T.C.

SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DAVRANIŞLARINI YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

İnanç ÇINAR

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT

SİVAS-2023

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DAVRANIŞLARINI YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

İnanç ÇINAR

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır.

Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT

SİVAS

Şubat 2023

KABUL VE ONAY

İnanç ÇINAR'ın hazırlamış olduğu "Lise Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, 19 . 01 . 2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, " Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı"nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT (Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Hatice YILDIZ (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

. .

Prof. Dr. Murat BURSAL

Enstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- 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 ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Tezin herhangi bir bölümünü, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

/ /

İnanç ÇINAR

ÖZET

ÇINAR, İnanç. Lise Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2023.

Bu araştırmanın amacı; ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, kıdem, görev yapılan lise türü, ortalama sınıf mevcudu ve öğretmen özerklik algısı değişkenlerinin öğrenen özerkliğini desteklemeye ilişkin algılarını ne düzeyde yordadığını belirlemek ve bu öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeye ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

Karma yöntem kullanılan araştırmada, sıralı açıklayıcı desen tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli, nitel kısmında ise durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin örneklem, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 367 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubu ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 42 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada nicel veri toplama araçları olarak Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen *"Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği"* ile Çolak (2016) tarafından geliştirilen *"Öğretmen Özerkliği Ölçeği"*; nitel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarının ilk bölümlerinde öğretmenlerin kişisel bilgilerini ifade edebilecekleri maddeler bulunmaktadır. Araştırmada nicel verilerin analizi için SPSS for Windows 24.0 programından faydalanılarak, betimsel istatistikler ve çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise Nvivo 10 programı kullanılarak içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırmanın nicel sonuçlarına bakıldığında, sırasıyla "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" ve "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutlarına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutu ve bu boyutun altında yer alan "Duygu ve Düşünce Desteğinin

Gerekliliği", "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" ve "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" alt boyutları ile "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutu ve bu boyutun altında yer alan "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi", "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" ve "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutları için en önemli yordayıcı değişkenin öğretmen özerkliği algısı olduğu ve bu değişkeni sırasıyla "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" alt boyutu için kıdem değişkeninin; "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" alt boyutu için görev yapılan lise türü ve eğitim durumu değişkenlerinin; "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" alt boyutu için görev yapılan lise türü değişkeninin; "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutu için kıdem değişkeninin; "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutu için görev yapılan lise türü değişkeninin; "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutu için kıdem ve görev yapılan lise türü değişkenlerinin; "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutu için kıdem, ortalama sınıf mevcudu ve görev yapılan lise türü değişkenlerinin takip ettiği; "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutu için ise öğretmen özerkliği algısı değişkenini takip eden kıdem ve görev yapılan lise türü değişkenlerinin önem sırasının aynı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli buldukları, bu durumu öğrenci açısından özellikle öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, kişilik, sosyal ve kişisel gelişimlerine katkı sağlaması, öğretmen açısından ise özellikle öğretmenin öğrencinin duygu ve düşüncelerini önemsemesini ve öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate almasını sağlaması nedenleri ile açıkladıkları tespit edilmiştir. Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergilemeye ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında ise öğretmenlerin bu durumu öğrenci açısından özellikle öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve kişilik gelişimlerine katkı sağlaması; öğretmen açısından öğrenciyle daha güçlü iletişim kurmasını, öğrenciyi önemsemesini, öğrenciye rehberlik etmesini sağlaması nedenleri ile açıkladıkları; sergilenmemesine ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin ise bu durumu öğretim programı açısından özellikle öğretim programlarının çok yoğun olması, öğrenci açısından derse karşı tutumunun müsaade etmemesi nedenleri ile açıkladıkları

belirlenmiştir. Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli buldukları, bu durumu öğrenci açısından özellikle öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve kişilik gelişimlerine katkı sağlaması, öğretmen açısından özellikle öğretmenin öğrenciyi önemsemesini ve öğrenciye rehberlik etmesini sağlaması; eğitimin niteliği açısından ise çağdaş eğitim anlayışının benimsenmesini sağlaması nedenleri ile açıkladıkları tespit edilmiştir. Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergilemeye ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında ise öğretmenlerin bu durumu öğrenci açısından özellikle öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağlaması; öğretmen açısından öğrenciye rehberlik etmesini sağlaması nedenleri ile açıkladıkları; sergilenmemesine ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin ise bu durumu öğretim programı açısından özellikle öğretim programlarının çok yoğun olması ve ders saatlerinin yetersiz olması, öğrenci açısından özellikle öğrencinin duyuşsal özellikleri müsaade etmemesi nedenleri ile açıkladıkları belirlenmiştir. Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin bu durumu öğrenci açısından özellikle öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağlaması; değerlendirme sürecinin kendisi açısından özellikle özerk öğrenme süreci değerlendirmenin de özerk olmasını gerektirmesi ve değerlendirmenin objektif olmasını sağlaması; öğretmen açısından ise özellikle öğretmenin öğrencinin bireysel farklılıklarını önemsemesini ve öğrenciye rehberlik etmesini sağlaması nedenleri ile açıkladıkları; gerekli bulmamalarına ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin ise bu durumu değerlendirme sürecinin kendisi açısından özellikle değerlendirme yapma öğretmenin görevi olması nedeni ile açıkladıkları tespit edilmiştir. Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergilemeye ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında ise öğretmenlerin bu durumu öğrenci açısından özellikle öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağlaması; öğretmen açısından özellikle öğrenciyi önemsemesini sağlaması nedenleri ile açıkladıkları; sergilenmemesine ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin ise bu durumu öğretim programı açısından özellikle öğretim programlarının sınırlandırması ve ders saatlerinin yeterli olmaması, öğrenci açısından özellikle öğrenci geçmişte olumsuz deneyimler yaşaması, değerlendirme sürecinin kendisi açısından özellikle değerlendirme yapmanın öğretmenin görevi olması, mevzuat açısından ise özellikle

