T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM ÖZERKLİKLERİ İLE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Engin YILDIRIM

Denizli - 2022

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM ÖZERKLİKLERİ İLE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Engin YILDIRIM

Danışman

Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza
Engin YILDIRIM

Sevgili eşim Özden
ve kıymetli çocuklarım
Duru ve Deniz'e...

TEŞEKKÜR

Araştırmaya ilişkin sürecin tamamında ve öncesinde sunduğu önemli katkılar kadar, motivasyonumun hep üst seviyede kalmasını sağlayan, çalışmanın tamamını en az benim kadar sahiplenen değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL'e;

Yüksek lisans eğitimimde ve iyi bir araştırmacı olabilme hedefimin gerçekleşmesine yönelik tüm lisansüstü eğitim ve tez sürecindeki katkıları için değerli hocalarım Prof. Dr. Necla KÖKSAL'a, Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN'e, Doç. Dr. İbrahim TUNCEL'e, Doç. Dr. Serhat SÜRAL'e ve diğer tüm hocalarıma;

Yüksek lisans sürecinin tamamında bana her daim inanan, tüm süreçlerde bana sonsuz destek göstererek yanımda olan eşim Özden YILDIRIM'a ve belki de haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim çocuklarım Duru YILDIRIM ve Deniz YILDIRIM'a;

Bugünlere gelmemde her türlü fedakarlığı yaparak maddi ve manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim ailem; annem Nilgün YILDIRIM ve babam Ahmet YILDIRIM'a;

Aynı dönemde yüksek lisans sürecine başlayıp, dönem arkadaşlığından daha ileri düzeyde dostlukları ve süreçteki tüm destekleri için Mustafa BALKIR, Burcu GÖKCAN ve Rumeysa Şerife ÜNAL'a;

Ve de bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde doğrudan ya da dolaylı olarak katkıda bulunan herkese teşekkürlerimi sunarım.

Engin YILDIRIM

ÖZET

Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliği ile Öğrenen Özerkliğini Desteklemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

YILDIRIM, Engin

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL
Haziran 2022, 161 sayfa

Eğitimle ilgili alanyazında program özerkliği, öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamaları sırasında mesleki gelişimlerine dayalı olarak alacağı kararlarda bireysel insiyatif alabilmeleri ve özgün davranışlar sergileyebilmeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler program özerklikleri sayesinde öğrencilerinin de özerkliklerini geliştirebilir ve destekleyebilir. Bu çalışmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu", "Program Özerklik Ölçeği" (Yolcu ve Akar-Vural, 2020) ve "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" (Oğuz, 2013) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın örneklemi Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan toplam 420 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın alt problemlerinin analizinde Mann Whitney U, Kruskal Wallis, Spearman's rho korelasyon testleri ve Kantil Regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında ortaokul öğretmenlerinin genel olarak program özerklikleri ile süreç özerkliği, değerlendirme özerkliği ve planlama özerkliği alt boyutlarına yönelik verdikleri cevaplar "Çok sık" düzeyinde, mesleki gelişim özerkliği alt boyutuna yönelik verdikleri cevaplar "Her zaman" düzeyinde; genel olarak öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ve duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarına yönelik verdikleri cevaplar "Her zaman" düzeyinde; genel olarak öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin sergilenmesine ve duygu ve düşünce desteği alt boyutuna yönelik verdikleri cevaplar "Her zaman" düzeyinde, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarına yönelik verdikleri cevaplar "Çoğu zaman"

düzeyinde çıkmıştır. Bu bulgular doğrultusunda ortaokul öğretmenlerinin program özerkliğine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu, bununla birlikte program özerkliği kapsamında mesleki gelişim, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme ve planlama bakımından da kendilerini özerk olarak algıladıkları; benzer şekilde ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği ve sergilenmesi algılarının yüksek düzeyde olduğu, diğer taraftan duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteğinin gerekliliği ve sergilenmesi bakımından da kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ortaokul öğretmenleri öğrenen özerkliğini desteklemeyi çok fazla gerekli görürken, sergileme düzeyleri gerekliliğe ilişkin algı düzeylerine göre daha düşüktür.

Araştırmanın ortaokul öğretmenlerinin program özerkliği ve öğrenen özerkliğini desteklemelerinin belli değişkenler açısından incelenmesine ilişkin sonuçlarına bakıldığında program özerkliklerinin branş ve mesleki kıdeme göre, öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin algıların cinsiyete göre, öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin sergilenmesine ilişkin algıların ise branşa göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bunun yanı sıra ortaokul öğretmenlerinin program özerklikleri ve tüm alt boyutları ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin hem gerekliliği hem de sergilenmesine yönelik algıları ve tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin program özerklikleri öğrenen özerkliğini desteklenmesinin hem gerekliliği hem de sergilenmesine yönelik algılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Anahtar Kelimeler: Program özerkliği, Öğrenen özerkliğini destekleme, Öğretmen.

ABSTRACT

Examining The Relationship Between Secondary School Teachers' Curriculum Autonomy and Learner Autonomy Supporting

YILDIRIM, Engin

Master's Thesis in Educational Sciences,
Curriculum and Instruction
Supervisior: Assoc. Prof. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL
June 2022, 161 pages

In the literature on education, curriculum autonomy emerges as the ability of teachers to take individual initiative and exhibit unique behaviors in Sthe decisions they will make based on their professional development during the implementation of the curriculum. Teachers can develop and support their students' autonomy through their curriculum autonomy. The aim of this study is to examine the relationship between secondary school teachers' curriculum autonomy and learner autonomy supporting. Relational survey model were used in the research. The data were collected through the "Personal Information Form" was created by the researcher, "Teachers' Autonomy on Curriculum Scale" (Yolcu ve Akar-Vural, 2020) and "Learner Autonomy Support Scale" (Oğuz, 2013). The sample of the study consists of 420 teachers working in secondary schools in Pamukkale and Merkezefendi districts of Denizli. In the analysis of the sub-problems of the research, Mann Whitney U, Kruskal Wallis, Spearman's rho correlation tests and Quantile Regression analysis were used.

According to the results of the research, the answers given by the secondary school teachers to the curriculum autonomy and the sub-dimensions of process autonomy, evaluation autonomy and planning autonomy are at the level of "Frequently", and the answers for the sub-dimension of professional development autonomy are at the level of "Always"; the answers they gave for the necessity of supporting learner autonomy in general and the sub-dimensions of emotional and thought support, learning process support and evaluation support were at the level of "Always"; and the answers they gave for the demonstration of the supporting learner autonomy in general and the sub-dimension of emotional and thought support were at the level of "Always", and the answers to the sub-dimensions of learning process support and evaluation support were at the level of "Most of the time". In line with

these findings, it was found that secondary school teachers' perceptions of curriculum autonomy were high, and they also perceived themselves as autonomous in terms of professional development, learning-teaching process, measurement-evaluation and planning within the scope of curriculum autonomy; Similarly, it has been concluded that secondary school teachers have a high level of perception of the necessity of supporting learner autonomy and its demonstration, on the other hand, they see themselves as highly sufficient in terms of the necessity and demonstration of emotional and thought support, learning process support and evaluation support. However, while secondary school teachers consider it very necessary to support learner autonomy, their level of demonstration is lower than their perception of necessity.

When the results of the study regarding the examination of the secondary school teachers' curriculum autonomy and learner autonomy supporting in terms of certain variables are examined, it has been concluded that their curriculum autonomy differ according to the branch and professional seniority, the perceptions of the necessity of supporting the learner autonomy differ according to the gender, and the perceptions of the demonstration of supporting the learner autonomy differ according to the branch.

In addition, there is a positive relationship between secondary school teachers' perceptions of curriculum autonomy and all its sub-dimensions, as well as the neccesity of supporting learner autonomy and its demonstration, and all sub-dimensions. According to the results of the regression analysis, the secondary school teachers' curriculum autonomy is a significant predictor of the perceptions of both the necessity and the demonstration of the supporting learner autonomy behaviors.

Keywords: Curriculum Autonomy, Supporting Learner Autonomy, Teacher.

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU ..... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
ETİK BEYANNAMESİ iv
TEŞEKKÜR vi
ÖZET vii
ABSTRACT ix
İÇİNDEKİLER xi
TABLOLAR LİSTESİ xv
ŞEKİLLER LİSTESİ xvii
1. BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.1.1. Problem Cümlesi 5
1.1.2. Alt Problemler 5
1.2. Araştırmanın Amacı 6
1.3. Araştırmanın Önemi 7
1.4. Araştırmanın Sayıltıları 9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 9
1.6. Tanımlar 9
2. İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 11
2.1. Kuramsal Çerçeve 11
2.1.1. Özerklik 11
2.1.1.1. Öz-belirleme kuramı (Self Determination Theory-SDT) 13
2.1.2. Öğretmen Özerkliği 17
2.1.3. Program Özerkliği 22
2.1.4. Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesi (Özerklik Desteği) 23
2.2. İlgili Araştırmalar 26
2.2.1. Yurtiçi Çalışmalar 26
2.2.2. Yurtdışı Çalışmalar 40
3. ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM 50
3.1. Araştırma Deseni 50
3.2. Evren ve Örneklem 50
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri 52
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 52
3.3.2. Program Özerkliği Ölçeği 53

3.3.3. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği 54
3.4. Veri Toplama Süreci 56
3.5. Verilerin Analizi 56
4. DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM 60
4.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliği Düzeylerine İlişkin Bulgular 60
4.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 61
4.2.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliklerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi 61
4.2.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliklerinin Branş Değişkeni Açısından İncelenmesi 62
4.2.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliklerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi 64
4.2.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliklerinin Haftalık Ders Saati Değişkeni Açısından İncelenmesi 66
4.2.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliklerinin Derse Girilen Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayıları Değişkeni Açısından İncelenmesi 67
4.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Gerekliliği Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular 67
4.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 68
4.4.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliğine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi 69
4.4.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliğine İlişkin Algılarının Branş Değişkeni Açısından İncelenmesi 70
4.4.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliğine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi 71
4.4.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliğine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi 72
4.4.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliğine İlişkin Algılarının Derse Girilen Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayıları Değişkeni Açısından İncelenmesi 74
4.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular 75
4.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 75
4.6.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi 76
4.6.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarının Branş Değişkeni Açısından İncelenmesi 77

4.6.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi 79
4.6.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarının Haftalık Ders Saati Değişkeni Açısından İncelenmesi 80
4.6.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarının Derse Girilen Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayıları Değişkeni Açısından İncelenmesi 81
4.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerklikleri ile Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliği ve Sergilenmesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular 81
4.8. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerklikleri ile Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliği ve Sergilenmesi Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 85
4.8.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerklikleri ile Öğrenen Özerkliğinin Desteklemeleri (Gereklilik-Sergileme) Arasındaki İlişkinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi 85
4.8.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerklikleri ile Öğrenen Özerkliğini Desteklemeleri (Gereklilik-Sergileme) Arasındaki İlişkinin Branş Değişkeni Açısından İncelenmesi 86
4.8.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerklikleri ile Öğrenen Özerkliğini Desteklemeleri (Gereklilik-Sergileme) Arasındaki İlişkinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi 89
4.8.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerklikleri ile Öğrenen Özerkliğini Desteklemeleri (Gereklilik-Sergileme) Arasındaki İlişkinin Haftalık Ders Saati Değişkeni Açısından İncelenmesi 91
4.8.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerklikleri ile Öğrenen Özerkliğini Desteklemeleri (Gereklilik-Sergileme) Arasındaki İlişkinin Derse Girilen Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi 92
4.9. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliklerinin, Öğrenen Özerkliğini Desteklemeleri (Gereklilik ve Sergileme) Üzerindeki Rolü 93
5. BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 95
5.1. Tartışma ve Sonuç 95
5.2. Öneriler 117
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 118
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 119
KAYNAKÇA 120
EKLER 135
Ek 1. Araştırma İzni 135
Ek 2. Etik Kurul Kararı 136
Ek 3. Kişisel Bilgi Formu 138

Ek 4. Program Özerklik Ölçeği 140
Ek 5. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği 141
Ek 6. Program Özerkliği Ölçeği Kullanım İzni 142
Ek 7. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği Kullanım İzni 143
ÖZGEÇMİŞ 144

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. *Evrenin Branşa Göre Dağılımı* 51
Tablo 3.2. *Örneklemin Belirlenen Değişkenlere Göre Dağılımı* 51
Tablo 3.3. *Program Özerkliği ve Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeklerine Ait Katılım Derecesi ve Katılım Düzeyi* 57
Tablo 3.4. *Program Özerkliği ve Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçekleri ve Alt Boyutlarına Ait Normallik Testi Sonuçları* 57
Tablo 4.1. *Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliği Düzeylerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı* 60
Tablo 4.2. *Cinsiyete Göre Program Özerkliğine Ait Mann-Whitneyy U Testi Sonuçları* ... 61
Tablo 4.3. *Branşa Göre Program Özerkliğine Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları* 62
Tablo 4.4. *Mesleki Kıdeme Göre Program Özerkliğine Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları* 64
Tablo 4.5. *Haftalık Ders Saatine Göre Program Özerkliğine Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları* 66
Tablo 4.6. *Derse Girilen Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayılarına Göre Program Özerkliğine Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları* 67
Tablo 4.7. *Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Gerekliliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı* 68
Tablo 4.8. *Cinsiyete Göre Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliği Algılarına Ait Mann-Whitneyy U Testi Sonuçları* 69
Tablo 4.9. *Branşa Göre Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliği Algılarına Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları* 70
Tablo 4.10. *Mesleki Kıdeme Göre Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliği Algılarına Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları* 72
Tablo 4.11. *Haftalık Ders Saatine Göre Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliği Algılarına Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları* 73
Tablo 4.12. *Derse Girilen Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayılarına Göre Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliği Algılarına Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları* 74
Tablo 4.13. *Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algı Düzeylerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı* 75

Tablo 4.14. *Cinsiyete Göre Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarına Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları* 76
Tablo 4.15. *Branşa Göre Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarına Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları* 77
Tablo 4.16. *Mesleki Kıdeme Göre Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarına Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları* 79
Tablo 4.17. *Haftalık Ders Saatine Göre Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarına Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları* 80
Tablo 4.18. *Derse Girilen Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısına Göre Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarına Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları* 81
Tablo 4.19. *Program Özerkliği ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Arasındaki İlişkiye Ait Spearman-Brown Katsayıları* 82
Tablo 4.20. *Program Özerkliği ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman-Brown Katsayıları* 83
Tablo 4.21. *Cinsiyet Değişkeninin Kategorileri İçin Program Özerkliği ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Arasındaki İlişkiye Ait Spearman-Brown Katsayıları* 85
Tablo 4.22. *Branş Değişkeninin Kategorileri İçin Program Özerkliği ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Arasındaki İlişkiye Ait Spearman-Brown Katsayıları* 86
Tablo 4.23. *Mesleki Kıdem Değişkeninin Kategorileri İçin Program Özerkliği İle Öğrenen Özerkliğini Destekleme Arasındaki İlişkiye Ait Spearman-Brown Katsayıları* 89
Tablo 4.24. *Haftalık Ders Saati Değişkeninin Kategorileri İçin Program Özerkliği İle Öğrenen Özerkliğini Destekleme Arasındaki İlişkiye Ait Spearman-Brown Katsayıları* 91
Tablo 4.25. *Derse Girilen Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayıları Değişkeninin Kategorileri İçin Program Özerkliği ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Arasındaki İlişkiye Ait Spearman-Brown Katsayıları* 92
Tablo 4.26. *Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Program Özerkliği Tarafından Yordanmasına İlişkin Kantil Regresyonu Analizi Sonuçları* 93

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Motivasyon eksikliği, dışsal motivasyon türleri ve içsel motivasyon. 15

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltılarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunulan 21. yüzyılda eğitimcilerden öğrenme merkezli bir eğitim öğretim ortamı düzenlemeleri beklenmesine karşın, bazı öğretmenlerin çeşitli nedenlerden dolayı hala öğretme merkezli bir ortam sunabildikleri gözlenmektedir. Çoğu zaman öğrenme ve öğretme birbirinden tamamen bağımsız iki süreç olarak değerlendirilmektedir. Oysa ki öğrenme ve öğretme, eğitim sürecinin birbirine girişik iki faaliyetidir (Arı, 2011, s.5). Mevcut durumda aslında birbiri ile iç içe olan öğrenme ve öğretme faaliyetlerine verilen önem, öğretmeden öğrenmeye doğru kaymıştır. Diğer taraftan eğitim sürecinin bu iki önemli faaliyetine atfedilen anlamların da yine zaman içinde paradigma değişimlerine paralel olarak bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda şekillendiği görülebilir.

Pavlov, Tolman, Thorndike, Guthrie, Skinner, Hull gibi bilim insanları öğrenmeyi genel olarak uyaran-tepki ilişkisi sonrasında oluşan yeni bir davranış temelinde ele almaktadırlar (Sönmez, 2017, s.88). Wertheimer, Köhler ve Koffka tarafından geliştirilen Gestalt kuramda ise öğrenmenin ve buna bağlı olarak insan davranışlarının uyaran-tepki ilişkisine indirgenerek basitleştirilmesi eleştirilmekte; bunun yerine öğrenme, uyarıcı örüntülerinin organizmada algısal örgütleme ve algılamaya dayalı tepki oluşturulmasına dayandırılmaktadır (Senemoğlu, 2003, s.245-246). Yirminci yüzyıl sonlarına doğru ortaya atılan Çoklu Zeka Kuramı ve Yapılandırmacı Yaklaşım'da ise öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenen bireylerin farklı beceri ve ilgileri ön plana çıkarılmış, öğrenen özellikleri dikkate alınmış ve bilginin öğrenen tarafından yapılandırıldığına vurgu yapılmıştır (Aykaç, 2014, s.118).

Özellikle ortaokul öğrencilerinin gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, bu öğretim kademesindeki bireyler genel olarak ergenlik dönemindedir. Ergen bireylerin hızla değişen dünyaya ayak uydurabilmeleri, bağımlılık ve suça karışma gibi ihtimallerden uzak durabilmeleri ve nitelikli iş gücü olarak yetişebilmeleri açısından özerklik gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde sağlanması noktasında bu dönem insan yaşamının önemli bir bölümünü teşkil etmektedir (Özdemir ve Çok, 2011, s.153). Somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş sürecinde olmaları sebebiyle öğrenmelerinin daha kalıcı olması bakımından yaparak ve yaşayarak öğrenebilecekleri bir ortamın

oluşturulması (Yıldız, Şimşek ve Aras, 2017, s.382) ve öğretmenler tarafından özerkliklerinin desteklenmesi büyük önem arz etmektedir.

Son gelişmelere paralel olarak bilim, teknoloji, sanayi, ticaret ve diğer pek çok sektörde üretim ön plana çıkmış, devletler gelişmişlikleri bakımından ürettikleri ve geliştirdikleri bilgi toplamına göre değerlendirilmeye başlanmış, dünya küreselleşerek küçülmüş ve verimliliğin ön koşulu olarak tüm becerileriyle en üst düzeyde yetişmiş insandan daha fazla istifade etme ön plana çıkmıştır (Özyılmaz, 2017, s.90-91). Tüm bu gelişmeler eğitim sistemlerinin bireylerde yeni beceri ve yeterlilikleri geliştirmesini zorunlu hale getirmekte, bu durum da bireylerin ortaya çıkan yeni toplumsal modellerden yararlanmalarını ve ana varlığın bilgi olduğu bir yapıda kalkınmaya katkıda bulunmalarını sağlamaktadır (Ananiadou ve Claro, 2009, s.5). Yeni dönemdeki bu gelişmeler aynı zamanda eğitim sürecinde de yeni beklentilerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bellanca (2010) tarafından gerçekleştirilen röportajda Linda Darling-Hammond, öğrencilerin daha karmaşık bilişsel beceriler geliştirmeleri ve buna bağlı olarak da yeni ürünler ya da düşünceler oluşturmak gibi pek çok amaç için bilgiyi keşfetme, çözümleme ve işe koşmaları gerektiğini belirtmektedir.

Eğitim sistemindeki yönelimler ve hem toplumların hem de bireylerin ortaya çıkan yeni ihtiyaçları, öğrenciler ve öğretmenler bakımından yeni yetkinlikleri gerekli kılmaktadır. Eğitimde bilginin aktarımından ziyade, bireylerin yeteneklerinin ortaya çıkartılması ve iyileştirilmesi hedeflenmektedir (Uçak ve Erdem, 2020, s.88). Özyılmaz'a (2017) göre eğitim sistemleri yeniliğe açık ve kendisini sürekli geliştiren, öğrenmeyi öğrenmiş, bilgi üretebilen, merak eden, bilgiyi elde etme yollarını bilen, zihinsel, kişisel ve toplumsal becerilerde uzmanlaşmış, kendi kültürel unsurlarını iyi bir şekilde benimserken farklı kültürel ortamları da kabullenebilen insanları yetiştirebilmelidir (s.92-93). 21. Yüzyıl becerileri olarak adlandırılan özelliklerin bireylere kazandırılabilmesi ve eğitim programlarıyla bütünleştirilmesi önem arz etmektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015, s.222).

Rotherham ve Willingham (2010), bu becerilerin öğretimini zorunlu kılarak öğrencilere öğretilebileceğini boş yere beklemektense, daha iyi bir şekilde nasıl öğretilebileceğini araştırmak için iş birliği yapılması gerektiğini belirtmektedir. İyi bir program, öğretim ve değerlendirme olmadan 21. Yüzyıl becerilerine yapılacak vurgular, kısa vadeli hedeflere ulaşabilmek için uzun vadeli kazançları feda edebilecek kadar üstünkörü olacaktır (s.19-20). Bu sebeple eğitim sistemlerinin güncellenmesi ve buna bağlı olarak da eğitim ve öğretim programlarının, program uygulayıcılarına ve öğrencilere yeni becerileri ve ilgi alanlarını edindirecek şekilde yeniden ele alınması gerekmektedir. Bir öğretmenin

etkili bir öğrenmeyi sağlayabilmesi için öğrenme faaliyetlerini, öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecine büyük ölçüde sahip olabileceği şekilde organize etmesi gerekmektedir (Trilling ve Fadel, 2009, s.98). Geleneksel kuramlardaki yönlendiriciliğe karşılık, yeni dönemde ortaya çıkan bu gereklilikler, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenen ve öğretmen rolündeki bireyler için pek çok yeni değişkenle birlikte "özerklik" kavramının da ön plana çıkmasına neden olmaktadır.

20. yy sonlarında eğitim alanındaki araştırmalarda yoğun bir şekilde ele alınan özerklik, klasik eğitim anlayışının alternatifi haline gelmiştir (Yolcu, 2019, s.1). Freidman'a (2003) göre, özerklik felsefi bir terim olmakla birlikte, kendine karşı dürüst olmak, kendi yöntemleriyle yapmak, inandığı şeyi savunmak, kendi için düşünmek ve cinsiyet eşitliğinin yeniden formüle edilmesinde kişinin kendi kişiliğinin bulunması gibi sıradan insanlara da aşina olan bir dizi kavramı ifade etmektedir (s.3). Öğrenmeyi öğrenme, keşfetme, bilgi üretme gibi odak noktası haline gelmiş becerilerin bireylere kazandırılması noktasında ve bu becerilerin kazandırılmasına rehberlik edecek öğretmenlerin de yetkinlikleri ile ilgili olarak, özerklik kavramı eğitim-öğretim sürecine bakış açısındaki değişimin bir ürünüdür.

Öğrenme öğretme sürecinde öğretim programının uygulanması, planlama, eğitim durumları ve değerlendirme süreçlerinin gerçekleştirilmesi bakımından öğretmenin neyi, nasıl gerçekleştireceği konusunda kendi başına kararlar alabilmesi, program paralelinde programı geliştirici ya da program içeriğini çeşitlendirici yetkinlikler göstermesi özerklik bakımından istendik bir durumdur. Ancak öğretmenin görevlerinin ve sahip olduğu rollerine ilişkin karar verme yetkinliğinin olmadığı, tüm faaliyetlerinin denetlendiği bir sistemde öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri engellenebilir (Karabacak, 2014, s.1). Bu durum hem programların uygulanmasını hem de dolaylı olarak öğrencilerin de özerklik gelişimlerini olumsuz bir şekilde etkileyebilir.

Eğitim sisteminde öğretmen özerkliği farklı boyutlarda ele alınmaktadır. Öztürk'e (2011a) göre öğretmen özerkliği öğretmenlerin okul yönetimine ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara dahil olmaları, öğretimi planlama ve uygulama, mesleki gelişim olmak üzere üç grupta toplanabilir (s.86). Pearson ve Hall (1993) ise çalışmalarının sonucuna bağlı olarak öğretim özerkliğini program özerkliği ve genel öğretim özerkliği olarak iki ayrı boyutta ele almaktadır. Çolak ve Altınkurt (2017) da çalışmalarında öğretmen özerkliğini, "mesleki gelişim özerkliği, öğretme süreci özerkliği, program özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği" olmak üzere dört farklı boyutta ele almışlardır (s.40). Eğitim öğretim süreci bakımından özerklik boyutlarının belirlenmesinde öğretim süreci ve program özerkliğinin daha geniş bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Program özerkliği; programlar oluşturulurken öğretmen özerkliğini sağlayacak kadar esnek bir program geliştirilmesi ve öğretmenlere daha çok karar verme sorumluluğu ve yetkisi tanınmasına bağlıdır (Şentürken ve Oğuz, 2020, s.3263). Bu anlamda öğretmenlerin dersle ilgili araç ve gereçleri seçebilmeleri, ders içi etkinlikleri öğrenci ihtiyaçlarına göre organize edebilmeleri, programa ihtiyaç duyulması halinde içerik ekleyebilmeleri ya da çıkartabilmeleri program özerkliği kapsamında değerlendirilebilir (Çolak ve Altınkurt, 2017, s.40). Başka bir deyişle öğretmenlerin program uygulama sürecinin kontrolünü ellerinde hissetmeleri ve bu bakımdan kendilerini sorumlu hissederek insiyatif kullanabilmeleri olanağına sahip olmaları şeklinde de ifade edilebilir.

Türkiye'de program geliştirme sürecine ilişkin tüm uygulamalar Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından merkezi olarak gerçekleştirilmektedir. Bir başka deyişle hangi konuların, nasıl öğretileceği, öğretim programları ve ders kitapları MEB tarafından alınan kararlarla belirlenmektedir (Bümen, 2019, s.177). Bu düzeyde sınırlandırılmış öğretim programları vasıtasıyla öğretmenlerin sınıf, okul, bölge ve toplum bağlamında ihtiyaç duyulabilecek öğrenme ve öğretme süreci faaliyetlerini belirlemesi noktasındaki alacağı uzmanlık kararları büyük ölçüde sınırlandırılmış olmaktadır (Güven, 2010, s.19). Ancak bazı öğretmenlerin tüm sınırlamalara rağmen farklı sebeplerle programları değişiklik yaparak uyguladığı söylenebilir (Dikbayır ve Bümen, 2016; Kaya, Çetin ve Yıldırım, 2012). Programların uygulanması bakımından bu noktada öğretmen özerkliği tartışılması gereken bir konu olmaktadır.

Diğer taraftan öğrenme ve öğretme sürecinin iç içeliği düşünüldüğünde öğretmenlerin kendi özerkliklerinin yanı sıra öğrencilerinin özerkliklerini de dikkate almaları özerlik açısından akıllara gelen diğer bir meseledir. Alanyazında en genel ifadesiyle özerkliği desteklemek olarak ele alınan bu durum otorite konumundaki bir bireyin (örneğin, bir eğitmen) diğerinin (örneğin, bir öğrencinin) bakış açısını alması ve diğerinin duygularını kabul etmesini ifade eder ve baskı ve talepleri en aza indirirken diğerine uygun bilgi ve seçim fırsatları sunar (Black ve Deci, 2000, s.742). Buna göre, özerkliği destekleyen bir öğretmen, öğrencilere bir problemi kendi yöntemleriyle çözmede bilgiyi kullanmaları için teşvik ederken gerekli bilgileri sağlayabilir; buna karşılık, kontrol eden bir otorite, genellikle örtük veya açık ödüller veya cezalar içeren zorlayıcı veya baştan çıkarıcı teknikler yoluyla başkalarına belirli şekillerde davranmaları için baskı yapar.

Merkezi otoritenin belirlemiş olduğu öğretim programlarına göre öğretim hizmeti alan öğrencilerin de öğrenen özerkliklerinin sınırlandırıldığı söylenebilir. Bireylerde geliştirilmesi beklenen beceri ve yetkinlikler düşünüldüğünde eğitim sürecinde öğrenen

özerkliğinin desteklenmesinin önemi çok fazladır. Mc Garry'e (1995) göre öğrenciler hala daha sınıf içerisinde öğrendiklerini gerçek dünyaya taşıyamayacak şekilde ve tamamen bağımlılığı özendirici bir ortamda öğrenmeye zorlanmaktadır (s.1). Öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını alabilecekleri ve talep, arzu ve yetkinliklerinin dikkate alınarak öğretmenler tarafından desteklenebilecekleri bir öğrenme-öğretme ortamının tasarlanması gerekmektedir (Ergür, 2010, s.354). Bu doğrultuda öğretmenlerin, okul aktivitelerinin öğrencilerin bireysel hedeflerini, ilgilerini ve değerlerini gerçekleştirebilmelerindeki katkısını anlamalarına yardımcı olacak eylemler sergilemeleri yerinde olacaktır (Assor ve diğ., 2002, s 262). Bu amaçla da öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin genel olarak öğretmen özerkliğini geliştirecek politikaların geliştirilmesi ve özelde de program özerkliğine yönelik çalışmaların yaygınlaştırılması gerektiği söylenebilir.

Sonuç olarak dünya üzerinde farklı sektörlerdeki gelişmeler ve bunların eğitim bilimlerine yansımaları, bireylere sunulan eğitim öğretim hizmetine yönelik yaklaşımların değişimini ve geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin de mesleki sorumlulukları kapsamında kendilerini geliştirmeleri ve buna bağlı olarak da öğrencilerin gelişimlerini desteklemeleri önem arz etmektedir. Bu kapsamda eğitim öğretim hizmetlerinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasında bir ilişkinin olabileceği düşünülmektedir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Ortaokul öğretmenlerinin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

Ortaokul öğretmenlerinin;

1. Program özerklikleri ne düzeydedir?
2. Program özerklikleri cinsiyet, branş, mesleki kıdem, haftalık ders saati ve derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrenen özerkliğini desteklemenin gerekliliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?
4. Öğrenen özerkliğini desteklemenin gerekliliğine ilişkin algıları cinsiyet, branş, mesleki kıdem, haftalık ders saati ve derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algıları ne düzeydedir?
6. Öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algıları cinsiyet, branş, mesleki kıdem, haftalık ders saati ve derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasında bir ilişki var mıdır?
8. Program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişki cinsiyet, branş, mesleki kıdem, haftalık ders saati ve derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı değişkenlerine göre ne düzeydedir?
9. Program özerklikleri, öğrenen özerkliğini desteklemelerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Merkeziyetçi bir anlayışla geliştirilen öğretim programlarının okullarda uygulanması sırasında öğretmenlerin ihtiyaçlar doğrultusunda kendi öz iradelerini programların uygulanması sürecine yansıtabilmeleri, diğer bir deyişle program özerkliği sergileyebilmeleri, öğretim programlarında ulaşılmaya çalışılan hedeflere ulaşılması bakımından büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin hem genel olarak program özerkliklerinin hem de öğretim programının unsurları olarak planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri ile bu yetkinliklerini arttıracak mesleki gelişim alanında gösterecekleri özerklik düzeylerinin belirlenmesi program geliştirme sürecinde bir paydaş olarak öğretmenin dikkate alınmasını sağlayabilir. Bununla birlikte öğretim programlarının uygulanması sırasında öğretmenlerin kendi özerklikleri kadar, öğrencilerine tanıyacakları özerklik fırsatları da değerlidir. Öğrencilerin özerk davranışlar göstermesinin öğretmenler tarafından desteklenmesi, öğrencilerin özgür iradelerinin, öz güvenlerinin ve motivasyonlarının geliştirilmesini ve farklı yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayabilir. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilerine sağlayacakları özerklik desteği düzeylerinin belirlenmesi de öğretim programlarının başarıya ulaşmasında bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Tüm bunlardan hareketle bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, ortaokul öğretmenlerinin program özerklikleri ve öğrenen özerkliğini desteklemelerinin (gereklilik ve sergileme olarak) ne düzeyde olduğu; program özerkliği ve öğrenen özerkliğini desteklemelerinin bazı değişkenler açısından anlamlı bir

şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ve program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Program özerkliği, öğretmen özerkliğinin önemli bir boyutu olarak program geliştirmenin merkezi olarak gerçekleştirildiği Türkiye ve benzeri ülkelerde eğitim öğretim hizmetlerinin geliştirilmesi, çeşitlendirilmesi ve öğrencilerin özerk bir eğitim ortamına kavuşması bakımından önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen özerkliğini azaltan, kuralcı program ve sınava hazırlık gereksinimlerinin daha yaygın olduğu ortamlarda mesleki sorumluluk daha düşük seviyededir (UNESCO-GEM, 2017, s 78). Merkeziyetçi bir anlayışla hazırlanan öğretim programlarında öğretmenlerin özerkliklerinin engellenmesi öğretmenlerin uzmanlaşmasını da engellemektedir (Bümen, 2020, s.760; Milner, 2013, s.15) ve böylece öğrenci gereksinimlerinin karşılanması da zorlaşmaktadır (Bümen, 2019, s.179). Buna karşın program özerkliğini sağlayabilen bir öğretmenin ise öğrenen özerkliğini de destekleyebileceği tahmin edilmektedir. Çünkü, öğrenme ve öğretmede en kritik unsur öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimdeki doğallık, derinlik ve öğrenci özerkliğine olan katkıdır (UNESCO-GEM, 2017, s.147).

Türkiye'de programların merkeze bağlı bir anlayışla uygulanması, ülkenin tüm sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarındaki okullarında, aynı kademelerde aynı programların, aynı kitapların ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesini zorunlu hale getirmektedir (İşeri, 2015, s.1431). Uygulanmakta olan merkezi sınavlar nedeniyle sınav başarısına odaklanılmıştır (Bümen, 2019, s.181). Öğretmenlerden öğretim programlarını eksiksiz bir şekilde uygulamaları beklenmektedir ve bu durum öğretmenlerin programların içeriğini belirlemelerinde özerk olmalarını engellemektedir (Öztürk, 2011b, s.118). Bu şekilde yapılandırılmış öğretim programları öğretmenlerin eğitime yönelik tüm paydaşlar bağlamında öğrencilerine yönelik hangi eğitim içeriklerinin daha uygun olacağı yönündeki uzmanlık gerektiren değerlendirmelerinin önüne geçmektedi (Güven, 2010, s.19). Bunun yanında gerçekleştirilecek eğitim reformlarında sorumluluğun finansal, idari ve planlama özerkliğini sağlayacak şekilde tüm katılımcılar arasında paylaşılmasının esas alınması önerilmektedir (Başdemir, 2014, s.118). Öğretmenler program geliştirmede sorumluluk alabilmeli, ders içeriklerini, metotları ve araç gereçleri belirleyebilmelerine olanak tanıyacak kadar özerk olabilmelidirler (Öztürk, 2011b, s.125).

Alanyazın incelendiğinde dünyada ve Türkiye'de çok sayıda öğrenen özerkliği (Cotterall, 2000; Genç, 2021; Little, 2007; Mısır, 2017), öğretmen özerkliği (Pearson ve

Moomaw, 2005; Kılınç, Bozkurt ve İlhan, 2018), öğrenen özerkliğini destekleme (Black, 2000; Ergin, 2016; Murphy, 2008; Oğuz, 2013; Stefanou vd., 2010) konularında çalışmalar bulunmaktadır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Tez Merkezi incelendiğinde, Türkiye'de eğitim bilimleri alanında gerçekleştirilen yüksek lisans ve doktora çalışmalarının büyük bir çoğunluğunda öğrenen / öğrenci özerkliği ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesi / özerklik desteği kavramlarının üzerinde durulduğu (Çaylı, 2019; Çibik, 2017; Ergin, 2016; Sabancı, 2007; Süğümlü, 2016; Yılmazer, 2007), bu çalışmaların da daha çok yabancı dil eğitimi alanında gerçekleştirildiği görülmektedir. Türkiye'de öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin iş doyumları (Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017; Şentürken ve Oğuz, 2020), okul iklimi (Çolak ve Altınkurt, 2017) ve öz-yeterlikleri (Karabacak, 2014; Sökmen, 2018) gibi değişkenlerle ilişkisinin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Yine öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemelerinin farklı değişkenler açısından ele alındığı çalışmalar (Akçil ve Oğuz, 2015; Ergin, 2016; Kozak, 2017) da bulunmaktadır. Ancak öğretmen özerkliğinin ya da herhangi bir boyutunun öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeleri ile birlikte ele alındığı sadece Yazıcı'nın (2016) çalışmasına rastlanmaktadır.

Diğer taraftan Türkiye'de program özerkliği genel olarak öğretmen özerkliği kavramının bir alt boyutu olarak ele alınmaktadır (Bayraktar, 2019; Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017; Şentürken ve Oğuz, 2020). Yolcu'nun (2019) Ortaokul Fen Bilimleri öğretim programının Stufflebeam değerlendirme modeline göre öğretmen özerkliği temelinde ele alındığı doktora tezinde ise program özerkliği bağımsız bir kavram olarak ele alınmış ve yine aynı çalışma kapsamında Yolcu ve Akar-Vural (2020) tarafından Fen bilimleri öğretmenlerinin program özerkliklerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Buna karşın yabancı alanyazın incelendiğinde program özerkliğinin öğretmen özerkliğinden bağımsız olarak ele alındığı daha çok çalışmanın bulunduğunu söyleyebiliriz (Erss, Kalmus ve Autio, 2016; Fleming, 1998; Hong ve Youngs, 2014; Hunter-Doniger, 2020; Morgado ve Sousa, 2010).

Bu doğrultuda program özerkliği kavramına ilişkin çalışmaların arttırılması, Türkiye'de gerçekleştirilebilecek eğitim reformları açısından dikkate değer sonuçların elde edilebilmesine katkıda bulunabilecektir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri de program özerkliği ile ilişkilendirilebilecek düzeyde önemlidir. Bu sebeple program özerkliği ve öğrenen özerkliğini desteklemelerinin birlikte ele alınmasının program geliştirme, öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliği konularında alana ve daha sonra yapılacak çalışmalara katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmanın sayıltıları aşağıdaki gibidir:

1. Katılımcılar ölçek sorularına verdikleri cevaplara gerçek görüşlerini yansıtmışlardır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2020-2021 eğitim öğretim yılı,
2. 29.12.2020 – 01.04.2021 tarihleri arasında uygulanan Program Özerklik Ölçeği ve Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği'nden toplanan veriler.
3. Araştırma kapsamında uygulanan ilişkisel tarama modeli,
4. Denizli il merkezindeki ortaokullardan örnekleme dahil edilen okullarda görev yapan farklı branşlardaki 420 ortaokul öğretmeninin ölçek sorularına verdiği cevaplar,
5. Program özerkliği ve öğrenen özerkliğini desteklemeyi belirlemek amacıyla kullanılan ölçeklerin ölçtüğü özellikler,

ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özerklik: Bir kişinin "kendini yönetmesi", yani istenmeyen iç ve dış etkilerden bağımsız olarak kendi inançlarına, değerlerine, arzularına vb. göre karar vermesi ve hareket etmesidir (Kühler ve Jelinek, 2013, s.ix). Bu araştırmada özerklik, bireyin karar almada ve aldığı kararları uygulamada kendi iradesini kullanabilmesi ve özgün olabilmesi anlamında kullanılmaktadır.

Program özerkliği: Programa ilişkin etkinlik ve araç gereç seçimi ile öğretim planının oluşturulması gibi faaliyetlerde öğretmenlerin karar alma hakkına sahip olmalarıdır (Pearson ve Moomaw, 2005, s.44). Bu araştırma kapsamında program özerkliği, öğretmenlerin öğretim programlarının uygulanması sürecinde planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde ve aynı zamanda profesyonel olarak mesleki gelişim süreçlerinde hür iradesiyle kararlar alabilmesi anlamında kullanılmıştır.

Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesi: Öğretmenin öğrencinin bakış açısını ve duygularını kabul etmesi, baskı ve taleplerin kullanımını en aza indirirken seçim fırsatları sunması ve öğrencilere gerekli bilgilerin sunulup, bilgiyi kendi yöntemleriyle bir problemin çözümünde kullanmalarının teşvik edilmesidir (Black ve Deci, 2000, s 742). Bu araştırmada

öğrenen özerkliğinin desteklenmesi, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik öğrencilerin duygusal ve fikirsel nitelikleri, öğrenme ve öğretme süreçlerindeki etkinlikler ve değerlendirme sürecindeki etkinlikler bakımından özerklik fırsatları sunmasıdır.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmada ele alınan özerklik, öğretmen özerkliği, program özerkliği ve öğrenen özerkliğini destekleme gibi temel kavramlarla ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Özerklik

Türk Dil Kurumu (TDK) özerklik kavramını "Bir kuruluşun ya da bir topluluğun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı" olarak tanımlarken aynı zamanda felsefi bir terim olarak "Bir kişinin, bir topluluğun kendi uyacağı yasayı kendisinin koyması, yad erklik karşıtı" olarak da tanımlamaktadır (TDK, 2020). Benzer şekilde TDK tarafından bilim ve sanat terimi olarak özerklik kavramı; Eğitim Terimleri Sözlüğü'nde "1. Yönetim bakımından dış denetimden bağımsız olma. 2. Kişinin, kendi davranışlarını düzenleme ve bu davranışlara yön verme konusunda bir ölçüde bağımsız oluşu" (TDK, 1974); Tarih Terimleri Sözlüğü'nde "Özerksel bir gücün yönettiği geniş bir bütün içinde, bir kuruluşun ya da bir ülkenin belli koşullar altında kendi kendini yönetme hakkı" (TDK, 1974) şeklinde tanımlanmaktadır. Felsefe Terimleri Sözlüğü'nde ise;

> (Yun. autos = kendi; nomos = yasa): (Genel olarak) Bir kişinin, bir topluluğun kendi uyacağı yasayı kendisinin koyması. Bu bağlamda: 1. Kendine özgü bir yasası olma. (Ör. Organik yaşamın, anorganik olan karşısındaki özerkliği.) 2. Dıştan bir yetkenin koyduğu kurallara, eleştirmeden uyma yerine, kendi kendini yöneten tüzel ve töresel özgürlük. 3. Kant'ta ahlak felsefesinin temel ilkesi; ahlak düzgülerinin salt us istencinden çıkarılması (TDK, 1975).

şeklinde tanımlanmaktadır. Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA), Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü'nde özerklik kavramını çocuk gelişimi ve eğitim bilim alanında "Kişinin, kendi karar verme süreçlerinden sorumlu; davranışlarını düzenleme ve bu davranışlara yön verme konusunda bağımsız olması"; felsefe alanında "1. Bir kişinin ya da bir topluluğun uyacağı yasayı kendisinin koyması. 2. Etikte eylem ilkesini usun kendisinin belirlemesi"; toplum bilimi alanında "1. Karar alma ve yönetimde dış baskı ve denetimden bağımsızlık. 2. Toplumbilimde genellikle akılcı, kendi yolunu çizen, belirlenimcilikten uzak bir toplumsal aktör" şeklinde tanımlamaktadır (TÜBA, 2020). Bu çalışmada özerklik; kişinin kendini yönetmesi, tüm iç ve dış etkenlerden bağımsız bir şekilde kendi değer, istek ve inançlarına göre hareket etmesi (Kühler ve Jelinek, 2013) anlamında ele alınmıştır.

İlk olarak Yunan şehir devletlerinde uygulanan özerklik kavramının altında yatan ana fikir, terimin etimolojisi ile belirtilir: *autos* (kendi) ve nomos (kural veya hukuk) (Dworkin,

1988, s.12). Freidman (2003)'a göre özerklik bir birey tarafından kendi kaderini tayin etmektir (s.4). Bu doğrultuda özerklik tek ve hatta en yüksek ahlaki değer olmasa da pek çok kültürel sınırlar ve diğer insani farklılıklarda çok sayıda insan yaşamı için hayati ve önemli olan, hayatlarını yaşarken, aşina olduğumuz kötüye kullanım, sömürü, tahakküm ve baskı gibi insani yanlışlarla baş etmek zorunda kalanlar için ilham verici bir ideale işaret etmektedir (Freidman, 2003, s.5). Özdemir ve Çok (2011) da özerkliğin tanımının ortam ve bağlama göre bireysel, kurumsal ve toplumsal olmak üzere değişebildiğini; ancak genel olarak kendi kendini idare etme şeklinde tanımlanabileceğini belirtmektedir (s.154).

Jelinek (2013), özerklik ile ilgili kavramların, özerk kişinin karar ve eylemlerinin gerçek anlamda kendisine ait olmasını gerektirdiğini ve bunların özgün olması gerektiğini belirtmektedir (s.77). Burada özgünlük kriterleri; "derin, özgünlüğü güvence altına alan tutumlar" olarak adlandırılan, örneğin derin ahlaki ve etik inançlar, kişisel idealler veya yaşamın tamamına ya da uzun bir bölümüne ilişkin proje ve planlardır. Sadece bu temel tutumlara göre karar verdiğimizde ya da hareket ettiğimizde özgün ve dolayısıyla da özerk bir şekilde karar verir ve hareket edebiliriz. Collopy (1988) ise özerkliğin tanımlanmasında, etimolojik kökenleri özyönetimi (otonomlar) öne sürmesine rağmen, kavramsal içeriğinin kendi düzgünlüğünü yalanladığını belirtmektedir; özerklik bireysel özgürlük, mahremiyet, özgür seçim, özyönetim, özdenetim, ahlaki bağımsızlık anlamlarına karşılık olarak tam bir değer yüklü fikirler ailesine dönüşmektedir (s.10). Bu kavramsal esneklik kapsamında kendi kaderini tayin etmenin çeşitli yollarını izleyen gevşek yörüngeli bir kavramlar sistemi olan, kavramsal bir alan olarak özerklik, kendi kaderini tayin, özgürlük, bağımsızlık, seçme ve eylem özgürlüğü dahil bir kavramlar kümesi olarak anlaşılır. En genel terimleriyle karar verme ve diğer faaliyetlerin birey tarafından kontrolünü, dış müdahale ve müdahale içermeyen insan failliğini ifade eder.

Özerklik kavramının kökenleri Atinalılar'a kadar dayanmaktadır (Irwin, 2011, s.452). Atinalılar şehirleri imparatorluklarına dahil ettiklerinde, şehirlerin kendi koyduğu yasalara ve anayasal düzenlemelere uymalarını istemişler, Spartalılar ise Atinalıların diğer şehirler üzerindeki egemenliklerini sona erdirmelerini talep ettiklerinde, Atinalılar'a özerklik bırakmaları konusunda çağrıda bulunarak şehirlerin özerk bir şekilde kendi yasalarına ve bu yasaları yapmada ve dış tahakküm olmaksızın yasaları takip etmekte özgür olmalarını sağlamışlardır (Irwin, 2011, s.452). Schneewind'e (1998) göre Immanuel Kant (1724-1804)'ın ahlaki felsefesi ahlakın, insanların kendilerine dayattığı, zorunlu olarak kendilerine itaat etme güdüsü sağlayan bir yasaya odaklandığını iddia eder (s.483). Kant, ahlaki açıdan özerk bir şekilde kendi kendini idare eden faktörlerden bahseder ve ahlakı

özerklik olarak görmesi, düşünce tarihinde bir yeniliktir. Bu görüşünde özerklik terimini de 17. ve 18. yüzyılların politik düşüncesindeki kendi kendini yöneten varlıklar olarak devletler fikrinin tartışmalarından almıştır (Schneewind, 1998, s.483).

İlk başlarda özerklik ile ilgili düşünceler aileden ayrılarak özerk olma, aileden ayrılmadan bireyselleşme ve günümüzde de aileyle ilişkileri devam ettirerek özerk olmaya doğru dönüşmüştür (Özdemir ve Çok, 2011, s.154). Son yıllarda ise özerklik kavramı eğitim tartışmalarında giderek daha sık bir şekilde yer almaya başlamıştır (Holec, 1979; Archbald ve Porter, 1994; Gremmo ve Riley, 1995). Castle (2004) özerkliğin, yapılandırmacılık, eleştirel teori, psikolojik teori, psikanalitik teori, gelişim teorisi, sosyo-bilişsel gelişim teorisi, pedagojik teori, bilgi işleme teorisi, fenomenoloji, feminist teori ve post yapısalcılık gibi pek çok bakış açısıyla yazanlar tarafından kullanılan, olduğu gibi kabul edilen ve genellikle tanımlanmayan bir terim olduğunu iddia etmektedir (s.4). Bununla birlikte eğitim alanyazını incelendiğinde özerklik dendiğinde;

> Kendi kendini düzenleme, kendi kendine yazarlık, kendine güvenme, kendi kendine etkinlik, kendi kendine yeterlilik, kendi kendini yönetme, kendi kendini özgürleştirme, kendi kendini yaratma, kendi kendine yönlendirilmişlik, kendi kaderini tayin etme, faillik, entelektüel dönüşüm, incelik, kontrol, kişisel güç, bireysellik, özgürlük, özgürleşme, özgürleşme, uygunluktan kurtulma, zihinsel yeniden örgütlenme, egodan kurtulma, kendini kontrol etme yeteneği ve iyilik yapma yeteneği , profesyonel kararlar (Castle, 2004, s.5).

akla gelmektedir.

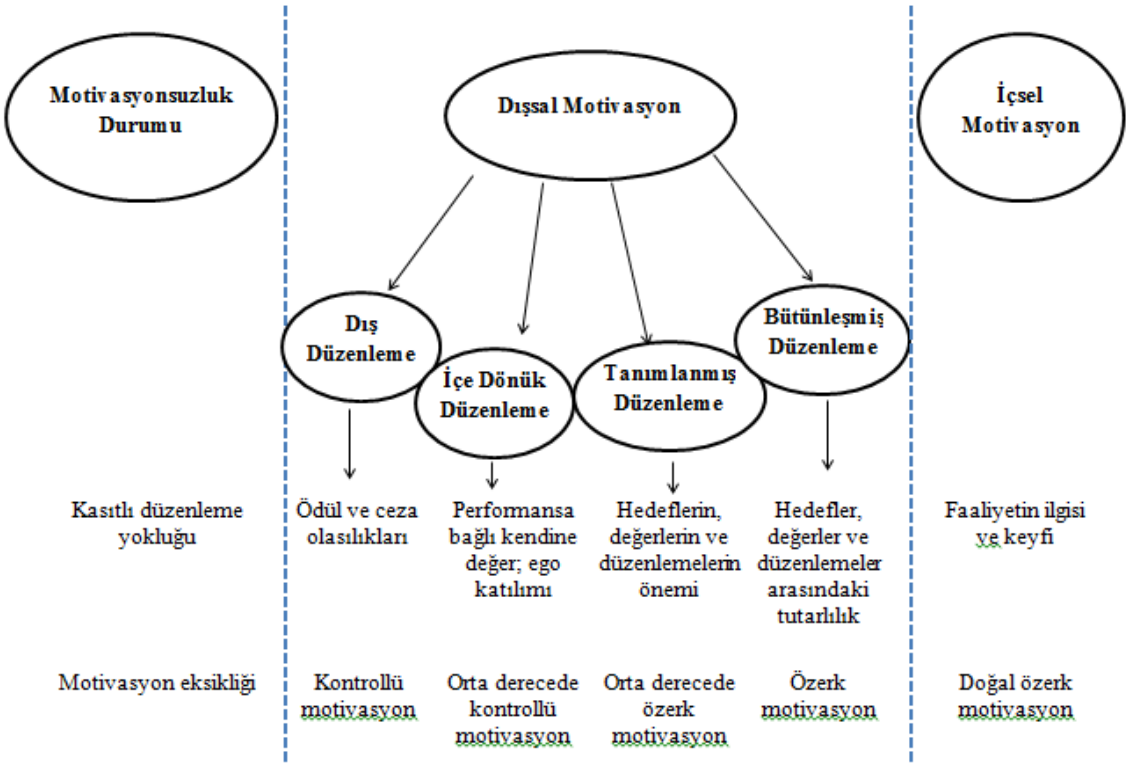
Buraya kadar verilen tanımlamalar ve açıklamalar ışığında özerklik bireyler, gruplar, topluluklar ya da ülkeler açısından kendi kaderinin belirlenmesinde yüksek düzeyde karar verme, seçme ve eylem özgürlüğü ve özgünlüğüne sahip olma durumunu ifade etmektedir. Bu çalışmada özerklik, öğretmenlerin öğretim programına yönelik karar verme ve uygulama özgürlük ve özgünlükleri ile öğretmenlerin öğrencilerin özerklik durumlarına destekleri bağlamında ele alınmaktadır.

2.1.1.1. Öz-belirleme kuramı (Self Determination Theory-SDT).

Özerklik yönelimleri, bilgiye dayalı seçimler gerektirdiği için kişilikte öz belirlemenin somutlaşmış halidir (Deci ve Ryan, 1985a, s.114). Bu bağlamda Öz Belirleme Kuramı (Self Determination Theory-SDT), insan motivasyonunun anlaşılmasının yeterlilik, özerklik ve ilişkililik için doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçların dikkate alınmasını gerektirdiğini savunur (Deci ve Ryan, 2000, s.228). Bu kuram içsel, dışsal ve motivasyon eksikliği olmak üzere üç grup motivasyonel süreç ve bunların öz belirleme kavramıyla ilişkileri etrafında düzenlenmiştir (Deci ve Ryan, 1985a, s.114). SDT, bir kişiyi harekete

geçiren algılanan güçleri göz önünde bulundurarak, her biri öğrenme, performans, kişisel deneyim ve iyilik/mutluluk için belirlenebilir sonuçlara sahip olan birkaç farklı motivasyon türünü belirleyebilmiş; ayrıca her bir motivasyon türünün nasıl geliştirilip sürdürüldüğüne veya engellenip zayıflatıldığına ilişkin bir dizi ilkeyi dile getirerek, insan doğasına olumlu bir katkının tanınması ve pasiflik, yabancılaşma ve psikopatoloji hakkında bir açıklamayı sağlamıştır (Ryan ve Deci, 2000, s.69).

SDT'nin merkezinde, özerk motivasyon ile kontrollü motivasyon arasındaki ayrım vardır (Gagne´ ve Deci, 2005, s.333). İçsel motivasyon bir özerk motivasyon çeşididir, bireyler her hangi bir eylemi ilginç buldukları için gerçekleştirdiklerinde, o eylemi tamamen gönüllü olarak gerçekleştirirler; diğer taraftan, kontrol altında olmak, bir baskı duygusu ile hareket etmeyi, eylemlere katılma zorunluluğunu içerir (Gagne´ ve Deci, 2005, s.334). Kontrollü motivasyon, hem kişinin davranışının ödül veya cezanın harici olasılıklarının bir işlevi olduğu dışsal düzenlemeden hem de eylem düzenlemesinin kısmen içselleştirildiği ve onay, güdü, utançtan kaçınma, koşullu öz saygı ve ego katılımı gibi faktörlerle harekete geçirildiği içe dönük düzenlemeden oluşur (Deci ve Ryan, 2008, s.182). SDT, özerk ve kontrollü motivasyonların hem altta yatan düzenleyici süreçler hem de bunlara eşlik eden deneyimler açısından farklılık gösterdiğini varsayar ve ayrıca davranışların özerk ve kontrollü olma dereceleri açısından karakterize edilebileceğini ileri sürer (Gagne´ ve Deci, 2005, s.334). Hem özerk hem de kontrollü motivasyon, davranışı harekete geçirirken ve yönlendirirken, niyet ve motivasyon eksikliğine işaret eden motivasyonsuzluğun aksine dururlar (Deci ve Ryan, 2008, s.182). Şekil 2.1'de SDT'nin motivasyon süreçleri ve türleri gösterilmiştir (Gagne´ ve Deci, 2005, s.336).



Şekil 2.1. Motivasyon eksikliği, dışsal motivasyon türleri ve içsel motivasyon.

Not: Şekil "Gagne´, M. & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 331-362." *künyeli çalışmadan alınmıştır.*

İnsanların herhangi bir aktiviteye olan ilgilerinden kaynaklanan içsel motivasyonları tipik olarak özerktir; bununla birlikte dışsal motivasyon ise özerk ya da kontrollü olma derecesine göre değişkenlik gösterir (Gagne´ ve Deci, 2005, s.334). Buna göre ilgi çekici olmayan faaliyetler, yani içsel motivasyon sağlamayan faaliyetler dışsal motivasyon gerektirir, kişinin dışındaki olasılıkların ürünüdür ve klasik dışsal motivasyon türü ve kontrollü motivasyon prototipidir. İnsanların istenen bir sonuca ulaşmak ya da istenmeyen bir sonuçtan kaçınmak amacıyla hareket etmeleri harici olarak düzenlendiğinde dış düzenleme gerçekleşir. Diğer dışsal motivasyon türleri ise bir davranışsal düzenleme ve ilgili değer içselleştirildiğinde gerçekleşir. Buna göre SDT, içselleştirmeye bağlı olarak dışsal motivasyonu, dış düzenlemeden farklı olarak kontrollü motivasyondan özerk motivasyona doğru içe dönük düzenleme, tanımlayıcı düzenleme ve bütünleştirici düzenleme şeklinde ifade etmektedir.

SDT, temel olarak, laboratuvar araştırmalarından ve saha çalışmalarından oluşturulan ve özünde motivasyon kavramını barıdıran birkaç olguyu açıklığa kavuşturmak amacıyla geliştirilmiş altı mini teoriden oluşur (Bağcı, 2018, s.14). Bunlar;

- Bilişsel Değerlendirme Teorisi (Cognitive evaluation theory - CET)
- Organizma Entegrasyon Teorisi (Organismic integration theory - OIT)
- Nedensellik Yönelimleri Teorisi (Causality orientations theory - COT)
- Temel Psikolojik İhtiyaçlar Teorisi (Basic psychological needs theory - BPNT)
- Hedef İçeriği Teorisi (Goal contents theory - GCT)
- İlişkiler Motivasyonu Teorisi (Relationships motivation theory - RMT)

şeklinde sıralanabilir.

Deci ve Ryan (1985) bu teorileri şu şekilde açıklamaktadır: Bilişsel Değerlendirme Teorisi, sosyal faktörlerin bir kişinin etrafta olup bitenleri yorumlama şeklini nasıl etkileyebileceğini ve bunun kişinin içsel motivasyonunu etkileyeceğini açıklar. Organizma Entegrasyon Teorisi, dışsal motivasyon konusunun ve farklı biçimlerinin altını çizer. Bu farklı dışsal motivasyon biçimleri, dış düzenleme, içe dönük düzenleme, tanımlama ve bütünleşmedir ve hepsi, kademeli olarak daha özerk motivasyon biçimlerine yol açan bir içselleştirme sürekliliğine sahiptir. Nedensellik Yönelimi Kuramı, insanların genellikle sahip olduğu üç tür nedensellik yöneliminden bahseder: motivasyonsuz yönelim, kontrol yönelimi ve özerklik yönelimi. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Teorisi, kişinin psikolojik iyiliği için gerekli olan üç temel ihtiyacı öne sürer: özerklik, yeterlilik ve ilgili olma. Hedef İçerikleri Teorisi, kişinin sahip olduğu hedeflerin türünün motivasyon üzerindeki öneminden bahseder ve içsel ve dışsal hedefler olan iki önemli türden bahseder. Son olarak, İlişkiler Motivasyonu Teorisi, daha kaliteli ilişkilere ve psikolojik iyiliğe sahip olmak için ilişkililik ihtiyacına odaklanır.

Lapidoth (1997), özerkliğin kişisel (kültürel) ve bölgesel olmak üzere iki türünün olduğunu belirtmektedir (s.37). Kişisel özerklik normal olarak etnik, kültürel, dini ya da dilsel azınlıklara verilir. Kişisel ya da kültürel özerklik kavramı azınlıkların korunmasıyla ilgili olarak geliştirilmiştir. Günümüzde kişisel özerklik yaygın değil ve genellikle bir azınlık özerklik talep ettiğinde, bu azınlık bölgesel özerklik için çabalıyor. Kişisel özerklik, genellikle sadece kurulduğu grubun üyesi olmayı tercih eden kişiler için geçerlidir. Diğer taraftan bölgesel özerklik ise belirli bir bölgenin sakinleri, dolayısıyla rejimin menfaati için kurulmuş olan grubun üyesi olmayanlar ve hatta ona karşı olanlar için bile geçerli olabilir. Ergen psikolojisi üzerine araştırmalarda bulunan Steinberg (1987), ise özerkliği duygusal özerklik, davranışsal özerklik ve bilişsel özerklik olarak üç boyutta ele almıştır (akt. Sessa ve Steinberg, 1991, s.42). Özerkliğin bu boyutları arasında çok güçlü ilişkiler olduğunu belirten Sessa ve Steinberg (1991), bilişsel ve davranışsal özerklik boyutlarını şu şekilde

açıklamıştır (s.42-43): Davranışsal özerklik, bireylerin davranışlarını ve kararlarını düzenlemesi dahil etkin ve aleni bir özgürlük mekanizmasını ifade etmektedir. Bilişsel alandaki özerklik ise, kendine güven, kendi yaşamı üzerinde kontrol sahibi olduğuna dair bir inanç ve fazla toplumsal doğrulama olmaksızın kararlar alabilmenin öznel duyguları ile tanımlanmaktadır. Castelfranchi (2000) ise özerkliği daha derinlemesine ele alarak çok fazla sayıda boyutunun olduğunu belirten bir model öne sürmüştür. Buna göre özerkliğin boyutları;

- Bilgi özerkliği
- Yorum özerkliği
- Teknik bilgi özerkliği
- Plan-tedbir özerkliği
- Planlama özerkliği
- Motivasyonel özerklik
- Hedef dinamikleri özerkliği
- Hedef-takdir özerkliği
- Akıl yürütme özerkliği
- Özerkliği izleme
- Beceri özerkliği
- Kaynak özerkliği
- Yetki verme ya da koşullandırma özerkliği
- Yetki özerkliği
- Deontic özerklik

şeklinde tanımlanmaktadır (s.355-356).

Bu çalışmada özerklik, eğitim bilimleri ve program geliştirme ile ilgili olarak öğretmen özerkliği, program özerkliği ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesi boyutlarıyla ele alınacaktır.

2.1.2. Öğretmen Özerkliği

Özerklik üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında eğitimsel anlamda öğretmen özerkliğini konu alan çalışmaların ön sıralarda geldiği görülecektir. Alanyazında öğretmen özerkliği kavramı çoğu bilim insanı tarafından farklı şekillerde tanımlanmış olsa da, genel olarak yapılan tanımlar, özerkliğin öğretmenlerin genel faaliyetlerinde daha çok güç ve bağımsızlığın tanınmasını zorunlu kıldığını ortaya koymaktadır (Öztürk, 2011a, s.83).

Öğretmen özerkliği, denetim serbestliğine ve büyük ölçüde denetlenmemiş kişisel tercihlerini kullanma hakkına dayanmaktadır (Little, 1990, s.513).

Öğretmen özerkliği ile ilgili bakış açılarına göre öğretmen özerkliği belli derecede yeterliliğe ve mesleki karar verme bağımsızlığına sahip olma anlamına gelmektedir (Üzüm ve Karslı, 2013, s.79). Hui'ye (2010) göre öğretmen özerkliği önemli bir öğretmen kapasitesi özelliğidir (s.67). Genel olarak öğretmen özerkliği öğretim faaliyetlerine öğretmenlerin kişisel tercihlerini yansıtmaları ve dersi şekillendirebilmeleri şeklinde de tanımlanmaktadır (Kılınç, Bozkurt ve İlhan, 2018, s.81). Pearson ve Moomaw (2005) ise öğretmen özerkliğinin, denetim ve kontrolden önemli ölçüde özgürlük elde etme olarak algılanabilirken diğer taraftan meslektaş ilişkileri geliştirme ve sınıfın dışına çıkan sorumlulukları yerine getirme özgürlüğü olarak da algılanabileceğini belirtmektedir (s.42). Ramos (2006), özerk bir öğrenci olarak özerk öğretmenler kavramına vurgu yapmakta ve özerk öğretmeni kendi kendini yöneten öğrenici öğretmen ya da mesleki gelişim kapasitesine sahip birey olarak tanımlamaktadır (s.189). Özerkliğin tanımları düşünüldüğünde öğretmen özerkliğinin, öğretmenlerin başta mesleki görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri sırasında olmak üzere, pek çok alanda öğretmenliğe dair faaliyetlerini yerine getirmede karar verirken kendilerini özgür hissetmelerinin kastedildiği söylenebilir.

Sünbül (1996), öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, aile üyeliği, değerlendirme, güven verme, mesleki uzmanlık, toplum liderliği gibi rol ve sorumluluklarının olduğunu belirtmektedir (s.597). Boyer'a (1984; akt. Friedman, 1999, s.60-61) göre öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu üç uzmanlık alanı sınıf yönetimi, öğretilecek içerik alanları bilgisi ve öğrencilerin kişisel ve sosyal geçmişleri hakkında farkındalıktır. Squires, Huitt ve Seagars (1983) ise öğretmenlerin yetenekli olması gereken alanları sınıf performansı-sınıf hazırlığı ve zaman yönetimi, öğrenci davranışlarına ilişkin yönetim-izleme ve denetleme ve öğretim-gerçek öğrenme süreçleri şeklinde belirtmişlerdir (akt. Friedman, 1999, s.61). Öğretmenlerin gerek toplumda gerekse de asıl işlerini yaptıkları okulda pek çok rolü üstlendikleri ve profesyonel olmalarını gerektiren bir mesleği icra ettikleri anlaşılmaktadır.

Daha önceleri geçerli olan pozitivist felsefe ve davranışçı eğitim yaklaşımlarını temel alan eğitim sistemleri artık postmodern felsefe ve yapılandırmacı yaklaşımın etkisi altına girmeye başlamıştır (Akpınar ve Aydın, 2007, s.73). Bu değişim öğretmenlerin okuldaki ve toplumdaki rollerinin de daha farklı algılanmasına yol açmaktadır. Son yıllarda birçok batı ülkesinde eğitim yetkilileri tarafından öğretmenleri daha da güçlendirmek ve okullarda oldukça özerk bir ortam yaratmak adına okullara ve yerel eğitim yetkililerine pedagojik ve

idari konularda karar verme yetkisi verilirken, öğretmenler pedagojik ve örgütsel olmak üzere okulda iki temel alanda faaliyet göstermektedirler (Friedman, 1999, s.59). Öğretmenin pedagojik faaliyetleri daha çok öğretim süreci ile ilgiliyken, örgütsel faaliyetleri okulla ilgili kararların alınması ile ilgilidir. Öğretmenler genellikle tüm okulu etkileyen kararlarla, özellikle de okulun ilerlemesine ve genel hedeflerine katkıda bulunan kararlarda yer almakla ilgilenirler ve bu nedenle öğretmen özerkliğini araştırmak için, öğretmen faaliyetlerini *karar düzeyi ekseni* ve *karar içeriği ekseni* olmak üzere iki bağımsız sanal eksende kavramsallaştırmak gerekir (Friedman, 1999, s.61-62). Karar düzeyi ekseni; öğretmenin çalışmasının temel yönlerini etkileyen, politika ve faaliyetlerin temeline ilişkin ilke kararlar ve ilke kararlar ile oluşturulan kuralların uygulanmasına ilişkin rutin kararları kapsarken; karar içeriği ekseni de öğrencilerle ilgili sorunlar ve öğrenci ihtiyaçları gibi pedagojik konuları, ebeveynler ve topluluk üyeleriyle ilgilenme, müfredat ve etkili öğretim yöntemlerinin yanı sıra bütçe, okul-iş prosedürleri ve düzenlemeleri, öğrenci kaydı gibi idari ve örgütsel konuları içerir (Friedman, 1999, s.62).

Alanyazında öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin özel yaşamları, iş doyumları, mesleki sorumluluklarını tam olarak yerine getirebilmeleri için gerekli olduğuna ilişkin teorik iddialar bulunmaktadır (Yazıcı, 2016, s.2). Örneğin Bogler (2001), öğretmenlerin mesleki anlamdaki özerkliklerinin iş doyumları üzerinde ciddi boyutlarda katkısının bulunduğunu ortaya koymuştur. Yine Ayral ve diğerleri (2014) de hangi derslerin okutulacağının, disiplin sisteminin, ölçme-değerlendirme yöntemlerinin, program içeriğinin tespiti ve kitap seçimi gibi öğretmen özerkliği kapsamında değerlendirilebilecek öğretmen davranışlarının öğrencilerin akademik başarısı ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Sentovich (2004) öğretmenlere, yeni öğretmenlerin işe alınması ve değerlendirilmesine girdi sağlama, disiplin politikası oluşturma, mesleki gelişim fırsatlarının içeriğini belirlemeye yardımcı olma, okul bütçesinin nasıl harcanacağı konusunda oylama, müfredat seçme ve oluşturma performans standartlarının belirlenmesine yardımcı olma ve bu tür diğer faaliyetlere katılma gibi olanaklar sağlandığında kapasitelerinin büyük ölçüde artacağını belirtmektedir (s.25). Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmen özerkliğine dair yapılacak girişimlerin, öğretmenlerin bulundukları çalışma ortamına daha adapte olmalarını ve aidiyet duygusu kazanmaları bakımından büyük önem arz etmektedir.

Smith ve Erdoğan (2008) öğretmen özerkliğini mesleki eylem ve mesleki gelişim olmak üzere iki boyutta ele almaktadır (s.84). Buna göre öğretmen özerkliği ile ilgili olarak mesleki eyleme ilişkin özellikler; kendi kendine yönelik profesyonel eylem, kendi kendini yöneten profesyonel eylem kapasitesi ve mesleki eylem üzerinde kontrol özgürlüğüdür.

Mesleki gelişime ilişkin özellikler ise, kendi kendine mesleki gelişim, kendi kendine mesleki gelişim kapasitesi ve mesleki gelişim üzerinde kontrol özgürlüğüdür. Öğretmen bir taraftan icra ettiği işlerde profesyonelliği sağlamak adına kendi kararlarını alırken, bu durum mesleki anlamdaki kapasitesini arttırmaya yönelik çalışmalarında da dışsal kontrolleri kabul etmemesini sağlamalıdır. Ancak Hui (2010), bu boyut yaklaşımının her ne kadar öğretmen özerkliğine ilişkin detaylı bir analizi içerse de, öğretmen özerkliğinde çok önemli olan bir unsura, öğretmenlerin tutumuna değinilmediğini belirtmektedir (s.67). Bu sebeple de O'na göre öğretmen özerkliği bilgi, beceri ve tutumlardaki yeterlilik ve özgürlük olmak üzere üç boyutta incelenmelidir. Öğretmenlerin özerk olabilmek adına yaptıkları işin doğasına yönelik olumlu bir tutum geliştirmeleri önemlidir. Bu durum özerk olmaya istekli olmaları ya da olmamaları şeklinde değerlendirildiğinde, öğretmenlerin tutumlarındaki yeterlik ve özgürlük kapasiteleri önemli bir özerklik boyutuna dönüşmektedir. Pearson ve Hall (1993) ise öğretmen özerkliğini genel özerklik ve program özerkliği olmak üzere iki boyutta ele almaktadır (s.177). Buna göre genel özerklik öğretmenlerin sınıf içi davranışları ve kişisel takdir konuları ile ilgiliyken, program özerkliği etkinlik, araç-gereç seçimi ve öğretimin planlanması konuları ile ilgilidir. Öztürk (2011a) öğretmen özerkliğinin farklı boyutlarını genel olarak öğretim faaliyetlerinin planlanması ve faaliyete geçirilmesi, okul yönetimine dahil olma ve eğitimle ilgili karar alma ve mesleki gelişim olmak üzere üç boyutta incelemektedir (s.86). Çolak ve Altınkurt (2017) da çalışmalarında öğretmen özerkliğini "öğretim süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim" olmak üzere 4 farklı alanda ele almaktadır. (s.40). Tüm bunlardan hareketle genel olarak öğretmen özerkliğinin boyutları şu şekilde özetlenebileceği düşünülmektedir:

- Mesleki eylem özerkliği
- Eğitimle ilgili kararlara katılma özerkliği (yönetime katılma)
- Mesleki tutum özerkliği
- Mesleki gelişim özerkliği
- Program özerkliği

Öğretmen özerkliğinin gün geçtikçe önemi daha da çok artmakta ve genel eğitim sürecinde önemli bir değişken haline gelmektedir. Eurydice Avrupa Birimi (2008) tarafından "Avrupa'daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri" başlığı ile yayınlanan belgeye göre, seksenli yılların sonlarından itibaren bir çok Avrupa ülkesinde öğretmenlerin sorumluluklarındaki artış, okul özerkliğindeki artışın bir sonucudur; ancak sorumluluk anlamında alternatiflerin çoğalması, bireylerin daha çok özerkliğe sahip olması anlamına

gelmeyip, bir çok ülkede öğretmenlere getirilen ortak sorumluluklar, aslında öğretmenleri kendi kararlarını alma noktasında sınırlandırmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenler, programın okullar tarafından hazırlandığı durumlarda, özerk olmak zorundadır. Ancak öğretmenler özerk olmayı ekstra sorumluluklar olarak algıladıklarında alınacak kararlara dahil olmakta zorlanabilirler. Diğer taraftan OECD tarafından gerçekleştirilen PISA araştırmalarında ortaya çıkan sonuçlara göre eğitimin kalitesini belirleyici etkenlerden bir tanesi de öğretmen özerkliğidir (Ayral ve diğ., 2014, s 209). PISA sınavlarında uzun yıllar üst sıralarda yer alan Finlandiya'nın eğitim sistemi incelendiğinde öğretmen özerkliğinin desteklendiği, içerik geliştirme, uygulama ve öğretim programı gibi unsurları geliştirmelerine olanak sağlandığı ve öğretmenlerin bu sayede oldukça fazla düzeyde sorumluluk sahibi ve özgür oldukları görülmektedir (Bayraktar, 2019, s.42). Öğretmenlerin özerkliklerini etkileyebilecek etmenlerin başında eğitim sisteminin yapısı ve merkezi eğitim politikaları gelmektedir (Çolak ve Altınkurt, 2017, s.38). Ülke yönetimlerinin benimsedikleri eğitim politikaları ve buna bağlı olarak şekillenen eğitim sistemleri, öğretmenlerin yaptıkları işte kendilerini ne kadar özgür hissettikleri konusunda belirleyici bir role sahiptir. Ramos (2006) öğretmen özerkliğini engelleyici unsurları öğretmenlerdeki değişim korkusu, kontrolü serbest bırakma korkusu ve eğitim yetkilileri ve yönetim kaynaklı politika, düzenleme, reform, zorunlu sınavlardan gelen baskı ve standart uygulamalar olduğunu belirtmektedir (s.192). Merkeziyetçi bir yönetim anlayışının hakim olduğu eğitim sistemlerinde, öğretmenler dışsal kontrolü daha fazla hissedecekler ve değişimi gereksiz ya da sakınılacak bir durum olarak değerlendireceklerdir.

Türkiye'de yürürlükte olan öğretim programlarına genel olarak bakıldığında, 2004 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesinin, teorik olarak öğretmenlere özerklik tanınmasının sağlanmasına yönelik olumlu bir gelişme olduğu düşünülebilir. Ancak uygulamalara bakıldığında öğretim programları ile derslerde okutulacak kitaplar MEB tarafından hazırlanmaktadır ve öğretmenlerin tek sorumluluğu programın belirlenen sınırlar dahilinde uygulanmasını sağlamaktır (Kılınç, Bozkurt ve İlhan, 2018, s.79). Geleneksel olarak öğretimde içerik, metot ve araç-gereçlerin belirlenmesi ve organizasyonunda ve öğretmenin program geliştirme çalışmalarına katılmasında yeterli teşvikler söz konusu değildir (Öztürk, 2011a, s.97). Ayrıca öğretmenler öğrenci değerlendirmelerine ilişkin ölçütlerin belirlenmesi ve okul bütçesinin kullanımı gibi mali konularda da hiçbir şekilde özerk değildir (Çolak ve Altınkurt, 2017, s.40). Bu durum, genel anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin tüm boyutların Türkiye'de desteklenmediğine işaret etmektedir. Öğretmen ve okul özerkliğinin çok düşük olması öğretmenlerin içinde bulundukları koşulları

değerlendirerek program uygulama, eğitimdeki güncel metot ve araçları tercih etme ve mesleki gelişimleri konusunda isteksiz olmalarına neden olmaktadır (Bümen, 2019, s.181).

Bu çalışmanın konusu öğretmen özerkliği boyutlarından program özerkliği olarak belirlendiği için, bir sonraki bölümde program özerkliği ele alınacaktır.

2.1.3. Program Özerkliği

Öğretmen özerkliğinin daha spesifik bir boyutu program özerkliğidir (Yolcu ve Akar-Vural, 2020, s.40). Program özerkliği, öğretmen özerkliğinin bir alt boyutu olarak öğretim programlarının öğretmenler tarafından uygulanması sürecindeki öğretmen davranışları ile ilgilidir. Friedman'a (1999) göre program özerkliği, öğretmen özerkliğinin program geliştirme, program tasarlama, programı deneme gibi pedagojik yönünün kapsamına girmektedir. Özerk öğretmenler programın uygulanması sırasında, çocuklarla program oluştururlar, çocukları ilgilendiren konu ve soruları takip ederek çocukların da özerk olmalarına yardımcı olurlar (Castle, 2004, s.7).

Hewitt (2018), çoğunlukla program geliştirme sürecinde programın kalitesine ilişkin unsurların, programın uygulayıcısı öğretmenleri nasıl etkilediğinin dikkate alınmadığını belirtmektedir (s.265). Programların uygulanması sürecinde bireysel alışkanlıklara, davranış biçimlerine, programın odaklandığı noktalara, öğrencilerin öğrenme performanslarına ve mevcut eğitim programı ile ders programlarına uyumun sağlanması önemli bir gerekliliktir (Ornstein & Hunkins, 2016, s.348). Öğrencilerin büyük çoğunluğu önceden belirlenmiş yöntemler yerine kendilerine özgü yöntemlerle öğrenir; programın uygulanmasındaki unsurlar öğrencilerin kültürel veya bireysel ihtiyaçlarına ve ne tür bir çevreden geldiklerine ilişkin durumlarına göre farklı sonuçlara neden olabilir (Hewitt, 2018, s.265). Tüm bu bahsedilenler öğretmenlerin program uygulama sürecindeki özerkliklerinin önemini ortaya koyacak niteliktedir.

Pearson ve Hall'e (1993) göre program özerkliği öğretimin planlanması ve sıralanması ve etkinlik ve materyallerin seçimini kapsamaktadır (s.177). Erss, Kalmus ve Autio (2016) program özerkliğinin bir varlık durumu değil, daha çok bir oluş hali olduğunu belirtmektedir; yani bu, öğretmenlerin yeterliliği, kişisel pedagojik gündemi, fiziksel ve sosyal kaynaklar (çalışma yardımları, zaman ve mekan ve okul lideri tarafından teşvik) ve kontrol özgürlüğü gibi kurumun gerçekleştirilebileceği kişisel, sosyal ve fiziksel ön koşullara dikkat edilmesi gerektiği anlamına gelir (s.603). Alanyazında genel olarak program özerkliği programa ilişkin etkinlik ve araç gereç seçimi ve öğretim planının

oluşturulması gibi faaliyetlerde öğretmenlerin karar alma hakkına sahip olmaları şeklinde tanımlanmaktadır (Pearson ve Moomaw; 2005, s.44).

Tarihsel süreçte özerklik anlamında eğitimin kalitesini arttırmak maksadıyla okullara ve öğretmenlere özerklik ve yetki verilmesine yönelik girişimlerde bulunulmuştur (Ada ve Şahin, 2007, s.343). Bu tür girişimlerin arka planında eğitim adına gerçekleştirilmek istenen reformlar önemli bir rol üstlenmektedir. Eğitim reformlarıyla birlikte öğretmenliğin tanımı ve yeterlilik alanlarının belirlenmesi biçiminde önemli değişiklikler getirilmiş ve bu değişikliklerin en önemlilerinden bir tanesi de özerklik kavramı olmuştur (Yolcu ve Akar-Vural, 2020, s.30). Diğer taraftan Dünya üzerinde 1970'lerden itibaren özellikle Avrupa'da yeni küresel düzenin ideolojik temelini oluşturan neoliberalizm, değer sistemlerinin araçsallaştırılması ve eğitim alanında pazar hedeflerinin teşvik edilmesi, eğitim ve programların diğer herhangi bir metaya benzer hale getirilmesine neden olmuş; bu kurumsal kural kapsamında, "öğretmenler bu sistemi uygulayan teknisyenler olarak görülerek sonuçlara göre ödeme almaya başlamıştır (Erss, Kalmus ve Autio, 2016, s.1-2). Bu gelişmeler öğretmen ve dolayısıyla program özerkliğinin gelişiminde engelleyici unsurlar olmuştur.

