise değerlendirme desteğinde olduğu ortaya çıkmıştır ( $\bar{X}=3,88$ ). Oğuz (2013b) yaptığı ölçeğin uygulamasında en yüksek ortalama duygu düşünce desteğinde olduğu görülmüştür ( $\bar{X}=4,43$ ).En düşük ortalama ise değerlendirme desteği alt boyutunda olduğu görülmüştür ( $\bar{X}=4,03$ ). Özkal ve Demirkol (2014) aynı ölçeği kullanarak yaptığı çalışmada en yüksek ortalama duygu düşünce desteğinde olduğu görülmüştür ( $\bar{X}=4,56$ ). En düşük ortalama ise öğrenme süreci desteği alt boyutunda olduğu görülmüştür ( $\bar{X}=4,06$ ). Genelde duygu düşünce desteği ortalamasının yüksek olması öğretmenlerin bu alt boyutun sınıf kontrolünü kaybetmeye etkisi olmadığı ama değerlendirme desteği ortalamasının düşük çıkması bu alt boyutun sınıf kontrolünü kaybetmeye etkisi olduğu düşüncesinden olabilir.

Araştırmamızda ayrıca ÖÖDÖ' inde sergilenmesine ait alt boyutlardan en yüksek ortalama duygu düşünce desteğinde olduğu ortaya çıkmıştır ( $\bar{X}=3,92$ ). En düşük ortalama ise değerlendirme desteğinde olduğu ortaya çıkmıştır ( $\bar{X}=3,43$ ). Oğuz (2013b) yaptığı ölçeğin uygulamasında ise en yüksek ortalama duygu düşünce desteğinde olduğu görülmüştür ( $\bar{X}=4,12$ ). En düşük ortalama ise öğrenme süreci alt boyutu desteğinde olduğu görülmüştür ( $\bar{X}=3,68$ ). Özkal, Demirkol (2014) aynı ölçeği kullanarak yaptığı ise çalışmada en yüksek ortalama duygu düşünce desteğinde olduğu görülmüştür ( $\bar{X}=4,24$ ). En düşük ortalama ise değerlendirme süreci alt boyutu desteğinde olduğu görülmüştür ( $\bar{X}=3,82$ ). Öğretmenlerin, davranışları sergilemede değerlendirme alt boyutunun düşük olması, sınıf kontrolünü kaybetme korkusu olabileceği görüşünü desteklemektedir. Bu da öğretmenlerin özerklik hakkındaki yanlışlarından kaynaklanabilir.

Öğretmenler özerkliği destekleme gerekliliğine ve sergilenmesine değerlendirme boyutu hariç “çoğu zaman” sergilenmesinin değerlendirme boyutunda ise “ara sıra” cevapları verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alkın-Şahin vd. (2015) sınıf öğretmenleri ile aynı ölçekle yaptığı çalışmada sergilenmede “ara sıra” cevabına ulaşılmıştır.