mevzuatın müsaade etmemesi nedenleriyle açıkladıkları belirlenmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel sonuçları incelendiğinde bu sonuçların birbirleriyle tutarlı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen özerkliği, öğrenen özerkliğinin desteklenmesi, lise öğretmeni

ABSTRACT

ÇINAR, İnanç. An Investigation of the Variables Predicting High School Teachers' Learner Autonomy Support Behaviours. Master Thesis, Sivas, 2023.

The purposes of this study are to determine to what extent the variables of gender, the faculty which the teacher graduated from, education level, length of service, the high school type which the teacher works for, average classroom size and teacher autonomy attitudes predict the learner autonomy support behaviours of high school teachers; and to reveal the opinions of high school teachers on learner autonomy support.

Within this study, explanatory-sequential design which is one of the mixed methods was favoured. Survey method was used for the quantitative phase of the study while case study was preferred for the qualitative phase. Research sample of the quantitative phase consists of the teachers who works at high schools of the Ministry of National Education in the central district of Sivas during 2020-2021 school year, and cluster sampling method was used for determining the quantitative research sample in proportion to the number of teachers in each type of high school. In this respect, a total of 367 high school teachers comprises the research sample of quantitative phase of the study. As for the qualitative research group, 42 high school teachers who were determined with the help of maximum variation sampling method participated in this study. *"Learner Autonomy Support Scale"* developed by Oğuz (2013a) and *"Teacher Autonomy Scale"* developed by Çolak (2016) were preferred as quantitative data collection tools whereas a semi-structured interview form developed by the researcher himself was used as a qualitative data collection tool. In addition, the first sections of both quantitative and qualitative data collection tools include items questioning the participants' personal information. By making use of SPSS for Windows 24.0 package program, multiple linear regression analyses along with descriptive statistics were used to analyze the quantitative data gathered. For the analysis of qualitative data collected, on the other hand, content analysis method was implemented with the help of Nvivo 10 program.

The quantitative phase of the study includes a number of results regarding the dimensions of “Necessity of Learner Autonomy Support” and the “Implementation of Learner Autonomy Support.” It was concluded that the most significant predictor of the dimension of “Necessity of Learner Autonomy Support” and the sub-dimensions of “Necessity of Support for Feelings and Thoughts”, “Necessity of Support for Learning Process”, “Necessity of Support for Assessment” as well as the dimension of “Implementation of Learner Autonomy Support” and the sub-dimensions of “Implementation of Support for Feelings and Thoughts”, “Implementation of Support for Learning Process”, “Implementation of Support for Assessment” was the variable of teacher autonomy attitudes. As for the significance of other variables, it was found that the variable of teacher autonomy attitudes is followed by the variable of length of service with regard to the sub-dimension of “Necessity of Support for Feelings and Thoughts”; followed by the variables of the high school type which the teacher works for and education level respectively with regard to the sub-dimension of “Necessity of Support for Learning Process”; followed by the variable of the high school type which the teacher works for with regard to the sub-dimension of “Necessity of Support for Assessment”; followed by the variable of length of service with regard to the dimension of “Necessity of Learner Autonomy Support”; followed by the variable of the high school type which the teacher works for with regard to the sub-dimension of “Implementation of Support for Feelings and Thoughts”; followed by the variables of length of service and the high school type which the teacher works for respectively with regard to the sub-dimension of “Implementation of Support for Learning Process”; followed by the variables of length of service, the high school type which the teacher works for and average classroom size respectively with regard to the sub-dimension of “Implementation of Support for Assessment”; followed by the variables of length of service and the high school type which the teacher works for with regard to the dimension of “Implementation of Learner Autonomy Support”, and these two predictive variables were found to be equally significant with regard to the dimension of “Implementation of Learner Autonomy Support.”

In the qualitative phase of the study, when the teachers’ opinions on the necessity of support for feelings and thoughts were examined, it was concluded that all the teachers find the support for feelings and thoughts necessary; particularly because

the support for feelings and thoughts contributes to students' cognitive, affective, personality, social and personal developments; and because the support for feelings and thoughts enables teachers to care about students' feelings and thoughts, and to consider individual differences of the students. When the teachers' opinions on the implementation of support for feelings and thoughts were examined, it was concluded that the teachers implement the support for feelings and thoughts; particularly because the support for feelings and thoughts contributes to students' cognitive, affective and personality developments; and because the support for feelings and thoughts enables teachers to have a stronger communication with students, to care about students, and to guide students. However, it was found that the teachers do not implement the support for feelings and thoughts; particularly because the curricula are so intensive; and because students' attitudes towards the lessons do not allow teachers to implement the support for feelings and thoughts. When the teachers' opinions on the necessity of support for learning process were examined, it was concluded that most of the teachers find the support for learning process necessary; particularly because the support for learning process contributes to students' cognitive, affective, social and personality developments; because the support for learning process enables teachers to care about students, and to guide students; and because the support for learning process enables modern education approaches to be accepted. When the teachers' opinions on the implementation of support for learning process were examined, it was concluded that the teachers implement the support for learning process; particularly because the support for learning process contributes to students' cognitive and affective developments; and because the support for learning process enables teachers to guide students. On the other hand, it was found that the teachers do not implement the support for learning process; particularly because the curricula are so intensive; because there are not enough course hours; and because the affective traits of students do not allow teachers to implement the support for learning process. When the teachers' opinions on the necessity of support for assessment were examined, it was concluded that the teachers find the support for assessment necessary; particularly because the support for assessment contributes to students' cognitive and affective developments; because autonomous learning process entails autonomous assessment process; because the support for assessment enables assessment process to be objective; because the support for assessment enables teachers to consider individual differences of the students; and