Türkiye'de eğitim sistemi aşırı merkeziyetçi bir yapıya sahiptir, öğretmenler sınıf içerisinde özgür olsalar da eğitim politikalarına katılım konusunda fazla özerk olamamaktadırlar (Üzüm ve Karslı, 2013). Bu durum öğretmenlerin programların uygulanması noktasında özerkliklerinin olabileceğini gösterirken, programların geliştirilmesine ilişkin özerkliklerinin olmadığı anlamına gelmektedir. 2005 yılında eğitim sisteminde gerçekleştirilen reformlarla, yenilenen öğretim programlarında öğretmene öğreticilikten farklı olarak ortam düzenleyici, yönlendirici ve kolaylaştırıcı roller yüklenmiştir (ERG, 2008, s.5). Benzer şekilde 2013 ve 2017 yıllarında yapılan öğretim programı güncellemelerinde de öğretmenlere planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini yönetme noktasında özerklik olanakları tanımlanmıştır (Yolcu ve Akar-Vural, 2020, s.30). Bu durumda öğretmenlerin öğretim programlarında tanımlanan özerklik olanaklarının ne derecede farkında oldukları, ne derecede program özerkliği kapsamında özerkliğe sahip oldukları ve bunu ne derecede öğrenme-öğretmen sürecine yansıttıkları, programlarda belirtilen amaç ve hedeflere ulaşılması noktasında büyük önem arz etmektedir.

2.1.4. Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesi (Özerklik Desteği)

Eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin özerkliği kadar öğrenci özerkliği de önemli bir kavramı ifade etmektedir. Çünkü öğrencilerde olumlu güdüsel niteliklerin sağlanmasında

özerkliklerinin desteklenmesi önemli derecede rol oynamaktadır (Güvenç, 2011, s.102). Deci ve Ryan (1987), olayların işlevsel önemi özerkliği destekleyici olduğunda sergilenen davranışın, olayların işlevsel önemi kontrol edici olduğunda sergilenen davranıştan daha fazla aidiyet, yaratma isteği, kognitif esneklik ve daha iyi öğrenme, daha olumlu duygusal tutum ve kalıcı davranış değişikliği ile ilişkilendirildiğini belirtmiştir (s.1028). Öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenecek şekilde özerk olmalarını sağlamak için öğrenci ihtiyaçlarının, beklentilerinin ve ilgilerinin dikkate alındığı, öğrenme-öğretme sürecinin öğrencinin katkılarıyla zenginleştirildiği bir ortamın oluşturulması gereklidir ve böyle bir ortam ancak kendisi de özerk olan, tüm donanımını öğrencilere aktarabilecek nitelikte öğretmenlerin varlığıyla gerçekleştirilebilir (Ergür, 2010, s.354).

Öğretmenlerin öğrencileriyle ilgili olarak eğitimsel hedeflerin başarılması ile ilgili olarak öğrencilere yaklaşımları farklı şekillerde olabilmektedir. Reeve (2009), öğretmenleri öğrencilerine yaklaşımları açısından kontrol edici ve özerklik destekleyici olarak sınıflandırmaktadır (s.160). Bu bağlamda kontrol edici öğretmen davranışları çocukların davranışlarını ya da fikirlerini tamamen ve anlık olarak değiştirmeye yönelik davranışları ifade ederken (Assor ve diğ., 2005, s.398), özerklik destekleyici davranışlar ise çocukların kişisel hedeflerini ve ilgi alanlarını gerçekleştirmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olan ya da öğretmen ya da çocukların eylemlerinin çocukların kişisel hedef ve çıkarlarının gerçekleştirilmesine katkısını anlamasına yardımcı olan davranışları belirtmektedir (Assor ve diğ., 2002, s.262).

Reeve (2009) öğrencilerin bakış açılarını benimsemek, öğrencilerin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını memnuniyetle karşılamak ve öğrencilerin motivasyonel gelişimini ve özerk öz düzenleme kapasitelerini desteklemek olmak üzere üç koşulun öğrencilerin motive edilebilmesi amacıyla benimsenecek herhangi bir öğretmen yaklaşımını özerkliği destekleyici bir yaklaşım haline getirdiğini belirtmektedir (s.167-168). Bu bakış açsına göre öğrenme-öğretme sürecinde farklı öğrenci yaklaşımlarının, düşüncelerinin ve davranışlarının dikkate alınması ve dışsal kontrol söz konusu olmadan içsel motivasyonlarının desteklenmesi uzun vadeli gelişimlerinin desteklenmesine katkıda bulunacaktır. Assor ve diğerleri (2002) de öğrenci özerkliğini arttırıcı öğretmen davranışlarını alaka düzeyini arttırma, seçim şansı tanıma, eleştiriye izin verme ve bağımsız düşünmeyi teşvik etme olarak belirlerken; öğrenci özerkliğini baskılayıcı öğretmen davranışlarını ise eleştiri ve bağımsız düşünceleri bastırma, devam eden davranış dizilerine müdahale etme ya da araya girme ve anlamsız ve ilgi çekici olmayan aktivitelere zorlama şeklinde ifade etmiştir (s.264). Stefanou, Perencevich, DiCintio ve Turner (2004) ise öğrenci

özerklik desteğini organizasyonel özerklik desteği, prosedürel özerklik desteği ve bilişsel özerklik desteği olmak üzere üç başlık altında incelemiştir (s.101). Buna göre organizasyonel özerklik desteği öğrencilere grup üyelerinin seçimi, değerlendirme prosedürünün seçimi, ödevler için son teslim tarihinin sorumluluğunu üstlenme, sınıf kurallarının oluşturulmasına ve uygulanmasına katılma ve oturma düzeni seçme fırsatları tanımaktadır. Prosedürel özerklik desteği de öğrencilere; sınıf projelerinde kullanılacak malzemeleri seçme, yeterliliğin gösterileceği yöntemi belirleme, çalışmayı bireysel olarak sergileme, diğerlerinin isteklerini tartışma ve malzemeleri işleme gibi fırsatlar sunmaktadır. Son olarak bilişsel özerklik desteği, birden çok yaklaşım ve stratejiyi tartışma, sorunlara çözümler bulma, uzmanlık paylaşımı için çözümleri gerekçelendirme, karar vermek için bol zaman ayırma, hataları yeniden değerlendirme, geri bildirim alma, kişisel hedefleri formüle etme ve ilgi alanına göre yeniden düzenleme, fikirleri özgürce tartışma, daha az öğretmen konuşma süresine sahip olma ve soru sorma gibi daha fazla olanak sağlar.

Camilleri (1997), özerk öğrencinin öğretmeninin geliştirmesi gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenme süreci üzerindeki kişisel etkisinin farkındadır. Özerklikle ilgili kendi inançlarının, tutumlarının, becerilerinin ve uygulamalarının farkındadır; kendi öğrenme deneyiminin ve öğrenen olarak özerklik seviyesinin bilincindedir; öğrencilerinin duyuşsal ve bilişsel özelliklerini ve özerkliğe ilişkin tutum ve becerilerini bilir.
- Pedagojiyi anlar. Öğrenci özerkliğinin temelinde yatan prensipleri ve temelde yatan teoriden ortaya çıkan günlük sınıf olaylarındaki uygulamaları anlar.
- Yönetim konusunda yeteneklidir. Öğrencilerin karar verme sürecine ve kendileri için yararlı olan çeşitli strateji ve materyallerin kullanımına aktif olarak katıldıkları bir sınıfı yönetebilir. Öğrencileri bireysel öğrenim tarzlarını geliştirmek ve günlük öğrenme süreçlerinde bir dereceye kadar belirsizlikle baş etmelerine yardımcı olmak amacıyla gözlemleyebilir (s.36).

Öğretmenlerin öğrencilerin özerkliğini desteklemeleri durumunda, öğrencilerin eğitimsel anlamda sağladığı pek çok fayda vardır. Black ve Deci (2000), öğrencilerin başarılarının arttırılması ve psikolojik gelişimlerinin iyileştirilmesi için öğrenci özerkliğini desteklemenin umut vaat eden bir girişim olduğunu ifade etmektedir (s.754). Reeve (2009) alanyazında gerçekleştirilmiş pek çok çalışma doğrultusunda özerkliği desteklenen öğrencilerin sağlayacağı faydaları altı kategori altında özetlemektedir:

- *Motivasyon*: İçsel motivasyon, yeterlilik, özerklik, ilişkililik, uzman motivasoynu, algılanan kontrol, merak, içselleştirilmiş değerler.
- *Sorumluluk*: Yükümlülük, olumlu duygu, daha az olumsuz duygu, devamlılık, kalıcılık, okulu bırakmaya karşılık.
- *Gelişme*: Öz saygı ve kendine değer verme, yaratıcılık, ideal itiraz tercihi,
- *Öğrenme*: Kavramsal anlama, derin işlem, aktif bilgi işleme, öz düzenleme stratejileri,
- *Performans*: Dereceler (kalite), görev performansı, standartlaştırılmış test puanları
- *Psikolojik iyi oluş*: Psikolojik iyilik hali, okul/yaşam doyumu, canlılık (s.162-163).

Öğretmenlerin öğrencilerin özerkliklerini destekleyici davranışlar sergilemesini, diğer bir ifadeyle özerklik desteğini engelleyici durumlar da bulunmaktadır. Kültürel değerler ve beklentiler, sorumluluk ve hesap verebilirlik yükleri, kontrol etmenin yapılandırılmış, geçici olarak motive olmayan veya ilgisiz öğrenciler anlamına geldiğine dair bir yanlış anlama, motivasyonla ilgili kişisel inançlar ve kendi kişisel eğilimleri öğretmenlerin öğrencilerinin özerkliklerini desteklemelerini tamamen engelleyebilir ya da zaman zaman özerklik desteklerini azaltabilir (Reeve, 2009, s.164). Böylesi durumlarda öğretmenler kontrol edici bir tarza doğru yönelirler. Sonuç olarak öğretmenlerin öğrenci özerkliğini desteklemeleri sürekli olamamakla birlikte, öğrencilerin iç motivasyonlarının beslenmesi, öğrencilere açıklayıcı gerekçelerin sağlanması, sabır gösterilmesi, kendi kendine öğrenme fırsatlarının tanınması ve öğrencilerin olumsuz ifadelerinin tanınması ve onaylanması, özerkliği destekleyici olmak isteyen öğretmenler açısından önemli kabul edilmelidir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmen özerkliği, program özerkliği ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ile ilgili yapılmış yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurtiçi Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de eğitim alanında özerklik konusunda yapılan çalışmaların çoğunluğunun öğrenen özerkliği, öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliğinin

desteklenmesi üzerine olduğu görülmektedir. Öğrenen özerkliği ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesi konusundaki çalışmalarda ise yabancı dil öğretimi ön plana çıkmaktadır. Program özerkliği kavramı ise daha çok öğretmen özerkliği ile ilgili olan çalışmalarda öğretmen özerkliğinin bir alt boyutu olarak ele alınmış olup, tek başına bir özerklik türü olarak ele alındığı çalışmalar yok denecek kadar azdır. Araştırmanın amacı doğrultusunda bu bölümde Türkiye'de program özerkliği, öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Arslan-Şakar (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. 87 İngilizce öğretmeninin katıldığı çalışmanın sonuçlarına göre liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin özerklik algıları ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerine göre daha yüksektir. Ortaokullarda uygulanan merkezi sınavlar özerklik bakımından ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri üzerinde daha fazla etkiye sahiptir. Araştırmanın diğer sonuçlarına göre de öğretmenlik deneyimi ve değişkenleri İngilizce öğretmenlerinin özerklik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Son olarak merkezi sınavlar, öğretmen yaratıcılığını ve öğretmenlerin kendilerine özgü öğretme yaklaşımı oluşturmalarını engellemektedir.

Karabacak (2014), çalışmasında öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya genel liselerde görev yapan 356 öğretmen katılmıştır ve araştırmanın deseni ilişkisel tarama olarak uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen özerkliği ve öğretmen öz yeterliği cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ayrıca kişisel özerklik ve mesleki gelişim özerkliği ile öğretim stratejilerine yönelik özeyeterlik arasında, aynı şekilde öğretimsel, yönetsel, kişisel özerklik ve mesleki gelişim özerkliği ile sınıf yönetimine ilişkin özyeterlik arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öğretim stratejilerine ilişkin özyeterlik, öğrenci katılımına ilişkin özyeterlik ve sınıf yönetimine ilişkin özyeterlik alt boyutlarına ilişkin özyeterlik algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğu da çalışmanın diğer bir sonucudur.

Çolak (2016) tarafından okul iklimi ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 434 öğretmenin katılımı sağlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri daha çok destekleyici davranışlar, öğretmenler ise daha çok işbirlikçi davranışlar sergilemektedir. Araştırmada yer alan okulların okul ikliminin müdür davranışları açısından açıklık düzeyi çok düşük olmakla birlikte, öğretmen davranışları açısından açıklık düzeyi çok yüksektir.

Bununla birlikte öğretmenlerin özerklikleri de orta düzeyin üstündedir. Öğretmenler en çok öğretme süreci özerkliği sergiliyorken, en az meseki gelişim özerkliği sergilemektedir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri, cinsiyet, okul türü, haftalık ders yükü, okul kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktayken, özerklikleri ise okul türü, okul kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre okul ikliminin boyutları öğretmen özerkliğinin %8'ini açıklamaktadır. Destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve ve işbirlikçi öğretmen davranışı ile öğretmenlerin genel özerklikleri arasında pozitif ve düşük düzeyde; diğer taraftan emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı ile öğretmenlerin genel özerklikleri arasında ise negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Yazıcı (2016) da çalışmasında öğretmenlerin özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. 2015-2016 eğitim öğretim yılında ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 428 öğretmene uygulanan anket verilerinin analizi ile elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin genel özerkliklerinin orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenler tarafından en sık gösterilen özerklik davranışının iletişim özerkliği, en az sergilenen davranışın ise mesleki gelişim özerkliği olduğu; öğretmenlerin genellikle öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlarda bulundukları görüşüne sahip oldukları da çalışmanın bulguları arasındadır. Bununla birlikte araştırmanın diğer bir sonucuna göre öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasında orta düzeyde ve aynı yönlü bir ilişki bulunmakta ve öğretmen özerkliğinin boyutları, öğrenen özerkliğini desteklemenin %12'sini açıklamaktadır. Öğrenen özerkliğini desteklemenin önemli yordayıcılarının, iletişim özerkliği ve öğretim süreci özerkliği olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır.

Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. 380 öğretmenden toplanan veriler doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin genel özerklik düzeyleri orta düzeyin üstünde olup, en çok öğretme süreci özerkliğini en az da mesleki gelişim özerkliğini sergilemektedirler. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre de öğretmen özerkliğinin boyutları öğretmenlerin iş doyumlarının %12'sini açıklamakla birlikte mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği de öğretmenler için iş doyumunun önemli yordayıcıları durumundadır.

Kılınç, Bozkurt ve İlhan (2018) tarafından öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Fenomenolojik bir yaklaşım benimsenerek gerçekleştirilen

çalışmada, veriler devlet okullarında görev yapan 9 öğretmenden elde edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonuçlarına göre, öğretmen özerkliğinin anlamına ilişkin görüşler öğretim süreçleri, öğretmenin özgür hissetmesi ve okul iklimi olmak üzere üç tema altında gruplandığı anlaşılmıştır. Ayrıca çalışma sonuçlarına göre öğretmen özerkliği, öğretim, öğretmen ve öğrenci merkezli eğitimi etkileyen bir yapı teşkil etmektedir; örgütsel destek, mesleki iş birliği, öğretmen uzmanlığı ve okul çevresi öğretmen özerkliğini etkileyen unsurlardır.

Şentürken (2018) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans çalışmasında öğretmenlerin özerklikleri ile iş doyumları arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 354 lise öğretmeninden veriler toplanarak araştırmanın bulguları elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin özerklik düzeyleri orta seviyenin üstündedir. Öğretmenlerin özerkliğe ilişkin görüşleri çalışılan okul türü, yaş, kıdem, branş, eğitim durumu ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmakta iken, haftalık ders yükü ve okuldaki hizmet süresine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmen özerkliğinin alt boyutları ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu da araştırmanın başka bir sonucudur.

Yorulmaz, Çolak ve Çiçek-Sağlam (2018), çalışmalarında öğretmenlerin özerklikleri ile yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 325 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin genel özerklikleri ile psikolojik güçlendirilmeleri yüksek düzeyde, yapısal güçlendirilmeleri ise orta düzeyin üzerindedir. Yapısal güçlendirilme tek başına öğretmenlerin özerkliklerinin %47'sini açıklamakta, psikolojik güçlendirilme dahil edildiğinde açıklanan varyansa %6 katkı sağlamaktadır. Araştırmanın diğer sonucuna göre ise yapısal güçlendirmenin özerkliği destekleyici ortam, kararlara katılım ve kolaylaştırıcı okul ortamı boyutları ve psikolojik güçlendirmenin ise birey merkezli güçlendirme ve ilişkisel güçlendirme boyutları öğretmen özerkliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Ortaöğretim öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin özerklikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı ve Bayat (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada veriler Van ilindeki 215 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin etik liderlik ve öğretmen özerkliği algıları yüksek düzeydedir. Öğretmen özerkliği algıları okul türü ve görev yapılan ilçenin statüsü değişkenlerine bağlı olarak farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin etik liderlik algıları ile öğretmen özerkliği algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki

bulunmakla birlikte etik liderlikteki artışın öğretmen özerkliğindeki artışın %12,9'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bayraktar (2019) ise çalışmasında öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda küme örnekeleme yöntemiyle belirlenen 245 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda hem genel olarak öğretmen özerkliğinin hem de süreç, program mesleki iletişim ve mesleki gelişim özerkliği alt boyutlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen özerkliği medeni durum değişkenine göre bekar öğretmenlerin lehine farklılaşmaktadır. Genel olarak öğretmen özerkliği arttıkça örgütsel bağlılık uyumlarının azalmaktadır. Örgütsel bağlılıkta içselleştirme arttıkça mesleki gelişim özerkliği, öğretim süreci özerkliği ve öğretmen özerkliği artmaktadır. Örgütsel bağlılıkta uyum arttıkça öğretim süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve öğretmen özerkliğinin azaldığı da araştırmanın diğer sonuçları olarak tespit edilmiştir.

Bümen (2019) çalışmasında öğretim programlarının uygulanması ve uyarlanmasını sağlamaya yönelik öneriler geliştirme noktasında eğitimde program kontrolü, öğretmen özerkliği ve program uyarlamaları arasındaki ilişkileri tartışmıştır. İlgili alanyazının incelenmesi şeklinde geliştirilen çalışmada eğitim programlarının mevcut merkezi sınavlarda elde edilecek olan başarıya odaklanılmasının, öğretmen özerkliğini engellediği ve öğretmenlerden öğretim programlarını eksiksiz ve hiçbir değişikliğe uğratmadan uygulamalarının beklendiği belirlenmiştir. Bu doğrultda araştırma kapsamında kısa süreli aralıklarla yenilenen programların yazılı bir belge olmaktan öteye gidememesinin engellenmesine yönelik birtakım öneriler sunulmuştur.

Kürkçü (2019) tarafından sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerklikleri, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği rollerine yönelik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada 518 sınıf öğretmenin katılımı sağlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin özerklikleri cinsiyet, yaş ve toplam hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerklikleri, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasında hem genel toplam hem de alt boyutlar bakımından düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Yolcu (2019) tarafından ortaokul Fen Bilimleri dersi öğretim programının Stufflebeam Değerlendirme Modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen doktora tezi çalışması kapsamında, program özerkliğine ilişkin bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek, tabakalı örnekleme ile belirlenen ve ortaokullarda

görev yapmakta olan 178 Fen Bilimleri öğretmenine uygulanmıştır. Bu kapsamda çalışmanın program özerkliği kavramına ilişkin sonuçlarına göre, öğretmenler kendilerini mesleki gelişim ve planlama özerkliğinde orta düzeyde, süreç ve değerlendirme özerkliğinde ise yüksek düzeyde özerk olarak görmektedir. Mesleki gelişim özerkliğinin kıdem, hizmet içi eğitim alma durumu ve okul türüne göre; değerlendirme özerkliğinin sosyo-ekonomik düzey ve okul türüne göre; süreç özerkliğinin de projede görev alma durumuna göre farklılaştığı olduğu belirlenmiştir.

Yurtseven (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmenlerin özerklikleri ile duygusal emekleri arasındaki arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 423 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin genel özerklikleri orta düzeyin üzerinde olup, öğretmenler en çok öğretme süreci özerkliği, en az da mesleki gelişim özerkliği davranışı sergilemektedir. Öğretmenlerin özerklikleri okul türü ve okul kademesi değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Duygusal emeğin tüm alt boyutları ile öğretmen özerkliği ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ve doğal davranış öğretmen özerkliğinin tüm alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Arkaltı-Gültaktı (2020) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezi çalışmasında okul müdürlerinin kullanmış olduğu güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında evrenin tamamına ulaşılması amacıyla örneklem seçimi yapılmadan 616 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özerklik algıların yüksek düzeyde olduğu, en yüksek ortalamanın ise öğretme süreci alt boyutunda gözlendiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin özerklik algılarının cinsiyet, medeni durum, branş, görev yapılan eğitim kademesi değişkenlerine göre farklılaştığı, öğretmenlerin özerkliği ile okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ve okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının öğretmen özerkliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu da araştırmanın diğer sonuçlarıdır.

Bütün (2020) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezi çalışmasında öğretmen özerkliğinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisinde, mesleki benlik saygısının aracılık rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte çalışma kapsamında öğretmen özerkliğinin, örgütsel vatandaşlık ve mesleki benlik saygısı düzeylerinin kategorik değişkenlere göre farklılaşma durumları test edilmiştir. Bu amaçla tarama modelinde düzenlenen araştırmada 2018-2019 eğitim öğretim yılında devlet ve vakıf okullarında görev yapmakta olan 646 öğretmenden veriler toplanmış, araştırmanın sonuçlarını elde etmek

üzere gerekli istatiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmen özerkliği mesleki saygı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olmakla birlikte mesleki benlik saygısı aracı olarak modele dahil edildiğinde öğretmen özerkliğinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karatay, Günbey ve Taş'ın (2020) çalışmasında öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Liselerde görev yapan 199 öğretmenin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen özerkliği, öğretmen profesyonelliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Öğretmenlerin özerklikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı Pazar'ın (2020) çalışmasında öğretmen özerkliğinin, branş, kıdem, mevcut okuldaki kıdem, yaş ve cinsiyet değişkenlerine farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin özerklikleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında bir ilişki olduğu da tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre de öğretmen özerkliği örgütsel mutluluğu anlamlı şekilde yordamakta ve özerk davranışlar sergileyen öğretmenlerin çalışılan okullardaki mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Şentürken ve Oğuz (2020) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin özerklikleri ile iş doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmaya kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan 354 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin özerklikleri orta düzeyin üzerinde olmakla birlikte, özerklik boyutları arasında en yüksek katılım sırasıyla mesleki iletişim, öğretme süreci, öğretim programı ve mesleki gelişim özerkliği boyutlarında görülmektedir. Öğretmenlerin özerklikleri haftalık ders yükü ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemekteyken branş, kıdem, cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve çalışılan okul türü değişkenlerine göre özerkliğin bazı boyutlarında farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin iş doyumu orta düzeyin biraz üstünde olup cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki iletişim, mesleki gelişim ve öğretme süreci özerklikleri ile iş doyumu arasında pozitif ve orta; öğretim programı özerkliği ile iş doyumu arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki bulunurken, mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği öğretmenlerin iş doyumlarının anlamlı yordayıcıları olarak ortaya çıkmıştır.

Fırat (2021) tarafından gerçekleştirilen ve okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, veriler 361 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özerklik algıları

yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin özerklik düzeyleri sadece çalışılan okul kademesine göre farklılık göstermektedir. Buna göre ilkokulda görev yapan öğretmenler lisede görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde özerklik algısına sahiptir. Ayrıca okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışları ve tüm alt boyutları ile öğretmen özerkliği ve tüm alt boyutları arasında orta ve zayıf düzeylerde ve pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Güloğlu-Demir ve Kızılhan (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin programa bağlılıkları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla sosyal platformlar üzerinden 956 öğrenciden toplanan veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler programa bağlıdırlar ve aynı zamanda özerklik davranışları sergilemektedirler. Genel olarak öğretmen özerkliği ile programa bağlılık arasında orta düzeyde bir ilişki olmakla birlikte, öğretmenlerin programa bağlılıkları ile öğretmenlerin programdaki özerklikleri, mesleki gelişim özerklikleri ve mesleki iletişim özerklikleri arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Tokgöz-Can ve Bümen (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf düzeyinde algılanan özerkliklerinin yanında program kullanımı ve uyarlamaları konusundaki tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 422 öğretmenden elde edilen nicel veriler öğretmenlerin karşıt program çözümleri için tercihlerine yönelik anket analiz edildikten sonra, küçük bir grupla görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmenleri programın amaç ve içeriği konusunda söz sahibi olmadıklarını ve daha fazla özerkliğe ihtiyaç duyduklarını düşünmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları ülke çok fazla merkeziyetçi bir yapıya sahip olsa da öğretmenlerin esnek bir program beklentisi içinde oldukları görülmüştür. Araştırmanın diğer sonuçlarına göre öğretmen özerkliği ile uyum örüntüleri arasında ilişki olmakla birlikte, daha az özerklik sergileyen öğretmenler genişletme ve çıkarma yerine, değiştirme/gözden geçirme yönünde uyarlamalar yapmaktadır.

Yıldız ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin motivasyon ve program özerkliği düzeyleri incelenmiştir. 340 öğretmenin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyon ve program özerkliği düzeyleri yüksektir. Öğretmenlerin program özerklikleri mesleki hayatta katılım sağlanan proje sayısına göre farklılaşmaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin motivasyonu ile program özerklikleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Örgütsel sessizlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelendiği ve Yolcu (2021) tarafından yapılan araştırmada 506 lise öğretmeninin katılımı sağlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda lise öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre sadece mesleki iletişim özerkliğinin, medeni durum değişkenine göre genel olarak öğretmen özerkliğinin, branş değişkenine göre hem genel olarak öğretmen özerkliği hem de mesleki gelişim özerkliği, öğretim programı özerkliği ve öğretme süreci özerkliğinin, mesleki kıdem değişkenine göre genel olarak öğretmen özerkliğinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile özerklikleri arasında negatif yönde orta seviyede anlamlı bir ilişki bulunmakta olup, lise öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları özerkliklerinin anlamlı bir yordayıcısı durumundadır.

Türkiye'de eğitim alanında özerklik konusu yakın zamanlarda gündeme gelmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin öğretmen özerkliklerine yönelik algılarının ortaya çıkarılmaya çalışıldığı ve okul iklimi, okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlikleri, iş doyumları, yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri, akademik iyimserlikleri, örgütsel bağlılıkları, öğretimsel liderlik rolleri gibi öğretmenlere ait nitelikleri tanımlayan değişkenlerle ilişkisinin belirlenmeye çalışıldığı nicel yöntemle yapılan araştırmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğretmen özerkliği konusunda nitel yöntemlerle gerçekleştirilen çalışmalara ise çok daha az rastlanmaktadır. Öğretmenlerin program özerklikleri ise yapılan çalışmalarda öğretmen özerkliğinin bir alt boyutu olarak ele alınmaktadır. Program özerkliğinin öğretmen özerkliğinden bağımsız bir kavram olarak ele alınması ise çok daha yenidir ve bu konuda yapılan çalışmalar azdır.

Araştırmanın bir diğerdeğişkeni olan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeleri ile ilgili olarak Güvenç (2011) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleriyle mesleki özyeterlik algılarının belirlenmesi ve özerklik destekleri ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. 126 sınıf öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin özerklik desteklerinin orta düzeyde olduğu, özerklik desteğinin kıdeme göre farklılaşmadığı, mesleki özyeterlik algılarının olumlu olduğu ve kıdeme göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ile mesleki özyeterlik algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşlerinin incelendiği Oğuz (2013b)'un çalışmasında veriler ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan

492 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler özerklik destekleyici davranışları her zaman gerekli bulmaktayken, özerklik destekleyici davranışların çoğu zaman sergilendiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin özerklik desteğinin gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri okul türü, cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Öğretmenler özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin görüşlerinin, sergilenmesine ilişkin görüşlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu da saptanmıştır.

Oğuz ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri incelenmiştir. İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 248 öğretmenden araştırmanın verileri elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler en çok Varoluşçuluk, en az da Esasicilik eğitim inancına katılım göstermektedirler. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği algıları yüksek düzeyde, sergilenmesine yönelik algıları ise orta düzeye yakındır. Son olarak öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi arasında anlamlı ilişkiler olduğu da tespit edilmiştir.

Özkal ve Demirkol (2014) tarafından yapılan ve ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmada 217 ilkokul öğretmeni ve 235 ortaokul öğretmeni çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği ile sergilenmesine yönelik algıları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin hem gerekliliği hem de sergilenmesine yönelik algıları cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

Öğrenen özerkliğinin desteklenmesiyle ilgili olarak Akçil ve Oğuz (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Fen Bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişkinin ve öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrenen özerkliğini desteklemelerinin değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmaya 2015-2015 eğitim-öğretim yılında görev yapan 254 Fen Bilimleri öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin hem öğrenen özerkliğini desteklemeleri ve hem de öz yeterlik algıları cinsiyete göre farklılaşmamaktayken, özyeterlik algıları çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından farklılaşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Arcagök (2016) tarafından yapılan doktora tezi çalışmasında ise dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde algıladıkları özerklik desteğinin motivasyon,

girişimcilik ve yaratıcılıkları ile ilişkisi irdelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal Bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algıları cinsiyet ve akademik başarı ortalamaları değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin özerklik desteği algıları, derse yönelik akademik motivasyonlarını ve derse ilgili girişimcilik becerilerini etkilemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlarının incelendiği Ekinci'nin (2016) çalışmasında 162 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerden elde edilen veriler ve yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışı daha çok tercih ettikleri ve öğrenen özerkliğini desteklemeyi çoğu zaman sergiledikleri tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayış tercihleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

Ergin (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise Fen Bilimleri öğretmenlerinin özerklik desteği ile öğrencilerin akademik başarıları ele alınmıştır. Araşrımanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrencilerine yönelik özerklik tutumlarının orta düzeyde kontrol edici biçimde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yüksek düzeyde kontrol edici tutumları ile öğrencilerin başarıları arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin orta ve yüksek düzeydeki özerklik desteği ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Koçoğlu (2017) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezi çalışmasında Fen Bilimleri ve Matematik öğretmenlerinin özerklik desteğinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri algılarına katkısının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri 1063 öğrenciden elde edilmiştir. Araştıma sonuçlarına göre Fen Bilimleri ve Matematik öğretmenleri özerklik destekleyici bir sınıf iklimi oluşturmaktadır. Yoğun öğretim programı ve kalabalık sınıf mevcudu öğrenen özerkliğini engelleyen unsurlar olarak belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından algılanan özerklik desteği ile hem problem çözme becerileri hem de eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin algıladığı özerklik desteği, eleştirel düşünme eğilimlerini ve problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Kozak (2017) tarafından yüksek lisans tezi olarak gerçekleştirilen çalışmada da Beden Eğitimi öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre öğrenen özerkliğini desteklemelerinin ve öğretmen öz-yeterlik algılarının incelenmesi ve birbirleri arasındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Tarama modeli ile desenlenen çalışmanın örneklemini 393 Beden

Eğitimi Öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeyi gerekli bulmaları ve sergilemelerine ilişkin görüşleri, genel olarak da hizmet içi kursa katılan öğretmenler lehine ve duygu ve düşünce desteği boyutunda da kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemenin gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri öğretim kademesi, mesleki deneyim ve okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmazken; öğretmen öz-yeterlik algıları okul türü, hizmet içi kurslara katılma durumu ve öğretim kademesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemenin gerekliliğine ve öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergilemelerine ilişkin görüşleri ile öğretmen öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve diğerlerinin (2017) çalışmasında ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ve öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. 338 öğretmende elde edilen veriler ve yapılan analizler doğrultusunda, öğretmenlerin öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme düzeyleri, gerekli görme düzeylerinden daha düşüktür. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasında da anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Erbaş (2018), çalışmasında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 460 öğretmenin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin algıları "Her Zaman" düzeyinde, sergilenmesine ilişkin algıları da "Çoğu zaman" düzeyindedir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre, sergilenmesine ilişkin algıları ise cinsiyet, branş ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin gereklilik ve sergileme algıları arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini desteklemeleri ile denetim odağı eğilimlerinin incelendiği ve Yurtseven ve Özeydınlık (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 386 lise öğretmeni yer almıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kıdem değişkeninin öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme davranışları üzerinde etkisi bulunmaktadır.

Arık (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğrencilerin motivasyon ve özerklik desteğinin tahmin edicilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya Denizli ilinde görev yapan Beden Eğitimi ve Spor öğretmenleri ile öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin sağladıklarını düşündükleri özerklik desteği ile öğrencilerin algıladıkları özerklik desteği arasında bir ilişki bulunmadığını göstermiştir. Araştırmanın regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmeye ilişkin içsel motivasyonlarının özerklik desteği algılarının tahmin edicisi olduğu, öğretmenlerin özerklik desteğinin öğrenme süreci desteği alt boyutunun öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerine katılımdaki motivasyonsuzluklarının negatif tahmin edicisi olduğu, öğrencilerin özerklik desteği algıları ve özdeşimle düzenleme düzeylerinin içsel motivasyonlarının pozitif yordayıcısı olduğu, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının öğrencilerin özerklik desteği algılarının pozitif yordayıcısı olduğu ve son olarak öğrencilerin motivasyonsuzluklarının öğrencilerinözerklik desteği algılarının negatif yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Burucu (2019), çalışmasında ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde öğretmenden algıladıkları özerklik desteği ile güdülenme düzeyi ve optimal performans duygu durumunu ele almıştır. Toplam 566 öğrencinin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre algılanan özerklik desteği cinsiyet ve sınıf değişkenine göre farklılık göstermektedir. Algılanan özerklik desteği güdülenmenin, hür irade indeksinin ve optimal performans duygu durumunun yordayıcısıdır.

Akan (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Erzincan ilinde görev yapmakta olan 400 sınıf öğretmeninin dahil edildiği çalışmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin hem gerekliliği hem de sergilenmesine ilişkin algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre değerlendirme desteği alt boyutu haricinde diğer alt boyutlarda ve genel olarak farklılaşmaktadır. Yaş değişkenine bağlı olarak da öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği bakımından sadece öğrenme süreci desteği alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Meslekten memnuniyet değişkenine göre ise öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği hem toplamda hem de tüm alt boyutlarında farklılaşmaktadır. Öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin seriglenmesine ilişkin öğretmen algıları ise cinsiyet değişkenine göre sadece duygu ve düşünce alt

boyutunda, medeni durum değişkenine göre değerlendirme desteği ve duygu ve düşünce desteği alt boyutlarında, meslekten memnuniyet değişkenine göre hem genel olarak hem de tüm alt boyutlarda, kıdem ve okuldaki hizmet yılı değişkenlerine göre değerlendirme desteği alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Akdemir (2020) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezi çalışmasında sosyal Bilgiler öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ve özerklik desteklerinin düzeyleri belirlenerek, eğitim felsefeleriyle özerklik destekleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla 172 Sosyal Bilgiler öğretmeninden toplanan verilerle araştırmanın bulguları elde edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin en çok Varoluşçuluk felsefesini benimsedikleri, bunu İlerlemicilik felsefesinin takip ettiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin özerklik desteklerinin ise Karar Alma boyutunda düşük seviyede, Özerklik Fırsatı Sağlama boyutunda ise yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sağladıkları özerklik desteğinin cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim düzeyleri değişkenlerine göre farklılaşmaması da araştırmanın bir diğer sonucudur. Son olarak öğretmenlerin özerklik destekleri ile İlerlemecilik ve Varoluşçuluk felsefeleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Bal ve Pehlevan'ın (2020) çalışmasında ortaokul ve lisede görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen liderlik stilleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri incelenmiştir. 132 beden eğitimi öğretmeninin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin yarı demoktarik liderlik stili sergiledikleri; ayrıca öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin algılarının sergilenmesine ilişkin algılarından daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin liderlik stilleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesini gerekli görmeleri ile sergilemeleri arasında bir tutarlılık bulunmamaktadır.

Kozikoğlu ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin ters-yüz öğrenme öz-yeterlik algıları ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. 301 öğretmenin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin ters yüz öğrenme öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde, öğrenen özerkliğini desteklemelerinin ise çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri Matematik ve Fen Bilimleri öğretmenlerine göre öğrenen özerkliğini desteklemeyi daha yüksek düzeyde sergilemektedir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeleri ile ters

yüz öğrenme öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin duygu ve düşünce, öğrenme süreci ve değerlendirme desteklerinin, öğretmenlerin ters yüz öğrenme öz-yeterlik algılarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu da görülmüştür.

Üztemur ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin epistemolojik inançları, öğrenme-öğretme anlayışları ve öğrenen özerkliğini desteklemeleri ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin sofistike epistemolojik inançları, öğrenen özerkliğini desteklemelerini ve yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışlarını pozitif yönde yordamaktadır. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışları da öğrenen özerkliğini desteklemelerini pozitif yönde yordamaktadır. Geleneksel öğrenme-öğretme anlayışları ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasında ise bir ilişki bulunmamaktadır. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışlarının, öğrenen özerkliğini desteklemeleri ile sofistike epistemolojik inançları arasında kısmi aracılık etkisi bulunmaktadır.

Öğrenen özerkliğinin desteklenmesi konusunda yurtiçindeki çalışmalar da genellikle öğretmenlerin bu konunun gerekliliği ve sergilenmesine yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmenlere ait epistemolojik inançlar, liderlik stili, öz yeterlik, eğitim inançları / felsefeleri, öğretme-öğrenme anlayışları, pozitif psikolojik sermaye düzeyleri, denetim odağı eğilimleri ve duygusal zeka düzeyleri gibi değişkenler ve öğrencilere ait olabilecek akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, problem çözme becerisi ve motivasyon gibi değişkenlerle arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik nicel yöntemlerle gerçekleştirilen çalışmalardır. Ayrıca az sayıda da olsa öğrenciler tarafından algılanan özerklik desteğine ilişkin çalışmalar da mevcuttur. Öğretmenlerin öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliğini desteklemelerinin birlikte ele alındığı bir çalışma da mevcuttur.

2.2.2. Yurtdışı Çalışmalar

Yurtdışı alanyazını incelendiğinde öğretmen özerkliği, öğrenen özerkliği, program özerkliği ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin çok sayıda araştırmanın bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte çok sayıda çalışmada öğretmen ve öğrenen özerkliklerinin çalışmalarda birlikte ele alındığı göze çarpmaktadır. Bu bölümde çalışmanın kapsamına uygun olarak öğretmen özerkliği, program özerkliği ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin çalışmalara yer verilecektir.

Edgar ve Warren (1969) tarafından yapılan araştırmada mesleki özerkliğin ve mesleki sosyalleşmenin daha iyi açıklanabilmesi için mesleki sosyalleşme teorisi

geliştirilmesi ve teorinin test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen özerkliğinin ana bağımlı değişken, güç, kaynaklar ve etkinin ise bağımsız değişken olduğu ön test – son test şeklinde yapılandırılmış korelasyonel bir tasarım uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre örgütsel değerlendirmenin profesyonel sosyalleşmede önemli bir faktör olduğu, özerklik taleplerinin genellikle üstlerin mevcut tutumlarıyla çatışığı, özerkliğin talepten ziyade öğretmenin kaynakları veya nitelikleri sayesinde elde edilmesinin daha olası olduğu ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin disiplin ve büro görevleri gibi alanlarda daha fazla kontrol ve rehberlik isterken program içeriği ve öğretim yöntemleri gibi alanlarda daha fazla özerklik talep ettikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Pearson ve Hall (1993) tarafından yapılan çalışmada öğretmen özerkliğine ilişkin algıların ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçekte öğretmen özerkliğinin kendi içinde tutarlı olan genel özerklik ve program özerkliği olarak adlandırılan iki faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen özerkliği cinsiyet, sahip olunan en yüksek derece, yaş ve öğretmenlik deneyimine göre farklılaşmamaktadır. Ancak öğretmen özerkliği öğretmenlerin en sık girdikleri sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmaktadır.

Fleming (1998) tarafından yapılan çalışmada dil eğitmenlerinin uyguladıkları programla ilgili karar verme üzerindeki özerklikleri ne şekilde değerlendirdikleri incelenmiştir. Çalışma kapsamında özerklik öğretmenlerin kişisel inisiyatif ve entelektüel katılım kullanarak program kararları alma arzusuna sahip olma derecesi olarak tanımlanmıştır. Çalışma, sınıf etkinlikleri, program yönergeleri, dilsel öğeler, öğretim materyalleri, ihtiyaç analizi, öğrenen yeterliliklerinin değerlendirilmesi, mesleki gelişim, diğer personel ile ilişkiler ve yerleşim teması içeriği ile ilgili eğitmen endişelerini ortaya koymaktadır.