Oğuz(2013b) geliştirdiği ölçeğin öğretmen görüşlerine bakıldığında gerekliliğin duygu ve düşünce boyutunda “her zaman” gereklilik diğer boyutlarda ve sergilemedeki tüm boyutlarda “çoğu zaman” cevapları verilmiştir. Öğretmenlerin özerkliğin gerekliliğine inanmakta ama sergilenmesinde eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin görüşleri ile cinsiyet, hizmet süresi, mezuniyetleri ve mezuniyet alanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmamızdaki özerkliği destekleme ile cinsiyet arasındaki bulgulara göre duygu ve düşünce ve değerlendirme boyutlarını gereklilik ve sergilenmesinde erkeklerin daha yüksek ortalaması olmasına rağmen öğrenme süreci desteğinde kadınların yüksektir. Ama cinsiyet ile sergileme ve gerekliliğinin hiçbir boyutu arasında anlamlı bir fark yoktur. Oğuz (2013b) alışmasında tüm boyutlarda kadınlar lehine anlamlı farklılık var olduğunu tespit etmiştir. Eren (2015) ortaokullardaki İngilizce öğretmenleri ile yaptığı çalışmada bazı bölümlerde erkeklerin bazı bölümlerde ise kadınların daha özerkliği destekleyici çıktığı bulgularını elde etmiştir. Özkal ve Demirkol (2014) yaptığı çalışmasındaki bulgularda ise kadın öğretmenlerin özerkliği desteklemeyi daha gerekli görmesine rağmen sergilenmesi arasında anlamlı farkın olmadığı sonucuna ulaştırmıştır. Güven (2012) sınıf öğretmelerinin görüşlerini incelerken kadın öğretmenlerin farklılıklara saygı ve özerklik konusunda erkek öğretmenlerin düzeyinden yüksek olduğunu tespit etmiştir. Barlas(2012) öğretmen adaylarının özerkliği destekleme görüşleri ilgili yaptığı çalışmada kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. Sonuçlarda görüldüğu gibi kadınların özerkliği desteklemede ve sergilemede daha başarılı olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularının hizmet süresi ile ilgili olarak baktığımızda 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler özerkliği desteklemenin gerekliliğine inanmaktadır. Sergilemede ise duygu düşünce desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarında 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler öğrenme süreci desteği alt boyutunda 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler daha destekleyici olmasına rağmen kıdemle öğretmenler görüşü arasında anlamlı fark olmadığını tespit ettik. Eren (2015) yaptığı çalışmada değerlendirme sürecinde 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler, sınıf içi aktiviteleri 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler materyal kullanımında ise 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin özerklik geliştirme konusunda daha destekleyici olduklarını belirtmiştir. Özkal ve Demirkol (2014) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kıdemleri artıkça gerekliliği



ve sergilenmesi görüşleri olumlu olarak artmıştır. Alkın-Şahin vd. (2015) aynı ölçekle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin duygu ve düşünce desteği boyutunda 1-5 yıllık kıdeme sahip lehine anlamlı olup diğer alt boyutlarda fark olmadığını tespit etmiştir. Güven (2012) sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi tezinde yaş büyüdükçe özerklik düzeyinin azaldığını belirtmiştir. Güvenç'in (2011) hazırladığı sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri hakkında yaptığı çalışmasında öğretmenlerin özerklik desteklerinin kıdemle değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Kıdem konusundaki çalışmalarda netlik görülmediğinden; çalışmalarda aynı kıdemdeki eşit sayıdaki öğretmenlerin görüşlerinin daha detaylı araştırılacak çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırmamızda öğretmenlerin özerkliği desteklemede yüksek lisans ya da doktora yapmış olanların gerekli görmelerine rağmen sergilemede daha düşük olmasına rağmen mezuniyet ile öğretmenlerin görüşleri arasında fark bulunmamaktadır. Barlas (2012) öğretmen adayları üzerindeki çalışmasında 4.sınıfa kadar öğretmen adaylarının özerklikle ilgili bilgilerinin az olduğu 4.sınıfta arttığı belirtilmiştir. Çalışmamızda enstitü mezunu öğretmenlerin sergilemede öğrencilerin özerkliğini desteklemesinin daha yüksek olması eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına gereklilik bilgisi verilmesine rağmen uygulamada eksikliklerin olduğu sonucunu çıkarılabilir.

Araştırmamızda ayrıca mezuniyet alanlarına göre bulgular karşılaştırıldığında fen edebiyat mezunlarının gereklilik açısından yüksek çıkması diğer mezunlar ise sergileme açısından yüksek çıkması buna rağmen eğitim mezunlarının düşük çıkması manidardır. Mezuniyet alanları ile öğretmenlerin özerkliği destekleme görüşleri arasında anlamlı fark yoktur. Öğretmenliğin saha da öğrenildiği söylenebilir. Ayrıca mezuniyet alanı farklılığı en çok Fen ve Teknoloji öğretmenlerinde görüldüğünden öğrenen özerkliği destekleme ile ilgili daha çok çalışma yapılmalıdır.