because the support for assessment enables teachers to guide students. However, it was found that the teachers do not find the support for assessment necessary; particularly because assessment is a duty of teachers. When the teachers' opinions on the implementation of support for assessment were examined, it was concluded that the teachers implement the support for assessment; particularly because the support for assessment contributes to students' cognitive and affective developments; and because the support for assessment enables teachers to care about students. On the other hand, it was found that the teachers do not implement the support for assessment; particularly because the curricula restrict the learning process; because there are not enough course hours; because students have negative past experience; because assessment is a duty of teachers; and because official regulations do not allow teachers to implement the support for assessment. Considering all the results of the study, it was concluded that the quantitative results are consistent with the qualitative results.

Keywords: learner autonomy, learner autonomy support, high school teacher

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim vesilesiyle tanışıp sonrasında hayatımı birleştirdiğim, varlığıyla kendimi çok şanslı addettiğim, benim bu süreçteki en büyük motivasyon kaynağım olan hayat arkadaşım Ebrar ULUDAĞ ÇINAR'a hiç eksik etmediği sevgisinden, desteğinden, sabrından ve anlayışından dolayı en içten şükranlarımı sunuyorum.

Tez sürecimin ilk gününden son gününe kadar engin bilgisini, sabrını, anlayışını ve samimiyetini eksik etmeyen; gece veya gündüz demeden özveriyle bana yol gösterici olan; öğrencisi olmaktan daima gururla bahsettiğim danışman hocam sayın Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Duaları ile sevgisini hiç esirgemeyen başta annem Nejla CANPE'ye olmak üzere, ailemin diğer üyelerine ve eşimin ailesinin değerli üyelerine teşekkür ediyorum.

Değerli görüşleriyle araştırmama katılan öğretmenlere ve veri toplama sürecimde öğretmenlere ulaşmamda yardımcı olan okul idarecilerine teşekkür ediyorum.

İnanç ÇINAR

Sivas, 2023

İÇİNDEKİLER

Sayfa no

KABUL VE ONAY
ETİK SÖZÜ…… III
ÖZET…….……... IV
ABSTRACT…….…… VIII
ÖNSÖZ……..…… XII
İÇİNDEKİLER……..……..... XIII
TABLOLAR LİSTESİ……..... XVII
ŞEKİLLER LİSTESİ……..... XVIII
EKLER LİSTESİ…… XIX
KISALTMALAR…….....……. XX

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ
1.1. Araştırmanın Amacı……... 7
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi……. 7
1.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Alt Problemler……..... 7
1.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Alt Problemler..... 8
1.3. Araştırmanın Önemi……... 9
1.4. Araştırmanın Sayıltıları……. 11
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları……...……..…… 11
1.6. Tanımlar……..... 11

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR
2.1. Özerklik…….…… 12
2.2. Öz Belirleme Kuramı……..... 13
2.3. Öğrenen Özerkliği…….…… 15
2.3.1. Öğrenen Özerkliğinin Boyutları ……... 18
2.4. Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesi……... 20
2.4.1. Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinde Öğretmenin Rolü……. 21
2.4.2. Öğrenen Özerkliğini Destekleyici Yaklaşımlar…….. 24
2.4.2.1. Kaynak Temelli Yaklaşımlar…….……... 24
2.4.2.2. Teknoloji Temelli Yaklaşımlar……..……..... 25

2.4.2.3. Öğrenen Temelli Yaklaşımlar…….. 25
2.4.2.4. Sınıf Temelli Yaklaşımlar…… 26
2.4.2.5. Program Temelli Yaklaşımlar…….. 27
2.4.2.6. Öğretmen Temelli Yaklaşımlar…… 27
2.5. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar …….. 28
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar…….…..... 28
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar……...……... 44

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli / Deseni…… 66
3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu……. 67
3.2.1. Nicel Boyuta İlişkin Evren ve Örneklem…….. 68
3.2.2. Nitel Boyuta İlişkin Çalışma Grubu…….. 70
3.3. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları……... 71
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları ……..…….. 72
3.3.1.1. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği…….. 73
3.3.1.2. Öğretmen Özerkliği Ölçeği……... 75
3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı…….. 77
3.3.2.1. Görüşme Formu…… 77
3.4. Verilerin Analizi ……..... 78
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi……..……..…….. 78
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi……... 81

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum……... 87
4.1.1. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" Boyutuna ve Alt Boyutlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum…… 87
4.1.1.1. "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" Alt Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum…….. 87
4.1.1.2. "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" Alt Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum…….. 89
4.1.1.3. "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" Alt Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum……. 91
4.1.1.4. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum…….. 92
4.1.2. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" Boyutuna ve Alt Boyutlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum…… 94
4.1.2.1. "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" Alt Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum……...…….... 94
4.1.2.2. "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" Alt Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum..…… 96