Friedman (1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise Öğretmen İş Özerkliği Ölçeği'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenler için iş özerkliği algısı söz konusu olduğunda, öğretmenlerin okul etkinliklerinin içerik ve karar düzeyi olmak üzere iki ayrı boyutta ele alınabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre içerik boyutu pedagojik veya organizasyonel hususları içerirken, karar düzeyi boyutu prensip ve rutin kararları içermektedir. Bu boyutlar doğrultusunda öğretmen kararları da ilkesel pedagojik, ilkesel örgütsel, rutin pedagojik ve rutin örgütsel olarak kavramsallaştırılmıştır.

Pearson ve Moomaw (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen özerkliği ile iş başında stres, iş tatmini, güçlendirme ve profesyonellik arasındaki ilişki incelenmiştir. Florida'daki ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapmakta olan 300 öğretmen hedef kitle olarak belirlenmiş, 171 öğretmenden tam veri toplanabilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen özerkliğinin alt boyutu olan program özerkliği ve genel öğretim özerkliğinin güvenilir ve geçerli bir ölçüsü kullanılarak, program özerkliği arttıkça iş başında stresin azaldığı ancak program özerkliği ile iş doyumu arasında çok az ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin genel öğretmen özerkliği düzeyi arttıkça güçlendirmenin ve profesyonelliğin de arttığı; iş tatmini, algılanan yetkilendirme ve profesyonellik arttıkça iş başında hissedilen stresin azaldığı görülmüş ve daha fazla iş tatmini, yüksek derecede profesyonellik ve güçlendirme ile ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre aynı zamanda öğretmen özerkliği öğretim düzeyine göre (ilkokul, ortaokul, lise) farklılaşmamaktadır.

Rudolph (2006), çalışmasında öğretmen özerkliğinin alanlarını belirleyerek özellikle öğretim programı üzerindeki öğretmen kontrolüne ilişkin özerkliği tespit etmeye çalışmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin belirlenmesi de çalışmanın diğer amacıdır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde özerk olarak algıladıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin program özerkliklerine ilişkin özerklik algılarının ise daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ortaokul öğretmenlerinin program özerkliğine ilişkin algılarının ilkokul öğretmenlerine kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu da tespit edilmiştir. Öğretmenlerin iş doyumu öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkiler kurması ve öğrencilerinin öğrendiğini bilmeleri ile ilgiliyken, program özerkliği ile ilgili değildir. Aynı şekilde iş doyumunun öğretmenlere liderler tarafından özerklik verilmesiyle ilgili değildir, ancak öğretmenlere ilişkin içsel ve dışsal faktörlere dayanmaktadır.

Benson'ın (2010) yaptığı çalışmada ise Hong Kong'da görev yapmakta olan 4 ortaokul öğretmeninin, İngilizce öğretiminde öğretmen özerkliği üzerindeki kısıtlamalarla ilgili deneyimlerini ve bunların öğretmen eğitimi üzerindeki etkilerini içeren toplu bir vaka çalışması ortaya konmuştur. Çalışmanın bulgularına göre öğretmen özerkliği üzerindeki kısıtlamaların esas olarak 'Çalışma Planları've okul temelli denetim ve gözetim mekanizmaları etrafında oluştuğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, dört öğretmenin, öğretmen özerkliği için alanlar yaratabildikleri, ancak bu alanların doğası ve ne için kullanıldıkları, kısmen okul bağlamına ve kısmen de öğrenen ve öğretmen olarak eğitim sisteminin önceki deneyimleriyle geliştirilen kimliklere göre değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda, dil öğretmeni eğitiminin, öğretmen özerkliği ve deneyselliği için öğretmenlerin çalışma koşullarındaki yeterliliklere karşı daha büyük bir duyarlılıktan yararlanabileceği sonucuna da ulaşılmıştır.

Vasile (2012), çalışmasında öğretmen özerkliliğinin çeşitliliğini ve öğretmen özerkliği ile cinsiyet arasındali ilişkiyi ele almıştır. Araştırmada özerkliğin dört boyutu

bilişsel özerklik, davranışsal özerklik, duygusal özerklik ve ahlaki/değer özerkliği olarak belirtilmiştir. Ayrıca kadın öğretmenlerin yarısından fazlasının düşük yaratıcılığa sahip olduğu ve orta ya da yüksek düzeyde itaat eğilimli oldukları; erkek öğretmenlerin ise tam tersine yarısından fazlasının yüksek düzeyde yaratıcılığa sahip olduğu ve bu sebeple lider olabilme potansiyellerinin fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lee (2013) tarafından gerçekleştirilen doktora tezi çalışmasında eyaletlerin hesap verebilirlik politikalarının gücü ile okul müdürlerinin eğitim üzerinde etkisi olan ve öğretmen öğrenmesini kolaylaştıran tepkileri ve öğertmenlerin öğretmen özerkliği ve mesleki gelişim programlarına katılma gibi tepkileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre hesap verebilirlik politikaları kapsamında yeterlilik performans standartları öğretmenlerin program özerkliğini ve profesyonel içerik geliştirme programları için harcadıkları zamanı arttırırken, yıllık ölçülebilir hedeflerin belirlenmesi ve lise bitirme sınavlarının ise azalttığını göstermiştir. Okul müdürleri öğretmen özerkliği ve öğretmenlerin mesleki gelişime katılmaları için önemli bir faktör konumundadır. Okulun fiziksel özellikleri öğretmenin program özerkliği ve mesleki içerik geliştirme programlarına katılımları üzerinde etkiliyken, okul iklimi öğretmenlerin öğretim özerkliği ve sınıf yönetiminde zaman geçirmeleri üzerinde kritik öneme sahiptir.

Ortaöğretim öğretmenlerinden edinilen görüşme verilerini inceleyen Hong ve Youngs (2014), Güney Kore'de okullara ve öğretmenlere daha fazla özerklik verilmesini amaçlayan yeni ulusal öğretim programlarının etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 12 ortaöğretim öğretmeni katılmıştır. Araştırma bulguları, genel inanışın aksine çalışmaya katılan öğretmenlerin gelişmiş program özerkliğini hoş karşılamadıklarını ve program özerkliğinin okul programını çeşitlendireceğine inanmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu durumun nedenleri olarak arzu edilen ve sağlanan özerklik arasındaki fark, yeni programın öğretmenler arasındaki ilişkiler ve iş güvenliği üzerindeki olumsuz etkisi ve Güney Kore'deki yaygın kültür olduğu da araştırmanın bulguları arasındadır.

Noormohammadi (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen yansıtması, öz yeterliği ve özerkliği arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen yansıtıcı uygulama, özyeterlik ve öğretmen özerkliği arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde yansıtıcı unsurlar da öz-yeterlik ve öğretmen özerkliği ile pozitif ilişkilere sahiptir.

Varatharaj ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öğretmen özerkliği algıları ve bunun değerlendirme uygulamalarına etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Malezya'da rastgele seçilen 471 öğretmene ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin özerklik algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca program özerkliğinin açık öğrenme, öğrenci özerkliği ve öğrenci performansı bakımından değerlendirme uygulamaları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğu da görülmüştür.

Program özerkliği konusunda, Erss, Kalmus ve Autio (2016) tarafından yapılan çalışmada Estonya, Finlandiya ve Almanya'daki öğretmenlerin öğretim programını yorumlama ve uygulama konusundaki mesleki özerklikleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmaya katılan 33 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre okullar ve öğretmenler üzerindeki ortak baskılara rağmen öğretmenlerin tepkileri farklılıklar göstermektedir. Buna göre Alman eğitim reformları eğitimde standartlaşmanın arttırılmasını hedeflerken, Estonya ve Finlandiya'daki eğitim reformları okul özerkliği ve okul programlarını geliştirme yoluyla öğretmenlerin güçlendirilmesini hedeflemektedir. Ayrıca öğretmenlerin programı onaylama ve uygulamaya koyma istekliliği, algılanan sosyal durumlarına ve eğitimle ilgili karar alma süreçlerine katılımlarına bağlıdır.

Wu ve Wu (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmen özerkliği ile bilgi işlem teknolojileri yeterliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri Pekin'deki 107 öğretmen adayından elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen özerkliği arttıkça bilgi işlem teknolojileri yetkinliğinin arttığı tespit edilmiştir. Öğretmen özerkliğinin alt boyutları olan program özerkliği ve genel öğretim özerkliğinin teknoloji okur yazarlığı ile, yine program özerkliğinin öğretmenin bilgisini derinleştirme yetisiyle pozitif bir ilişkiye sahip olduğu da araştırmanın başka bulgularıdır.

Qian ve Huang (2019) öğretmenlerin öğretmen kimliğine yönelik tutumları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, mesleki kimliğine yönelik olumlu tutum sergileyen öğretmenlerin daha özerk davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin mesleki kimliklerine yönelik tutumlarının, öğretmen özerkliği davranışları ile pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir.

Worth and Van den Brande (2020) tarafından gerçekleştirien çalışma İngiltere'de öğretmen özerkliği ile ilgili ilk büyük ölçekli araştırma olma niteliğini taşımaktadır. Araştırmaya İngilteredeki devlet okullarında görev yapan 1243 öğremen dahil edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen özerkliği ile iş tatmini, iş yükü yönetilebilirliği algıları ve meslekte kalma niyeti arasında güçlü ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenler diğer mesleklerdeki benzer profesyonellere göre daha düşük düzeyde özerkliğe sahiptirler. Benzer

şekilde öğretmenlerin mesleki gelişim hedef belirleme konusundaki özerklikleri düşük düzeydedir ve aynı zamanda en fazla iş tatmini ile ilişkilidir.

Al-Bataineh ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul mutluluğu ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ürdün'lü 1030 öğretmenden toplanan veriler ve yapılan analizlerin sonuçlarına göre okul mutluluğu ve öğretmen özerkliği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen özerkliği cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine, mesleki kıdem değişkenine göre de 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin lehine farklılaşmaktadır.

Eğitim alanında özerklik konusu yabancı alanyazında uzun zamandan beri ele alınan bir konudur. Öğretmen özerkliği konusundaki çalışmaların mesleki özerklik alanında teori geliştirme ve öğretmen özerkliğinin tanımlanmasına yönelik ölçek geliştirme çalışmalarıyla başladığı görülmektedir. Öğretmen özerkliğinin tanımlanmasına yönelik çalışmalarla birlikte program özerkliği, öğretim programlarına yönelik karar alma, yorumlama ve uygulamada öğretmen özerkliği ve öğretim programlarının öğretmen özerkliği bakımından incelenmesi gibi konular da gündeme gelmiştir. Son yıllarda ise özellikle öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin bilgi işlem teknolojileri yeterliliği, öğretmen kimliğine yönelik tutumlar ve okul mutluluğu gibi değişkenlerle ilişkisinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan çalışmalara rastlanılmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemelerine ilişkin olarak yurt dışında yapılan çalışmalar da aşağıda paylaşılmıştır.

Black ve Deci (2000) tarafından yapılan çalışmada üniversite düzeyinde öğrencilerin öz düzenlemelerinin ve öğretmenlerin özerklik desteklerinin derse uyum ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemek için derslerde öz belirleme kuramının uygulanmasını amaçlamıştır. Giriş düzeyinde organik kimya dersini alan 42 ileri lisans ve lisansüstü öğrencinin katıldığı çalışmada, öğrencilerden bir tanesinin liderliğinde oluşturulan çalışma gruplarına öğrenciler rastgele atanmıştır. Grup liderlerine problem çözme, akran desteği ve materyalle aktif katılımı nasıl sağlayacakları hususunda önceden eğitim verilmiştir. Yapılan çalışmada öğrencilerin görece özerk ya da kontrollü derse girme raporlarının, dersin tamamı boyunca yüksek algılanan yetkinlik ve ilgi / zevk ve daha düşük kaygı ve sınıf odaklı performans hedeflerini yordadığı; ayrıca öğrencilerin öğretmenlerin özerklik desteğine ilişkin algılarının, özerk öz düzenleme, algılanan yetkinlik ve ilgi / zevk artışlarını ve dönem boyunca kaygıda azalmayı yordadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte özerk öz düzenlemedeki değişikliğin öğrencilerin derslerdeki performansını

yordadığı ve öğretmen özerklik desteğinin ders performansını yordadığı sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Deneysel bir çalışma olan Reeve ve diğerleri' nin (2004) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin katılımını arttırıcı bir uygulama olarak özerklik desteği kavramını motive edici stillerine dahil etme durumları incelenmiştir. Çalışma kapsamında deney grubundaki öğretmenlere özerklik desteği konusunda bilgi verilmesi sağlanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim almış öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre daha fazla özerklik desteği sağladıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin sağladıkları özerklik desteğinin, öğrencilerin ilgisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Shen ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırma öğrencilerin özerk motivasyonlarının ve özerklik desteği algılarının, ihtiyaç tatmini ayarlaması, öğrenme başarısı ve kardiyorespiratuar uygunlukları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Veriler şehir merkezinde yaşayan 253 ergen bireyden elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğrenciler tarafından algılanan özerklik desteğinin, öğrencilerin ihtiyaç tatmini ayarlamasını yordadığını göstermiştir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerden özelllikle Beden Eğitimi dersinde öğrenmeye özerk olarak motive olamayan öğrenciler için özerklik desteğinin sağlanması başarılarının artmasına neden olmuştur. Bir başka bulguya göre öğrenmeye özerk olarak daha fazla motive olma ile doğrudan kardiyo kardiyorespiratuar zindelik geliştirme arasında bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Jang ve diğerleri (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin öğretim stillerinin katılımı teşvik eden 2 yönü olarak özerklik desteği ve özerklik düşüncesi ele alınmıştır. Bu amaçla 9-11. Sınıflarda öğrenim gören 1584 öğrencinin öznel görüşleri alınmıştır. Araştırmanın bulguları özerklik desteğinin ve düşüncesinin birbirleriyle ilişkili olduğunu, özerklik desteği ve düşüncesinin öğrencilerin davranışsal katılımlarının tahmin edicisi olduğu ve özerklik desteğinin öğrenci benliğinin bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Bir Japon üniversitesinde EFL ortamında İngilizce öğrenmede motivasyon geliştirmek için öğrenen özerkliği odaklı eğitimin öğrencilere nasıl yardımcı olabileceğini ve öğrenen özerkliği desteğindeki daha yüksek düzeydeki öğrenci motivasyonuyla ilişkisini açıklayan etkenleri inceleyen tez çalışmasında Okazaki (2011), öğrenci özerkliği desteği olan grupta yer alan 21 öğrenci ve öğrenci özerkliği desteği olmadan geleneksel eğitim alan 19 öğrenciden toplanan nicel ve nitel verileri analiz etmiştir. Araştırma bulgularına göre 13 haftalık İngilizce kursu sonunda öğrenen özerkliği desteği alan öğrencilerin, destek almayanlara göre daha iyi performans sergiledikleri ve daha motive oldukları ortaya

çıkmıştır. Bununla beraber sadece özerklik desteği alan öğrencilerde, artan ve daha çok kendisi tarafından belirlenen motivasyonel gelişimin oluştuğu da araştırmanın diğer bir bulgusudur.

O'Reilly'nin (2014) çalışmasında öğrencilerin sınıf özerkliğine ilişkin algıları ile not ortalaması, içsel motivasyonları ve öğrenme sonuçlarıyla nasıl ilişkili olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerdeki yüksek özerklik desteği algısının daha yüksek içsel motivasyon düzeyleri ile güçlü şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca yine özerklik desteği algısı genel not ortalamasını orta düzeyde etkilemiştir.

Griffin (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise algılanan özerklik desteğinin ve dersle ilgili içsel motivasyonun, öğrencilerin öğretim puanlarını yordama durumu incelenmiştir. Araştırma sonuçları içsel motivasyon ve özerklik desteğinin öğrenci öğretim derecelendirmelerinin çoklu boyutlarıyla pozitif bir ilişki içerisinde olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte içsel motivasyon, özerklik desteği ile öğretimsel derecelendirmeler arasındaki ilişkiyi düzenlemektedir.

Yi (2017), bir eğitim hiyerarşisi içinde yönetici özerkliği, öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliği ve desteklenmesi arasındaki etkileşimi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma durum analizi olarak yapılandırılmış olup, özellikle öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi üzerinde yönetici ve öğretmen özerkliği arasındaki etkileşimi irdelemiştir. Araştırmada bu üç özerklik türü arasındaki etkileşim derinlemesine resmedilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları özerkliğin doğasına dair ortak bir bakış açısının ve öğretim programı yeniliklerinin planlanması ve uygulanması konusunda öğretmen, öğrenci ve yönetici özerkliği arasındaki optimal dengenin dikkatli bir şekilde sağlanmasının önemini ortaya koymuştur.

León, Medina-Garrido ve Ortega (2018), öğretim kalitesinin öğrencilerin algılanan özerklik desteği ile öğrenci özerkliği arasındaki ilişkiye ve öğrencilerin algılanan sınıf yapısı ile öğrencilerin yetkinlikleri arasındaki ilişkiye etkisini incelemek istemiştir. Bu amaçla 90 sınıftan öğrenci katılımı sağlanarak çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre algılanan sınıf yapısı ile öğrencilerin yetkinliği arasındaki ilişki öğretmenin sınıf yapısından kaynaklanmaktadır. Ayrıca algılanan özerklik desteği ile özerklik arasındaki ilişkideki küçük değişkenlik, öğretmenin özerklik desteğine bağlıdır.

Basri (2020), bir eğitim fakültesindeki öğretim üyeleri ile öğretmen adaylarının öğrenci özerkliğini ve desteğini sınırlayan unsurlara ilişkin algılarını nitel bir araştırma yöntemiyle belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın bulgularına göre bu unsurlar öğretmen/öğrenci geçmişi, öğretmen ve öğrenci beklentilerindeki uyumsuzluk, öğretmenlerin kaşıkla-besleme eğilimleri, sınırlı öğretmen özerkliği ve kalabalık sınıfların

olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenen özerkliği, öğretmen desteği ve öğretmen özerkliği arasında bu yapıların tek başına değil de birlikte ele alınmasını gerektiren dinamiklerin bulunduğu da belirlenmiştir.

Benlahcene ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin özerklik desteğinin lisans öğrencilerinin en iyi hedeflerinin aracılık rolüyle öğrencilerin bilişsel, davranışsal ve duygusal katılımını ne ölçüde etkileyebileceğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Kuzey Malezya'daki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 266 lisans öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen özerklik desteğinin en iyi hedeflerin aracılık rolüyle öğrenci katılım türleri üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Großmann ve Wilde (2020), 159 ortaokul öğrencisinin katıldığı çalışmalarını deneysel olarak yapılandırmışlardır. Beslenme ve sindirim konusunun işlendiği Biyoloji dersine katılan öğrencilerin oluşturduğu 6 sınıftan 3 tanesinde dersler özerkliği destekleyen bir öğretmen tarafından işlenirken, diğer 3 tanesinde ise dersler kontrol edici bir şekilde işlenmiştir. Her iki farklı uygulamanın karşılaştırması sonucunda öğrencilerin algıladıkları özerkliklerinde ve derse yönelik psikolojik ilgilerinde farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin biyolojik konulara olan bireysel ilgileri, psikolojik ilgilerini de etkilemiş, biyolojik konulara bireysel ilgisi düşük olan öğrenciler için özerkliği destekleyen öğretim uygulamasının daha faydalı olduğu saptanmıştır.

Zhao ve Qin (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da üniversite öğrencilerinin öğretmen özerklik desteği ve öğrencilerin derin öğrenme algıları arasında öz-yeterliğin aracılık etkisi ile öğrenciler tarafından algılanan akran desteğinin algılanan özerklik desteği ile derin öğrenme arasındaki ilişkiyi etkileme durumu incelenmiştir. 1800 üniversite öğrencisinin katılım sağladığı çalışmanın sonuçları cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenleri kontrol edildikten sonra öz-yeterliğin algılanan özerklik desteği ile derin öğrenme arasındaki ilişkide kısmen aracı olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde algılanan akran desteği de algılanan özerklik desteği ile öğrencilerin öz yeterliği arasındaki ilişki de aracı değişken konumundadır.

Öğrenen özerkliğinin desteklenmesi konusu yabancı alanyazında Türkiye'dekine benzer bir şekilde yakın zamanda gündeme gelen bir konudur. Yapılan çalışmalara bakıldığında özerklik desteği ya da öğrenen özerkliğinin desteklenmesine yönelik çoğunlukla öğrenci algılarına odaklanıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda özerklik desteğinin yine öğrencilerle ilgili motivasyon, derse uyum ve akademik başarı gibi değişkenlerle birlikte ele alındığı çalışmalara daha sık rastlanılmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin program özerkliği düzeyleri ve öğrenen özerkliğini destekleme algı düzeyleri cinsiyet, branş, mesleki kıdem, haftalık ders saati ve derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı değişkenleri bakımından incelenmiştir. Araştırma, nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelleri bir konu ya da olayla ilgili katılımcı görüş, tutum, beceri veya ilgilerinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğ., 2017, s.184). İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha çok değişken arasında birlikte bir değişimin varlığını veya derecesini tespit etmeyi amaçlayan tarama araştırması modelleridir (Karasar, 1998, s.81). İlişkisel tarama modeline göre organize edilen araştırmalarda aralarında ilişki aranacak değişkenler, aralarında ilişkisel bir analize olanak verecek şekilde, ayrı ayrı sembolleştirilir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapmakta olan 2355 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma evreninde bulunan ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin sayısına ilişkin bilgiye Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığı ile ulaşılmıştır. Evreni temsil eden örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Büyüköztürk ve diğerleri (2017) tarafından düzenlenen örneklem büyüklüğü tablosu temele alınmış ve 2355 ortaokul öğretmeninin oluşturduğu evren için örneklem büyüklüğünün 322-500 değerleri arasında olması gerektiği belirlenmiştir. Çalışmaya katılan ve verileri geçerli toplam 420 ortaokul öğretmeni, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Örneklem sayısına ulaşma sürecinde ise önce Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre evrendeki oranlarına bakılmıştır. Pamukkale ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sayısının 1143 ve evren içindeki oranının %49 olduğu; Merkezefendi ilçesinde görev yapan öğretmenlerin sayısının 1212 ve evren içindeki oranının %51 olduğu belirlenmiştir. Diğer ortaokullarda görev yapmakta olan tüm branş öğretmenlerinin evrende bulundukları oranda örneklemde de temsil edilebilmelerini sağlamak için ortaokul öğretmenlerinin Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde branşlarına göre oranları dikkate alınarak örneklem sayısına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Örneklemi oluşturan öğretmen sayıları, branşları ve bu sayıların her bir ilçe içindeki oranına ilişkin bilgiler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Evrenin Branşa Göre Dağılımı*

	Pamukkale			Merkezefendi		
Branş	Evren	Örneklem (n)	İlçedeki Oranı (%)	Evren	Örneklem (n)	İlçedeki Oranı
Türkçe	208	34	16,43	218	37	17,37
Matematik	201	33	15,94	225	39	18,31
Fen Bilimleri	166	26	12,56	179	26	12,21
Sosyal Bilgiler	118	21	10,14	124	17	7,98
Yabancı Dil	142	20	9,66	155	29	13,62
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	41	7	3,38	52	13	6,10
Teknoloji ve Tasarım	83	16	7,74	84	19	8,92
Görsel Sanatlar	36	11	5,32	34	7	3,27
Müzik	28	8	3,86	27	5	2,35
Beden Eğitimi	86	21	10,14	81	15	7,05
Bilişim Teknolojileri	34	10	4,83	33	6	2,82
TOPLAM	1143	207	100	1212	213	100

Araştırmada ele alınan öğretmenlere ait demografik değişkenlere göre örneklemin özelliklerine ilişkin istatistiki bilgiler de Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. *Örneklemin Belirlenen Değişkenlere Göre Dağılımı*

Değişkenler	Kategori	*N*	%
Cinsiyet	Kadın	244	58.1
	Erkek	176	41.9
Branş	Türkçe	71	16.9
	Matematik	72	17.1
	Fen Bilimleri	52	12.4
	Sosyal Bilgiler	38	9.0
	Yabancı Dil	49	11.7
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	20	4.8
	Teknoloji ve Tasarım	18	4.3
	Görsel Sanatlar	35	8.3
	Müzik	13	3.1
	Beden Eğitimi	36	8.6
	Bilişim Teknolojileri	16	3.8
Mesleki kıdem	1-5 Yıl	13	3.1
	6-10 Yıl	70	16.7
	11-15 Yıl	114	27.1
	16-20 Yıl	110	26.2
	20 Yıl ve üzeri	113	26.9

(devamı arkadadır)

Tablo 3.2. (devamı) *Örneklemin Belirlenen Değişkenlere Göre Dağılımı*

Değişkenler	Kategori	*N*	%
Haftalık ders saati	1-15 saat	80	19.0
	16-21 saat	143	34.0
	22 saat ve üzeri	197	47.0
Derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları	1-20 öğrenci	136	32.4
	21-30 öğrenci	198	47.1
	31 öğrenci ve üzeri	86	20.5
TOPLAM		420	100

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %58,1'inin kadın, %41,9'unun erkek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte branş değişkeni açısından öğretmenlerin %16,9'u Türkçe öğretmeni, %17,1'i Matematik öğretmeni, %12,4'ü Fen Bilimleri öğretmeni, %9,0'u Sosyal Bilgiler öğretmeni, %11,7'si Yabancı Dil öğretmeni, %4,8'i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni, %4,3'ü Teknoloji ve Tasarım öğretmeni, %8,3'ü Görsel Sanatlar öğretmeni, %3,1'i Müzik öğretmeni, %8,6'sı Beden Eğitimi öğretmeni, %3,8'i Bilişim Teknolojileri öğretmenidir. Mesleki kıdem değişkeni bakımından öğretmenlerin dağılımına bakıldığında mesleki kıdemi 1-5 yıl olanların oranı %3,1, mesleki kıdemi 6-10 yıl olanların oranı %16,7, mesleki kıdemi 11-15 yıl olanların oranı 27,1, mesleki kıdemi 16-20 yıl olanların oranı %26,2 ve mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların oranı da %26,9'dur. Haftalık ders saati değişkeni bakımından öğretmenlerin %19'u haftada 1-15 saat derse, %34'ü 16-21 saat derse ve %47'si 22 saat ve üzeri derse girmektedir. Son olarak öğretmenlerin derse girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları bakımından %32,4'ü ortalama 1-20 öğrenci bulunan sınıflarda, %47,1'i 21-30 öğrenci bulunan sınıflarda ve %20,5'i 31 ve üzeri öğrenci bulunan sınıflarda derse girmektedir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada verilerin toplanması için, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi anket formu ve diğer araştırmacılar tarafından geliştirilmiş iki farklı ölçek kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların cinsiyet, branş, mesleki kıdem, ders verilen sınıfların ortalama mevcudu ve haftalık ders saati gibi öğretmene ait demografik özellikler ve program özerkliği ve öğrenen özerkliğini destekleme ile ilişkili olabilecek değişkenler hakkında bilgilerin toplanabilmesi için araştırmacı tarafından "Kişisel Bilgi Formu (KBF)" oluşturulmuştur. Formun geliştirilmesi sürecinde 3 ölçme ve değerlendirme, 2 alan ve 2 dil

uzmanından görüş alınmıştır. Bu doğrultuda ilgili görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak forma son hali verilmiştir.

3.3.2. Program Özerkliği Ölçeği

Araştırmada program özerkliği ile ilgili verilerin toplanması için Yolcu ve Akar-Vural (2019) tarafından geliştirilen "Program Özerklik Ölçeği (PÖÖ)" kullanılmıştır. Bu amaçla ilgili araştırmacılardan e-posta yoluyla izin alınmıştır.

Ölçeğin orijinal hali, İzmir ilinde bulunan ortaokullarda görev yapan 178 Fen Bilimleri öğretmeninden toplanan veriler doğrultusunda geliştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçek, 13 madde ve 4 kuramsal boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar "Mesleki Gelişim Özerkliği" (Madde 1,2,3), "Süreç Özerkliği" (Madde 4,5,6,7), "Değerlendirme Özerkliği" (Madde 8,9,10) ve "Planlama Özerkliği" (Madde 11,12,13) şeklindedir. Maddeler 5'li likert tipi ölçeği üzerinde puanlanmaktadır (1=Hiçbir Zaman, 2=Nadiren, 3=Ara Sıra, 4=Çok Sık ve 5=Her Zaman). Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Program özerkliği ölçeğinin tamamından öğretmenlerin alabilecekleri en yüksek puan 65 ve en düşük puan ise 13'tür. Mesleki gelişim özerkliği, değerlendirme özerkliği ve planlama özerkliği alt boyutlarında alınabilecek en yüksek puan 15, en düşük puan 3'tür. Süreç özerkliği alt boyutunda ise alınabilecek en yüksek puan 20 iken en düşük puan 4'tür.

Ölçme aracının yapı geçerliği için veriler üzerinden açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi bulgularına göre ölçek faktör yük değerleri; mesleki gelişim özerkliği boyutunda .67-.87 arasında, süreç özerkliği boyutunda .73-.77 arasında, değerlendirme özerkliği boyutunda .68-.87 arasında ve planlama özerkliği boyutunda .73-.84 arasındadır. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri de .33-.58 arasındadır. Ölçeğin dört faktörlü yapısının açıkladığı toplam varyans %67,44 olarak belirlenmiştir. Toplanan veriler üzerinden yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da ölçeğin dört faktörlü yapısını doğrulamaktadır ($\chi 2/sd$ = 1.47; SRMR= .06, RMR=.05; AGFI= .89; GFI= .93; RMSEA= .052, CFI=.98.). Yapılan güvenirlik analizi sonuçlarına göre ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach alfa değeri .82 olarak bulunmuş, ölçek boyutlarına ilişkin Cronbach alfa değerleri ise mesleki gelişim özerkliği boyutu için .73, süreç özerkliği boyutu için .81, değerlendirme özerkliği boyutu için .75 ve planlama özerkliği boyutu için .75 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı 0.70 üzerinde olduğundan ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. (Yolcu ve Akar-Vural, 2019). Bu çalışma kapsamında ölçümün güvenirlik katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Buna göre mesleki

gelişim özerkliği için .68, süreç özerkliği için .77, değerlendirme özerkliği için .63, planlama özerkliği için .85 ve ölçeğin tümü için .83 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi, normal dağılıma uymayan verilerde verilerin normal dağılıma yakınlaştırılması ile gerçekleştirilebilir (Çapık, 2014, s.199). Bu çalışma kapsamında Program Özerkliği ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılıma uymadığından ve verilerin normal dağılıma yakınlaştırılması mümkün olmadığından doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmemiştir.

3.3.3. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği

Araştırmada ele alınan diğer bir değişken olarak öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin veriler Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği (ÖÖDÖ)" ile toplanmıştır. Ölçeğin kullanılabilmesi için ilgili araştırmacıdan e-posta kanalıyla izin alınmıştır.

Orijinal ölçeğin son halinin geliştirilmesi amacıyla 49 maddeden oluşan deneme formu 2011-2012 eğitim öğretim yılında Kütahya il merkezinde görev yapan toplam 324 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenine uygulanmış, yapılan betimsel analizler, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, madde analizleri, faktör güvenirlik analizleri ve faktör ilişkilerinin belirlenmesi işlemleri sonucunda, 16 madde ve 4 faktörden oluşan orijinal ölçek geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan faktörler, "Duygu ve Düşünce Desteği (Madde 1,2,3,4,5,6,7)", Öğrenme Süreci Desteği (Madde 8,9,10,11,12)" ve "Değerlendirme Desteği (Madde 13,14,15,16)" şeklindedir. Ölçekteki maddelerin her birinde belirtilen davranışın hem gerekliliğine hem de sergilenmesine ilişkin görüşler ayrı ayrı 5'li likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılarak puanlanmaktadır (1=Hiçbir Zaman, 2=Çok Az, 3=Ara Sıra, 4=Çoğu Zaman ve 5=Her Zaman). Ölçekten hem gereklilik hem de sergileme bölümleri için alınabilece en düşük puan "16", en yüksek puan "80" dir. Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin hem gereklilik hem de sergileme için tamamından öğretmenlerin alabilecekleri en yüksek puan 80 ve en düşük puan ise 16'dır. Duygu ve düşünce desteği (gereklilik ve sergileme) alt boyutunda alınabilecek en yüksek puan 35 ve en düşük puan 7, öğrenme süreci desteği (gereklilik ve sergileme) alt boyutunda alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan 5'tir. Değerlendirme desteği (gereklilik ve sergileme) alt boyutunda ise alınabilecek en yüksek puan 20 iken en düşük puan 4'tür.

Ölçme aracının yapı geçerliği için veriler üzerinden açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi bulgularına göre ölçek faktör yük değerleri; gereklilik için duygu ve düşünce desteği boyutunda .58-.72 arasında, öğrenme süreci desteği

boyutunda .54-.61 arasında, değerlendirme desteği boyutunda .49-.64 arasında; sergileme için duygu ve düşünce desteği boyutunda .63-.75 arasında, öğrenme süreci desteği boyutunda .60-.67 arasında, değerlendirme desteği boyutunda .62-.72 arasındadır. Ölçeğin alt faktörleriyle ilgili korelasyon katsayılarına bakıldığında da faktör puanları arasında ve faktörler ile düzeltilmiş puanları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri ise .43-.65 arasında değişmektedir. Ölçeğin üç faktörlü yapısının açıkladığı toplam varyans gereklilik için %56,25, sergileme için %62,07 olarak belirlenmiştir. Toplanan veriler üzerinden yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da ölçeğin üç faktörlü yapısını gereklilik için ($\chi 2/sd$ = 2,33; AGFI= .89; GFI= .92; RMSEA= .064; CFI=.97) ve sergileme için ($\chi 2/sd$ = 2,93; SRMR= .05; AGFI= .86; GFI= .90; RMSEA= .077; CFI=.97) doğrulamaktadır (Oğuz, 2013a).

Çalışmada ölçeğin güvenirliğinin iç tutarlılık yöntemiyle kestirilmesi için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin özerklik destekleyici davranışların gerekliliği için elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı .89 olup, alt faktörlere göre duygu ve düşünce desteği için .85, öğrenme süreci desteği için .76 ve değerlendirme desteği için 0.81'dir. Ölçeğin özerklik destekleyici davranışların sergilenmesi için elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı .92 olup, alt faktörlere göre duygu ve düşünce desteği için .88, öğrenme süreci desteği için .80 ve değerlendirme desteği için .86'dır. Testi yarılama yöntemiyle gerçekleştirilen güvenirlik analizine göre de ölçeğin güvenirlik katsayısı davranışların gerekliliği için .81, davranışların sergilenmesi için .83 olarak bulunmuştur. Mevcut araştırma kapsamında da ölçümün güvenirlik katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Buna göre öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği bakımından hesaplanan güvenirlik katsayıları duygu ve düşünce desteği için .87, öğrenme süreci desteği için .85, değerlendirme desteği için .85 ve ölçeğin tümü için .93; öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin sergilenmesi bakımından hesaplanan güvenirlik katsayıları duygu ve düşünce desteği için .87, öğrenme süreci desteği için .86, değerlendirme desteği için .87 ve ölçeğin tümü için .93 olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında Öğrenen Özerkliğini Destekleme ölçeğinden elde edilen veriler normal dağılıma uymamaktadır. Verilerin normal dağılıma yakınlaştırılması mümkün görünmediğinden doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmemiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için öncelikle Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan bilimsel araştırma ve yayın etiği onayı alınmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve veri toplamaya uygun ölçeklerin kullanılmasına karar verilmiştir. Daha sonra ölçekleri geliştiren araştırmacılardan elektronik posta yoluyla kullanım izni alınmıştır. Araştırma kapsamında verilerin toplanması amacıyla Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne müracaat edilerek gerekli resmi izinler alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasından sonra hazırlanan Katılım Onam Formu ile birlikte verilerin toplanması için kullanılacak olan KBF, PÖÖ ve ÖÖDÖ, Covid-19 salgını sebebiyle alınan tedbirler kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yüz yüze eğitime ara verilmiş olması sebebiyle uygulama öncesinde çevrim içi form haline dönüştürülmüştür. Oluşturulan online formun 2 farklı Türkçe öğretmeni tarafından dil ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Ayrıca oluşturulan online form asıl örnekleme uygulanmadan önce pilot uygulama olarak farklı branşlardaki 27 ortaokul öğretmenlerine uygulanarak görüşleri alınmıştır. Dil ve anlaşılabilirlik açısından Türkçe öğretmenlerinin değerlendirmeleri ve pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin geri bildirimleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, oluşturulan online form, Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçesinde bulunan ortaokul müdürlüklerine e-posta, telefon vb. kanallarla ulaştırılarak, formların asıl katılımcılara ulaşması sağlanmıştır. Online form 426 ortaokul öğretmenine ulaşmıştır. 426 öğretmenin 6 tanesi online formda araştırmaya katılmak istemediklerini belirttikleri için, araştırmada kullanılan ölçek ve bilgi formlarını doldurmamıştır. Bu şekilde 420 ortaokul öğretmeninden toplanan veriler online ortamdan temin edilerek veri setinin oluşturulması sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri IBM SPSS 20.0 (Statistical Package For Social Science) ve R 4.1.2 (The R Project for Statistical Computing) paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. 420 katılımcının KBF'daki görüşe dayalı sorulara verdikleri cevaplar ve PÖÖ ve ÖÖDÖ'ne verdikleri cevapların bulunduğu online formlardaki veriler kodlama işlemi yapılarak SPSS programına aktarılmıştır. Benzer şekilde katılımcıların PÖÖ ve ÖÖDÖ'den aldıkları toplam puan verileri de "R" programına aktarılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, branş, mesleki kıdem, haftalık ders saati ve derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları özelliklerini betimlemek için SPSS programında yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır.

Araştırma kapsamında veri toplamak için kullanılan PÖÖ ve ÖÖDÖ beşli likert tipi derecelendirmeye sahip ölçeklerdir. Bu nedenle madde puanlaması yapılırken her katılım düzeyine bir sayı değeri verilmiş ve madddeler bu değerleree göre puanlanıştır. Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin katılım düzeylerini belirlemek için süreksiz olan cevapların, istatiksel işlem sonuçlarının yorumlanabilmesi için sürekli hale getirilmesi sağlanmıştır. Bu amaçla gerçek puan aralıkları hesaplanmıştır. Gerçek puan aralıklarını hesaplamak amacıyla;

$$\frac{seçenek\ sayısı - 1}{seçenek\ sayısı}$$

formülü kullanılmıştır. Buna göre PÖÖ ve ÖÖDÖ için oluşan katılım derecesi puan aralıkları Tablo 3.3'de verilmiştir.

Tablo 3.3. *Program Özerkliği ve Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeklerine Ait Katılım Derecesi ve Katılım Düzeyi*

Ölçek	Derece	Katılma Aralığı	Derece
PÖÖ	1	1.00-1.80	Hiçbir Zaman
	2	1.81-2.60	Nadiren
	3	2.61-3.40	Ara Sıra
	4	3.41-4.20	Çok Sık
	5	4.21-5.00	Her Zaman
ÖÖDÖ	1	1.00-1.80	Hiçbir Zaman
	2	1.81-2.60	Çok Az
	3	2.61-3.40	Ara Sıra
	4	3.41-4.20	Çoğu Zaman
	5	4.21-5.00	Her Zaman

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin analizler yapılmadan önce ölçeklerden elde edilen veriler doğrultusunda örneklemin normal dağılıma sahip olma durumu test edilmiştir. Katılımcıların PÖÖ ve ÖÖDÖ ölçeğinden aldıkları puanlar doğrultusunda örneklemin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 3.5.2'de verilmiştir.

Tablo 3.4. *Program Özerkliği ve Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçekleri ve Alt Boyutlarına Ait Normallik Testi Sonuçları*

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
Ölçek	Alt Boyutlar	Value	*df*	*p*	Value	*df*	*p*
PÖÖ	Mesleki Gelişim Özerkliği	.158	420	.00	.911	420	.00

	Süreç Özerkliği	.131	420	.00	.915	420	.00
	Değerlendirme Özerkliği	.130	420	.00	.949	420	.00
	Planlama Özerkliği	.107	420	.00	.958	420	.00
	Ölçeğin Tümü	.054	420	.01	.985	420	.00
ÖÖDÖ (Gereklilik)	Duygu ve Düşünce Desteği	.197	420	.00	.846	420	.00
	Öğrenme Süreci Desteği	.173	420	.00	.859	420	.00
	Değerlendirme Desteği	.156	420	.00	.885	420	.00
	Ölçeğin Tümü	.139	420	.00	.904	420	.00
ÖÖDÖ (Sergileme)	Duygu ve Düşünce Desteği	.126	420	.00	.921	420	.00
	Öğrenme Süreci Desteği	.117	420	.00	.927	420	.00
	Değerlendirme Desteği	.121	420	.00	.924	420	.00
	Ölçeğin Tümü	.090	420	.00	.953	420	.00

Verilerin normal dağılımına ilişkin olarak yapılan analizlerde örneklemin büyüklüğü 50'den küçük ise Shapiro-Wilk, 50'den büyük ise Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları dikkate alınır (Büyüköztürk, 2019, s.42). Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre *p* değerinin .05'ten küçük olması istatiksel olarak anlamlı değerleri ifade etmesine rağmen normallik varsayımının ihlal edildiği anlamına gelmektedir (Pallant, 2020, s.75). Buna göre Tablo 3.5.2 incelendiğinde PÖÖ ve ÖÖDÖ'nün hem gereklilik hem de sergileme için hem tüm alt boyutları hem de ölçeğin tümünün .05 anlamlılık düzeyinde normal dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir ($p<.05$).