Araştırmamızda son olarak; öğretmenlerin özerkliği destekleme gerekli görmesi ve sergilenmenin tüm boyutları arasında pozitif yönlü ve 0.01 anlamlılık düzeyinde düşük düzeyde ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alkın-Şahin vd. (2015) sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada öğretmenlerin özerklikte gerekli gördükleri davranışları orta düzeyde sergiledikleri tespit edilmiştir. Güven (2012) yaptığı çalışmada öğretmenlerin adaylarının farklılıklara saygı düzeyi artıkça özerkliğin arttığını tespit etmiştir. Güvenç ve Güvenç (2011) yaptığı çalışmada Fen ve

Teknolojilerinin özerklik desteğinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güvenç (2011) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği orta düzeyde olduğu ve özerklik desteği ve mesleki özyeterlik algısı arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu belirtmiştir. Oğuz (2013b) yaptığı çalışmada öğretmenlerin gereklilik ve sergilenmesine ait görüşleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmiştir. Özdere (2005) İngilizce dersi okutmalarının özerklik görüşlerine ilişkin yaptığı çalışmada okutmanların öğrenci özerkliğine bakış açıları olumluya yakın tarafsız olduklarını sonucuna ulaşmıştır. Özkal ve Demirkol (2014) aynı ölçekle yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme gerekliliği ve sergileme davranışları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ölçeğin tüm alt boyutlarında gerekliliğine ilişkin puanları sergilemeye ilişkin görüşlerinden yüksek olup gereklilik yönünde anlamlı bir şekilde farklılaşmayı da belirtmiştir. Erbil-Tursun (2010) ortaöğretim İngilizce dersindeki öğrenci ve öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin ders ile ilgili sorumlulukları paylaşmaya hazır olduğu ama İngilizce öğretmenlerinin ders ile ilgili sorumlulukları paylaşmaya hazır olmadığını belirtmiştir. Sabancı (2007) İngilizce öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin özerkliğin desteklenebileceği sonucuna varmıştır. Servi (2010) İngilizce okutmanların görüşlerine ilişkin yaptığı çalışmada okutmanların genel olarak öğrenen özerkliğine karşı olumlu ve nötr-olumlu oldukları sınıf yönetimi gibi bazı konularda ise olumsuz yaklaştıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Tüm çalışmalarda öğretmenler özerkliği gerekli görmesine rağmen sergilemede yetersizlikler ve eksiklikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızdaki tüm bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunabilir.

- 1-İngilizce branşında başlayan özerkliği destekleme ile ilgili çalışmalar tüm branşlarda yaygınlaştırarak yapılmalıdır.
- 2- Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının sahadaki uygulamalarla özerkliği destekleyici daha çok eğitim almaları sağlanmalıdır.
- 3- Öğretmenler gönüllülük esasına dayalı, özgün, öğrenenlerin özerkliğini destekleme özellikle sergileme kısmına ilişkin sınıf içi uygulamaları şeklinde olan hizmet içi eğitim seminerlerine periyodik olarak alınmalıdır.
- 4- Özerkliği destekleyici eğitim faaliyetlerini uygulayan ülkelerdeki okullarla Erasmus sayesinde projeler yapılmalıdır. MEB bu projelere öncelik tanınmalıdır.

5- Öğretim programları ve ders kitapları da daha özerkliği destekleyici ilkeler doğrultusunda hazırlanmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Aksu, S. (2005). “Öğrenen Özerkliğine Dayalı Hizmet İçi Eğitim Programı İçin Bir Model Önerisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi: Ankara
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., Oğuz, A. (2015). Route Educational and Social Science Journal, Volume 2(1), January 2015
- Andersen, S. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. Psychological Inquiry, 11(4), 269-276.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: Neden ve nasıl? Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(8), 68-74.
- Barlas, F. (2012). “Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim dalı öğrencilerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşleri” isimli Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Bay, E., Kaya, H. İ. ve Gündoğdu, K. (2010). Demokratik yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği geliştirilmesi. e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 1C0153, 5(2), 646-664.
- Benson, P., Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*, Londra, Longman, 1997.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Pearson Education Limited, Longman, İngiltere.
- Benson, P. (2006). *Learner autonomy 8: Insider perspectives on autonomy in language teaching and learning*, Dublin, Authentik
- Benson, P. (2008). *Teacher's and Learner's Perspectives on Autonomy*. In T. Lamb and H. Reinders (Eds.). *Learner and Teacher Autonomy* (p.16). Amsterdam/Philadelphia John Benjamins B.V

- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84 (6), 740-756.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: American Society for Curriculum Development.
- Carter, B. A. (2006) *Teacher/Student Responsibility in Foreign Language Learning*. New York: Lang.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3 -10.
- Chan, V. (2003). “ Autonomous Language Learning: the teacher’s perspectives”. *Teaching In Higher Education*, 8(1), 33-54
- Ciekanski, M., 2007. “Fostering Learner Autonomy: Power And Reciprocity in The Relationship Between Language Learner And Language Learning Adviser”, *Cambridge Journal of Education*, 37(1), 111-127
- Coleman, P. (2000). Aging and the satisfaction psychological needs. *Psychological Inquiry*, 11(4), 291-294.
- Çankaya, Z. Ç. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31
- Çelik, V. (1996). *Örgütsel Değişime ve Geleceğin Okulu*. Yeni Türkiye.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852– 859.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. R. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflection on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73 (5), 642-650.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı Öğrenme. Sınıfta Demokrasi (Edt: A. Şimşek). Eğitim Sen Yayınları. ss.53–77. Ankara.
- Driscoll, P.M. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Allyn&Bacon: Massachusetts
- Eker, D.N.(2010). “Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğrenen Özerkliği” isimli Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Eren, İ. (2015) “Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerde Öğrenen Özerkliği Geliştirmeye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi.” isimli Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Erbil-Tursun, S. (2010). Ortaöğretim İngilizce Dersinde Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Ergür, D. O. (2010, November). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* 11-13 November, 2010, (354-359),Antalya
- Gömlüksiz, M.N. ve Bozpolat, E., 2012 “İlköğretimde Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenen Özerkliği”, *Journal of World of Turks*, 4 (3).
- Güven, E., 2012. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Farklılıklara Saygı Düzeyleri ile Özerklik Düzeyleri Arasındaki ilişkinin incelenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.

- Güvenç, E. ve Güvenç, H. (2011, Eylül). "Fen ve teknoloji öğretmenlerinin özerklik destekleri ve sınıf yönetim biçimleri."20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur.
- Jarvis,P.(2008). Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society. Oxon: Routledge
- Jarvis,P.(2007). Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society. Oxon: Routledge
- Karasar, N. (1984). Türk üniversitelerinde araştırma eğitimi. Yayınlanmamış doktora tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. Eğitim ve Bilim, 31(142), 56-64.
- Liu,D. (1998).Ethnocentrism in TESOL: Teacher education and the neglected needs of international TESOL sstudents. ELT Journal 52/1. 3-10.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. System, 23(2), 175-82.104
- Martinez,H.(2008).Teacher's and Learner's Perspectives on Autonomy.In T.Lamb and H.Reinders(Eds.).Learner and Teacher Autonomy(p.103-124).Amsterdam/ Philadelphia John Benjamins B.V
- Mete,H.C. (2010)Uzaktan İngilizce Öğretiminde Öğrenen Özerkliğinin Dyned Bağlamında Ölçülmesi. Yayınlanmamış Doktora Teziİstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mirici, İ. Hakkı ve Demirel, Özcan. (2002). Yabancı Dil Eğitiminde Öğrenen Özerkliği. Milli Eğitim Dergisi, 155-156, 76-88
- Muijs, D. & Reynolds, D.(2005). Effective Teaching: Evidence and Practice. London: Sage Publications.
- Nunan, D. (1989). Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oğuz,A.(2013a). Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği'nin GeliştirilmesiKuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice - 13(4) • 2177-2194
- Oğuz, A. (2013b). Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297
- Özdere, M. (2005). "State-Supported Provincial University English Language Instructors' Attitudes Towards Learner Autonomy", Yayınlanmamış Yüksek LisansTezi, Bilkent Üniversitesi: Ankara.
- Özkal, N. & Demirkol, A.Y. (2014). Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliğine Ve Sergilenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9(3), 293-310.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir İnceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Öztürk, İ. H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 113-128.
- Paiva, V.L.M. de O. 2006. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, 9 (1): 77-127.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, 225-236.
- Reeve, J. & Jang, (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 209-218.
- Reeve, J. & Halusic; M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2) 145–154
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147- 169.