4.1.2.3. "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" Alt Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum…….. 98
4.1.2.4. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum"…… 100
4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorumlar……... 101
4.2.1. Duygu ve Düşünce Bakımından Öğrencilere Sağlanan Özerklik Desteğinin Gerekliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri…….……. 102
4.2.2. Duygu ve Düşünce Bakımından Öğrencilere Sağlanan Özerklik Desteğinin Sergilenme Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri…….. 110
4.2.3. Öğrenme Sürecinde Öğrencilere Sağlanan Özerklik Desteğinin Gerekliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri…… 120
4.2.4. Öğrenme Sürecinde Öğrencilere Sağlanan Özerklik Desteğinin Sergilenme Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri……. 128
4.2.5. Değerlendirme Sürecinde Öğrencilere Sağlanan Özerklik Desteğinin Gerekliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri…… 137
4.2.6. Değerlendirme Sürecinde Öğrencilere Sağlanan Özerklik Desteğinin Sergilenme Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri……. 145
4.2.7. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları ile Öğretmen Özerkliği Davranışları Arasındaki İlişkiye Ait Öğretmen Görüşleri…….. 154
4.2.8. Öğrenen Özerkliğini Destekleme ile İlişkili Olduğu Düşünülen Değişkenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri…… 161

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar……. 169
5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar…….……. 169
5.1.1.1. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" Boyutuna ve Alt Boyutlarına İlişkin Sonuçlar……...…… 169
5.1.1.1.1. "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar…… 169
5.1.1.1.2. "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar…… 170
5.1.1.1.3. "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar…… 171
5.1.1.1.4. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" Boyutuna İlişkin Sonuçlar…… 172
5.1.1.2. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" Boyutuna ve Alt Boyutlarına İlişkin Sonuçlar……...……... 173
5.1.1.2.1. "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar…… 173
5.1.1.2.2. "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar…… 174
5.1.1.2.3. "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar…… 175
5.1.1.2.4. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" Boyutuna İlişkin Sonuçlar……. 175

5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar…… 177
5.2. Tartışma……. 189
5.3. Öneriler…….. 209
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler……..…… 209
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler…….. 212
KAYNAKÇA……..... 214
EKLER…… 230
EK 1. "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" Kullanım İzni…… 230
EK 2. "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" Kullanım İzni……..... 231
EK 3. Etik Kurul Onay Belgesi……...……. 232
EK 4. Araştırma İzin Belgesi……...…… 233
EK 5. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu……... 234
EK 6. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği Formu……...… 235
EK 7. Öğretmen Özerkliği Ölçeği Formu…… 236
EK 8. Görüşme Formu……. 237
EK 9. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Normallik ve Doğrusallık Grafikleri… 240

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa no

Tablo 1. Yurt içinde yapılan çalışmalar……..... 55

Tablo 2. Yurt dışında yapılan çalışmalar……. 62

Tablo 3. Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini oluşturan öğretmenlerin betimsel özelliklerine ilişkin dağılımları ……...……. 69

Tablo 4. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin betimsel özelliklerine ilişkin dağılımları …….. 70

Tablo 5. Bağımlı değişkenlere ilişkin çarpıklık-basıklık değerleri……. 80

Tablo 6. Bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantılık varsayımına ilişkin Tolerans ve VIF değerleri……. 81

Tablo 7. "Duygu ve düşünce desteğinin gerekliliği" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları…… 88

Tablo 8. "Öğrenme süreci desteğinin gerekliliği" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları…… 89

Tablo 9. "Değerlendirme desteğinin gerekliliği" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları…… 91

Tablo 10. "Öğrenen özerkliğini desteklemenin gerekliliği" boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları……... 93

Tablo 11. "Duygu ve düşünce desteğinin sergilenmesi" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları…… 95

Tablo 12. "Öğrenme süreci desteğinin sergilenmesi" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları……..... 96

Tablo 13. "Değerlendirme desteğinin sergilenmesi" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları…… 98

Tablo 14. "Öğrenen özerkliğini desteklemenin sergilenmesi" boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları……... 100

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa no

Şekil 1. Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri……..... 102

Şekil 2. Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri…….. 110

Şekil 3. Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri……..... 120

Şekil 4. Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri……..... 129

Şekil 5. Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri……..……..... 138

Şekil 6. Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri……..... 145

Şekil 7. Öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öğretmen özerkliği davranışları arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşleri…….. 155

Şekil 8. Öğrenen özerkliğini destekleme ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri…….. 161

EKLER LİSTESİ

Sayfa no

EK 1. "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" Kullanım İzni…… 230
EK 2. "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" Kullanım İzni…… 231
EK 3. Etik Kurul Onay Belgesi…… 232
EK 4. Araştırma İzin Belgesi……... 233
EK 5. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu……..……. 234
EK 6. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği Formu……... 235
EK 7. Öğretmen Özerkliği Ölçeği Formu……...……. 236
EK 8. Görüşme Formu……. 237
EK 9. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Normallik ve Doğrusallık Grafikleri…… 240