Normallik testlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda normal dağılmayan verilerin analizlerinde non-parametrik (parametrik olmayan) analiz yöntemleri kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen PÖÖ ve ÖÖDÖ puanlarının ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için Mann Whitney-U testi; branş, mesleki kıdem, haftalık ders saati ve derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları değişkenlerine göre farklılaşma durumunu belirlemek için Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. PÖÖ ile ÖÖDÖ ve alt boyutları arasındaki ilişki durumunu belirlemek için de Spearman-rho Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin program özerkliklerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği ve sergilenmesine yönelik algılarını yordama durumunu belirlemek için de normal dağılmayan veriler için kullanılan non-parametrik regresyon analiz yöntemlerinden Kantil Regresyonu analizi kullanılmıştır. Paratmetrik regresyon yönteminde bağımlı değişkenin koşullu ortalaması modellenirken, kantil regresyonunda bağımlı değişkenin koşullu ortancası (Q_2-tau=0.50) veya Q_1 (tau=0.25), Q_3 (tau=0.75 gibi diğer kantilleri modellenir

(Cebeci, 2019, s.381). Bu çalışmada kantil regresyonu analizi için bağımlı değişkenler olarak öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği ve sergilenmesi ayrı ayrı olarak ele alınırken Q_2 (tau=0.5) kantili modellenmiştir. Cebeci (2019) kantil regresyonun oldukça esnek bir regresyon olduğunu, bağımlı değişkenin için herhangi bir varsayımda bulunmadığını ve aykırı değerlere dayanıklı bir yöntem olduğunu belirtmektedir (s.381).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın örneklemine dahil edilen ortaokul öğretmenlerinin kişisel bilgi formu ve ölçeklere verdikleri cevapların araştırma sorularına göre gerçekleştirilen istatistiksel analizlere ve bu analizler sonrasında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliği Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Ortaokul öğretmenlerinin program özerklikleri ne düzeydedir?" sorusuna yanıt elde etmek üzere öğretmenlerin program özerkliklerine ilişkin genel bulgular betimlenmiş ve daha sonra program özerkliğini oluşturan mesleki gelişim özerkliği, süreç özerkliği, değerlendirme özerkliği ve planlama özerkliği alt boyutlarına ilişkin bulgulara Tablo 4.1'de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. *Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliği Düzeylerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı*

Alt Boyutlar	*N*	Min.	Max.	$\bar{X}$	*Ss*	Katılım Derecesi	Katılım Düzeyi
Mesleki gelişim özerkliği		7	15	12,95	1,70	4,32	Her Zaman
Süreç özerkliği		8	20	17,09	2,49	4,27	Her Zaman
Değerlendirme özerkliği	420	4	15	11,06	2,78	3,68	Çok Sık
Planlama özerkliği		4	15	11,49	2,35	3,83	Çok Sık
ÖLÇEĞİN TÜMÜ		29	65	52,59	6,78	4,04	Çok Sık

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerinin program özerkliği ölçeğinin tümünden en düşük 29 puan, en yüksek 65 puan aldıkları ve 4,04 katılma derecesi ile "Çok Sık" şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu değer doğrultusunda öğretmenlerin program özerkliği ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının ($\bar{X}$=52,59) yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği ($\bar{X}$=12,95) ve süreç özerkliği ($\bar{X}$=17,09) alt boyutlarından oldukları puanların yüksek düzeyde olduğu, değerlendirme özerkliği ($\bar{X}$=11,06) ve süreç özerkliği ($\bar{X}$=11,49) alt boyutlarından aldıkları puanların orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ortaokul öğretmenleri mesleki gelişim özerkliği alt boyutunda "Her Zaman" düzeyinde; süreç özerkliği, değerlendirme özerkliği ve planlama özerkliği boyutlarında ise "Çok Sık" düzeyinde cevaplar vermişlerdir.

4.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Ortaokul öğretmenlerinin program özerklikleri cinsiyet, branş, mesleki kıdem, haftalık ders saati ve derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna yanıtlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla önce öğretmenlerin program özerkliklerinin cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin betimsel bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra bu bulguların ilgili değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliklerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin program özerkliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin toplam, ortalama puanlar ve Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. *Cinsiyete Göre Program Özerkliğine Ait Mann-Whitneyy U Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	*N*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*p*
Mesleki gelişim özerkliği	Kadın	244	215,97	52697,50	20136,50	.268
	Erkek	176	202,91	35712,50		
Süreç özerkliği	Kadın	244	210,32	51319,00	21429,00	.972
	Erkek	176	210,74	37091,00		
Değerlendirme özerkliği	Kadın	244	200,81	48998,50	19108,50	.052
	Erkek	176	223,93	39411,50		
Planlama özerkliği	Kadın	244	197,44	48175,50	18285,50	.009*
	Erkek	176	228,61	40234,50		
ÖLÇEĞİN TÜMÜ	Kadın	244	203,99	49774,00	19884,00	.195
	Erkek	176	219,52	38636,00		

* $p<0,05$

Tablo 4.2'deki bulgulara göre öğretmenlerin program özerkliğine bağlı olarak sadece ölçeğin planlama özerkliği boyutundaki özerklik düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=18285,50, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretmenlerin planlama özerklikleri, kadın öğretmenlerin planlama özerkliklerinden daha yüksek düzeydedir. Ölçeğin mesleki gelişim özerkliği, süreç özerkliği ve değerlendirme özerkliği boyutları ile ölçeğin tamamından alınan puanlar dikkate

alındığında öğretmenlerin program özerkliği düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır (p>.05).

4.2.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliklerinin Branş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Tablo 4.3'de öğretmenlerin branş değişkenine göre program özerkliği ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3. *Branşa Göre Program Özerkliğine Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Branş	*N*	Sıra Ortalaması	df	X^2	*p*	Fark olan grup ikilileri
Mesleki gelişim özerkliği	1. Türkçe	71	236,51	10	22,651	.012*	2-9
	2. Matematik	72	176,99				
	3. Fen Bilimleri	52	185,63				
	4. Sosyal Bilgiler	38	228,34				
	5. Yabancı Dil	49	224,46				
	6. D.K.A.B.	20	205,13				
	7. G. Sanatlar	18	227,06				
	8. Teknoloji ve Tas.	35	185,81				
	9. Müzik	13	300,42				
	10. Beden Eğitimi	36	218,22				
	11. Bilişim Tek.	16	193,28				
Süreç özerkliği	1. Türkçe	71	241,28	10	38,335	.000*	1-7
	2. Matematik	72	199,58				4-7
	3. Fen Bilimleri	52	190,59				4-8
	4. Sosyal Bilgiler	38	265,93				4-10
	5. Yabancı Dil	49	218,00				6-7
	6. D.K.A.B.	20	273,65				6-10
	7. G. Sanatlar	18	134,69				
	8. Teknoloji ve Tas.	35	171,64				
	9. Müzik	13	218,35				
	10. Beden Eğitimi	36	159,82				
	11. Bilişim Tek.	16	232,16				

(devamı arkadadır)

Tablo 4.3. (devamı) *Branşa Göre Program Özerkliğine Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Branş	*N*	Sıra Ortalaması	df	X^2	*p*	Fark olan grup ikilileri
Değerlendirme özerkliği	1. Türkçe	71	263,02	10	52,998	.000*	1-2
	2. Matematik	72	163,86				1-3
	3. Fen Bilimleri	52	176,78				1-5
	4. Sosyal Bilgiler	38	195,49				2-9
	5. Yabancı Dil	49	183,74				2-10
	6. D.K.A.B.	20	169,85				2-11
	7. G. Sanatlar	18	239,19				
	8. Teknoloji ve Tas.	35	199,36				
	9. Müzik	13	297,73				
	10. Beden Eğitimi	36	256,15				
	11. Bilişim Tek.	16	283,81				
Planlama özerkliği	1. Türkçe	71	212,61	10	20,166	.028*	
	2. Matematik	72	198,32				
	3. Fen Bilimleri	52	181,31				
	4. Sosyal Bilgiler	38	228,24				
	5. Yabancı Dil	49	219,01				
	6. D.K.A.B.	20	223,65				
	7. G. Sanatlar	18	146,97				
	8. Teknoloji ve Tas.	35	187,41				
	9. Müzik	13	245,73				
	10. Beden Eğitimi	36	253,18				
	11. Bilişim Tek.	16	263,50				
ÖLÇEĞİN TÜMÜ	1. Türkçe	71	245,77	10	29,196	.001*	1-2
	2. Matematik	72	172,07				
	3. Fen Bilimleri	52	178,48				
	4. Sosyal Bilgiler	38	230,92				
	5. Yabancı Dil	49	214,91				
	6. D.K.A.B.	20	217,03				
	7. G. Sanatlar	18	175,67				
	8. Teknoloji ve Tas.	35	185,11				
	9. Müzik	13	286,54				
	10. Beden Eğitimi	36	226,96				
	11. Bilişim Tek.	16	256,72				

* $p<0,05$

Analiz sonuçları, öğretmenlerin program özerkliği ölçeğinden aldıkları puanların hem ölçeğin alt boyutları olan mesleki gelişim özerkliği, süreç özerkliği, değerlendirme özerkliği ve planlama özerkliği açısından hem de ölçeğin tümünde branş değişkenine göre

anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, X^2 mesleki gelişim ö. =22,651; X^2 süreç ö. =38,335; X^2 değerlendirme ö. =52,998; X^2 planlama ö. =20,166; X^2 ölçeğin tümü =29,196 (sd=10, n=420), p<0,05. Bu bulgu, branş değişkeninin öğretmenlerin program özerklikleri üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Çoklu karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında branş değişkenine göre mesleki gelişim özerkliği sıra ortalamaları bakımından Matematik (176,99) ve Müzik (300,42) öğretmenleri arasındaki farkın; süreç özerkliği sıra ortalamaları bakımından Türkçe (241,28) ile Görsel Sanatlar (134,69) öğretmenleri arasındaki, Sosyal Bilgiler (265,93) ile Görsel Sanatlar (134,69), Teknoloji ve Tasarım (171,64) ve Beden Eğitimi ve Spor (159,82) öğretmenleri arasındaki ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (273,65) ile Görsel Sanatlar (134,69) ve Beden Eğitimi (159,82) öğretmenleri arasındaki farkın; değerlendirme özerkliği sıra ortalamaları bakımından Türkçe (263,02) ile Matematik (163,86), Fen Bilimleri (176,78) ve Yabancı Dil (183,74) öğretmenleri arasındaki ve Matematik (163,86) ile Müzik (297,73), Beden Eğitimi ve Spor (256,15) ve Bilişim Teknolojileri (283,81) öğretmenleri arasındaki farkın; ölçeğin tümünde ise sıra ortalamaları bakımından sadece Türkçe (245,77) ile Matematik (172,07) öğretmenleri arasındaki farkın istatiksel olarak manidar olduğu görülmektedir. Planlama özerkliği sıra ortalamaları bakımından ise çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre gruplar arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.2.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliklerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi

Tablo 4.4'de öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre program özerkliği ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.4. *Mesleki Kıdeme Göre Program Özerkliğine Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	*N*	Sıra Ortalaması	df	X^2	*p*	Fark Olan Grup İkilileri
Mesleki gelişim özerkliği	1. 1-5 Yıl	13	293,38	4	10,118	.038*	1-2
	2. 6-10 Yıl	70	192,03				
	3. 11-15 Yıl	114	223,51				
	4. 16-20 Yıl	110	209,07				
	5. 20 Yıl üzeri	113	200,67				

(devamı arkadadır)

Tablo 4.4. (devamı) *Mesleki Kıdeme Göre Program Özerkliğine Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	*N*	Sıra Ortalaması	df	X^2	*p*	Fark Olan Grup İkilileri
Süreç özerkliği	1. 1-5 Yıl	13	267,96	4	3,980	.409	
	2. 6-10 Yıl	70	213,39				
	3. 11-15 Yıl	114	200,20				
	4. 16-20 Yıl	110	214,20				
	5. 20 Yıl üzeri	113	208,88				
Değerlendirme özerkliği	1. 1-5 Yıl	13	277,88	4	16,276	.003*	1-2 2-3 2-4
	2. 6-10 Yıl	70	164,84				
	3. 11-15 Yıl	114	224,00				
	4. 16-20 Yıl	110	219,77				
	5. 20 Yıl üzeri	113	208,39				
Planlama özerkliği	1. 1-5 Yıl	13	251,46	4	2,840	.585	
	2. 6-10 Yıl	70	211,04				
	3. 11-15 Yıl	114	215,80				
	4. 16-20 Yıl	110	212,00				
	5. 20 Yıl üzeri	113	198,65				
ÖLÇEĞİN TÜMÜ	1. 1-5 Yıl	13	293,85	4	10,058	.039*	1-2
	2. 6-10 Yıl	70	187,92				
	3. 11-15 Yıl	114	219,10				
	4. 16-20 Yıl	110	215,89				
	5. 20 Yıl üzeri	113	200,98				

* $p<0,05$

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin program özerkliği ölçeğinden aldıkları puanların ölçeğin alt boyutları olan mesleki gelişim özerkliği ve değerlendirme özerkliği ile ölçeğin tümünde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, $X^2_{\text{mesleki gelişim ö.}}=10,118$; $X^2_{\text{değerlendirme ö.}}=16,276$; $X^2_{\text{ölçeğin tümü}}=10,058$ (sd=4, n=420), $p<0,05$; süreç özerkliği ve planlama özerkliği puanların ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $X^2_{\text{süreç ö.}}=3,980$; $X^2_{\text{planlama ö.}}=2,840$ (sd=4, n=420), $p>0,05$. Bu bulgu mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin genel olarak program özerklikleri ile alt boyutları olan mesleki gelişim özerkliği ve değerlendirme özerkliği üzerinde farklı etkilerinin olduğunu gösterir. Diğer taraftan mesleki kıdem değişkeninin süreç özerkliği ile planlama özerkliği üzerinde etkisi bulunmamaktadır.

Çoklu karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında mesleki kıdem değişkenine göre mesleki gelişim özerkliği sıra ortalamaları bakımından mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ile 6-10 yıl olan öğretmenler arasındaki farkın; değerlendirme özerkliği sıra ortalamaları bakımından mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler ile 1-5 yıl olan öğretmenler, 11-15 yıl olan öğretmenler ve 16-20 yıl olan öğretmenler arasındaki farkın; ölçeğin tümünde ise sıra ortalamaları bakımından yine mesleki kıdemi 1-5 yıl olan

öğretmenler ile 6-10 yıl olan öğretmenler arasındaki farkın istatiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

4.2.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliklerinin Haftalık Ders Saati Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin haftalık ders saati değişkenine göre program özerkliği ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4.5'de verilmiştir.

Tablo 4.5. *Haftalık Ders Saatine Göre Program Özerkliğine Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Haftalık Ders Saati	*N*	Sıra Ortalaması	df	X^2	*p*
Mesleki gelişim özerkliği	1-15 saat	80	210,42	2	1,040	.595
	16-21 saat	143	218,25			
	22 saat ve üzeri	197	204,91			
Süreç özerkliği	1-15 saat	80	202,93	2	1,134	.567
	16-21 saat	143	205,70			
	22 saat ve üzeri	197	217,06			
Değerlendirme özerkliği	1-15 saat	80	221,64	2	3,199	.202
	16-21 saat	143	196,13			
	22 saat ve üzeri	197	216,40			
Planlama özerkliği	1-15 saat	80	235,04	2	4,243	.120
	16-21 saat	143	201,91			
	22 saat ve üzeri	197	206,77			
ÖLÇEĞİN TÜMÜ	1-15 saat	80	220,49	2	1,483	.476
	16-21 saat	143	201,19			
	22 saat ve üzeri	197	213,20			

Analiz sonuçları, öğretmenlerin program özerkliği ölçeğinden aldıkları puanların hem ölçeğin alt boyutları olan mesleki gelişim özerkliği, süreç özerkliği, değerlendirme özerkliği ve planlama özerkliği açısından hem de ölçeğin tümünde haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, X^2 mesleki gelişim ö. =1,040; X^2 süreç ö. =1,134; X^2 değerlendirme ö. =3,199; X^2 planlama ö. =4,243; X^2 ölçeğin tümü =1,483 (sd=2, n=420), p>0,05. Bu bulgu, haftalık ders saati değişkeninin öğretmenlerin program özerklikleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.2.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliklerinin Derse Girilen Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayıları Değişkeni Açısından İncelenmesi

Tablo 4.6'da öğretmenlerin derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları değişkenine göre program özerkliği ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.6. *Derse Girilen Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayılarına Göre Program Özerkliğine Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Öğrenci Sayısı	*N*	Sıra Ortalaması	df	X^2	*p*
Mesleki gelişim özerkliği	1-20 öğrenci	136	208,23	2	,196	.907
	21-30 öğrenci	198	213,22			
	31 öğrenci ve üzeri	86	207,82			
Süreç özerkliği	1-20 öğrenci	136	208,39	2	,075	.963
	21-30 öğrenci	198	212,05			
	31 öğrenci ve üzeri	86	210,28			
Değerlendirme özerkliği	1-20 öğrenci	136	198,44	2	2,286	.319
	21-30 öğrenci	198	213,84			
	31 öğrenci ve üzeri	86	221,88			
Planlama özerkliği	1-20 öğrenci	136	213,90	2	,357	.836
	21-30 öğrenci	198	210,96			
	31 öğrenci ve üzeri	86	204,06			
ÖLÇEĞİN TÜMÜ	1-20 öğrenci	136	207,51	2	,261	.878
	21-30 öğrenci	198	213,69			
	31 öğrenci ve üzeri	86	207,88			

Tablo 4.6 incelendiğinde, öğretmenlerin program özerkliği ölçeğinden aldıkları puanların hem ölçeğin alt boyutları olan mesleki gelişim özerkliği, süreç özerkliği, değerlendirme özerkliği ve planlama özerkliği açısından hem de ölçeğin tümünde derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $X^2_{\text{mesleki gelişim ö.}}$ = ,196; $X^2_{\text{süreç ö.}}$ = ,075; $X^2_{\text{değerlendirme ö.}}$ =2,286; $X^2_{\text{planlama ö.}}$ = ,357; $X^2_{\text{ölçeğin tümü}}$ = ,261 (sd=2, n=420), p>0,05. Bu bulgu, derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı değişkeninin öğretmenlerin program özerklikleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Gerekliliği Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Ortaokul öğretmenlerinin Öğrenen özerkliğini destekleme gerekliliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?" sorusuna yanıt elde etmek üzere öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme gerekliliği algılarına ilişkin genel bulgular betimlenmiş ve daha sonra öğrenen özerkliğini destekleme gerekliliği algılarını

oluşturan duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarına ilişkin bulgulara Tablo 4.7'de yer verilmiştir.

Tablo 4.7. *Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Gerekliliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı*

Alt Boyutlar	*N*	Min.	Max.	$\bar{X}$	*Ss*	Katılım Derecesi	Katılım Düzeyi
Duygu ve düşünce desteği	420	21	35	32,12	3,17	4,59	Her Zaman
Öğrenme süreci desteği		11	25	22,32	2,84	4,46	Her Zaman
Değerlendirme desteği		7	20	17,24	2,62	4,31	Her Zaman
ÖLÇEĞİN TÜMÜ		45	80	71,68	7,66	4,48	Her Zaman

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme gerekliliği ölçeğinin tümünden en düşük 45 puan, en yüksek 80 puan aldıkları ve 4,59 katılma derecesi ile "Her Zaman" şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu değer doğrultusunda öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme gerekliliği ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının ($\bar{X}$=71,68) oldukça yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin duygu ve düşünce desteği ($\bar{X}$=32,12), öğrenme süreci desteği ($\bar{X}$=22,32) ve değerlendirme desteği ($\bar{X}$=17,24) alt boyutlarından oldukları puanların da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenler duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarında "Her Zaman" düzeyinde cevap vermişlerdir.

4.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme gerekliliğine ilişkin algıları cinsiyet, branş, mesleki kıdem, haftalık ders saati ve derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna yanıtlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla önce öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme gerekliliğine ilişkin algılarının cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin betimsel bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra bu bulguların ilgili değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.4.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliğine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin toplam, ortalama puanlar ve Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Cinsiyete Göre Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliği Algılarına Ait Mann-Whitneyy U Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	*N*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*P*
Duygu ve düşünce desteği	Kadın	244	225,48	55016,00	17818,00	.002*
	Erkek	176	189,74	33394,00		
Öğrenme süreci desteği	Kadın	244	229,60	56023,00	16811,00	.000*
	Erkek	176	184,02	32387,00		
Değerlendirme desteği	Kadın	244	215,99	52701,00	20133,00	.266
	Erkek	176	202,89	35709,00		
ÖLÇEĞİN TÜMÜ	Kadın	244	224,64	54813,00	18021,00	.005*
	Erkek	176	190,89	33597,00		

* $p<0,05$

Tablo 4.8'de gösterilen bulgulara göre öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin algılarına bağlı olarak ölçeğin duygu ve düşünce desteği ve öğrenme süreci desteği alt boyutları ile ölçeğin tamamındaki algı düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U_{\text{duygu-düşünce d.}}=17818,00$; $U_{\text{öğrenme süreci d.}}=16811,00$; $U_{\text{ölçek tüm}}=18021,00$; $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğretmenlerin duygu ve düşünce desteğinin gerekliliği, öğrenme süreci desteğinin gerekliliği ve genel olarak öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin algı düzeylerinin, erkek öğretmenlerinkinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer taraftan ölçeğin değerlendirme desteğinin gerekliliği alt boyutundan alınan puanlar dikkate alındığında cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($U_{\text{değerlendirme d.}}=20133,00$; $p>.05$).

4.4.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliğine İlişkin Algılarının Branş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Tablo 4.9'da öğretmenlerin branş değişkenine göre öğrenen özerkliğini destekleme (gereklilik) ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.9. *Branşa Göre Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliği Algılarına Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Branş	*N*	Sıra Ortalaması	df	X^2	*p*	Fark olan grup ikilileri
Duygu ve düşünce desteği	1. Türkçe	71	232,06	10	16,924	.076	-
	2. Matematik	72	197,28				
	3. Fen Bilimleri	52	163,80				
	4. Sosyal Bilgiler	38	215,53				
	5. Yabancı Dil	49	234,27				
	6. D.K.A.B.	20	217,55				
	7. G. Sanatlar	18	240,97				
	8. Teknoloji ve Tas.	35	203,94				
	9. Müzik	13	254,08				
	10. Beden Eğitimi	36	196,33				
	11. Bilişim Tek.	16	209,06				
Öğrenme süreci desteği	1. Türkçe	71	240,30	10	20,343	.026*	
	2. Matematik	72	214,90				
	3. Fen Bilimleri	52	171,53				
	4. Sosyal Bilgiler	38	218,49				
	5. Yabancı Dil	49	241,21				
	6. D.K.A.B.	20	208,15				
	7. G. Sanatlar	18	209,31				
	8. Teknoloji ve Tas.	35	197,07				
	9. Müzik	13	205,27				
	10. Beden Eğitimi	36	197,53				
	11. Bilişim Tek.	16	139,16				
Değerlendirme desteği	1. Türkçe	71	211,18	10	12,524	.251	-
	2. Matematik	72	223,29				
	3. Fen Bilimleri	52	171,11				
	4. Sosyal Bilgiler	38	222,12				
	5. Yabancı Dil	49	217,92				
	6. D.K.A.B.	20	210,15				
	7. G. Sanatlar	18	247,56				
	8. Teknoloji ve Tas.	35	221,03				
	9. Müzik	13	202,81				
	10. Beden Eğitimi	36	216,29				
	11. Bilişim Tek.	16	156,56				

(devamı arkadadır)

Tablo 4.9. (devamı) *Branşa Göre Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliği Algılarına Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Branş	*N*	Sıra Ortalaması	df	X^2	*p*	Fark olan grup ikilileri
ÖLÇEĞİN TÜMÜ	1. Türkçe	71	230,99	10	17,037	.074	-
	2. Matematik	72	210,88				
	3. Fen Bilimleri	52	161,88				
	4. Sosyal Bilgiler	38	219,39				
	5. Yabancı Dil	49	237,06				
	6. D.K.A.B.	20	213,25				
	7. G. Sanatlar	18	239,03				
	8. Teknoloji ve Tas.	35	204,70				
	9. Müzik	13	219,12				
	10. Beden Eğitimi	36	202,94				
	11. Bilişim Tek.	16	160,56				

*$p<0,05$

Analiz sonuçları, öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (gereklilik) ölçeğinden aldıkları puanların ölçeğin duygu ve düşünce desteği ve değerlendirme desteği alt boyutları ile ölçeğin tümünde branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $X^2_{\text{duygu ve düşünce d.}}$ =16,924; $X^2_{\text{değerlendirme d.}}$ =12,524; $X^2_{\text{ölçeğin tümü}}$ =17,037 (sd=10, n=420), $p>0,05$. Ancak öğretmenlerin ölçeğin öğrenme süreci desteği alt boyutundan aldıkları puanların branş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $X^2_{\text{öğrenme süreci d.}}$ =20,343 (sd=10, n=420), $p<0,05$. Ancak öğretmenlerin öğrenme süreci desteğinin gerekliliği ile ilgili olarak gruplar arası çoklu karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında ise branşlar arasındaki farklılığın istatiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, branş değişkeninin öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin algıları üzerinde hem genel olarak öğrenen özerkliğinin desteklenmesi hem de duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteğinin gerekliliği bakımından herhangi bir etkisinin olmadığını gösterir.

4.4.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliğine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi

Tablo 4.10'da öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre öğrenen özerkliğini destekleme (gereklilik) ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.10. *Mesleki Kıdeme Göre Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliği Algılarına Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	*N*	Sıra Ortalaması	df	X^2	*p*
Duygu ve düşünce desteği	1. 1-5 Yıl	13	210,73	4	6,715	.152
	2. 6-10 Yıl	70	219,93			
	3. 11-15 Yıl	114	230,95			
	4. 16-20 Yıl	110	195,32			
	5. 20 Yıl üzeri	113	198,78			
Öğrenme süreci desteği	1. 1-5 Yıl	13	196,58	4	5,184	.269
	2. 6-10 Yıl	70	231,84			
	3. 11-15 Yıl	114	220,05			
	4. 16-20 Yıl	110	196,46			
	5. 20 Yıl üzeri	113	202,91			
Değerlendirme desteği	1. 1-5 Yıl	13	189,81	4	4,194	.380
	2. 6-10 Yıl	70	222,91			
	3. 11-15 Yıl	114	220,21			
	4. 16-20 Yıl	110	193,42			
	5. 20 Yıl üzeri	113	212,03			
ÖLÇEĞİN TÜMÜ	1. 1-5 Yıl	13	200,69	4	5,589	.232
	2. 6-10 Yıl	70	227,56			
	3. 11-15 Yıl	114	224,94			
	4. 16-20 Yıl	110	194,40			
	5. 20 Yıl üzeri	113	202,16			

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme (gereklilik) ölçeğinden aldıkları puanların hem ölçeğin alt boyutları olan duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği hem de ölçeğin tümünde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, X^2 duygu ve düşünce d. = 6,715; X^2 öğrenme süreci d. = 5,184; X^2 değerlendirme d. = 4,194; X^2 ölçeğin tümü = 5,589 (sd=4, n=420), p>0,05. Bu bulgulara göre mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin genel olarak öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin algıları üzerinde etkisi bulunmamaktadır.

4.4.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliğine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin haftalık ders saati değişkenine göre öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (gereklilik) ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Haftalık Ders Saatine Göre Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliği Algılarına Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Haftalık Ders Saati	*N*	Sıra Ortalaması	df	X^2	*p*	Fark olan grup ikilileri
Duygu ve düşünce desteği	1. 1-15 saat	80	198,42	2	3,324	.190	
	2. 16-21 saat	143	224,81				
	3. 22 saat ve üzeri	197	205,02				
Öğrenme süreci desteği	1. 1-15 saat	80	190,65	2	3,735	.155	
	2. 16-21 saat	143	222,60				
	3. 22 saat ve üzeri	197	209,77				
Değerlendirme desteği	1. 1-15 saat	80	201,98	2	10,705	.005*	2-3
	2. 16-21 saat	143	236,70				
	3. 22 saat ve üzeri	197	194,94				
ÖLÇEĞİN TÜMÜ	1. 1-15 saat	80	195,10	2	5,744	.057	
	2. 16-21 saat	143	229,79				
	3. 22 saat ve üzeri	197	202,75				

*$p<0,05$

Analiz sonuçları, öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (gereklilik) ölçeğinden aldıkları puanların ölçeğin alt boyutları olan duygu ve düşünce desteği ve öğrenme süreci desteği ile ölçeğin tümünde haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını, $X^2_{\text{duygu ve düşünce d.}} = 3.324$; $X^2_{\text{öğrenme süreci d.}} = 3.735$; $X^2_{\text{değerlendirme d.}} = 10.705$; $X^2_{\text{ölçeğin tümü}} = 5.744$ (sd=2, n=420), $p>0,05$; değerlendirme desteği alt boyutundan aldıkları puanların ise haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu bulgulara göre, haftalık ders saati değişkeninin öğretmenlerin hem genel olarak öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin algıları hem de duygu ve düşünce desteğinin ve öğrenme süreci desteğinin gerekliliğine ilişkin algıları üzerinde herhangi bir etkisi yoktur. Bununla birlikte haftalık ders saati değişkeni öğretmenlerin değerlendirme desteğinin gerekliliğine ilişkin algıları üzerinde etkiye sahiptir. Değerlendirme desteğinin gerekliliği bakımından çoklu karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında, haftalık ders saati değişkenine göre değerlendirme desteği sıra ortalamaları açısından sadece haftalık ders saati 16-21 saat arasında olan öğretmenler (236,70) ile haftalık ders saati 22 saat ve üzerinde olan öğretmenler (194,94) arasındaki farkın istatiksel olarak anlamlı olduğu ve bu farkın haftalık ders saati 16-21 saat arasında olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

4.4.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliğine İlişkin Algılarının Derse Girilen Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayıları Değişkeni Açısından İncelenmesi

Tablo 4.12'de öğretmenlerin derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları değişkenine göre öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (sergileme) ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları verilmiştir

Tablo 4.12. *Derse Girilen Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayılarına Göre Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliği Algılarına Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Öğrenci Sayısı	*N*	Sıra Ortalaması	df	X^2	*P*
Duygu ve düşünce desteği	1-20 öğrenci	136	207,15	2	,475	.789
	21-30 öğrenci	198	214,71			
	31 öğrenci ve üzeri	86	206,10			
Öğrenme süreci desteği	1-20 öğrenci	136	216,50	2	,717	.699
	21-30 öğrenci	198	209,71			
	31 öğrenci ve üzeri	86	202,82			
Değerlendirme desteği	1-20 öğrenci	136	204,24	2	3,083	.214
	21-30 öğrenci	198	220,90			
	31 öğrenci ve üzeri	86	196,47			
ÖLÇEĞİN TÜMÜ	1-20 öğrenci	136	208,41	2	1,210	.546
	21-30 öğrenci	198	216,57			
	31 öğrenci ve üzeri	86	199,82			

Tablo 4.12 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (gereklilik) ölçeğinden aldıkları puanların hem ölçeğin alt boyutları olan duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği açısından hem de ölçeğin tümünde derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, X^2 duygu ve düşünce d. = ,475; X^2 öğrenme süreci d. = ,717; X^2 değerlendirme d. = 1,210; X^2 ölçeğin tümü = 5,589 (sd=2, n=420), p>0,05. Bu bulgu, derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı değişkeninin öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin algıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan "Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algıları ne düzeydedir?" sorusuna yanıt elde etmek üzere öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algılarına ilişkin genel bulgular betimlenmiş ve daha sonra öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algılarını oluşturan duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarına ilişkin bulgulara Tablo 4.13'de yer verilmiştir.

Tablo 4.13. *Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algı Düzeylerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı*

Alt Boyutlar	*N*	Min.	Max.	$\bar{X}$	*Ss*	Katılım Derecesi	Katılım Düzeyi
Duygu ve düşünce desteği	420	17	35	30,65	3,73	4,38	Her Zaman
Öğrenme süreci desteği		11	25	20,91	3,39	4,18	Çoğu zaman
Değerlendirme desteği		6	20	16,36	3,03	4,09	Çoğu zaman
ÖLÇEĞİN TÜMÜ		40	80	67,92	9,01	4,25	Her Zaman

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme (sergileme) ölçeğinin tümünden en düşük 40 puan, en yüksek 80 puan aldıkları ve 4,25 katılma derecesi ile "Her Zaman" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu değer doğrultusunda öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme (sergileme) ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının ($\bar{X}$=67,92) oldukça yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin duygu ve düşünce desteği ($\bar{X}$=30,65), öğrenme süreci desteği ($\bar{X}$=20,91) ve değerlendirme desteği ($\bar{X}$=16,36) alt boyutlarından oldukları puanların da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenler duygu ve düşünce desteği alt boyutunda "Her Zaman" düzeyinde, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarında "Çoğu zaman" düzeyinde cevap vermişlerdir.

4.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi "Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algıları ilişkin algıları cinsiyet, branş, mesleki kıdem, haftalık ders saati ve derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna yanıtlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla önce öğretmenlerin

öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algılarının cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin betimsel bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra bu bulguların ilgili değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.6.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algılarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin toplam puanlar, ortalama puanlar ve Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.14'de verilmiştir.

Tablo 4.14. *Cinsiyete Göre Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarına Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	*N*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*P*
Duygu ve düşünce desteği	Kadın	244	217,11	52976,00	19858,00	.185
	Erkek	176	201,33	35434,00		
Öğrenme süreci desteği	Kadın	244	216,88	52917,50	19916,50	.201
	Erkek	176	201,66	35492,50		
Değerlendirme desteği	Kadın	244	207,65	50665,50	20775,50	.566
	Erkek	176	214,46	37744,50		
ÖLÇEĞİN TÜMÜ	Kadın	244	213,73	52149,00	20685,00	.521
	Erkek	176	206,03	36261,00		

Tablo 4.14'de gösterilen bulgulara göre öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algılarına bağlı olarak ölçeğin hem duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarında hem de ölçeğin tamamındaki algı düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($U_{\text{duygu-düşünce d.}}$= 19858,00; $U_{\text{öğrenme süreci d.}}$= 19916,50; $U_{\text{değerlendirme d.}}$= 20775,50; $U_{\text{ölçek tüm}}$=20685,00; p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin hem genel olarak öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algıları hem de duygu ve düşünce desteğini sergileme, öğrenme süreci desteğini sergileme ve değerlendirme desteğini sergileme algılarında cinsiyet değişkeni açısından fark olmadığı görülmüştür.

4.6.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarının Branş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Tablo 4.15'de öğretmenlerin branş değişkenine göre öğrenen özerkliğini destekleme (sergileme) ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.15. *Branşa Göre Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarına Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Branş	*N*	Sıra Ortalaması	Df	X^2	*p*	Fark olan grup ikilileri
Duygu ve düşünce desteği	1. Türkçe	71	247,46	10	26,020	.004*	1-3
	2. Matematik	72	182,64				
	3. Fen Bilimleri	52	168,70				
	4. Sosyal Bilgiler	38	234,24				
	5. Yabancı Dil	49	216,26				
	6. D.K.A.B.	20	199,58				
	7. G. Sanatlar	18	250,86				
	8. Teknoloji ve Tas.	35	219,97				
	9. Müzik	13	269,15				
	10. Beden Eğitimi	36	191,42				
	11. Bilişim Tek.	16	176,50				
Öğrenme süreci desteği	1. Türkçe	71	238,72	10	20,972	.021*	
	2. Matematik	72	189,40				
	3. Fen Bilimleri	52	192,17				
	4. Sosyal Bilgiler	38	233,91				
	5. Yabancı Dil	49	207,52				
	6. D.K.A.B.	20	201,45				
	7. G. Sanatlar	18	221,44				
	8. Teknoloji ve Tas.	35	228,06				
	9. Müzik	13	272,42				
	10. Beden Eğitimi	36	199,49				
	11. Bilişim Tek.	16	128,41				

(devamı arkadadır)

Tablo 4.15. (devamı) *Branşa Göre Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarına Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Branş	*N*	Sıra Ortalaması	Df	X^2	*p*	Fark olan grup ikilileri

Değerlendirme desteği	1. Türkçe	71	225,20	10	21,728	.017*
	2. Matematik	72	201,94			
	3. Fen Bilimleri	52	176,00			
	4. Sosyal Bilgiler	38	226,18			
	5. Yabancı Dil	49	200,52			
	6. D.K.A.B.	20	167,20			
	7. G. Sanatlar	18	245,44			
	8. Teknoloji ve Tas.	35	248,99			
	9. Müzik	13	244,88			
	10. Beden Eğitimi	36	232,19			
	11. Bilişim Tek.	16	143,06			
ÖLÇEĞİN TÜMÜ	1. Türkçe	71	241,13	10	24,698	.006*
	2. Matematik	72	186,48			
	3. Fen Bilimleri	52	175,91			
	4. Sosyal Bilgiler	38	235,22			
	5. Yabancı Dil	49	208,42			
	6. D.K.A.B.	20	188,43			
	7. G. Sanatlar	18	244,75			
	8. Teknoloji ve Tas.	35	233,81			
	9. Müzik	13	268,88			
	10. Beden Eğitimi	36	206,51			
	11. Bilişim Tek.	16	142,34			

*$p<0,05$

Analiz sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (sergileme) ölçeğinden aldıkları puanların hem ölçeğin duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarında hem de ölçeğin tümünde branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, X^2 duygu ve düşünce d. =26,020; X^2 öğrenme süreci d. =20,972; X^2 değerlendirme d. =21,728; X^2 ölçeğin tümü =24,698 (sd=10, n=420), $p<0,05$. Bu bulgulara göre, branş değişkeninin öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algıları üzerinde hem genel olarak hem de duygu ve düşünce desteğini sergileme, öğrenme süreci desteğini sergileme ve değerlendirme desteğini sergileme bakımından farklı etkilere sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenme süreci desteğini sergileme algıları ile ilgili olarak çoklu karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında branş değişkenine göre sadece duygu ve düşünce desteğini sergileme sıra ortalamaları bakımından Fen Bilimleri (168,70) ile Türkçe (247,46) öğretmenleri arasındaki farkın Türkçe öğretmenleri lehine istatiksel olarak manidar olduğu görülmektedir.

4.6.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi

Tablo 4.16'da öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre öğrenen özerkliğini destekleme (gereklilik) ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.16. *Mesleki Kıdeme Göre Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarına Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	*N*	Sıra Ortalaması	df	X^2	*p*
Duygu ve düşünce desteği	1. 1-5 Yıl	13	188,73	4	1,760	.780
	2. 6-10 Yıl	70	196,42			
	3. 11-15 Yıl	114	212,63			
	4. 16-20 Yıl	110	216,25			
	5. 20 Yıl üzeri	113	213,98			
Öğrenme süreci desteği	1. 1-5 Yıl	13	194,50	4	4,667	.323
	2. 6-10 Yıl	70	196,86			
	3. 11-15 Yıl	114	201,55			
	4. 16-20 Yıl	110	210,50			
	5. 20 Yıl üzeri	113	229,81			
Değerlendirme desteği	1. 1-5 Yıl	13	205,35	4	2,598	.627
	2. 6-10 Yıl	70	192,29			
	3. 11-15 Yıl	114	207,96			
	4. 16-20 Yıl	110	215,45			
	5. 20 Yıl üzeri	113	220,12			
ÖLÇEĞİN TÜMÜ	1. 1-5 Yıl	13	187,31	4	2,942	.568
	2. 6-10 Yıl	70	195,01			
	3. 11-15 Yıl	114	206,89			
	4. 16-20 Yıl	110	214,55			
	5. 20 Yıl üzeri	113	222,46			

Tablo 4.16, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme (sergileme) ölçeğinden aldıkları puanların hem ölçeğin alt boyutları olan duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği hem de ölçeğin tümünde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $X^2_{\text{duygu ve düşünce d.}} = 1{,}760$; $X^2_{\text{öğrenme süreci d.}} = 4{,}667$; $X^2_{\text{değerlendirme d.}} = 2{,}598$; $X^2_{\text{ölçeğin tümü}} = 2{,}942$ (sd=4, n=420), $p>0{,}05$. Bu bulgulara göre sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algılarının hem genel olarak hem de duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci

desteği ve değerlendirme desteğini sergileme algılarının mesleki kıdem değişkeni bakımından farklılaşmadığı görülmüştür.