- Reeve, J., Bolt, E. ve Cai, Y., 1999. "Autonomy Supportive Teachers: How They Teach And Motivate Students", *Journal of Educational Psychology*, 91, ss. 537- 548.
- Tudor, I. (1993). Teacher roles in the learner-centered classroom. *ELTJournal*, 47(1), 23-24.
- Ryan, R. M.,& Deci, E. L.(2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsicmotivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Sabancı, S. (2007). "EFL Teachers' Views on The Learner Autonomy At Primary and Secondary State Schools in Eskişehir" , Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Servi, M. (2010). "Selçuk Üniversitesinde görev yapan Okutmanların Öğrenen Özerkliğine ve Avrupa Dil Portfolyosuna Karşı Tutumları." İsimli Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and owership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.
- Stros,M.(ed)( 1995). *Understanding teacher Development for Primary Schools, Age 6-10. Report on Workshop 6/95, Graz, European Centre for Modern Languages.*
- 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.

- Şahin, T. Y. (2004). Sosyal bilgiler öğretiminde oluşturmacı yaklaşım ortaya çıkan öğrenen çalışmalarının değerlendirilmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Tardif, C. (1992). Pratiques pédagogiques facilitant l'autonomie de l'apprenant en français langue seconde. Cahiers Franco-Canadiens De L'ouest, 4 (1), 89-102.
- 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.
- Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model towards real reform in science education. The Science Teacher National Science Teachers Association, 58(6), 52
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğretme-öğrenme süreci. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1-2), 68-75.
- Yıldırım C.(1966). Eğitimde Araştırma Metotları. Akyıldız Matbası. Ankara
- Yüksel, Ö. (2003). Öğrenme ve öğretme. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.

## ÖZGEÇMİŞ

**Adı Soyadı** : Muhammet Mücahit TAŞ

**Doğum Yeri** : Malatya

**Doğum Tarihi** : 23/03/1976

**Medeni Hali** : Evli

**Yabancı Dili** : İngilizce

### **Eğitim Durumu(Kurum ve Yılı)**

**Lise** : Malatya Fen Lisesi(1991-1994)

**Lisans** : Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi  
Öğretmenliği(1995-1999)

### **Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl:**

Aksaray Merkez Çekiçler İlköğretim Okulu(2000-2004)

Malatya Darende Balaban İlköğretim Okulu(2004-2009)

Malatya Battalgazi Karababa İlköğretim Okulu(2009-2010)

Malatya Yeşilyurt Sümer Ortaokulu(2010-.....)

### **Yayımları:**

Özden, M., Akgün, A., Çinici, A., Sezer, B., Yıldız, S., Taş, M.M.(2014)  
Merkezi sistem ortak sınav fen bilimleri sorularının Webb'in bilgi  
derinliği seviyelerine göre analizi,Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri  
Dergisi 4 (2) (2014) 91-108,Adıyaman.

**EKLER:**

**EK.1.ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME ÖLÇEĞİ**

**EK.2.İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNÜN İZİN YAZISI**

## EK.1. ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME ÖLÇEĞİ

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenenler, öğrenme sürecine etkin katılım göstererek kendi bilgilerini oluştururlar. Öğretme yerine, öğrenmeye vurgu yapan bu yaklaşım, öğrenen özerkliğine ve onun öğrenmeye katılımının desteklenmesine önem vermektedir. Bunun için öğrenen özerkliğini destekleme ölçeği geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Genelde İngilizce öğretmenlerine ve İngilizce dersi için yapılmıştır. Ben bu ölçeği Fen ve Teknoloji öğretmenlerine uygulamak istiyorum. A bölümünde davranışların gereklilik derecesi ve B bölümde ise uygulamadaki durumu gösteriyor olup iki bölümü de cevaplamanız gerekmektedir. Bu konuda samimi cevaplarınızı bekliyorum. Şimdiden çok teşekkürler;