KISALTMALAR

MEF : Mezun Olunan Fakülte
ED : Eğitim Durumu
GYLT : Görev Yapılan Lise Türü
OSM : Ortalama Sınıf Mevcudu
ÖÖ : Öğretmen Özerkliği
AL : Anadolu Lisesi
MTAL : Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
İHL : İmam-Hatip Lisesi
FL : Fen Lisesi
SBL : Sosyal Bilimler Lisesi
GSL : Güzel Sanatlar Lisesi
SL : Spor Lisesi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Eğitim insanlık tarihinin başladığı günden bu yana varlığını sürdüren bir olgudur. Eğitimi beden güzelliği, zihin gelişimi ile ruh ve ahlak temizliği ögeleri temelinde açıklayan Antik Yunan eğitimi (Davidson, 2000, s. 4-5); bu eğitim sisteminden hayli etkilenen ve söz konusu eğitim sistemine nazaran daha çok pratiğe dönük, iyi vatandaş yetiştirmeyi merkeze alan Antik Roma eğitim sistemi (Aytaç, 2018, s. 61); her konuda olduğu üzere skolastik bakış açısını eğitimde de benimseyen Ortaçağ Avrupası eğitim anlayışı (Gümüş, 2010, s. 27); skolastik düşünceyi reddederek hümanizmaya, nesnelliğe bilimsel verilere dayalı bir düşünce tarzıyla hareket eden Rönesans dönemi eğitimi anlayışı (Öndin, 2021, s. 451); Voltaire, Rousseau, Diderot, Lessing ve Kant gibi birçok düşünürün fikirleri ve çalışmaları sayesinde gelişen, aklı her şeyi düzeltmeye muktedir bir kuvvet olarak gören Aydınlanma devri eğitim sistemi (Çiğdem, 2015, s. 14-15; Outram, 2007, s. 20); sosyoekonomik problemleri ele alan entelektüel ve faydacı bakış açılarının hâkim olduğu sanayi inkılabı sonrasındaki eğitim sistemi (Aytaç, 2018, s. 257); özellikle 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren kendini göstererek metafiziği tamamıyla reddeden, doğa bilimi metotlarını esas kabul eden ve kişisel deneyimi tüm bilimlerin merkezine koyan pozitivist eğitim anlayışı (Aytaç, 2018, s. 294); öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağlarıyla oluşturulan koşullanmalar temelinde açıklayan davranışçı eğitim anlayışı (Aydın, 2000, s. 184); davranışçılığa tepki olarak ortaya çıkan ve öğrenmeyi zihinsel süreçlerle açıklayan bilişsel eğitim anlayışı (Işık ve Şenyuva, 2009, s. 147) ve son olarak günümüzün eğitim-öğretim yaklaşımı olarak bilinen, öğrenmeyi öznel gerçeklikler temelinde açıklayan pozitivizm ötesi yapılandırmacı eğitim yaklaşımı (Yurdakul, 2019, s. 40) eğitim kavramını ve bu kavramla beraber öğrenme-öğretme kavramlarını tarih boyunca farklı şekillerde açıklamaya çalışmışlardır.

Eğitimin bilimsel bir disiplin olarak çalışılmaya başlamasından bu yana eğitim-öğretim alanında zaman zaman çeşitli yaklaşımlar ön planda olmuştur. Bunlardan ilki davranışçı yaklaşımdır. Bireyin çevresini düzenleyerek istenilen davranışı ortaya çıkarmayı hedefleyen davranışçı yaklaşımda, basit uyarıcı-tepki bağları öğrenmenin temelinde yer almış ve zihnin derinliklerine pek inilmemiştir (Demirel, 2020, s. 25). Davranışçı yaklaşıma tepki olarak öğrenme sürecini basit uyarıcı-tepki bağının dışına

çıkaran bilişsel kuramcılar, öğrenmeyi çevreyi anlamlandırma süreci olarak ele almış ve bu anlamlandırma süreci içinde tüm zihinsel araçlara başvurulduğunu savunmuşlardır (Demirel, 2020, s. 28). Davranışçı ve bilişsel kuramların ortaya çıkmasından sonraki süreçte, bireyin öznel gerçekliğini temele alarak çevreyi kendi özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda algıladığını ileri süren insancıl yaklaşım söz konusu olmuştur (Bilge, 2016, s. 294). Bahsi geçen bu yaklaşımlar birbirinden tümden bağımsız olmamakla birlikte yaklaşımların süreç içerisinde birbirlerini etkiledikleri taraflar olmuştur.