4.6.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarının Haftalık Ders Saati Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin haftalık ders saati değişkenine göre öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (sergileme) ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17. *Haftalık Ders Saatine Göre Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarına Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Haftalık Ders Saati	*N*	Sıra Ortalaması	df	X^2	*p*
Duygu ve düşünce desteği	1. 1-15 saat	80	207.61	2	,154	.926
	2. 16-21 saat	143	213.57			
	3. 22 saat ve üzeri	197	209.44			
Öğrenme süreci desteği	1. 1-15 saat	80	191.61	2	2,437	.296
	2. 16-21 saat	143	215.33			
	3. 22 saat ve üzeri	197	214.67			
Değerlendirme desteği	1. 1-15 saat	80	206.32	2	1,358	.507
	2. 16-21 saat	143	219.99			
	3. 22 saat ve üzeri	197	205.31			
ÖLÇEĞİN TÜMÜ	1. 1-15 saat	80	200.96	2	,806	.668
	2. 16-21 saat	143	216.14			
	3. 22 saat ve üzeri	197	210.28			

Analiz sonuçları, öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (sergileme) ölçeğinden aldıkları puanların hem ölçeğin duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarında hem de ölçeğin tümünde haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, X^2 duygu ve düşünce d. = ,154; X^2 öğrenme süreci d. = 2,437; X^2 değerlendirme d. = 1,358; X^2 ölçeğin tümü = ,806 (sd=2, n=420), p>0,05. Bu bulgulara göre, haftalık ders saati değişkeninin öğretmenlerin hem genel olarak öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algıları hem de duygu ve düşünce desteğinin sergilenmesi, öğrenme süreci desteğinin sergilenmesi ve değerlendirme desteğinin sergilenmesi algılarını farklılaştırmadığı saptanmıştır.

4.6.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarının Derse Girilen Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayıları Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları değişkenine göre öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (sergileme) ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.18. *Derse Girilen Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısına Göre Öğrenen Özerkliğini Desteklemeyi Sergileme Algılarına Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Öğrenci Sayısı	*N*	Sıra Ortalaması	df	X^2	*P*
Duygu ve düşünce desteği	1-20 öğrenci	136	210,54	2	1,665	.435
	21-30 öğrenci	198	204,40			
	31 öğrenci ve üzeri	86	224,48			
Öğrenme süreci desteği	1-20 öğrenci	136	206,73	2	2,131	.345
	21-30 öğrenci	198	205,76			
	31 öğrenci ve üzeri	86	227,38			
Değerlendirme desteği	1-20 öğrenci	136	210,73	2	,057	.972
	21-30 öğrenci	198	211,50			
	31 öğrenci ve üzeri	86	207,83			
ÖLÇEĞİN TÜMÜ	1-20 öğrenci	136	209,85	2	1,112	.574
	21-30 öğrenci	198	205,83			
	31 öğrenci ve üzeri	86	222,29			

Tablo 4.18 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (sergileme) ölçeğinden aldıkları puanların hem ölçeğin alt boyutları olan duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği açısından hem de ölçeğin tümünde derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, X^2 duygu ve düşünce d. = 1,665; X^2 öğrenme süreci d. = 2,131; X^2 değerlendirme d. = ,057; X^2 ölçeğin tümü = 1,112 (sd=2, n=420), p>0,05. Bu bulgu, derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı değişkeninin öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algılarını farklılaştırmadığını göstermektedir.

4.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerklikleri ile Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliği ve Sergilenmesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi "Ortaokul öğretmenlerinin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasında bir ilişki var mıdır?" sorusuna yanıtlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla öğretmenlerin program özerkliği ölçeğinden aldıkları puanlar

ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği ve öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için Spearman-Brown korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı +1 ile -1 arasında bir değer almakla birlikte bu değerin 0 olması iki değişken arasında hiçbir ilişki olmadığını, 0.30'dan küçük olması zayıf düzeyde ilişkiyi, 0.30-0.70 arasında olması orta düzeyde ilişkiyi ve 0.70'den büyük olması da yüksek düzeyde ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2017, s.192). Öğretmenlerin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği algıları ve öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algıları arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19. *Program Özerkliği ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Arasındaki İlişkiye Ait Spearman-Brown Katsayıları*

Spearman Korelasyon		Program Özerkliği
Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*$_1$	.434*
	p	,000
	N	420
Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*$_2$	.484*
	p	,000
	N	420

*$p<.05$

Tablo 4.19 incelendiğinde öğretmenlerin hem program özerkliği puanları ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (gereklilik) puanları arasında hem de program özerkliği puanları ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (sergileme) puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($rho_1=0,434$; $rho_2=0,434$; $p<.05$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin program özerkliklikleri ile hem öğrenen özerkliğinin desteklenmesi gerekliliğine ilişkin algıları hem de öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Program özerkliği ölçeği ile öğrenen özerkliğini destekleme (gereklilik) ve öğrenen özerkliğini destekleme (sergileme) ölçeklerinin alt boyutları arasındaki ilişkiye ilişkin Spearman-Brown korelasyon katsayılarına ilişkin bulgular Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.20. *Program Özerkliği ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman-Brown Katsayıları*

Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği		Program Özerkliği Ölçeği	Mesleki Gelişim Özerkliği	Süreç Özerkliği	Değerlendirme Özerkliği	Planlama Özerkliği	Ölçek Toplam
Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	Duygu ve Düşünce Desteği	*rho*	.439	.364	.187	.251	.397
		p	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*
		N	420	420	420	420	420
	Öğrenme Süreci Desteği	*rho*	.392	.307	.116	.193	.331
		p	.000*	.000*	.017*	.000*	000*
		N	420	420	420	420	420
	Değerlendirme Desteği	*rho*	.409	.302	.244	.236	.400
		p	.000*	.000*	.000*	.000*	000*
		N	420	420	420	420	420
	Ölçek Toplam	*rho*	.472	.376	.212	.263	.434
		p	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*
		N	420	420	420	420	420
Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	Duygu ve Düşünce Desteği	*rho*	.454	.406	.217	.263	.416
		p	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*
		N	420	420	420	420	420
	Öğrenme Süreci Desteği	*rho*	.429	.359	.226	.240	.414
		p	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*
		N	420	420	420	420	420
	Değerlendirme Desteği	*rho*	.443	.366	.356	.240	.480
		p	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*
		N	420	420	420	420	420
	Ölçek Toplam	*rho*	.492	.418	.294	.270	.484
		p	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*
		N	420	420	420	420	420

*$p<.05$

Tablo 4.20 incelendiğinde genel olarak program özerkliği ölçeğinin alt boyutları ile öğrenen özerkliğini destekleme (gereklilik) ölçeğinin tüm alt boyutları arasında ve yine program özerkliği ölçeğinin alt boyutları ile öğrenen özerkliğini destekleme (sergileme) ölçeğinin tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

Program özerkliği ölçeğinin mesleki gelişim özerkliği alt boyutu ile öğrenen özerkliğini destekleme (gereklilik) ölçeğinin duygu ve düşünce desteği alt boyutu (*rho=0,439; p<.05)*, öğrenme süreci desteği alt boyutu (*rho=0,392; p<.05)*, değerlendirme desteği alt boyutu (*rho=0,409; p<.05)* ve ölçeğin tümü (*rho=0,472; p<.05)* arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Program özerkliği ölçeğinin süreç özerkliği alt boyutu ile öğrenen özerkliğini destekleme (gereklilik) ölçeğinin duygu ve düşünce desteği alt boyutu (*rho=0,364; p<.05)*,

öğrenme süreci desteği alt boyutu (*rho=0,307; p<.05)*, değerlendirme desteği alt boyutu (*rho=0,302; p<.05)* ve ölçeğin tümü (*rho=0,376; p<.05)* arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Program özerkliği ölçeğinin değerlendirme özerkliği alt boyutu ile öğrenen özerkliğini destekleme (gereklilik) ölçeğinin duygu ve düşünce desteği alt boyutu (*rho=0,187; p<.05)*, öğrenme süreci desteği alt boyutu (*rho=0,116; p<.05)*, değerlendirme desteği alt boyutu (*rho=0,244; p<.05)* ve ölçeğin tümü (*rho=0,212; p<.05)* arasında zayıf düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Program özerkliği ölçeğinin planlama özerkliği alt boyutu ile öğrenen özerkliğini destekleme (gereklilik) ölçeğinin duygu ve düşünce desteği alt boyutu (*rho=0,251; p<.05)*, öğrenme süreci desteği alt boyutu (*rho=0,193; p<.05)*, değerlendirme desteği alt boyutu (*rho=0,236; p<.05)* ve ölçeğin tümü (*rho=0,263; p<.05)* arasında zayıf düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Program özerkliği ölçeğinin mesleki gelişim özerkliği alt boyutu ile öğrenen özerkliğini destekleme (sergileme) ölçeğinin duygu ve düşünce desteği alt boyutu (*rho=0,454; p<.05)*, öğrenme süreci desteği alt boyutu (*rho=0,429; p<.05)*, değerlendirme desteği alt boyutu (*rho=0,443; p<.05)* ve ölçeğin tümü (*rho=0,492; p<.05)* arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Program özerkliği ölçeğinin süreç özerkliği alt boyutu ile öğrenen özerkliğini destekleme (sergileme) ölçeğinin duygu ve düşünce desteği alt boyutu (*rho=0,406; p<.05)*, öğrenme süreci desteği alt boyutu (*rho=0,359; p<.05)*, değerlendirme desteği alt boyutu (*rho=0,366; p<.05)* ve ölçeğin tümü (*rho=0,418; p<.05)* arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Program özerkliği ölçeğinin değerlendirme özerkliği alt boyutu ile öğrenen özerkliğini destekleme (sergileme) ölçeğinin duygu ve düşünce desteği alt boyutu (*rho=0,217; p<.05)*, öğrenme süreci desteği alt boyutu (*rho=0,226; p<.05)* ve ölçeğin tümü (*rho=0,294; p<.05)* arasında zayıf düzeyde pozitif yönde; değerlendirme desteği alt boyutu (*rho=0,356; p<.05)* ile arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Program özerkliği ölçeğinin planlama özerkliği alt boyutu ile öğrenen özerkliğini destekleme (sergileme) ölçeğinin duygu ve düşünce desteği alt boyutu (*rho=0,263; p<.05)*, öğrenme süreci desteği alt boyutu (*rho=0,240; p<.05)*, değerlendirme desteği alt boyutu (*rho=0,240; p<.05)* ve ölçeğin tümü (*rho=0,270; p<.05)* arasında zayıf düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Bu verilere dayalı olarak öğretmenlerin program özerklikleri ve tüm alt boyutları ile öğrenen özerkliğini destekleme ve tüm alt boyutları arasında hem gereklilik hem de sergileme düzeyinde pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

4.8. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerklikleri ile Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliği ve Sergilenmesi Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi "Ortaokul öğretmenlerinin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişki cinsiyet, branş, mesleki kıdem, haftalık ders saati ve derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı değişkenlerine göre ne düzeydedir?" sorusuna yanıtlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla öğretmenlerin program özerkliği ölçeğinden aldıkları puanlar ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği ve öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiler için branş, mesleki kıdem, okuldaki kıdem, haftalık ders saati ve ders işlenen sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı değişkenlerinin kategorilerinin ayrı bir şekilde Spearman-Brown korelasyon katsayıları hesaplanarak bulgulara yer verilmiştir.

4.8.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerklikleri ile Öğrenen Özerkliğinin Desteklemeleri (Gereklilik-Sergileme) Arasındaki İlişkinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Tablo 4.21'de öğretmenlerin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişkiye dair cinsiyet değişkenini oluşturan gruplar için ayrı olarak hesaplanan Spearman-Brown katsayılarına yer verilmiştir.

Tablo 4.21. *Cinsiyet Değişkeninin Kategorileri İçin Program Özerkliği ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Arasındaki İlişkiye Ait Spearman-Brown Katsayıları*

Cinsiyet	Spearman Korelasyon		Program Özerkliği
Kadın	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,418
		p	,000*
		N	244
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,444
		p	,000*
		N	244

(devamı arkadadır)

Tablo 4.21. (devamı) *Cinsiyet Değişkeninin Kategorileri İçin Program Özerkliği ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Arasındaki İlişkiye Ait Spearman-Brown Katsayıları*

Cinsiyet	Spearman Korelasyon		Program Özerkliği
Erkek	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,490
		p	,000*
		N	176
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,543
		p	,000*
		N	176

**p<.05*

Analiz sonuçları incelendiğinde; program özerkliği ölçeği puanları ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (gereklilik) ölçeği puanları arasında hem kadın öğretmenler (*rho=0,418; p<.05)* hem de erkek öğretmenler (*rho=0,490; p<.05)* için orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Program özerkliği ölçeği puanları ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (sergileme) ölçeği puanları arasında da hem kadın öğretmenler (*rho=0,444; p<.05)* hem de erkek öğretmenler (*rho=0,543; p<.05)* için orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

4.8.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerklikleri ile Öğrenen Özerkliğini Desteklemeleri (Gereklilik-Sergileme) Arasındaki İlişkinin Branş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Tablo 4.22'de öğretmenlerin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişkiye dair branş değişkenini oluşturan gruplar için ayrı olarak hesaplanan Spearman-Brown katsayılarına yer verilmiştir.

Tablo 4.22. *Branş Değişkeninin Kategorileri İçin Program Özerkliği ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Arasındaki İlişkiye Ait Spearman-Brown Katsayıları*

Branş	Spearman Korelasyon		Program Özerkliği
Türkçe	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	.391
		p	,001*
		N	71
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	.625
		p	,000*
		N	71

(devamı arkadadır)

Tablo 4.22. (devamı) *Branş Değişkeninin Kategorileri İçin Program Özerkliği ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Arasındaki İlişkiye Ait Spearman-Brown Katsayıları*

Branş	Spearman Korelasyon		Program Özerkliği
Matematik	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,290
		p	,013*
		N	72
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,344
		p	,003*
		N	72
Fen Bilimleri	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,582
		p	,000*
		N	52
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,532
		p	,000*
		N	52
Sosyal Bilgiler	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,502
		p	,001*
		N	38
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,536
		p	,001*
		N	38
Yabancı Dil	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,172
		p	,237
		N	49
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,362
		p	,011*
		N	49
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,410
		p	,073
		N	20
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,330
		p	,156
		N	20
Görsel Sanatlar	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,563
		p	,015*
		N	18
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,069
		p	,786
		N	18

(devamı arkadadır)

Tablo 4.22. (devamı) *Branş Değişkeninin Kategorileri İçin Program Özerkliği ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Arasındaki İlişkiye Ait Spearman-Brown Katsayıları*

Branş	Spearman Korelasyon		Program Özerkliği
Teknoloji ve Tasarım	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,583
		p	,000*
		N	35
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,552
		p	,001*
		N	35
Müzik	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,374
		p	,208
		N	13
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,720
		p	,006*
		N	13
Beden Eğitimi ve Spor	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,731
		p	,000*
		N	36
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,612
		p	,000*
		N	36
Bilişim Teknolojileri	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,267
		p	,317
		N	16
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,357
		p	,175
		N	16

**p<.05*

Analiz sonuçları incelendiğinde; program özerkliği ölçeği puanları ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (gereklilik) ölçeği puanları arasında Matematik (*rho=0,290; p<.05)* öğretmenleri için zayıf düzeyde ve pozitif yönlü; Türkçe (*rho=0,391; p<.05)*, Fen Bilimleri (*rho=0,582; p<.05)*, Sosyal Bilgiler (*rho=0,502; p<.05)*, Görsel Sanatlar (*rho=0,563; p<.05)* ve Teknoloji ve Tasarım (*rho=0,583; p<.05)* öğretmenleri için orta düzeyde ve pozitif yönlü ve Beden Eğitimi ve Spor öğretmenleri (*rho=0,731; p<.05)* için ise güçlü düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Diğer taraftan Yabancı Dil (*rho=0,172; p>.05)*, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (*rho=0,410; p>.05)*, Müzik (*rho=0,374; p>.05)* ve Bilişim Teknolojileri (*rho=0,267; p>.05)* öğretmenleri için program

özerkliği ölçeği puanları ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (gereklilik) ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir.

Yine aynı şekilde Tablo 4.8.1'e göre program özerkliği ölçeği puanları ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (sergileme) ölçeği puanları arasında Türkçe (*rho=0,625; p<.05)*, Matematik (*rho=0,344; p<.05)*, Fen Bilimleri (*rho=0,532; p<.05)*, Sosyal Bilgiler (*rho=0,536; p<.05)*, Yabancı Dil (*rho=0,362; p<.05)*, Teknoloji ve Tasarım (*rho=0,552; p<.05)* ve Beden Eğitimi ve Spor (*rho=0,612; p<.05)* öğretmenleri için orta düzeyde ve pozitif yönlü; Müzik (*rho=0,720; p<.05)* öğretmenleri için ise güçlü düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (*rho=0,410; p>.05)*, Görsel Sanatlar (*rho=0,563; p>.05)* ve Bilişim Teknolojileri (*rho=0,357; p>.05)* öğretmenleri için ise program özerkliği ölçeği puanları ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (sergileme) ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir.

4.8.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerklikleri ile Öğrenen Özerkliğini Desteklemeleri (Gereklilik-Sergileme) Arasındaki İlişkinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişkiye dair mesleki kıdem değişkenini oluşturan gruplar için ayrı olarak hesaplanan Spearman-Brown katsayılarına Tablo 4.23'de yer verilmiştir.

Tablo 4.23. *Mesleki Kıdem Değişkeninin Kategorileri İçin Program Özerkliği İle Öğrenen Özerkliğini Destekleme Arasındaki İlişkiye Ait Spearman-Brown Katsayıları*

Mesleki Kıdem	Spearman Korelasyon		Program Özerkliği
1-5 Yıl	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,393
		p	,184
		N	13
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,343
		p	,251
		N	13
6-10 Yıl	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,252
		p	,036*
		N	70
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,390
		p	,001*
		N	70

(devamı arkadadır)

Tablo 4.23. (devamı) *Mesleki Kıdem Değişkeninin Kategorileri İçin Program Özerkliği İle Öğrenen Özerkliğini Destekleme Arasındaki İlişkiye Ait Spearman-Brown Katsayıları*

Mesleki Kıdem	Spearman Korelasyon		Program Özerkliği
11-15 Yıl	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,318
		p	,001*
		N	114
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,411
		p	,000*
		N	114
16-20 Yıl	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,538
		p	,000*
		N	110
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,602
		p	,000*
		N	110
20 Yıl üzeri	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,562
		p	,000*
		N	113
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,516
		p	,000*
		N	113

**p<.05*

Tablo 4.23'deki analiz sonuçları incelendiğinde; program özerkliği ölçeği puanları ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (gereklilik) ölçeği puanları arasında mesleki kıdemi 1-5 yıl olan (*rho=0,393; p>.05)* öğretmenler için anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler (*rho=0,252; p<.05)* için zayıf düzeyde pozitif yönlü; mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler (*rho=0,318; p<.05)*, 16-20 yıl olan öğretmenler (*rho=0,538; p<.05)* ve 20 yıl ve üzeri olan öğretmenler (*rho=0,562; p<.05)* için orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 4.23'e göre program özerkliği ölçeği puanları ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (sergileme) ölçeği puanları arasında mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler (*rho=0,390; p<.05)*, 11-15 yıl olan öğretmenler (*rho=0,411; p<.05)*, 16-20 yıl olan öğretmenler (*rho=0,602; p<.05)* ve 20 yıl ve üzeri olan öğretmenler (*rho=0,516; p<.05)* için orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler (*rho=0,393; p>.05)* için ise program özerkliği ölçeği puanları ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (sergileme) ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir.

4.8.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerklikleri ile Öğrenen Özerkliğini Desteklemeleri (Gereklilik-Sergileme) Arasındaki İlişkinin Haftalık Ders Saati Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerinin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişkiye dair haftalık ders saati değişkenini oluşturan gruplar için ayrı olarak hesaplanan Spearman-Brown katsayılarına Tablo 4.24'de yer verilmiştir.

Tablo 4.24. *Haftalık Ders Saati Değişkeninin Kategorileri İçin Program Özerkliği İle Öğrenen Özerkliğini Destekleme Arasındaki İlişkiye Ait Spearman-Brown Katsayıları*

Haftalık Ders Saati	Spearman Korelasyon		Program Özerkliği
1-15 saat	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,344
		p	,002*
		N	80
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,341
		p	,002*
		N	80
16-21 saat	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,553
		p	,000*
		N	143
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,504
		p	,000*
		N	143
22 saat ve üzeri	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,399
		p	,000*
		N	197
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,521
		p	,000*
		N	197

**p<.05*

Tablo 4.24'deki analiz sonuçları incelendiğinde; program özerkliği ölçeği puanları ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (gereklilik) ölçeği puanları arasında haftalık ders saati 1-15 saat olan öğretmenler (*rho=0,344; p<.05)*, haftalık ders saati 16-21 saat olan öğretmenler (*rho=0,553; p<.05)* ve haftalık ders saati 22 saat ve üzeri olan öğretmenler (*rho=0,399; p<.05)* için orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Benzer şekilde program özerkliği ölçeği puanları ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (sergileme) ölçeği puanları arasında da haftalık ders saati 1-15 saat olan öğretmenler (*rho=0,341; p<.05)*, haftalık ders saati 16-21 saat olan öğretmenler (*rho=0,504; p<.05)* ve

haftalık ders saati 22 saat ve üzeri olan öğretmenler (*rho=0,521; p<.05)* için orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

4.8.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerklikleri ile Öğrenen Özerkliğini Desteklemeleri (Gereklilik-Sergileme) Arasındaki İlişkinin Derse Girilen Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Tablo 4.25'de öğretmenlerin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişkiye dair derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları değişkenini oluşturan gruplar için ayrı olarak hesaplanan Spearman-Brown katsayılarına yer verilmiştir.

Tablo 4.25. *Derse Girilen Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayıları Değişkeninin Kategorileri İçin Program Özerkliği ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Arasındaki İlişkiye Ait Spearman-Brown Katsayıları*

Öğrenci Sayısı	Spearman Korelasyon		Program Özerkliği
1-20 öğrenci	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,495
		p	,000*
		N	136
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,477
		p	,000*
		N	136
21-30 öğrenci	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,366
		p	,000*
		N	198
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,479
		p	,000*
		N	198
31 öğrenci ve üzeri	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Gereklilik)	*Spearmanrho*	,504
		p	,000*
		N	86
	Öğrenen Özerkliğini Destekleme (Sergileme)	*Spearmanrho*	,523
		p	,000*
		N	86

**p<.05*

Tablo 4.25'deki analiz sonuçları incelendiğinde; program özerkliği ölçeği puanları ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (gereklilik) ölçeği puanları arasında derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı 1-20 öğrenci olan öğretmenler (*rho=0,495; p<.05),* 21-30 öğrenci olan öğretmenler (*rho=0,366; p<.05)* ve 31 öğrenci ve üzeri olan öğretmenler (*rho=0,504; p<.05)* için orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Yine program özerkliği ölçeği puanları ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi (sergileme) ölçeği puanları arasında da derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı 1-20 öğrenci olan öğretmenler (*rho=0,477; p<.05),* 21-30 öğrenci olan öğretmenler (*rho=0,479; p<.05)* ve 31 öğrenci ve üzeri olan öğretmenler (*rho=0,523; p<.05)* için orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

4.9. Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliklerinin, Öğrenen Özerkliğini Desteklemeleri (Gereklilik ve Sergileme) Üzerindeki Rolü

Öğretmenlerinin program özerkliklerinin, öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin algılarını yordama düzeyine ilişkin kantil regresyonu analizi verileri Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4.26. *Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Program Özerkliği Tarafından Yordanmasına İlişkin Kantil Regresyonu Analizi Sonuçları*

Yordanan değişken	τ (Quantil-Median)		β coef.	Lower bd	Upper bd
Model-1	0.5	İntercept Program Özerkliği (PO)	41.000 0.600	38.012 0.429	49.292 0.635
Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliği (OODG)	Pseudo R^2= 0.035 (Mc Fadden) 0.220 (Cox and Snell) 0.220 (Nagelkerke)		*Pr(>F)*=2.2e-16*** *F*=80.010		
	$OODG_{0.5}$=41.000+0.600PO+Hata				
Model-2	0.5	İntercept Program Özerkliği (PO)	30.389 0.722	21.907 0.560	41.764 0.887
Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Sergilenmesi (OODS)	Pseudo R^2= 0.046 (Mc Fadden) 0.290 (Cox and Snell) 0.291 (Nagelkerke)		*Pr(>F)*=2.22e-16*** *F*=74.065		
	$OODS_{0.5}$=30.389+0.722PO+Hata				

Not: i) τ , kantili ifade etmektedir.
ii) β stndartlaştırılmış regresyon katsayısını ifade etmektedir.
iii) *** 0.01, ** 0.05, * 0.10 anlamlılık düzeylerini ifade etmektedir.

Tablo 4.26 incelendiğinde öğretmenlerinin program özerkliklerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin algılarını yordama durumuna ilişkin Model-1'de regresyon katsayısı, kesme yüksekliklerine ait istatiksel alt ve üst güven sınırları görülmektedir. Kesme yüksekliği açısından hem regresyon katsayısı hem de program özerkliği değişkeni için güven aralıkları 0 (sıfır) içermediğinden istatiksel olarak önemli bulunmuştur. Model-1'in boş modele göre önemliliğine ilişkin ANOVA sonuçları Model-

1'in boş modele göre istatiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir (F=80.010, p<.01). Model-1'e ilişkin Mc Fadden, Cox and Snell ve Nagelkerke sahte R^2 değerlerinin de 0 (sıfır) ile 1 (bir) arasında olması, modelin çalıştığını göstermektedir. Ancak Mc Fadden, Cox and Snell ve Nagelkerke değerleri doğrultusunda Model-1'in çok güçlü olmadığı söylenebilir. Modeldeki ilişkinin çok güçlü olması için Mc Fadden R^2 değerlerinin 0,20 ile 0,40 arasında, Cox and Snell ve Nagelkerke R^2 değerlerinin 0,50 ve üzeri olması gerekmektedir (Alpar, 2013). Sahte R^2 değerleri dikkate alındığında program özerkliği, öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin algılara ait varyansın yaklaşık olarak %22'sini açıklamaktadır. Program özerkliğine ilişkin puanlar bakımından 1 standart sapmalık artışın, öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin algı puanlarında 0,6 standart sapmalık bir artışa neden olacağı beklenebilir. Bu verilere göre öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin öğretmen algılarının program özerkliği tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıdaki gibi verilmiştir:

$$OODG_{0.5}=41.000+0.600PO+Hata$$

Yine Tablo 4.26 incelendiğinde öğretmenlerin program özerkliklerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin sergilenmesine ilişkin algılarını yordama durumuna ilişkin Model-2'de de kesme yüksekliği açısından hem regresyon katsayısı hem de program özerkliği değişkeni için güven aralıkları 0 (sıfır) içermediğinden istatiksel olarak önemli bulunmuştur. Model-2'nin boş modele göre önemliliğine ilişkin ANOVA sonuçları Model-2'nin boş modele göre istatiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir (F=74.065, p<.01). Model-2'ye ilişkin Mc Fadden, Cox and Snell ve Nagelkerke sahte R^2 değerlerinin de 0 (sıfır) ile 1 (bir) arasında olması, modelin çalıştığını göstermektedir. Yine Mc Fadden, Cox and Snell ve Nagelkerke değerleri doğrultusunda Model-2'nin çok güçlü olmadığı söylenebilir (Alpar, 2013). Sahte R^2 değerleri dikkate alındığında program özerkliği, öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin sergilenmesine ilişkin algılara ait varyansın yaklaşık olarak %29'unu açıklamaktadır. Program özerkliğine ilişkin puanlar bakımından 1 standart sapmalık artışın, öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergilemeye ilişkin algı puanlarında 0,722 standart sapmalık bir artışa neden olacağı beklenebilir. Bu verilere göre öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin sergilenmesine ilişkin öğretmen algılarının program özerkliği tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği de aşağıdaki gibi verilmiştir:

$$OODS_{0.5}=30.389+0.722PO+Hata$$

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlara, alanyazında araştırma konusu ile ilgili yapılan diğer benzer çalışmalara, araştırma sonuçlarına dair tartışmaya ve uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada önce ortaokul öğretmenlerinin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin gereklilik algısı ve sergileme algısı düzeyleri ölçek ve anket soruları kullanılarak farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasında bir ilişki olup olmadığı test edilmiştir. Son olarak öğretmenlerin program özerkliklerinin, öğrenen özerkliğini desteklemeye ilişkin gereklilik ve sergileme algılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına bakılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin program özerkliği ölçeğinden aldıkları puanların yüksek düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bununla birlikte ölçeğin alt boyutlarına ilişkin olarak öğretmenlerin mesleki gelişim ve süreç özerkliği puanlarının yüksek düzeyde, değerlendirme ve planlama özerkliği puanlarının ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin program özerkliklerinin yüksek düzeyde olduğu, bununla birlikte program özerkliği kapsamında mesleki gelişim, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme ve planlama bakımından da kendilerini özerk olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yolcu (2019) tarafından Fen Bilimleri öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, Fen Bilimleri öğretmenlerinin genel olarak program özerkliği düzeylerinin "orta" düzeyin biraz üzerinde olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı çalışmanın sonuçlarına göre Fen Bilimleri öğretmenlerinin mesleki gelişim ve planlama özerkliklerinin "orta" düzeyde, süreç ve değerlendirme özerkliklerinin ise "yüksek" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız, ve diğ. (2021) tarafından yapılan çalışmaya göre de öğretmenlerin yüksek düzeyde program özerkliğine sahip oldukları, benzer şekilde program özerkliğinin alt boyutları olan mesleki gelişim, süreç, değerlendirme ve planlama özerkliklerinin de yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Alanyazına bakıldığında program özerkliğinin daha çok öğretmen özerkliğinin bir alt boyutu olarak ele alındığı çalışmalara rastlanılmaktadır (Arkaltı-Gültaktı, 2020; Bayraktar, 2019; Çolak, 2016; Çolak ve Altınkurt, 2017; Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017; Fırat, 2021;

Friedman, 1999; Karatay, Günbey ve Taş, 2020; Kürkçü, 2019; Pearson ve Moomaw, 2005; Şentürken ve Oğuz, 2020; Yazıcı, 2016; Yurtseven, 2019). Program özerkliğinin, öğretmen özerkliğinin bir alt boyutu olarak ele alındığı bu çalışmalardan Bayraktar (2019), Çolak ve Altınkurt (2017), Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017), Fırat (2021), Karatay, Günbey ve Taş (2020), Kürkçü (2019), Şentürken ve Oğuz (2020), Yazıcı (2016) ve Yurtseven'in (2019) çalışmalarında öğretmenlerin program özerkliklerinin orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna varılmıştır. Arkaltı-Gültaktı (2020), Bayat (2019) ve Yorulmaz, Çolak ve Çiçek-Sağlam (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da öğretmen özerkliğinin bir boyutu olarak ele alınan program özerkliğinin oldukça yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Noormohammadi (2014), Tokgöz Can ve Bümen'in (2021) ve Varatharaj ve diğ.'nin (2015) çalışmasında ise öğretmen özerkliğinin bir boyutu olarak öğretmenlerin program özerkliği düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rudolph (2006) tarafından sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretim programı üzerinde yüksek düzeyde özerkliğe sahip oldukları algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki çalışmalara dayalı olarak özellikle Türkiye'de öğretmenlerin program özerkliği bakımından orta ve yüksek düzeyde algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu araştırma kapsamında veri toplama sürecinin Covid-19 salgını nedeniyle dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de uzaktan eğitim uygulamasının yapıldığı bir dönemde gerçekleştirilmesinin, öğretmenlerin program özerkliği düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmasında etkili olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim süreciyle birlikte çok kısa bir sürede alınan üst yönetici kararlarıyla öğretmenler yeni bir sürece adapte olmak ve mevcut bilgi ve becerilerine ek olarak teknolojik yeterliliklerini de geliştirmek zorunda kalmışlar ve kendilerini geliştirebilme fırsatları yakalayabilmişlerdir (Çiçek, Tanhan ve Tanrıverdi, 2020, s.1101; Kırmızıgül, 2020, s.288). Diğer taraftan genel olarak Türkiye'deki program geliştirme süreçleri merkeziyetçi bir anlayışa dayanmakta ve buna bağlı olarak tüm eğitim-öğretim seviyelerinde, farklı sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik çevreleri için aynı program unsurlarının sunulması sağlanmaktadır (İşeri, 2015, s.1421). Program geliştirme ve uygulama süreçlerinin merkeziyetçi bir anlayışa sahip olması da öğretmen özerkliğinin engellenmesi sonucunu doğurmakta, bu sebeple öğretmenler düşük düzeyde özerkliğe sahip olabilmektedir (Bümen, 2019, s.181). Buna karşın alanyazındaki çalışmaların çoğunda öğretmenlerin program özerkliği algılarının orta ve yüksek düzeyde olması ise, mevcut

koşullara rağmen öğretmenlerin programı uygulama noktasında özerklik göstermeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın verileri incelendiğinde öğretmenlerin program özerkliğine yönelik algılarının cinsiyet, haftalık ders saati ve derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları değişkenlerine göre farklılaşmadığı, branş ve mesleki kıdem değişkenine göre ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte cinsiyet değişkeni bakımından planlama özerkliği alt boyutunda; branş değişkeni bakımından mesleki gelişim, süreç, değerlendirme ve planlama özerkliği olmak üzere tüm alt boyutlarda; mesleki kıdem bakımından mesleki gelişim ve değerlendirme özerkliği alt boyutlarında öğretmen algılarının farklılaştığı belirlenmiştir. Bu veriler doğrultusunda cinsiyet, haftalık ders saati ve derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları değişkenlerinin öğretmenlerin program özerkliği algıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı, branş ve mesleki kıdem değişkenlerinin ise program özerkliğine ilişkin algıları etkileyen nitelikte değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Program özerkliğinin alt boyutları ele alındığında ise, cinsiyet değişkeninin planlama özerkliği algılarını, branş değişkeninin ölçeğin tüm alt boyutlarını ve mesleki kıdem değişkeninin de mesleki gelişim ve değerlendirme alt boyutlarını etkileyen değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte öğretmenlerin program özerkliği algıları ve alt boyutları bakımından ele alınan değişkenler için gruplar arası farklılaşma durumları da belirlenmiştir. Buna göre branş değişkeni için mesleki gelişim özerkliği bakımından Matematik ve Müzik öğretmenleri arasında, Müzik öğretmenleri lehine; süreç özerkliği bakımından Görsel Sanatlar ile Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri arasında Görsel Sanatlar öğretmenleri aleyhine, Sosyal Bilgiler ile Teknoloji ve Tasarım ve Beden Eğitimi öğretmenleri arasında Sosyal Bilgiler öğretmenleri lehine, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Beden Eğitimi ve Spor öğretmenleri arasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri lehine; değerlendirme özerkliği bakımından Türkçe ile Matematik, Fen Bilimleri ve Yabancı Dil öğretmenleri arasında Türkçe öğretmenleri lehine; genel olarak program özerkliği bakımından sadece Türkçe ile Matematik öğretmenleri arasında Türkçe öğretmenleri lehine bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak mesleki gelişim özerkliği bakımından Matematik öğretmenlerinin kendilerini Müzik öğretmenlerinden daha az özerk algıladıkları, süreç özerkliği bakımından Görsel Sanatlar öğretmenlerinin kendilerini Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinden daha az, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendilerini Teknoloji ve Tasarım ve Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinden daha fazla ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

öğretmenlerinin de kendilerini Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinden daha fazla özerk algıladıkları, değerlendirme özerkliği bakımından Türkçe öğretmenlerinin kendilerini Matematik, Fen Bilimleri ve Yabancı Dil öğretmenlerinden daha fazla özerk algıladıkları ve son olarak genel anlamda program özerkliği bakımından Türkçe öğretmenlerinin kendilerini Matematik öğretmenlerinden daha fazla özerk algıladıkları söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde program özerkliğinin tek başına bir değişken olarak ele alınıp farklı değişkenler açısından incelendiği çok fazla çalışmaya rastlanılmamıştır. Yolcu (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin program özerkliği algılarının mesleki kıdem ve görev yapılan okulların sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları mesleki kıdem değişkeni bakımından Yolcu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemekte, ancak sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı bakımından paralellik göstermektedir. Yıldız ve diğ. (2021) tarafından ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle yapılan çalışmaya göre de öğretmenlerin program özerkliği algıları cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları Yıldız ve diğ. (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarıyla cinsiyet değişkeni bakımından örtüşürken mesleki kıdem değişkeni bakımından örtüşmemektedir. Tek başına bir değişken olarak ele alındığında program özerkliğinin cinsiyet ve öğrenci sayısı değişkenlerinden etkilenmediği söylenebilir. Ancak mesleki kıdem değişkeni diğer çalışmalarda program özerkliği algılarını etkilemezken, bu çalışmada mesleki kıdem değişkeninin program özerkliği algılarını etkilediği sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin program özerkliği algıları cinsiyet değişkeni bakımından farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde Arkaltı-Gültaktı (2020), Bayraktar (2019), Çolak (2016), Çolak ve Altınkurt (2017), Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017), Fırat (2021), Güloğlu-Demir ve Kızılhan (2021), Karatay, Günbey ve Taş'ın (2020), Kürkçü (2019), Şentürken (2018), Yazıcı (2016), Yolcu (2021), Yorulmaz, Çolak ve Çiçek-Sağlam (2018) ve Yurtseven (2019) tarafından yapılan program özerkliğinin öğretmen özerkliğinin bir alt boyutu olarak ele alındığı çalışmalarda da öğretmenlerin öğretim programı özerkliğinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde alanyazında genel olarak öğretmen özerkliğinin cinsiyete göre farklılaşmadığı çalışmalar da bulunmaktadır (Arslan-Şakar, 2013; Edgar ve Warren, 1969; Pearson ve Hall, 1993). Bütün (2020) ve Pazar (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda ise öğretmen özerkliğinin bir alt boyutu olarak program özerkliğine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre ve kadın öğretmenler lehine anlamlı bir

şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki çalışmaların çoğuna bakıldığında cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin program özerkliklerini etkilemediği ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle genel olarak cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin program özerkliği algıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ancak az sayıdaki çalışmaya göre ise kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla program özerkliği algısına sahiptirler (Bütün, 2020; Pazar, 2021). Genel olarak Vasile (2012) ise çalışmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek özerkliğe sahip oldukları ve kadın öğretmenlerin yöneticilerden açıklama beklemeye ve lider gibi davranmamaya daha eğilimli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Al-Bataineh ve diğ. (2021) ise genel olarak öğretmen özerkliğinin kadın öğretmenler lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Branş değişkeni, bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin program özerkliği algılarını etkilemektedir. Çolak (2016) tarafından Muğla il merkezi ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin program özerkliğine ilişkin görüşleri branş değişkenine göre farklılaşmaktadır. Buna göre sınıf, branş ve meslek dersi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenleri arasında okul öncesi öğretmenlerinin lehine bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Pazar (2021) tarafından lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerde gerçekleştirilen çalışmada öğretmen özerkliğinin bir alt boyutu olarak program özerkliği algılarının branş değişkenine farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenleri ile sayısal alan öğretmenleri ve dil öğretmenleri arasında; sözel alan öğretmenleri ile dil öğretmenleri arasında; sayısal alan öğretmenleri ile dil öğretmenleri arasında ve diğer alanlardaki öğretmenler ile dil öğretmenleri arasında öğretim programı özerkliği bakımından anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şentürken (2018) tarafından ortaöğretim öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada branş öğretmenlerinin meslek dersi öğretmenlerine göre daha fazla öğretim programı özerkliği sergilediği sonucuna varılmıştır. Yolcu (2021) tarafından gerçekleştirilen ve ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin katıldığı araştırmaya göre kültür dersi öğretmenleri meslek dersi öğretmenlerinden daha fazla öğretim programı özerkliğine sahiptir. Branş değişkeninin program özerkliği üzerinde bir etkisi olması bakımından bu çalışmaların sonuçları araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Alanyazındaki program özerkliğine ilişkin çalışmaların branş değişkenini daha geniş kapsamda ele aldığı görülmektedir. Bu araştırmada ise ortaokul düzeyindeki tüm branşlar ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre branş açısından gruplar arası farklılıklara bakıldığında Türkçe, Sosyal Bilgiler, Müzik ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin diğer branşlara göre ölçeğin tümünde ya da alt boyutlarında kendilerini daha

fazla özerk algıladıkları, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor ve Yabancı Dil öğretmenlerinin kendilerini daha az özerk algıladıkları görülmektedir. Özellikle ortaokulda 8. Sınıf öğrencilerinin merkezi sınava girecek olmaları göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin bu sınavda sorumlu oldukları Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin öğretmenlerinin program özerkliği algılarının daha düşük düzeyde olması; Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Teknoloji ve Tasarım gibi sınavda sorumlu olunmayan derslerin öğretmenlerinin ise daha yüksek düzeyde özerkliğe sahip olması beklenmektedir. Araştırmanın bulgularına göre ise tam tersine Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin program özerkliklerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu, Teknoloji ve Tasarım, Beden Eğitimi ve Spor dersi ve Görsel Sanatlar öğretmenlerinin ise program özerkliği algılarının daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Arkaltı-Gültaktı (2020) tarafından tüm okul türlerinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında program özerkliği bakımından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Yazıcı (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin öğretim programı özerkliği algılarının branş değişkeni bakımından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre mesleki kıdem değişkeni, öğretmenlerin genel olarak program özerkliği algılarını etkilemektedir. Mesleki kıdem değişkeni için mesleki gelişim özerkliği bakımından mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ile 6-10 yıl olan öğretmenler arasında mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler lehine; değerlendirme özerkliği bakımından mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler ile 1-5 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenler arasında mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler aleyhine ve genel olarak program özerkliği bakımından mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ile 6-10 yıl olan öğretmenler arasında mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler lehine bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda mesleki gelişim özerkliği bakımından mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin kendilerini mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerden daha fazla özerk algıladıkları, değerlendirme özerkliği bakımından mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin kendilerini mesleki kıdemi 1-5 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerden daha az özerk algıladıkları ve son olarak da genel olarak program özerkliği bakımından mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin kendilerini mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerden daha fazla özerk algıladıkları söylenebilir. Bu doğrultuda mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin kendilerini mesleki gelişim açısından daha özerk algıladıkları

sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte mesleki kıdemin öğretmenlerin değerlendirme özerkliği algılarına etki eden bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şentürken ve Oğuz (2020) tarafından ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada öğretmen özerkliğinin bir alt boyutu olarak öğretim programı özerkliğinin kıdem değişkenine göre farklılaştığı; 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri öğretmenlere göre daha özerk davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından kamu ve özel sektördeki temel eğitim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre de kıdem değişkeni bakımından öğretim programı özerkliklerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla öğretim programı sergilediği sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Bütün (2020) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezi çalışmasına göre de öğretmenlerin öğretim programı özerkliği düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı ve mesleki kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenlerin öğretim programı özerkliklerinin mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu bulgusu elde edilmiştir. Al-Bataineh ve diğ. (2021) tarafından yapılan çalışmada da mesleki görev süresi az öğretmenlerin genel olarak daha özerk davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde, araştırma sonuçları ile benzer şekilde genel olarak kıdemi düşük olan öğretmenlerin kıdemi yüksek olan öğretmenlere göre kendilerini daha özerk algıladıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Çoğunlukla öğretmenlerin kıdemleri artarken öğretim programını anlama ve uygulama, planlama, öğrenme ve öğretme süreci ve değerlendirme unsurları bakımından tecrübelerinin de artması, dolayısıyla da daha özerk davranmaları beklenir. Program özerkliği bakımından bu araştırma ve alanyazındaki sonuçlar değerlendirildiğinde daha kıdemli öğretmenlerin daha az özerk davranışlar sergilemeleri mesleki tükenmişlik, merkeziyetçi yönetim anlayışı ve özellikle ortaokullarda öğrencileri sınava hazırlama kaygısının daha çok hissedilmesi gibi nedenlere bağlanabilir. Nitekim Cemaloğlu ve Erdemoğlu-Şahin (2007) de öğretmenlerin mesleki kıdem artışına bağlı olarak duyarsızlaşmaları ve duygusal tükenme yaşamalarını, meslek heyecanının kaybedilmesi, performans kaybı, usanmışlık ve emeklilik isteklerinin artması gibi nedenlere bağlamaktadır. Bir başka ifadeyle daha tecrübeli öğretmenlerin daha özerk davranmaları beklenirken Türk eğitim sisteminin getirmiş olduğu sorunlar nedeniyle öğretim programlarına daha bağımlı hale geldikleri, genç öğretmenlerin ise idealistliklerini kaybetmemiş olmaları sebebiyle daha özerk davrandıkları söylenebilir. Lee (2013)

tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin öğretim programı üzerindeki özerkliklerinin mesleki kıdeme göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmış olup, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin kararlarda daha fazla özerkliğe sahip olabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Sparks (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça daha yüksek özerklik algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunların dışında alanyazında öğretmenlerin program özerkliklerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı başka çalışmalara da rastlanmıştır (Çolak, 2016; Pazar, 2021; Şentürken, 2018; Yolcu, 2021). Bununla birlikte Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017), Fırat (2021), Kürkçü (2019), Yazıcı (2016), Yorulmaz, Çolak ve Çiçek-Sağlam (2018) ve Yurtseven (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda ise mesleki kıdem değişkeninin program özerkliğini anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı sonucuna varılmıştır. Genel olarak öğretmen özerkliği ile mesleki kıdem ele alındığında ise Pearson ve Hall (1993) ve Worth ve Van den Brande (2020) ikisi arasında bir ilişki olmadığına ilişkin sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırma verileri öğretmenlerin program özerkliği algılarının haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Çolak (2016) tarafından lise, ortaokul, ilkokul ve okulöncesinde görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada da öğretmen özerkliğinin bir alt boyutu olan öğretim programı özerkliğinin haftalık ders yükü değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Şentürken (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yine öğretmen özerkliğinin bir alt boyutu olarak öğretim programı özerkliğinin haftalık ders yükü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucunu elde edilmiştir. Worth ve Van den Brande (2020) ise genel olarak öğretmen özerkliğinin haftalık çalışma saati değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında öğretmenlerin program özerkliğine yönelik algılarının haftalık ders yükü değişkenine göre farklılaştığı herhangi bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu durum haftalık ders yükü değişkeninin öğretmenlerin program özerklikleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Her ne kadar öğretmenlerin haftalık ders yüklerinin artması iş yoğunluklarının artmasına neden olsa da araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin program özerkliklerini etkilememektedir.

Derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları değişkeni de araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin program özerkliği algılarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin program özerkliklerinin derse girilen sınıflardaki öğrenci sayıları bakımından incelendiği çalışmalar yok denecek kadar azdır. Kürkçü (2019) tarafından ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmen özerkliğinin bir alt boyutu olarak öğretim programı

özerkliğinin görev yapılan okuldaki öğrenci sayılarına göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yolcu (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise Fen Bilimleri öğretmenlerinin genel olarak program özerkliği ve program özerkliğinin alt boyutu olarak süreç özerkliği, değerlendirme özerkliği ve planlama özerkliği düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığı, sadece mesleki gelişim özerkliği düzeylerinde sınıf mevcuduna bağlı olarak bir farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre sınıf mevcudu 20 ve altı olan Fen bilimleri öğretmenlerinin program özerkliği düzeylerinin, sınıf mevcudu 21-30 arası olan ve 31 ve üstü olan öğretmenlerden, sınıf mevcudu 20 ve altı olan Fen Bilimleri öğretmenlerinin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre sınıflardaki ortalama öğrenci sayısının öğretmenlerin program özerkliği algılarına herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Halbuki kalabalık sınıflarda sınıf yönetimi güçleşmekte ve bireysel öğretim olanakları azalmaktadır (Yaman, 2006, s.10-11). Bu durum da öğretmenlerin program özerkliklerinin kalabalık sınıflarda daha nadir sergilenmesine neden olabilir. Buna rağmen araştırmanın sonuçları sınıflardaki öğrenci sayılarının öğretmenlerin program özerkliklerini etkilemediğini göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin algıları öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği ve öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algıları olmak üzere iki ayrı değişken olarak ele alınmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler hem öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin her zaman gerekli olduğu; hem de öğrenen özerkliğini desteklemeyi her zaman sergiledikleri görüşündedirler. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin sergilenmesine yönelik algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine yönelik algı düzeylerinin, öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergilemelerine yönelik algı düzeylerine göre hem genel olarak hem de duygu ve düşünce, öğrenme süreci ve değerlendirme desteği alt boyutlarında daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar alanyazındaki çoğu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt (2017) tarafından ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle; Erbaş (2018) ve Yazıcı (2016) tarafından ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin katılımıyla, Oğuz (2013b) tarafından ortaöğretim ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle ve Yurtseven ve Özaydınlık (2018) tarafından lise öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesini her zaman gerekli buldukları ancak çoğu zaman sergiledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Akan (2020) tarafından sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin

desteklenmesinin gerekliliği ve sergilenmesine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu ve gereklilik düzeyi algılarının sergileme düzeyi algılarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ekinci (2016) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin sadece öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları çoğu zaman sergiledikleri bulgusu elde edilmiştir. Kozak (2017) çalışmasında Beden Eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeylerinin, gereklilik algısı düzeylerinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kozikoğlu ve diğ. (2021) tarafından okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemelerinin çok yüksek düzeyde olduğu; Akçil ve Oğuz (2015) tarafından Fen Bilgisi öğretmenleriyle yapılan çalışmada Fen Bilgisi öğretmenlerinin özerklik destekleyici davranışları puanlarının "çoğu zaman" düzeyinde olduğu; Güvenç (2011) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği puanlarının oldukça yüksek düzeyde olduğu ve Akdemir (2020) tarafından Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada da Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin "çok sık" düzeyinde özerklik desteğini sağladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ergin (2016) ise Fen Bilimleri öğretmenlerinin öğrencilere yönelik özerklik tutumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın bulguları alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde öğretmenler öğrenen özerkliğini desteklemeyi yüksek düzeyde gerekli bulmakta ve yüksek düzeyde sergilemektedirler. Ancak öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklemeyi sergileme düzeyleri, gerekli görme düzeylerine göre daha düşük düzeydedir. Bu duruma yönelik olarak Kozikoğlu ve diğerleri (2021) öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemelerinin yüksek düzeyde olmasını, kendi gelişimlerini sınıf ortamlarına yansıtabildikleri şeklinde yorumlamaktadır.

Araştırmada elde edilen verilere göre öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği ile ilgili olarak öğretmenlere göre duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteğinin her zaman gerekli olduğu; duygu ve düşünce desteğini her zaman, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteğini ise çoğu zaman sergiledikleri görüşündedirler. Ayrıca öğretmenlerin en çok duygu ve düşünce desteğini gerekli gördükleri ve sergiledikleri, bunu da sırasıyla öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteğinin izlediği görülmektedir. Bu bulgulara göre de öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin hem gerekliliği hem de sergilenmesi bakımından duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteğine yönelik algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde elde edilen bulgulara göre

öğretmenlerin en çok duygu ve düşünce desteğini en az da değerlendirme desteğini gerekli gördükleri ve sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Erbaş (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemelerine ilişkin olarak duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteğinin her zaman gerekli olduğu, ancak çoğu zaman sergilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki çalışmalarda öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesi kapsamında en çok duygu ve düşünce desteğini gerekli gördükleri ve sergiledikleri en az da değerlendirme desteğini gerekli gördükleri ve sergiledikleri bulgusu elde edilmiştir (Akan, 2020; Akçil ve Oğuz, 2015; Kozak, 2017; Yazıcı, 2016; Yurtseven ve Özaydınlık, 2018). Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Öğretmenlerin en çok duygu ve düşünce desteğini gerekli görmeleri ve sergilemeleri ve öğrenme süreci desteği ile değerlendirme desteğine daha az önem vermelerinin sebebi öğretmenlerin teorik anlamda kendilerini geliştirmiş olup, edindikleri bilgileri uygulamaya dönüştürmekte zorlanmaları olabilir. Yurtseven ve Özaydınlık (2018); bu durumu öğretmenlerin eğitimleri ve görevleri sırasında öğrenen özerkliğinin önemini anlamış olmalarına rağmen kişisel özellikleri, yetiştirilme biçimleri gibi nedenlere ve sınıf yönetimi ve öğretim programını yetiştirme gibi kaygılarına bağlamaktadır (s.1779). Öğretmenlerin öğrencilerine özellikle duygu ve düşünce desteği sağlamaları, pratikte öğrenme süreci ve değerlendirme desteğinin de gerçekleşmesine ön koşul olabilir. Zira Großmann ve Wilde (2020) öğrenen özerkliğini destekleyici öğretim davranışının öğrenciler arasındaki psikolojik ilgi boşluğunu azaltabileceğini belirtmektedir (s.1776).

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine yönelik algıları cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Diğer bir ifadeyle kadın öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine yönelik algıları erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Aynı şekilde elde edilen verilere göre kadın öğretmenler öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin alt boyutu olarak duygu ve düşünce desteği ve öğrenme süreci desteğini erkek öğretmelere göre daha fazla gerekli görmekteyken, değerlendirme desteğinin gerekliliği açısından erkek ve kadın öğretmenler arasında herhangi bir farklılık yoktur. Bununla birlikte araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algıları ise ölçeğin tümünde ve tüm alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kadın öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeyi hem genel olarak hem de duygu ve düşünce desteği ile öğrenme süreci desteği açısından erkeklere göre daha fazla gerekli gördükleri,

ancak sergileme algıları bakımından kadın ve erkek öğretmenler arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Oğuz (2013b) ve Yazıcı (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine yönelik algılarının hem gereklilik hem de sergileme düzeyinde ve tüm alt boyutlarda cinsiyet değişkeni bakımından kadın öğretmenlerin lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Erbaş (2018) tarafından ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği için hem genel olarak hem de değerlendirme desteği, duygu ve düşünce desteği ve öğrenme süreci desteği alt boyutları bakımından cinsiyete göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu; öğrenen özerkliğini desteklemenin sergilenmesi için ise hem genel olarak hem de öğrenme süreci desteği ve duygu ve düşünce desteği açısından cinsiyete göre kadın öğretmenlerin lehine bir farklılık söz konusu iken, değerlendirme desteği açısından cinsiyete göre bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özkal ve Demirkol'un (2014) çalışmasında da öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin algılarının hem ölçeğin tamamı için hem de değerlendirme desteği, duygu ve düşünce desteği ve öğrenme süreci desteği alt boyutları bakımından cinsiyete göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaştığı; öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin sergilenmesine yönelik algılarının ise cinsiyete göre hem genel olarak hem de tüm alt boyutlarında farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yurtseven ve Özaydınlık'ın (2018) çalışmasında ise öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine yönelik algılarının gerekli görme düzeyinde hem genel olarak hem de değerlendirme desteği, duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği bakımından cinsiyete göre farklılaşmadığı; sergileme düzeyinde ise duygu ve düşünce desteği bakımından cinsiyete göre farklılaşıp, ölçeğin geneli, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği bakımından cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir. Akan'ın (2020) çalışmasında öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine yönelik görüşlerinin gereklilik düzeyinde hem ölçeğin genelinde hem de duygu ve düşünce desteği ile öğrenme süreci desteğinde cinsiyete göre anlamlı bir şekilde kadın öğretmenlerin lehine farklılaşırken, değerlendirme desteğinde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine yönelik görüşlerinin sergileme düzeyinde ise sadece duygu ve düşünce desteğinde cinsiyete göre yine kadın öğretmenlerin lehine farklılaştığı, hem ölçeğin tümünde hem de öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteğinde cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma ve alanyazındaki diğer çalışmalara bakıldığında öğrenen özerkliğinin desteklenmesine bağlı olarak kadın ve erkek öğretmenler arasında genellikle gereklilik düzeyinde ve kadın öğretmenlerin lehine bir farklılaşmanın olduğu, sergileme düzeyinde ise çoğunlukla farklılaşmanın söz konusu olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin alt boyutları ele alındığında ise daha çok duygu ve düşünce desteği ve öğrenme süreci desteğinin kadın öğretmenler tarafından erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla gerekli görüldüğü ve uygulandığı söylenebilir. Sünbül ve diğ. (2003) de belirttiği gibi bunun en önemli sebebinin erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla kontrol edici davranış eğilimi göstermeleri olabilir (akt. Oğuz ve diğ., 2014, s.66).

Alanyazında öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı çalışmalara da rastlanılmaktadır (Akçil ve Oğuz, 2015; Kozikoğlu ve diğ., 2021; Oğuz ve diğ., 2014; Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt; 2017). Benzer şekilde Ekinci (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeylerinin hem değerlendirme desteği, duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği alt boyutlarında hem de genel olarak cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Ergin (2016) tarafından Fen Bilimleri öğretmenlerinin özerklik desteği ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmada ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yüksek düzeyde kontrol edici olarak davrandıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, araştırmada ulaşılan kadın ve erkek öğretmenlerin özerkliği destekleme davranışlarını sergilemede aralarında bir fark olmadığı sonucunu desteklemektedir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin algılarının hem genel olarak hem de duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarında branş değişkenine göre farklılaşmadığı; öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algılarının ölçeğin tümünde, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarında farklılaşmazken, duygu ve düşünce desteği alt boyutunda ise farklılaştığı görülmektedir. Sergileme düzeyinde duygu ve düşünce desteği bakımından ise sadece Türkçe öğretmenlerinin Fen Bilimleri öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlar sergiledikleri görülmektedir.

Alanyazında öğrenen özerkliğinin desteklenmesi bakımından bu çalışmada olduğu gibi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin branşlarının ayrı ayrı ele alındığı çalışmalara rastlanmamıştır. Diğer taraftan Yazıcı (2016) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin hem gereklilik hem de sergileme açısından branş öğretmenlerine göre daha fazla öğrenen

özerkliğini desteklemeyi sergiledikleri; branş öğretmenlerinin de meslek dersi öğretmenlerine göre daha fazla öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Oğuz ve diğerleri'nin (2014) çalışmasında ise sınıf öğretmenlerinin meslek öğretmenlerine göre özerklik destekleyici davranışları daha gerekli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada duygu ve düşünce desteği ve öğrenme süreci desteğini sergileme bakımından sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenleri ve meslek dersi öğretmenlerine göre daha özerklik destekleyici davranışlar sergiledikleri, ölçeğin tamamı için ise sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve meslek dersi öğretmenlerinin birbirlerinden farklılaştığı ve en çok sınıf öğretmenlerinin en az da meslek dersi öğretmenlerinin özerklik destekleyici davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özkal ve Demirkol (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre öğrenen özerkliğinin desteklenmesini hem daha fazla sergiledikleri hem de daha fazla gerekli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı çalışmada İngilizce öğretmenlerinin Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine kıyasla sadece duygu ve düşünce desteği ile öğrenme süreci desteğini daha gerekli gördükleri; diğer branşlara göre en az Matematik öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği ve öğrenme süreci desteği sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kozikoğlu ve diğ. (2021) de Temel eğitim öğretmenlerinin Matematik ve Fen alanı öğretmenlerinden daha fazla özerklik destekleyici davranışlar sergiledikleri bulgusunu elde etmiştir. Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği bakımından sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında bir farklılık bulunmuyorken, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlar sergiledikleri sonucu elde edilmiştir. Erbaş (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği bakımından sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında hem genel olarak hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında bir farklılık bulunmadığı, özerklik destekleyici davranışların sergilenmesi bakımından hem genel olarak hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde destekleyici davranışlar sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğinin branş değişkenine göre incelenmesi bakımından bu çalışmanın bulgularını destekleyen sonuçlara rastlanırken, özerklik destekleyici davranışlar bakımından bu araştırmada elde edilen bulguların tersine branş değişkeninin özerklik destekleyici davranışların sergilenmesini etkileyen bir değişken olduğunu gösteren daha çok çalışmaya

rastlanmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre sadece özerklik destekleyici davranışların sergilenmesi bakımından Türkçe öğretmenleri Fen Bilimleri öğretmenlerinden daha destekleyici davranışlar sergilemektedirler. Bu durumun en temel sebebinin ortaokullardaki haftalık Türkçe ders saatlerinin Fen Bilimleri ders saatlerinden daha fazla olduğu söylenebilir. Türkçe öğretmenleri, öğrencileriyle daha fazla zaman geçirebilmektedir. Diğer taraftan ortaokullarda LGS kapsamında gerçekleştirilen merkezi sınavda sorumlu olunan derslerin öğretmenleri ile diğer derslerin öğretmenleri arasında öğrenen özerkliğinin desteklenmesi bakımından diğer derslerin öğretmenlerinin lehine bir farklılık olması beklenebilir. Bu araştırma kapsamında böyle bir farklılığın çıkmamasının, LGS kapsamında gerçekleştirilen merkezi sınavda sorumlu olunan derslerin öğretmenlerinin LGS kapsamındaki çalışmalarını özerklik destekleyici şeklinde algılamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde verilere göre öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği ve sergilenmesine yönelik algılarının hem duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ile değerlendirme desteği boyutlarında hem de genel olarak mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Alanyazında bu araştırmanın bulgularını destekleyen başka çalışmalar da bulunmaktadır (Ekinci, 2016; Güvenç, 2011; Kozikoğlu ve diğ., 2021; Yazıcı, 2016; Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt, 2017). Diğer taraftan Oğuz ve diğ. (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğinin alt boyutlarından sadece duygu ve düşünce desteği bakımından mesleki kıdemi 9 yıl ve az olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 10-19 yıl olanlara göre özerklik destekleyici davranışları daha gerekli buldukları, öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergilemenin hem geneli hem de duygu ve düşünce desteği bakımından mesleki kıdemi 9 yıl ve az olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olanlara göre özerklik destekleyici davranışları daha çok sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Akçil ve Oğuz (2015) tarafından Fen Bilgisi öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre daha fazla öğrenen özerkliğini destekleyici davranışta bulundukların sonucu elde edilmiştir. Yurtseven ve Özaydınlık'ın (2018) çalışmasında ise öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği bakımından öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre bir farklılaşma söz konusu değilken, öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme bakımından hem genel olarak hem de tüm alt boyutlarda mesleki kıdeme göre farklılaşma söz konusudur. Buna göre kıdemi fazla olan öğretmenler, kıdemi az olan öğretmenlerden daha fazla özerklik destekleyici davranışlar sergilemektedir. Benzer şekilde Özkal ve

Demirkol'un (2014) çalışmasında da kıdemli öğretmenlerin kıdemi az olan öğretmenlere göre özerklik desteğini daha fazla gerekli gördükleri ve sergilediklerine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Erbaş (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da kıdemi az olan öğretmenlerin kıdemi fazla olan öğretmenlere göre duygu ve düşünce desteğini daha fazla gerekli olduğu bulgusu elde edilmiştir. Akan'ın (2020) çalışmasında ise kıdemi çok fazla olan öğretmenlerin kıdemi en az olan öğretmenlere göre sadece değerlendirme desteğini daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gereklilik ve sergileme düzeylerinin yüksek olması göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğu için mesleki kıdem değişkeninin öğrenen özerkliğinin desteklenmesini hem gereklilik hem de sergileme bakımından etkilemediği sonucuna ulaşılabilir. Ancak alanyazında öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği ve sergilenmesi bakımından hem mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin hem de mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin lehine bulguların elde edildiği çalışmalar mevcuttur.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği ve sergilenmesi algılarının öğretmenlerin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin alt boyutları bakımından sadece değerlendirme desteğinin gerekliliği bakımından haftada 16-21 saat dersi olan öğretmenlerin 22 saat ve üzeri dersi olan öğretmenlere göre değerlendirme desteğini daha fazla gerekli bulduğu verisine ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre haftalık ders saati değişkeninin öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği ve sergilenmesini genel olarak etkilemediği, sadece öğrencilere yönelik değerlendirme desteğinin gerekliliği bakımından 22 saat ve üzeri derse giren öğretmenlere göre 16-21 saat derse giren öğretmenlerin lehine bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemelerinin öğretmenlerin haftalık ders saati değişkenine göre ele alındığı çalışmalara rastlanılmamıştır. Genel olarak öğretmenlerin haftalık ders saatleri arttıkça, iş yoğunluklarının artacak olması sebebiyle öğrenen özerkliğini desteklemelerinin azalacağı beklenmektedir. Öğretmenler tarafından ders yükünün yorgunluğu sebebiyle ders etkinlikleri daha sıradan ve eğlencesiz algılanırken bu durum öğretmenlerde iş tatminsizliğine yol açmakta ve ders yükü öğretmenler için yabancılaştırıcı bir faktör olmaktadır (Erjem, 2005, s.411-412). Avcu ve diğ. (2020) yaptıkları çalışmada haftalık ders yükü az olan öğretmenlerin öğretime yönelik hedef yönelimleri bakımından daha fazla yetenek temelli hedef yönelimi gösterdikleri bulgusunu

elde etmiştir ve buna bağlı olarak öğretmenlerin ders yüklerinin mesleğe ilişkin arzularını etkilediğini belirtmektedirler. Bu açıdan öğretim sürecinde öğrenci yeteneklerini dikkate alan öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlar sergilemelerinin daha olası olduğu düşünülebilir. Ancak bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde Bulut ve Topdemir (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da Matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının haftalık ders yüklerine göre farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir. Mevcut araştırmanın verileriyle birlikte alanyazındaki çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde haftalık ders saati öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemelerine ilişkin algılarını etkilemeyen bir değişken olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemenin gerekliliği ve sergilenmesine yönelik algılarının hem genel olarak hem de duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarında derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayılarına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Alanyazında mevcut çalışmayla benzer bulgulara sahip çalışmalara rastlamak mümkündür (Bal ve Pehlevan, 2020; Griffin, 2016). Bu araştırmaların sonuçlarıyla birlikte mevcut araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayılarının öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ancak Reeve ve diğ. (2004) öğretmenlerin öğrencilerini yeterli düzeyde motive edemiyor olmalarının sebeplerinden birini büyük sınıf mevcudu olarak belirtmektedir. Bununla birlikte Koçoğlu'nun (2017) çalışmasında özerklik destekleyici davranışlar bakımından sınıf mevcudu engelleyici bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. Yine Basri (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre de kalabalık sınıflar özerklik destekleyici davranışları etkileyen ana faktörlerden birisidir. Bu bulgular ve görüşler de mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Araştırmanın öğretmenlerin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin bulguları; öğretmenlerin program özerklikleri ile hem öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği algıları hem de öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algıları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan araştırma kapsamında program özerkliği ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği algılarının alt boyutları arasındaki ilişkiler ve yine program özerkliği ile öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algılarının alt boyutları arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin program özerkliğinin mesleki gelişim özerkliği ve süreç özerkliği alt boyutları ve ölçeğin tümü ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği algıları alt boyutlarının tamamı

(değerlendirme, duygu ve düşünce, öğrenme süreci desteği) ve ölçeğin tümü arasında pozitif yönde ve orta düzeyde; program özerkliğinin değerlendirme özerkliği ve planlama özerkliği ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği algıları alt boyutlarının tamamı (değerlendirme, duygu ve düşünce, öğrenme süreci desteği) ve ölçeğin tümü arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin program özerkliğinin mesleki gelişim özerkliği ve süreç özerkliği alt boyutları ve ölçeğin tümü ile öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algıları alt boyutlarının tamamı (değerlendirme, duygu ve düşünce, öğrenme süreci desteği) ve ölçeğin tümü arasında pozitif yönde ve orta düzeyde; program özerkliğinin değerlendirme özerkliği ve planlama özerkliği alt boyutları ile öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algıları alt boyutlarından duygu ve düşünce desteği ile öğrenme süreci desteği ve ölçeğin tümü arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin değerlendirme özerkliği ile değerlendirme desteğini sergileme algıları arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin program özerkliği ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan çalışmalara rastlanılmamıştır. Ancak öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi arasındaki ilişkinin ele alındığı ve Yazıcı (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada mevcut araştırmadaki bulgulara benzer şekilde öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği algıları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde; öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergileme algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Wu ve Wu (2018) öğretmen özerkliğinin bir alt boyutu olarak öğretmenlerin program özerklikleri ile teknoloji okuryazarlığı, derin bilgi ve bilgi üretme davranışları arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Qian ve Huang (2019) çalışmalarında öğretmen özerkliği ile mesleğe yönelik olumlu tutum arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte alanyazında öğretmen özerkliği ile mesleki öğretmen profesyonelliği arasında (Karatay ve diğ., 2020), öğretmen yansıtıcılığı ile program özerkliği arasında (Noormohammadi, 2014), öğretim programı özerkliği ile iş doyumları arasında (Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017; Şentürken ve Oğuz, 2020), öğretmen motivasyonu ile program özerkliği arasında (Yıldız ve diğ., 2021), program özerkliği ile öğrenci özerkliği, öğrenci performansı ve açık öğrenme açısından değerlendirme uygulamaları arasında (Varatharaj ve diğ., 2015) anlamlı ve pozitif yönde zayıf ya da orta düzeyde ilişkilerin bulunduğuna ilişkin çalışmalar mevcuttur. Bu araştırmalarda ele alınan öğretmenlerin mesleki tutumları, teknoloji okuryazarlığı, profesyonellik, iş doyumu, motivasyon gibi öğretmen niteliklerinin aynı zamanda

öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine yönelik algılarını da olumlu yönde etkileyebilir. Mevcut araştırmanın sonuçları da dikkate alındığında öğretmenlerin program özerklikleri, öğrenen özerkliğinin desteklenmesine yönelik algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilere daha iyi bir şekilde yardımcı olmaları bakımından özellikle öğretim programı ile ilgili dışarıdan dikte edilen kararları uygulamaya çalışmak yerine kendi kararlarını vermeleri sağlanmalı, diğer bir ifadeyle öğretmen özerkliğinin kullanılmasına olanak tanınmalıdır (LaCoe, 2006). Çünkü dışarıdan dikte edilen kararlar, bireysel olarak öğrencilerin ve yerel toplulukların benzersiz ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır (Hong ve Youngs, 2014). Bu doğrultuda Yi (2017) öğrenen özerkliğinin geliştirilebilmesi için özerkliği arttıran ve engelleyen faktörlerin öğretmenler ve yöneticiler tarafından fark edilmesi ve özerkliğe yönelik olumlu bir tutum geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu noktada hem genel olarak öğretmen özerkliğinin hem de özel olarak program özerkliğinin öğrencilerin kendilerini özerk bireyler olarak hissetmeleri açısından büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Araştırmada cinsiyet, branş, mesleki kıdem, haftalık ders saati ve derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları değişkenlerine göre öğretmenlerin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği ve sergilenmesine yönelik algıları arasındaki ilişkiler de tespit edilmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgulara göre cinsiyet, haftalık ders saati ve derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları değişkenlerinin her bir kategorisi için öğretmenlerin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin hem gerekliliği hem de sergilenmesine yönelik algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgular araştırmanın program özerkliği ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesi arasındaki ilişkiye yönelik genel bulgularıyla örtüşmekte olup, cinsiyet, haftalık ders saati ve derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları değişkenlerinin program özerkliği ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesi arasındaki ilişkiye herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Branş değişkeni açısından ise Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Teknoloji ve Tasarım öğretmenleri için program özerkliği ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin hem gerekliliği hem de sergilenmesine yönelik algıları arasında; Görsel Sanatlar öğretmenleri için program özerkliği ile sadece öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği algıları arasında; Yabancı Dil ve Beden Eğitimi öğretmenleri için program özerkliği ile sadece öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin sergilenmesi algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu verisi elde edilmiştir. Ayrıca Beden Eğitimi öğretmenleri için program özerkliği ile öğrenen özerkliğinin

desteklenmesinin gerekliliği algıları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu; Müzik öğretmenleri için program özerkliği ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği algıları arasında bir ilişki bulunmazken, program özerkliği ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin sergilenmesi algıları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Diğer taraftan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Bilişim Teknolojileri öğretmenleri için ise program özerkliği ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin hem gerekliliği hem de sergilenmesine yönelik algıları arasında herhangi bir ilişkinin bulunmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Müzik ve Bilişim Teknolojileri öğretmenleri açısından branş değişkeninin program özerkliği ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi arasındaki ilişkiyi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki kıdem değişkeni açısından da mesleki kıdemi 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 20 yıl ve üzeri olan öğretmenleri için program özerkliği ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin hem gerekliliği hem de sergilenmesine yönelik algıları arasında; 6-10 yıl olan öğretmenler için ise program özerkliği ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin sadece sergilenmesine yönelik algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenleri için program özerkliği ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine yönelik algıları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenleri için ise program özerkliği ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin hem gerekliliği hem de sergilenmesine yönelik algıları arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Buna göre mesleki kıdemi 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 20 yıl ve üzeri olan öğretmenler açısından bu bulgular araştırmanın program özerkliği ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi arasındaki ilişkiye yönelik genel bulgularıyla örtüşmekteyken, mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenler açısından çelişmektedir. Mesleki kıdem değişkeninin program özerkliği ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi arasındaki ilişkiyi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin program özerklikleri cinsiyet, haftalık ders saati ve derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları değişkenlerine göre farklılaşmayıp, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin algıları ise sadece cinsiyet değişkenine göre farklılaşırken branş, mesleki kıdem, haftalık ders saati ve derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin sergilenmesine ilişkin algıları da sadece branş değişkenine göre farklılaşırken cinsiyet, mesleki kıdem, haftalık ders saati ve

derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Bu bulgular ile öğretmenlerin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin cinsiyet, branş, mesleki kıdem, haftalık ders saati ve derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları değişkenlerine göre incelenmesine yönelik araştırma bulguları büyük ölçüde tutarlılık göstermektedir.

Program özerkliği ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği arasındaki ilişkinin Beden Eğitimi Öğretmenleri için; yine program özerkliği ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin sergilenmesi arasındaki ilişkinin Müzik öğretmenleri için yüksek düzeyde olmasının bu derslerde yetenek geliştirme amacının, bilişsel öğrenmelere göre daha önemli görülmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Etkili bir öğretmen olma bakımından geniş bir bakış açısına sahip olma, eleştiriye açıklık ve öğrenciyi anlama (Saçlı ve diğ., 2009, s.151), öğrenmeyi öğrenen bireyleri yetiştirebilecek niteliklere sahip olma ve yaşam boyu öğrenmenin kendiliğinden gerçekleşeceğinin farkında olma (Akbulut, 2006, s.27) nitelikleri Beden Eğitimi ve Müzik öğretmenleri açısından büyük önem arz etmektedir. Bu nitelikler öğretmenlerin program özerkliği ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesine yönelik algılarını olumlu yönde etkileyecektir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Bilişim Teknolojileri öğretmenleri için ise program özerkliği ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin hem gerekliliği hem de sergilenmesi algıları arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Araştırmadan elde edilen verilere göre genel olarak öğretmenlerin program özerkliği ve öğrenen özerkliğini desteklemelerinin branş değişkenine göre incelenmesine ilişkin çoklu karşılaştırma analizleri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin diğer branşlara göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulgular Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Bilişim Teknolojileri öğretmenleri için program özerkliği ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin hem gerekliliği hem de sergilenmesi algıları arasında bir ilişki bulunmaması sonucuna benzer niteliktedir. Ayrıca araştırmanın program özerkliği ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi arasında bir ilişki bulunduğu sonucunun ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Bilişim Teknolojileri öğretmenleri için geçerli bir sonuç olmadığı söylenebilir.

Daha kıdemli öğretmenlerden farklı olarak mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler için program özerkliği ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin hem gerekliliği hem de sergilenmesine yönelik algıları arasında bir ilişkinin olmaması, ilk bakışta mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini akla getirmektedir. Alanyazında öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça mesleki profesyonelliklerinin de artacağına ilişkin sonuçlara rastlanmaktadır (Karatay ve diğ., 2020; Yılmaz ve Altınkurt,

2015). Bu kanıtlar ve öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının mesleki profesyonelliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu (Eroğlu ve diğ., 2018) düşünüldüğünde mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin mesleki profesyonellik açısından deneyim kazanmamış olmaları sebebiyle öğretim programına ilişkin özerkliklerinin ve buna bağlı olarak da öğrenen özerkliğini desteklemeye yönelik algılarının istenilen düzeye ulaşmadığı ve bu niteliklerini de ilişkilendiremedikleri söylenebilir. Diğer taraftan Karaca (2015) tarafından yapılan araştırmada ise mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin profesyonelliğin bir alt boyutu olarak özerkliklerinin kıdemli öğretmenlere göre daha fazla olduğu, ancak kıdemi düşük olan öğretmenlerin ise öğrenci merkezlilik algılarının ise kıdemli öğretmenlere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar da mesleki kıdemi az olan öğretmenler için program özerkliği ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasında bir ilişkinin olmamasını desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin program özerklikleri, öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin hem gerekliliğine ilişkin öğretmen algılarının hem de sergilenmesine ilişkin öğretmen algılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu doğrultuda program özerkliği, öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin varyansın yaklaşık %22'sini, sergilenmesine ilişkin varyansın ise yaklaşık %29'unu açıklamaktadır. Alanyazında program özerkliğinin öğrenen özerkliğini desteklemeyi yordama durumuna ilişkin çok az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Yazıcı (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen özerkliğinin alt boyutu olarak program özerkliğinin tek başına öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin hem gerekliliği hem de sergilenmesine ilişkin öğretmen algılarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı, ancak diğer alt boyutlar olan mesleki iletişim özerkliği, öğretim süreci özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği ile birlikte ele alındığında genel olarak öğretmen özerkliğinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin hem gerekliliği hem de sergilenmesi algıları için anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç mevcut araştırmanın sonuçlarıyla program özerkliği değişkeni açısından örtüşmese de genel olarak öğretmen özerkliği bakımından örtüşmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin program özerklikleri ve öğretmen özerkliklerinin öğretmen profesyonelliğinin (Karatay ve diğ., 2020); öğretmenlerin iş doyumunun (Çolak ve diğ., 2017; Şentürken ve Oğuz, 2020), öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları kapsamında öğrencilerin açık öğrenmesi, öğrenci özerkliği ve öğrenci performansının (Varatharaj ve diğ., 2015) anlamlı bir yordayıcısı olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Benzer şekilde Yorulmaz ve diğ. (2018) öğretmenlerin yapısal ve psikolojik olarak güçlendirilmelerinin; Çolak ve Altınkurt (2017) da okul ikliminin öğretmen özerkliğinin

anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar dolaylı olarak program özerkliği ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi arasındaki yordayıcı ilişkiyi destekleyici niteliktedir. Aynı şekilde alanyazında öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklemelerinin öğretmenlerin tersyüz öğrenme öz yeterlik algılarını yordadığı (Kozikoğlu ve diğ., 2021), ayrıca öğretmenlerin sofistike epistemolojik inançları ve yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışlarının (Üztemur ve diğ., 2020), öğretmenlerin öğretmeye ilişkin içsel motivasyonlarının (Arık, 2019) da öğrenen özerkliğini desteklemelerini yordadığı çalışmalara rastlanmaktadır.

Diğer taraftan Griffin (2016), León, Medina-Garrido ve Ortega (2018), O'Reilly (2014) ve Shen, McCaughtry, Martin ve Fahlman (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklemelerinin öğrencilerin motivasyonel özerkliklerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca O'Reilly (2014) öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemelerinin öğrencilerin not ortalaması değişkenini de yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Zhao ve Qin (2021) algılanan özerklik desteğinin öğrenci özyeterliliğini; Benlahcene, Awang-Hashim ve Kaur (2020), Burucu (2019), Jang, Reeve ve Deci (2010) ve Reeve ve diğerleri (2004) özerklik desteğinin öğrenci katılımını; Black ve Deci (2000) ise algılanan özerklik desteğinin öğrencilerin öz düzenleme, yeterlilik, ilgi artışlarını ve kaygı azalışını; Arcagök (2016) öğrencilerin derse yönelik özerklik desteği algılarının derse yönelik akademik motivasyonlarını ve dersle ilgili girişimcilik becerilerini ve Koçoğlu (2017) öğrencilerin algıladığı özerklik desteğinin eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların sonuçları öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemelerinin öğrenciler üzerindeki etkisi bakımından önemlidir. Öğretmenlerin hem program özerklikleri hem de öğrenen özerkliğini desteklemeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğrencilerde geliştirilmek istenen başarı, beceri, derse katılım ve motivasyon gibi durumlar bakımından sahip oldukları önemli nitelikler arasındadır. Alanyazındaki çalışmalar ve mevcut araştırmanın verileri doğrultusunda program özerkliği sergileyen öğretmenlerin aynı zamanda öğrenen özerkliğini desteklemeyi gerekli görecekleri ve sergileyecekleri söylenebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin program özerkliklerine ilişkin algıları oldukça yüksek düzeydedir. Buna rağmen Türkiye'de program geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin merkeziyetçi bir anlayışla yürütülmesi, 8. Sınıfta Liseye Geçiş sistemi (LGS) kapsamında uygulanan merkezi sınavın öğretmenlere getirdiği iş yükü ve zorunluluklar hem genel olarak öğretmen özerkliğinin hem de program özerkliğinin engelleyici niteliktedir. Bu sebeple program geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde daha nitelikli sonuçlar almak adına, öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin bu süreçlere dahil edilmesi; hatta yerel program geliştirme süreçlerinin işe koşulacağı bölge ya da okul temelli program geliştirme süreçlerinin işe koşulmasını sağlayacak önlemler alınmalıdır.
2. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine yönelik algıları, sergilenmesine yönelik algılarından daha yüksek düzeydedir. Bir başka ifadeyle öğretmenler özerklik desteğini oldukça gerekli görürken daha az sergilemektedir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesini sergileyebilecekleri yasal düzenlemelerin yapılması, okullardaki fiziksel mekanların bu amaç doğrultusunda düzenlenmesi, öğretim programlarında öğretmenlerin öğrencilerine özerklik desteği sağlayabilecekleri koşulların oluşturulması ve öğretmenlerin bu konuda farkındalıklarının arttırılmasını sağlayacak eğitimlere katılımlarının teşvik edilmesi sağlanabilir.
3. Araştırma sonucunda öğretmenlerin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemelerinin hem gerekliliği hem de sergilenmesine ilişkin algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda bu ilişkiye paralel olarak program özerkliği, öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin hem gerekliliği hem de sergilenmesine yönelik algıların anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu doğrultuda daha özerk bireyler yetiştirmek adına öğretmenlerin program özerkliğinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.
4. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin hem gerekliliği hem de sergilenmesine yönelik algıları arasındaki ilişki branş değişkeni açısından incelendiğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile bilişim Teknolojileri öğretmenleri için anlamlı bir ilişkinin

olmadığı; benzer şekilde mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde de mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler için anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda düzenlenecek olan öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimlerde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Bilişim teknolojileri öğretmenleri ile mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlere öncelik verilmelidir.

5. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere kıyasla öğrenen özerkliğinin desteklenmesini daha gerekli görmektedir. Bu sebeple erkek öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin farkındalıklarını arttırmak açısından alınacak tedbirlerde, konuya ilişkin düzenlenecek hizmet içi eğitimlerde öncelikli olması sağlanabilir.
6. Araştırmanın sonuçlarına göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha fazla program özerkliği sergiledikleri, ancak öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği ve sergilenmesi bakımından daha kıdemli öğretmenlerden farklılaşmadıkları görülmektedir. Bu durumun sebebinin öğretmenlerin mesleğe yeni başladıklarında tabi oldukları öğretim programına hakim olmamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu sebeple mesleğe yeni başlayan öğretmenlere verilen adaylık eğitimlerinde program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğrenen özerkliği ve öğrenen özerkliğini destekleme konularının aday öğretmen eğitim programlarına dahil edilmesi sağlanmalıdır.
7. Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında öğretmen ve öğrenen özerkliğinin eğitim-öğretim faaliyetleri bakımından önemli bir olgu olduğu görülmektedir. Bu bakımdan genel olarak eğitimde özerklik konusu öğretmen yetiştirme sürecinde dikkate alınarak teorik ve uygulamalı bir şekilde eğitim fakültelerinin tüm ana bilim dallarında eğitim programlarına dahil edilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Alanyazında gerçekleştirilen taramada öğretmenlerin program özerkliklerinin daha çok öğretmen özerkliğinin bir alt boyutu olarak ele alındığı, program özerkliğinin tek başına bir öğretmen özelliği olarak ele alınan çalışmaların ise özellikle Türkiye'de yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Program özerkliği öğretmen özerkliğinden bağımsız bir olgu olarak farklı değişkenlerle ele alınarak yeni çalışmalar yapılabilir.
2. Bu araştırma nicel metodolojinin kullanıldığı bir araştırmadır. Öğretmenlerin program özerklikleri ve öğrenen özerkliğini desteklemeleri hakkında

derinlemesine sonuçlar elde etmek amacıyla nitel metodolojinin ya da nicel ve nitel metodolojinin birlikte kullanıldığı karma yöntemlerle de araştırmalar yapılabilir.

3. Araştırma sadece Denizli ilindeki iki merkez ilçede gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine yönelik sınırlılığı azaltmak adına daha büyük örneklem gruplarının yer aldığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
4. Araştırmaya sadece ortaokul öğretmenleri dahil edilmiştir. Okul öncesi, ilkokul ve lise öğretmenlerinin ayrı ayrı ele alındığı, temel eğitim öğretmenleri olarak okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin birlikte alındığı ya da okul öncesinden liseye kadar tüm seviyedeki öğretmenlerin ele alındığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
5. Program özerkliği ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesi konuları üzerine gerçekleştirilmiş çalışmalar incelendiğinde genel olarak cinsiyet, branş, mesleki kıdem gibi değişkenlerin çalışmalara dahil edildiği gözlenmiştir. Bu araştırmadaki değişkenlere (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, haftalık ders saati, derse girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları) göre farklı olabilecek medeni durum, öğretim programına ilişkin görüşler, konuya ilişkin eğitim alma, öğretmen özerkliğini destekleyen unsurlar gibi değişkenlere göre farklı grupların incelendiği araştırmalar yapılabilir. Diğer taraftan öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ile haftalık ders saati değişkenin birlikte ele alındığı çalışmalara az rastlanılması da göz önünde bulundurulduğunda, bu değişkenlerin birlikte ele alındığı daha fazla çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Ada, Ş. ve Şahin, C. (2007). Özerk ilköğretim okul modeli. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi ,* 15 , 341-355.

Akbulut, E. (2006). Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(20), 23-28. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11123/133023

Akçil, M. ve Oğuz, A. (2015). Fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies-İnternational Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(11), 1-16. DOI: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8616.

Akdemir, E. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ile özerklik destekleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007) Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim, 32*(144), 71-80.

Al-Bataineh, O. T., Mahasneh, A. M., & Al-Zoubi, Z. (2021). The correlation between level of school happiness and teacher autonomy in Jordan. *International Journal of Instruction, 14*(2), 1021-1036. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14258a.

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing Retrieved from http://dx.doi.org/10.1787/218525261154

Arcagök, S. (2016). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının motivasyon, girişimcilik ve yaratıcılık ile ilişkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Archbald, D.A. & Porter, A.C. (1994). Curriculum control and teachers' perceptions of autonomy and satisfaction. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 16*(1), 21-39.

Arı, E. (2011). Temel kavramlar. S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (1. baskı, s.1-24). Ankara: Pegem Akademi.

Arık, A. (2019). *Beden eğitimi ve spor derslerinde özerklik desteği ve motivasyon: Öğretmen ve öğrenci perspektifi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Arkaltı-Gültaktı, Z. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.

Arslan-Şakar, S. (2013). *Englısh teachers' self-perceptions of teacher autonomy in middle schools and high schools: The case of Sakarya*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagementin schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 261-278.

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*(5), 397-413.

Avcu, Y. E., Börekci, C., Ateş, B. ve Kaya, G. E. (2021). Investigating the goal orientations for teaching of teachers in turkey according to different variables. *International e-Journal of Educational Studies, 5*(9), 41-54. DOI: 10.31458/iejes.776274.

Aykaç, N. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L. Y., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği [Özel sayı]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 207-218.

Bağcı, A. (2018). *Self determination theory: Turkish instructors' autonomy and orientations in the school of foreign language context.* Unpublished master thesis. Anadolu University Graduate School of Educational Sciences, Eskişehir.

Bal, S. ve Pehlevan, Z. (2020). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ve liderlik stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi, 12*(1), 11-26. DOI: 10.30655/besad.2020.24

Basri, F. (2020). Factors influencing learner autonomy and autonomy support in a faculty of education. *Teaching in Higher Education,* 1-16. DOI: 10.1080/13562517.2020.1798921

Başdemir, H. Y. (2014). Türkiye'de eğitim reformu için ara öneriler. *Liberal Düşünce, 19*(76), 101-118.

Bayat, E. (2019). *Okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Bayraktar, E. (2019). *Öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.

Bellanca, J. (2010). New policies for 21st century demands. In: J. Bellanca and R. Brandt (Eds.) *21st century skills: Rethinking how students learn* (1st ed.). Bloomington: Solution Tree Press. https://books.google.com.tr/books/about/21st_Century_Skills.html?id=WRcJRAAACAAJ&redir_esc=y adresinden 24/09/2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Benlahcene, A., Awang-Hashim, R., & Kaur, A. (2020). Personal best goals: Do they mediate the relationship between teacher autonomy support and student engagement? *Malaysian Journal of Learning & Instruction, 17*(1), 25-49.

Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching, *Language Teaching Research 14*(3) 259–275.

Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of ınstructors' autonomy support and students' autonomus motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education, 84*(6), 740-756.

Bogler, R. (2001). The ınfluence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly, 37*(5), 662-683. https://doi.org/10.1177/00131610121969460

Bulut, İ. ve Topdemir, S. (2018). The math teachers' self-efficacy beliefs about classroom management (A case study of elementary schools in Diyarbakir). *European Journal of Educational Research , 7*(3), 639-652. DOI: 10.12973/eu-jer.7.3.639

Burucu, S. (2019). *Beden eğitimi derslerinde algılanan özerklik desteğinin güdülenme düzeyi ve optimal performans duygu durumu ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bümen, N. T. (2019). Türkiye'de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kıskacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(1), 175-185.

Bümen, N. T. (2020). Türkiye'de eğitim programı uzmanı olmak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(2), 757-776.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Camilleri, A. (1997). The teacher's role in learner autonomy. In G. Camilleri (Ed.), *Learner autonomy – The teachers views* (pp.35-38). Council of Europe.

Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 25*(1), 3-10.

Castelfranchi, C. (2000, August). Founding agents"' autonomy" on dependence theory. *In ECAI* (Vol. 1, pp. 353-357).

Cebeci, Z. (2019). *R ile parametrik olmayan istatistik analiz.* İstanbul: Abaküs Kitap Yayın.

Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(2), 463-484.

Collopy, B. J. (1988). Autonomy in long term care: Some crucial distinctions. *The Gerontologist, 28*(Suppl.). 10-17.

Cotterall, S. (200). Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses. *ELT Journal, 54*(2), 109-117.

Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör anlizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık bilimleri Dergisi, 17*(3), 196-205.

Çaylı, B. (2019). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 3. Sınıf öğrencilerinin zihinsel imaj netliği üzerindeki etkisi ve sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğa Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Çelik, E.G. (2015). *Algılanan ebeveyn kontrolü ile ergen iyi oluşu arasındaki ilişkide duygusal özerklik ve empatinin aracı rolü.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çibik, B. (2017). *The effects of flipped clasroom model on learner autonomy.* Unpublished master thesis. Muğla Sıtkı Koçman University Institute of Educational Sciences, Muğla.

Çiçek, İ., Tanhan, A. ve Tanrıverdi, S. (2020). Covıd-19 ve eğitim. [Özel sayı]. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim, 1,* 1091-1104. DOI: 10.37669/milliegitim.787736

Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23*(1), 33-71.

Çolak, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 189-208.

Deci, E. L. & Ryan, R.M. (1985a). The general causality orientations scale: Self determination in personality. *Journal of Research in Personelity, 19,* 109-134.

Deci, E.L & Ryan, R. M. (1985b). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Newyork: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(6), 1024-1037.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology, 49*(3), 182–185.

Dikbayır, A., ve Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf Matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 6*(11), 17–38.

Dworkin, G. (1988). *The theory and practise of autonomy.* Cambridge: Cambridge University Press. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=wcFGH-zIyGgC&oi=fnd&pg=PR9&dq=autonomy&ots=XhCFwUa3NC&sig=AYUtvLDjKRtsBiwnMiUzLVYY5AU&redir_esc=y#v=onepage&q=autonomy&f=false adresinden 30/09/2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Edgar, D. E. & Warren, R. L. (1969). Power and autonomy in teacher socialization. *Sociology of Education,* 42(4), 386-399. https://doi.org/10.2307/2112132.

Eğitim Reformu Girişimi – ERG, (2008). *Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme-1*. http://ipc.sabanciuniv.edu/tr/Yayinlar/OgretimOzet.pdf adresinden 19/10/2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Ekinci, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkiler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10*(19), 354-359.

Erbaş, H. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Ergin, S. (2016). *Fen bilimleri öğretmenlerinin özerklik desteği ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkinin saptanması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Erjem, N. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(4), 395-417. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26122/275175.

Ergür, D. O. (2010, November). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 354-359.

Eroğlu, M., Erdoğan, U. ve Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR), 5*(30), 4379-4388.

Erss, M., Kalmus, V. & Autio, T.H. (2016) 'Walking a fine line': teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany, *Journal of Curriculum Studies, 48*(5), 589-609.

Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. Yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(2), 209-229.

Eurydice Avrupa Birimi. (2008). *Avrupa'daki öğretmenlerin sorumluluk ve özerklik düzeyleri.* Ankara: Du&Se Ajans.

Fırat, N. (2021). *Okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Fleming, D. (1998). Autonomy and agency in curriculum decision-making: A study of instructors in a Canadian adult settlement ESL program. *TESL Canada Journal, 16*(1), 19-35.

Friedman, M. (2003). *Autonomy, gender, politics.* New York: Oxford University Press. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=nm49z8LIqDcC&oi=fnd&pg=PR13&dq=autonomy&ots=jeWXbgewJJ&sig=DcptAhMFlHFICtsknDutjbvVuw&re

dir_esc=y#v=onepage&q=autonomy&f=false adresinden 25/09/2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Friedman, I.A. (1999). Teacher-perceıved work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement, 59*(1), 58-76

Gagne´, M. & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 331-362.

Genç, E. (2021). *Fosterıng learner autonomy: an ın-servıce teacher development program for englısh language teachers.* Unpublished master thesis. İstanbul Aydın University Institute Of Graduate Studies, İstanbul.

Gremo, M.J. & Riley, P. (1995). Autonomy, self-dırectıon and self access ın lan guage teachıng and learnıng: The history of an idea. *System, 23*(2). 151-164.

Griffin, B. W. (2016). Perceived autonomy support, intrinsic motivation, and student ratings of instruction. *Studies in Educational Evaluation, 51*, 116–125. DOI: 10.1016/j.stueduc.2016.10.007.

Großmann, N., & Wilde, M. (2020). Promoting interest by supporting learner autonomy: The effects of teaching behaviour in biology lessons. *Research in Science Education*, *50*(5), 1763-1788. https://doi.org/10.1007/s11165-018-9752-5.

Güloğlu-Demir, C. ve Kızılhan, P. (1995). The examination of the relationship between teachers' commitment to the curriculum and teacher autonomy. *Psycho-Educational Research Reviews, 10*(3). 221-238. DOI: 10.52963/PERR_Biruni_V10.N3.14

Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *27*(2), 13-21.

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

Hewitt, T.W. (2018). Eğitim programı uygulama. (çev. Ş. Kayıhan). *Eğitimde program geliştirme: Neyi neden öğretiyoruz* içinde. S. Aslan (çev. Ed.). (1. Baskı, 253-272). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2016).

Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning.* Strasbourg: Council of Europe.

Hong, W. & Youngs, P. (2014) Why are teachers afraid of curricular autonomy? Contradictory effects of the new national curriculum in South Korea, *Asia Pacific Journal of Education, 36*(1), 20-33, DOI: 10.1080/02188791.2014.959471

Hui, Y. (2010). Teacher-learner autonomy in second language acquisition, *Canadian Social Science, 6*(1), 66-69. http://dx.doi.org/10.3968/j.css.1923669720100601.009.

Hunter-Doniger, T. (2020) The A2 curriculum ARTvocacy and autonomy: Giving a voice to the next generation, *Art Education, 73*(4), 37-43, DOI: 10.1080/00043125.2020.1746160

Irwin, T.H. (2011). Continuity in the history of autonomy. *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy, 54*(5), 442-459.

İşeri, A. (2015). Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin eleştirel teori açısından ideoloji sorunu. *International Journal of Human Science, 12*(1), 1408-1439. DOİ: 10.14687/ijhs.v12i1.3053.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology, 102*(3), 588-600. DOI: 10.1037/a0019682.

Jelinek, N. (2013). Dynamics in autonomy – articulating one's commitments. In: M. Kühler and N. Jelinek (Eds.) *Autonomy and the Self* (1st ed.). Dordrecht: Springer Science+Business Media. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-4789-0 adresinden 01/10/2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Karabacak, M.S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karaca, D. (2015). *İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeninin öğretmen profesyonelliğine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Anakara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, M., Günbey, M., & Taş, M. Öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (MÜSBİD), 9*(2), 173-195.

Kaya, E., Cetin, P. S. ve Yıldırım, A. (2012). Transformation of centralized curriculum into classroom practice: An analysis of teachers' experiences. *Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 2*(3), 103-114.

Kılınç, A.Ç., Bozkurt, E. ve İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 9*(18), 78-98.

Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7*(5), 283-289.

Koçoğlu, A. (2017). *Fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin özerklik desteğinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri algısına katkısının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Kozak, M. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile mesleki öz-yeterlik algıları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Kozikoğlu, İ. Erbenzer, E. ve Ateş, G. (2021). Öğretmenlerin ters yüz öğrenme öz-yeterlik algıları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*, 344-366. Doi: 10.33418/ataunikkefd.796531

Kühler, M. & Jelinek, N. (2013). İntroduction. In: M. Kühler and N. Jelinek (Eds.) *Autonomy and the Self* (1st ed.). Dordrecht: Springer Science+Business Media. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-4789-0 adresinden 01/10/2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Kürkçü, M., ve Köstereliođlu, M. A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *In ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies).*

Kürkçü, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

LaCoe III, C. S. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how current public school climate affects teacher autonomy.* Unpublished doctoral thesis. University of Pennsylvania Graduate School of Education, Philadelphia.

Lapidoth, R. (1997). *Autonomy: Flexible solutions to ethnic conflicts.* Washhington: United States Institue of Peace Press. https://books.google.com.tr/books?id=UJJb5mV-yIUC&printsec=frontcover&dq=autonomy&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwj58oeExrLsAhUtmIsKHdGhD-cQ6AEwBnoECAYQAg#v=onepage&q=autonomy&f=false adresinden 14/10/2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Lee, H. (2013). *How principals and teachers respond to states' accountability systems?* Unpublished doctoral thesis. Michigan State University, East Lansing.

León, J., Medina Garrido, E., & Ortega Viera, M. (2018). Teaching quality: High school students' autonomy and competence. *Psicothema, 30*(2), 218-223. DOI: 10.7334/psicothema2017.23.

Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' profesional relations. *Teachers College Record, 91*(4), 509-536.

Little, D. (2007) Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited, *Innovation in Language Learning and Teaching*, *1*(1), 14-29.

McGarry, D.(1995). *Learner autonomy 4: The role of authentic texts*. Dublin. Authentik.

Mısır, H. (2017). *The analysıs of learner autonomy and autonomous learning practices in massive open online language courses (MOOLCS).* Unpublished doctoral thesis. Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences, Ankara.

Milner, H.R. (2013). Policy reforms and de-professionalization of teaching. https://nepc.colorado.edu/publication/policy-reforms-deprofessionalization adresinden 29/08/2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Morgado, J.C. & Sousa, F. (2010). Teacher evaluation, curricular autonomy and professional development: Trends and tensions in the Portuguese educational policy, *Journal of Education Policy, 25*(3), 369-384. DOI: 10.1080/02680931003624524

Murphy, L. (2008). Supporting learner autonomy: Developing practice through the production of courses for distance learners of French, German and Spanish, *Language Teaching Research, 12*(1), 83-102.

Noormohammadi, S. (2014). Teacher reflection and its relation to teacher efficacy and autonomy, *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 98* (2014), 1380 – 1389. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.556.

Okazaki, M. (2011). *An ınvestıgatıon ınto the relatıonshıp between learner autonomy support and student motıvatıon ın the japanese unıversıty settıng*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Birmingham, College of Arts and Laws, Birmingham.

O'Reilly, E. N. (2014). Correlations among perceived autonomy support, intrinsic motivation, and learning outcomes in an intensive foreign language program. *Theory and Practice in Language Studies, 4*(7), 1313-1318. DOI: 10.4304/tpls.4.7.1313-1318

Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. (2016). Programı uygulama. (çev. S. Padem ve T. BABACAN). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar* içinde. A. Arı (çev. Ed.). (2. Baskı, 347-380). Konya: Eğitim Yayınevi.

Oğuz, A. (2013a). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(4), 2177-2194.

Oğuz, A. (2013b). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences, 10*(1), 1273-1297.

Oğuz, A., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies, 1*(1), 37-78. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/turkjes/issue/34150/377621.

Özdemir, Y. ve Çok, F. (2011). Ergenlikte özerklik gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(36), 152-164.

Özkal, N. & Demirkol, A. Y. (2014). Öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *NWSA - Education Sciences, 9*(3), 293-310. http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.3.1C0619.

Öztürk, İ. H. (2011a). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(35), 82-99.

Öztürk, İ. H. (2011b). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. *International Journal of Instruction, 4*(2), 113-128.

Özyılmaz, Ö. (2017). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları.* Ankara: Pegem Akademi.

Pallant, J. (2020). *SPSS Kullanma Kılavuzu.* (çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2015).

Pearson, L.C. & Hall, B.W. (1993) Initial construct validation of the teaching autonomy scale, *The Journal of Educational Research, 86*(3), 172-178.

Pearson, L.C. & Moomaw, W. (2005) The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and proffesionalism. *Educational Research Quarterly, 29*(1), 38-54.

Qian, L., & Huang, H. (2019). An empirical study on the relationship between Chinese teachers' attitudes toward identity and teacher autonomy. *Chinese Journal of Applied Linguistics, 42*(1), 60–78. DOI:10.1515/cjal-2019-0004

Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 183-202. https://doi.org/10.14483/22487085.10510

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive, *Educational Psychologist, 44*(3), 159-175.

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. https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f

Rotherham, A. J. & Willingham, D. T. (2010). "21st-century" skills, *American Educator, 17*(1), 17-20.

Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction.* Unpublished doctoral thesis. University of Pennsylvania Graduate School of Education, Pennsylvania.

Ryan, R.M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of ıntrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psycologist, 55*(1), 68-78.

Sabancı, S. (2007). *EFL Teachers' views on learner autonomy at primary and secondary state schools in Eskişehir.* Unpublished master thesis. Anadolu University Institute of Educational Sciences, Eskişehir.

Saçlı, F. , Bulca, Y. , Demirhan, G. ve Kangalgil, M. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel nitelikleri. *Spor Bilimleri Dergisi, 20*(4), 145-151. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/sbd/issue/16391/171415.

Schneewind, J.B. (1998). *The invention of autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press. https://books.google.com.tr/books?id=VfadsTs-1bUC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false adresinden 09.10.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim, öğrenme ve öğretme.* Ankara: Gazi Kitapevi.

Sentovich, C. (2014). *Teacher satisfaction in public, private, and charter schools: A multi-level analysis.* Unpublished doctoral thesis. University of South Florida, College of Education, Florida.

Sessa, F. M. & Steinberg, L. (2010). Family structure and the development of autonomy during adlocescence. *Journal of Early Adolescence, 11*(1), 38-55. https://doi.org/10.1177/0272431691111003

Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., & Fahlman, M. (2009). Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 80*(1), 44-53. http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2009.10599528.

Shen, J. (2011). Autonomy in EFL Education. *Canadian Social Science, 7* (5), 27-32.

Smith & Erdoğan. (2008). Teacher-learner autonomy: Programme goals and student-teacher constructs. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and response* (pp.83-103). John Benjamins Publishing.

Sökmen, Y. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişliği arasındaki ilişki: Bir model geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Sönmez, V. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sparks, D. (2012). *The relatoınshıp between teacher perceptıons of autonomy ın the classroom and standards based accountabılıty reform*. Unpublished doctoral thesis. University of Maryland, Faculty of the Graduate School, College Park.

Stefanou, C. R., Perencevich, K.C., DiCintio, M. & Turner, J.C. (2010). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psycologist, 39*(2), 97-110. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2

Steinberg, L. (1987). The ABCs of transformations in family relations at adolescence: Changes in affect, behavior, and cognition. In E. M. Hetherington & R. D. Parke (Eds.), *Contemporary readings in child psychology (3rd ed, pp. 1-22).* Newyork: McGraw-Hill.

Süğümlü, Ü. (2016). *Yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Sünbül, A. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 8*(8) , 597-608.

Sünbül, A. M., Kesici, Ş. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçları, öğrencileri motive ve kontrol etme düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Araştırma Fonu Projesi*, Proje No: 2002-236, Konya.

Şentürken, C. (2020). *Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Şentürken, C. ve Oğuz, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15*(25), 3260-3283.

Tokgöz Can, M. ve Bümen, N. T. (2021). Turkish teachers' autonomy in using and adapting curriculum: A mixed methods study. *Issues in Educational Research*, 31(4), 1270-1292. http://www.iier.org.au/iier31/tokgoz-can.pdf

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century skills: Learning for life in our times.* San Fransisco: Jossey-Bass.

Türk Dil Kurumu (TDK). (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü.* https://sozluk.gov.tr/ adresinden 30.09.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Türk Dil Kurumu (TDK). (1974). *Tarih Terimleri Sözlüğü.* https://sozluk.gov.tr/ adresinden 30.09.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Türk Dil Kurumu (TDK). (1975). *Felsefe Terimleri Sözlüğü.* https://sozluk.gov.tr/ adresinden 30.09.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2020). https://sozluk.gov.tr/ adresinden 30.09.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Türkiye Bilimler Akademizi (TÜBA). (2020). *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü.* http://www.tubaterim.gov.tr/ adresinden 30.09.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Uçak, S. ve Erdem, H.H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında "21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi. *Uşak Üniverrsitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 76-93. DOI: 10.29065/usakead.690205.

UNESCO-GEM, (2017). *Global education monitoring report 2017-2018: Accountability in education.* France, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Publishing. Accountability in education: Meeting our commitments | Global Education Monitoring Report (unesco.org) adresinden erişim sağlanmıştır.

Üztemur, S., Dinç, E. ve İnel, Y. (2020). Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ve Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişkiler: Öğretme-

Öğrenme Anlayışlarının Aracı Değişken Rolü. *Eğitim ve Bilim, 45*(202), 211-239. DOI: 10.15390/EB.2020.8272.

Üzüm, P. ve Karslı, M. D. (2013). Awareness levels of classroom teachers about teacher authonomy (An example of the province of İzmir). *Inonu Unıversıty Journal of The Faculty of Educatıon*, *14*(3), 79-94.

Varatharaj, R., Abdullah, A. G. K. & Ismail, A. (2015), The effect of teacher autonomy on assessment practıces among malaysıan cluster school teachers. *International Journal of Asian Social Science, 5*(1), 31-36. DOI: 10.18488/journal.1/2015.5.1/1.1.31.36.

Vasile, C. (2013), Autonomy variation in teachers. *Procedia - Social and Behavioral Science, 78*(2013), 610-614, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.361.

Worth, J., & Van den Brande, J. (2020). Teacher Autonomy: How Does It Relate to Job Satisfaction and Retention? *National Foundation for Educational Research.*

Wu, Y., & Wu, F. (2018, December). The relationship between teacher autonomy and ICT competency of pre-service teachers. In *2018 Seventh International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT)* (pp. 11-15). IEEE.

Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: Büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(3), 261-274. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26119/275157

Yazıcı, A. Ş. (2016). The relationship between the teacher autonomy and learner autonomy support behaviors. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 6*(2), 1-23.

Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Aras, H. (2017). Eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin sosyal becerileri, okula ilişkin tutumları ve fen öğrenimi kaygıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 11(1),* 281-400. https://doi.org/10.17522/balikesirnef.356305

Yıldız, B. B., Günay, G. ve Özbilen, F. M. (2021). Evaluation of teachers' motivation and curriculum autonomy levels. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 16*(2), 330-353. DOI: 10.29329/epasr.2020.345.15.

Yılmaz, K., ve Altınkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Journal of Educational Sciences & Practices, 14*(28), 105-128.

Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altınkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(3), 659-675. DOİ: 10.16986/HUJE.2016016394

Yılmazer, Y. (2007). *Anne-baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarısı ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yi, W. (2017). When teacher autonomy meets management autonomy to enhance learner autonomy. *Chinese Journal of Applied Linguistics, 40*(4), 392-409. DOI: 10.1515/cjal-2017-0023.

Yolcu, O. (2019). *Ortaokul fen bilimleri öğretim programının stufflebeam değerlendirme modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Yolcu, O. ve Akar-Vural, R. (2020). A scale development study on measuring science teachers' autonomy on curriculum. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 10*(1), 29-52.

Yolcu, M.A. (2021). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Yorulmaz, Y. İ, Çolak, İ. ve Çiçek-Sağlam, A. (2018). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 8*(2), 97-112. http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2018.82.3

Yurtseven, G. Ö. ve Özaydınlık, K. (2018). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları ile Denetim Odağı Eğilimleri. *İlköğretim Online, 17*(4), 1765 - 1784. DOİ: 10.17051/ilkonline.2019.506857.

Yurtseven, C. (2019). *Öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Zhao, J. & Qin, Y. (2021). Perceived teacher autonomy support and students' deep learning: The mediating role of self-efficacy and the moderating role of perceived peer support. *Frontiers in psychology, 12*(2177), 1-11. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.652796

EKLER

Ek 1. Araştırma İzni

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-19182884 14/01/2021
Konu : Anket Uygulama İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 30.12.2020 tarih ve 19240 sayılı yazısı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programı öğrencisi Engin YILDIRIM, "Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliği ve Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlamış olduğu anket/ölçek formlarını ilgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçesinde bulunan ortaokullarda uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin 2020/2021 eğitim-öğretim yılı içinde tam olarak başlamasıyla birlikte denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
14/01/2021
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Mehmet Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Blv. No:174/1
Merkezefendi / DENİZLİ
Telefon No : (0 258) 234 20 95
Faks: (0 258) 234 20 99
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Sefa GELMİŞ - Muhammed KARKIN
Unvan : Şef Memur
İnternet Adresi: http://denizli.meb.gov.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 4919-f154-3e7f-8c38-913e kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/12/2020-E.73389

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

SAYI: 68282350/2018/G11

Toplantı Tarihi : 4.12.2020
Toplantı Sayısı : 11
Toplantı Saati : 15:00

S.N	Adı Soyadı	İmza
1	Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER	
2	Prof. Dr. Selçuk B. HAŞILOĞLU	
3	Prof. Dr. Naci KARKIN	
4	Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU	
5	Prof. Dr. Murat BALKIS	
6	Prof. Dr. İsmail ÇEVİŞ	
7	Prof. Dr. Süleyman BARUTÇU	

KARAR 9- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programı 173483019 numaralı öğrencisi Engin YILDIRIM'ın danışmanlığını Doç..Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL sorumluluğunda "**Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliği ve Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının İncelenmesi**" isimli tez çalışmasına yönelik başvuru formunun usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR

Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER
Başkan

u belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Yüksek lisans tezi kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmada, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin program özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını incelemek amaçlanmaktadır. Formda bulunan sorulara vereceğiniz yanıtlar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır.

Bu form üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgileri, ikinci bölüm program özerkliğini ve üçüncü bölüm öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını belirlemeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. Lütfen anketlerin üzerine isim belirtmeyiniz ve tüm soruları eksiksiz yanıtlayınız.

İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Engin YILDIRIM
Fen Bilimleri Öğretmeni
(PAÜ Yüksel Lisans Öğrencisi)

Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL
Tez Danışmanı
(PAÜ Eğitim Bil. Ens. EPÖ Bilim Dalı)

1. Cinsiyetiniz ( ) Kadın ( ) Erkek
2. Branşınız (Lütfen yazınız.) ……
3. Kadro durumunuz ( )Kadrolu ( ) Ücretli
4. Mesleki deneyiminiz:

( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 20 yıl ve üzeri

5. Şu an çalıştığınız okulda kaçıncı yılınız?

( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 20 yıl ve üzeri

6. Mezuniyet durumunuz:

( ) Ön lisans/yüksekokul ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

7. Mezun olduğunuz fakülte türü:

( ) Eğitim Fakültesi ( ) Fen Edebiyat Fakültesi

( ) Diğer (Lütfen yazınız) ……

8. Haftalık ders saatiniz (Lütfen yazınız.) …….
9. Dersine girdiğiniz sınıfların ortalama öğrenci sayısı

( ) 10 ve daha az ( ) 11-20 arası ( ) 21-30 arası ( ) 31 ve üzeri

10. Öğretim Programı ile ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim aldınız mı?

( ) Hayır

( ) Evet (Lütfen konusunu yazınız) ……

11. Görev Yaptığınız İlçe: ( ) Merkezefendi ( ) Pamukkale
12. Dersinizin öğretim programının kazanımları ve içeriğine ilişkin genel görüşünüz nedir?

( ) Programın kazanımları ve içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyorum.

( ) Programın kazanımları ve içeriğinin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.

( ) Programın kazanımları ve içeriğinin yetersiz olduğunu düşünüyorum.

13. Dersinizin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin genel görüşünüz nedir?

( ) Öğretim programının farklı yöntem ve teknikler kullanmama imkan verecek biçimde düzenlenmiş olduğunu düşünüyorum.

( ) Öğretim programının farklı yöntem ve teknikler kullanmama imkan verecek biçimde yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum.

( ) Öğretim programının beni kullanacağım yöntem ve teknikler konusunda yönlendirmediğini düşünüyorum.

14. Dersinizin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin genel görüşünüz nedir?

( ) Öğretim programının farklı ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanmama imkan verecek biçimde düzenlenmiş olduğunu düşünüyorum.

( ) Öğretim programının farklı ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanmama imkan verecek biçimde yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum.

( ) Öğretim programının beni kullanacağım ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yönlendirmediğini düşünüyorum.

Ek 4. Program Özerklik Ölçeği

Madde No	Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çok sık	Her zaman
1	Mesleki gelişime yönelik eğitici seminerlere kendi tercihime göre katılırım.					
2	Görevim olmasa da okuldaki eğitsel faaliyetlerin planlamasına aktif katılırım.					
3	Hizmet içi eğitim içeriklerinden eğitsel değeri yüksek olanları özgürce seçerim.					
4	Öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamda kullanmalarını sağlayacak fırsatlar yaratırım.					
5	Öğrencilerin başarılı olmaları için kendi isteğime göre çeşitli yollar denerim.					
6	Etkinlikleri yürütürken öğrencilerin ilgisini çekecek programda yer almayan farklı uygulamalar yaparım.					
7	Öğrenci merkezli etkinliklerden sınıfıma en uygun olanı seçerim.					
8	Geleneksel (yazılı, doğru-yanlış, çoktan seçmeli vb.) sınav türlerini kendi tercihimle kullanırım.					
9	Öğrenci başarısını yansıtmadığını düşündüğüm değerlendirme yöntemini değiştiririm.					
10	Süreçte hangi ölçme değerlendirme araçlarını kullanacağıma kendim karar veririm.					
11	Çerçeve olarak hazırlanan yıllık planda kendime göre değişiklikler yaparım.					
12	Gerek gördüğümde kazanım sınırlamalarını (hangi içerikleri kapsayıp kapsamadığı) esnetirim.					
13	Program kazanımlarında uygun gördüğüm şekilde değişiklikler yaparım.					

Ek 5. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği

A. Davranışların Gereklilik Derecesi						B. Davranışların Sergilenme Derecesi				
Her zaman	**Çoğu zaman**	**Ara sıra**	**Çok az**	**Hiçbir zaman**	**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DAVRANIŞLARI**	**Her zaman**	**Çoğu zaman**	**Ara sıra**	**Çok az**	**Hiçbir zaman**
					1. Öğrencilere empatik bir anlayışla (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 6. Program Özerkliği Ölçeği Kullanım İzni



ölçek kullanım talebi TEZ ×

Engin YILDIRIM <e > 28 Tem 2020 Sal 14:29
Alıc

Değerli hocam;

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Şu anda tez dönemindeyim. Tez konusu olarak güncel bir konu olması bakımından program özerkliği konusu , danışmanım Zeynep AYVAZ TUNCEL ile birlikte dikkatimizi çekti. Tarafınızdan program özerkliği üzerine geliştirilen ölçeği yüksek lisans tez çalışmam için izniniz dahilinde kullanmak istiyorum. Ölçeğin orijinal halini gönderebilir misiniz?

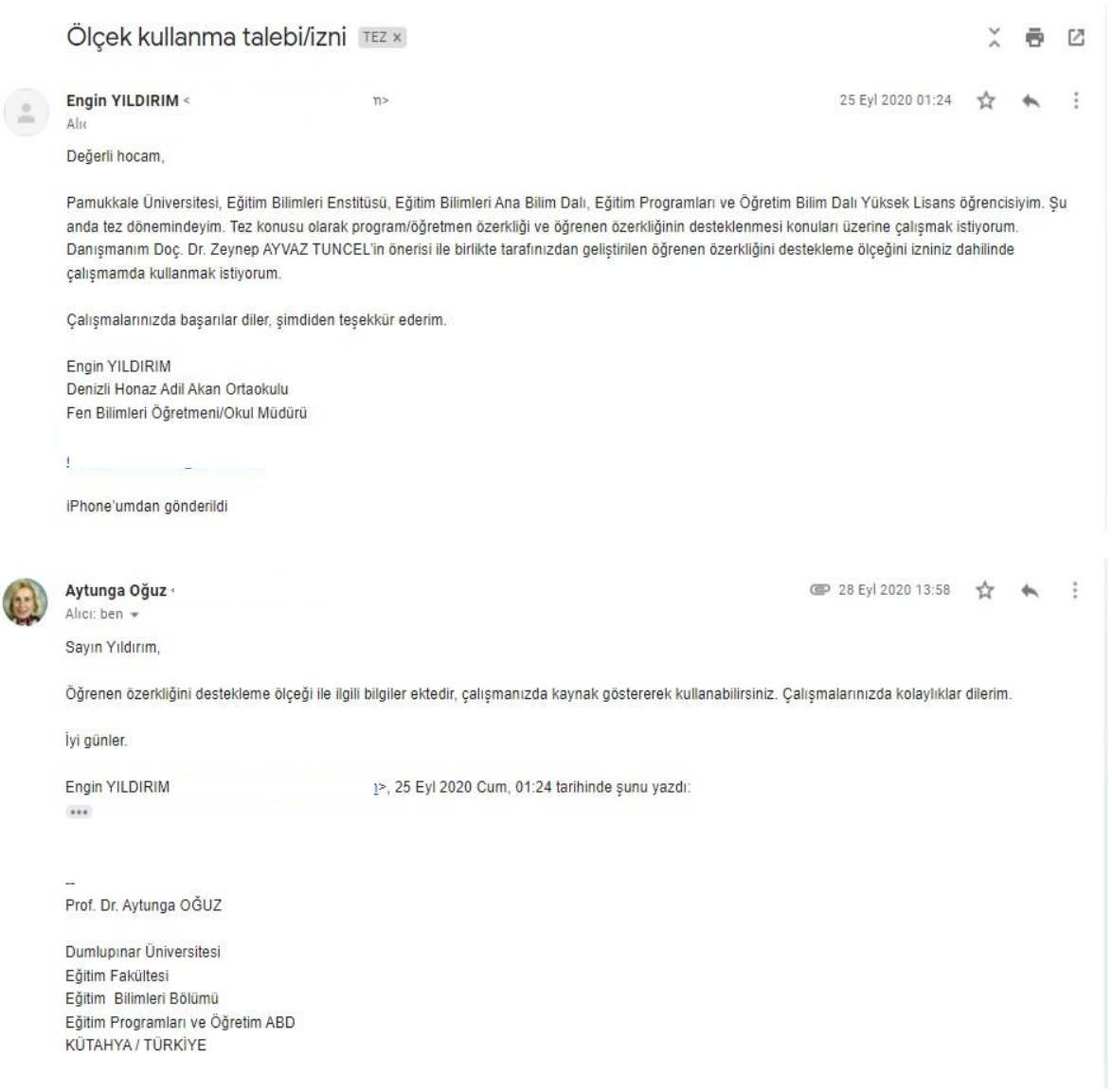
Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Engin YILDIRIM
Denizli Honaz Adil Akan Ortaokulu
PAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi
Tel
Mail: n

okan yolcu 28 Tem 2020 Sal 14:28
Alıcı: ben

Hocam tabi ki kullanabilirsiniz, başarılar dilerim.

Ek 7. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği Kullanım İzni



Ölçek kullanma talebi/izni TEZ ×

Engin YILDIRIM <
Alıc

25 Eyl 2020 01:24

Değerli hocam,

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim. Şu anda tez dönemindeyim. Tez konusu olarak program/öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesi konuları üzerine çalışmak istiyorum. Danışmanım Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL'in önerisi ile birlikte tarafınızdan geliştirilen öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğini izniniz dahilinde çalışmamda kullanmak istiyorum.

Çalışmalarınızda başarılar diler, şimdiden teşekkür ederim.

Engin YILDIRIM
Denizli Honaz Adil Akan Ortaokulu
Fen Bilimleri Öğretmeni/Okul Müdürü

iPhone'umdan gönderildi

Aytunga Oğuz
Alıcı: ben

28 Eyl 2020 13:58

Sayın Yıldırım,

Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeği ile ilgili bilgiler ektedir, çalışmanızda kaynak göstererek kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

İyi günler.

Engin YILDIRIM >, 25 Eyl 2020 Cum, 01:24 tarihinde şunu yazdı:

--
Prof. Dr. Aytunga OĞUZ

Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
KÜTAHYA / TÜRKİYE

ÖZGEÇMİŞ