Muhammet Mücahit TAŞ

Adıyaman Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi

Yüksek Lisans Öğrencisi

### KİŞİSEL

### BİLGİLER;

- |                            |                          |                  |
|----------------------------|--------------------------|------------------|
| <b>1.Cinsiyetiniz;</b>     | <input type="checkbox"/> | Erkek            |
| Kadın                      | <input type="checkbox"/> |                  |
| <b>2.Hizmet süreniz; 1</b> | <input type="checkbox"/> | - 5 yıl          |
| 6 - 10 yıl                 | <input type="checkbox"/> |                  |
| 11 - 15 yıl                | <input type="checkbox"/> |                  |
| 15 - 20 yıl                | <input type="checkbox"/> |                  |
| 21 ve 21 den fazla         | <input type="checkbox"/> |                  |
| <b>3.Mezuniyetiniz;</b>    | <input type="checkbox"/> | Enstitü          |
| Fakülte                    | <input type="checkbox"/> |                  |
| Yüksek Lisans -            | <input type="checkbox"/> | Doktora          |
| <b>4.Mezuniyet Alanı;</b>  | <input type="checkbox"/> | Eğitim Fakültesi |
| Fen Edebiyat               | <input type="checkbox"/> | Fakültesi        |
| Diğer                      |                          |                  |

## ÖĞRENERİN ÖZERLİĞİNİ DESTEKLEME ÖLÇEĞİ

A.DAVRANIŞLARIN GEREKLİLİK DERECESİ					B.DAVRANIŞLARIN SERGİLENME DERECESİ					
HER ZAMAN	ÇOĞUNLUK	ARASIRA	ÇOKAZ	HİÇ BİR ZAMAN	ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENERİN ÖZERLİĞİNİ DESTEKLEME DAVRANIŞLARI					
					1. Öğrencilere empatik bir anlayışla(kendisini onun yerine koyarak) yaklaşmak.					
					2. Öğrencilerin öğrenme sorunlarını dile getirmelerine olanak vermek.					
					3. Öğrencilerin, öğrenme sürecindeki her türlü(etkinlik, materyal, yöntem vb.) seçimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.					
					4. Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.					
					5. Öğrencileri, öğrenmelerini geliştirici ek çalışmalar (araştırma, okuma, proje vb.) yapmaya teşvik etmek					
					6. Öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili dönüt(geri bildirim ) vermek.					
					7. Derslerde öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek.					
					8. Öğrencilerin sınıf dışındaki gerçek yaşam materyallerini(otantik) kendi kendilerine kullanmalarını teşvik etmek.					
					9. Öğrencilerin, öğrenmelerini desteklemek için sınıf dışındaki bireylerden(anne, baba, bir uzman vb.)yardım almalarını sağlamak.					
					10. Öğrencilerin, sınıfta kendi kendilerine bağımsız çalışmalar (alıştırma, tekrar, okuma, özet çıkartma vb.) yapmalarını desteklemek.					
					11. Öğrenme süreciyle ilgili konularda öğrencilerin aileleriyle işbirliği yapmak.					
					12. Öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardım etmek.					
					13. Öğrencilerin, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.					
					14. Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili değerlendirmelerini paylaşmak.					
					15. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararlara katılmalarını desteklemek.					
					16. Öğrencilerin, kendi çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.					

## EK.2.İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNÜN İZİN YAZISI



T.C.  
YEŞİLYURT KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 72045160/903.05/106536  
Konu: Muhammet Mücahit TAŞ

06/01/2015

YEŞİLYURT KAYMAKAMLIĞINA

İlçemiz Sümer Ortaokulu Fen Bilimleri ve Fen Teknolojisi Öğretmeni Muhammet Mücahit TAŞ'ın Adıyaman Üniversitesinde Fen Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında, "Öğrenen özerkliğinin destekleme ölçeğinin fen ve teknoloji öğretmenleriyle uygulaması" konulu yüksek lisans proje çalışması İlçemizdeki Ortaokullarda Fen bilgisi öğretmenleriyle yürütmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Cemal KALAY  
İlçe Milli Eğitim Müdür V.

OLUR  
06/01/2015

Nesim BABAHAÑOĞLU  
Yeşilyurt Kaymakamı

Mullakassın Mah. No 68- Yeşilyurt İlçe MEM- Yeşilyurt/MALATYA  
Elektronik Ađ: yeşilyurt44.meb.gov.tr  
e-posta: yeşilyurt44@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Sultan YILDIRIM VHKİ  
Tel: (0422)481 3279-15

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9cf6-7867-31f7-98b2-0be6 kodu ile teyit edilebilir.