Yapılandırmacı yaklaşım da bugün dünya genelinde en çok tartışılan ve uygulanan yaklaşım olup kendinden önceki yaklaşımlardan izler taşımaktadır (Aydın, 2006, s. 1). Felsefi temelini başlıca pragmatizmden alan yapılandırmacı yaklaşımda her birey yegânedir ve dolayısıyla her bireyin ilgi, ihtiyaç, tutum ve ön bilgileri birbirinden farklıdır (Turan ve Sayek, 2006, s. 172). Bu sebeple, yapılandırmacı yaklaşımda bilginin bireyden bağımsız bir şekilde var olmadığı, bunun aksine bireyin edindiği deneyimler temelinde yapılandırıldığı savunulur. Bu doğrultuda; bilgi bireyin içerisinde bulunduğu duruma, bağlama ve kişinin deneyimlerine göre algılanır ve birey karşılaştığı bilgiyi pasif bir şekilde almaktan ziyade aktif bir anlam arayışı içerisinde o bilgiyi yapılandırmaktadır (Glaserfeld, 1997, s. 51; Koç, 2006, s. 56; Yurdakul, 2019, s. 40-42). Bu yaklaşımda, öğretmenden öğrenene doğrusal bilgi ve kavram aktarımı şeklinde gerçekleşen geleneksel öğretim yaklaşımı reddedilmektedir. Geleneksel metotların aksine yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenenin somut olarak edindiği bağlam ve deneyimler söz konusu olup bu bağlam ve deneyimler aracılığıyla öğrenen sürekli soru sormakta, kendi fikirlerini yorumlamakta ve savunmakta, öğretmen ise burada artık otokratik bir bilgi kaynağı değil, daha çok öğrenme sürecini yönlendiren ve kolaylaştıran kişi konumunda yer almaktadır (Fosnot, 2005). Öğretmen, öğrenenlere tek çözümü olan sorulardan ziyade çoklu çözüm yollarının olduğu sorular sormakta ve böylece öğrenenlerin çok yönlü düşünme, çoklu çözüm yollarını keşfetme ve uygulama, analitik düşünme gibi üst düzey becerilerini geliştirmeye çalışmaktadır (Senemoğlu, 2020, s. 624). Bu yaklaşımın benimsendiği eğitim-öğretim ortamlarında öğrenmek için bireyin ön bilgileri ve deneyimleri önemli olmakla birlikte üzerine inşa edilebilecek bir zemin olmadan yeni bilginin öğrenilmesi pek mümkün olmamaktadır (Yeşilyaprak ve Uçar, 2016, s. 381). Brooks ve Brooks (1999, s. 17) yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği sınıflarda programın çerçeve mahiyetinde olup bütünden parçaya doğru ilerlediğini, öğrenenlerin yönelttikleri sorulara önem

verildiğini, program kapsamındaki etkinliklerin çoğunlukla birincil kaynaklara ve öğrenenlerin materyallerine dayandığını, öğrenenlerin dünya hakkında teoriler üreten düşünürler olarak kabul edildiğini ve gruplar halinde işbirliği sağlayarak faaliyet gösterdiklerini, öğretmenlerin genellikle öğrenenlerle etkileşim halinde hareket ettiğini, öğrenenler arasında aracılık rolünü üstlendiklerini, öğrenenlerin bakış açılarını çözmeye çalıştıklarını, değerlendirme sürecinin öğretim süreciyle iç içe olduğunu ve değerlendirmenin öğrenenlerin faaliyet gösterdikleri anlardaki öğretmen gözlemlerine, öğrenen ürünlerine ve portfolyolara dayandığını ifade etmektedirler.

Geleneksel yaklaşımda kısa sürede daha fazla bilgi aktarımı ve öğretmen merkezli öğretim anlayışı hâkimken, yapılandırmacı yaklaşımın temelinde öğrenen merkezli öğretim anlayışı yatmaktadır. Öğrenen, yapılandırmacı yaklaşım kapsamında düzenlenen programların merkezinde yer almaktadır (Brooks ve Brooks, 1999, s. 106; Nunan, 1989, s. 19). Öğrenen merkezli öğretim; öğrenenin öğrenme sürecinde en aktif rolü üstlenmesini, kendi başına etkinliklerde bulunmasını, kendi öğrenme sürecini yönlendirmesini ve dolayısıyla kendi nörolojik yapılarına göre öğrenmeler gerçekleştirmesini sağlamaktadır (Özpolat, 2013, s. 8-9; Serin, 2012, s. 52). Böylece, öğrenen merkezli bir öğretim yaklaşımı benimsenerek öğrenenlerin kendilerine daha çok güven duymasına, çeşitli düşünme becerilerini kullanmasına ve farklılıklara açık olmasına katkıda bulunulmaktadır (Korkmaz, 2007, s. 401). Öğrenen merkezli öğretimin tüm bu özellikleri göz önüne alındığında, söz konusu yaklaşımın benimsendiği bir eğitim ortamında öğrenene belli sınırlar çerçevesinde özerklik verilmesi kaçınılmaz hale gelmekte; kendisi dışındaki unsurlar tarafından yönlendirilen, dolayısıyla özerk olamayan bir öğrenenin kendi öğrenme sürecini yönetmesi ve düzenlemesi pek mümkün olmamaktadır (Brooks ve Brooks, 1999, s. 103; Chirkov vd., 2003, s. 98; Fosnot, 2005; Hu ve Zhang, 2017, s. 148-149).

Öğrenen özerkliği kavramına geçmeden özerklik kavramının temelde neyi ifade ettiğinin irdelenmesi gerekmektedir. Özerklik, kişinin hayatını yönlendirirken seçimleri ve eylemleri konusunda öz yönetimli olarak hareket etmesi olarak tanımlanmaktadır (Oshana, 2003, s. 100). Diğer bir tanımla özerklik herhangi bir kişi veya kurum tarafından kontrol edilmeksizin kişinin kendi kararlarını hür iradesiyle alabilme yetisidir (Cambridge Dictionary, 2022). Bu doğrultuda, özerklik kavramı özgür olma durumu ile aynı anlamda düşünülebilir. Oysaki bu kavram esasen bireyin tamamıyla serbest olmasını

engelleyen çeşitli iç ve dış etmenlerin bulunduğunu ifade etmektedir (Benson, 2008, s. 17-18). Özerk olan birey; kendi yetileriyle, olanaklarıyla, psikolojik özellikleriyle, yasalarla ve yasaklarla sınırlıdır (Göçmen Baykara ve Şahinoğlu, 2013, s. 178).

Alanyazında öğrenen özerkliği ile ilgili araştırmacıların çeşitli tanımları bulunmaktadır. Öğrenen özerkliğini öğrenenin öğrenme sorumluluğunu alması çerçevesinde açıklayan Holec (1981, s. 3) bu kavramı öğrenenin öğrenme amaçlarını, içeriklerini, stilini belirleme konusunda sorumluluk alması, kendi öğrenme sürecini izlemesi ve edindiği öğrenme ürünlerini değerlendirmesi olarak tanımlarken; Dickinson (1987, s. 11) öğrenenin kendi öğrenmesiyle ilgili aldığı tüm kararlarda ve bu kararları uygulamada tamamen sorumlu olması olarak değerlendirmektedir. Ryan (1991, s. 210) ise öğrenen özerkliğini öğrenenin kendi öğrenmesi konusunda öz düzenlemeli ve öz belirlemeli davranma yetisi olarak açıklamaktadır. Little (1991, s. 4) öğrenen özerkliğini temel olarak kendi başına hareket etme, eleştirel olma, yansıtıcı düşünceyi benimseme, karar verme ve bağımsız hareket etme kapasitesi olarak kabul etmektedir. Deci ve Flaste (1996, s. 2) bu kavramı; öğrenenin kendisi için faydalı olacağını düşündüğü bir işte tamamen istekli olması ve bu işi özveriyle yapması olarak açıklamaktadır. Littlewood (1996, s. 428) ise öğrenen özerkliği kavramını öğrenenin seçim yapma ve yaptığı bu seçimleri uygulama kapasitesi olarak ele almakta ve bu kapasiteyi istek ve yeteneğe dayandırmaktadır. Son olarak, Benson (2011, s. 2) ise öğrenen özerkliğini, öğrenme ortamının ve öğrenenin özellikleri açısından bireyin kendi öğrenme sürecini kontrol etme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Araştırmacılar tarafından öğrenen özerkliği ile ilgili yapılan farklı tanımlar olsa da kavramın temelinde öğrenenin kendi öğrenme sürecini yönlendirmesi ve düzenlemesi, pasif bilgi alıcısı rolünden ziyade aktif bilgi oluşturucusu rolüne bürünmesi, öğrenmesiyle ilgili her türlü sorumluluğu üstlenmesi düşüncesi hâkimdir. Ancak, öğrenen özerkliği öğrenenin tamamen bağımsız olması veya öğretmenin tüm kontrolü öğrenene devretmesi anlamına gelmemekte; öğretmenin öğrenme sürecinin merkezinde olmasının yerine öğrenenin daha görünür olduğu bir eğitim ortamını ifade etmektedir (Deci ve Flaste, 1996, s. 89; Demirel ve Mirici, 2002, s. 81; Little, 1991, s. 3; Ramos, 2006, s. 185).

21. yüzyılın eğitim dünyasında bireyin kendine yeter hâle gelerek bilgiyi öznel şekilde yorumlayıp kendisinin oluşturması, öğreneni merkeze alan yapılandırmacı yaklaşım açısından oldukça önemlidir (Özden, 2011, s. 54). Ryan (1991, s. 210)'ın

öğrenen özerkliği tanımından hareketle, öğrenenlerin öz düzenleme yaparak öğrenme sürecinde yer alması için özerk olmaları kaçınılmazdır. Bu çağdaş yaklaşım kapsamında öğrenene çeşitli sorumluluklar ve daha etkin bir rol yükleyen öğrenen özerkliği çalışmalara da konu olmaktadır. Avrupa Konseyi Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda; öğrenen özerkliği ve öz yönetimli öğrenmenin öğrenenin kendi bilgi düzeyi hakkındaki farkındalığını artırdığı, uygulanabilir ve faydalı hedefler belirlemeyi kolaylaştırdığı, uygun materyallerin kullanılmasını sağladığı ve öz değerlendirme yapmayı mümkün kıldığı ifade edilmektedir (Council of Europe, 2001, s. 6). Ramos (2006, s. 186) sınıflarda farklı niteliklerde olan birçok öğrenen bulunduğunu ve öğretmenin öğrenenlerin ilgilerinin ve motivasyon düzeylerinin farklı olması, öğrenme hızlarının ve stillerinin çeşitlilik göstermesi gibi birçok sebepten ötürü öğrenenlerin tümüne yetemeyebileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle; öğrenenlerin çeşitli öğrenme etkinliklerini kendilerinin yerine getirmeleri, diğer bir deyişle öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenlemeleri gerekmektedir. Bu durumda da öğrenen özerkliği kavramı ön plana çıkmaktadır. Çakıcı (2015, s. 32) öğrenenlerin kendi öğrenme sürecinde sorumluluk aldıklarını, sınıf dışındaki inanç ve fikirlerini öğrenme süreçleriyle ilişkilendirebildiklerini ileri sürmektedir. Boyadzhieva (2016, s. 36) öğrenen özerkliğinin, öğrenenin kendisine yönelik olumlu bir algı oluşturmasını sağladığını ve bunun sonucunda da toplumdaki bireylerin birbirlerine yönelik karşılıklı anlayış geliştirdiğini ifade etmekte; öğrenenin kendisine yönelik oluşturduğu bu olumlu algının ve bireylerin geliştirdiği karşılıklı anlayışın öğrenenlerin seçim yapabilmelerini sağlayarak özerkliklerini daha da artırdığını belirtmektedir.

Her öğrenen birbirinden farklı şekillerde özerlik davranışları göstermektedir. Bazı öğrenenler, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin sunduklarına daha fazla bağlıyken, bazıları ise öğrenmelerini daha bireysel ve özgün şekilde gerçekleştirebilir. Ne düzeyde olursa olsun eğitim-öğretim sürecinde öğrenenlerin özerkliklerinin desteklenmesi söz konusu olmaktadır. Bu yüzden öğrenen özerkliğinin desteklenmesi geçmişten bugüne araştırma konusu olmuş ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Deci ve Ryan (1987, s. 1027)'a göre öğrenen özerkliğini destekleme, öğreneni kendi öğrenme süreci içerisinde seçim yapmaları konusunda teşvik etmektir. Black ve Deci (2000, s. 742)'ye göre özerklik desteği öğretmenin öğrenenlerin bakış açılarını kavraması, onların duygularının bilincinde olması, onlara seçim yapabilecekleri çeşitli olanaklar sunması ve geçerli bilgileri sağlaması; tüm bu

davranışları sergilerken de baskıcı ve talepkâr olmaktan kaçınmasıdır. Assor vd. (2002, s. 262) öğrenenlerin okulda yaptıkları etkinliklerin; kendilerinin kişisel hedefleri, ilgileri ve değerlerinin farkına varmasına katkı sağladığını ve öğretmenlerin de bu konuda öğrenenlere yardımcı olması gerektiğini ifade etmekte; öğretmenlerin bu davranışlarını da özerklik desteği olarak adlandırmaktadırlar. Reeve ve Jang (2006, s. 210) özerklik desteğini; öğrenenin ilgilerini, hedeflerini, değerlerini ve özerkliğe yönelik ihtiyacını belirleyen, geliştiren ve yetiştiren kişilerarası destek davranışları olarak görmektedir.

Öğrenen özerkliğini destekleyici bir atmosferin bulunduğu eğitim ortamlarında öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve tercihleri belirlenmekte ve bunlar öğrenme-öğretme sürecinde göz önünde bulundurulmaktadır (Reeve, 2006, s. 228). Yine öğrenen özerkliğinin desteklendiği sınıflarda öğrenenlere bir yandan gerekli bilgiler sağlanırken, öte yandan öğrenenlerin bu bilgileri kullanarak problemleri çözmeleri beklenmektedir (Black ve Deci, 2000, s. 742). Ayrıca özerklik desteği, daha yüksek düzeyde bir içsel motivasyonun oluşmasını sağlamakta, ilgi düzeyini artırmakta, yaratıcılığı geliştirmekte, bilişsel yapıyı güçlendirmekte, öğrenme kalitesini geliştirmekte, daha olumlu tutumlar kazandırmakta, kişinin kendisine ve başkalarına olan güvenini artırmakta, davranış değişikliğini kolaylaştırmakta, fiziksel ve psikolojik sağlığın gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Deci ve Ryan, 1987, s. 1024).

Öğrenen özerkliğinin desteklenmesi sürecinde öğretmenin özerk oluşu da önemli bir etkendir. Ramos (2006, s. 197)'un belirttiği üzere öğretmen özerkliği öğrenen özerkliği ile birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Öğretmen özerkliği, öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde karar verme ve öğrenciyi ilgilendiren hususlarda gerekli mesleki seçimleri gerçekleştirebilme hürriyetinin yanı sıra eğitim-öğretim sürecini planlama, geliştirme ve yönetme aşamalarında aktif olarak yer alması olarak tanımlanmaktadır (Ayral vd., 2014, s. 208). Thavenius (1999, s. 160) özerk öğretmeni, rolünü gerektiğinde değiştirebilen, öğrenenlerin özerk olabilmesini sağlayan öğretmen olarak tanımlarken; kendisi özgür olan öğretmenin öğreneni de özgür kılabildiğini belirtmektedir. Little (2000, s. 45) öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi ve desteklenmesinin öğretmenin özerkliğine dayalı olduğunu ifade etmekte, özerk olmayı bilmeyen öğretmenin öğrenen özerkliğini geliştiremeyeceğini ileri sürmekte, bu sebeple de öğretmenlerin mesleki becerilerini özerk olarak sunması gerektiğini belirtmektedir. Tüm bu görüşlerden hareketle, öğrenen

özerkliğinin desteklenmesinde öğretmen özerkliğinin önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, öğrenen özerkliğinin ve bu özerkliğin desteklenmesinin bugünün hâkim öğrenme-öğretme yaklaşımı olan yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde ne kadar önemli bir yere sahip olduğu açıktır. Bunun yanı sıra, bugünün hızla değişen ve gelişen dünyasının gerektirdiği bilgi ve becerileri edinmek adına öğrenenlerin özerklik davranışları geliştirmeleri şarttır. Öğrenme-öğretme sürecinin temel dinamiklerinden olan öğretmenin de bu davranışları kazandırmada rolü büyüktür. Buradan hareketle, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının incelenmesi önem arz etmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, kıdem, görev yapılan lise türü, ortalama sınıf mevcudu ve öğretmen özerklik algısı değişkenlerinin öğrenen özerkliğini desteklemeye ilişkin algılarını ne düzeyde yordadığını belirlemek ve bu öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeye ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi; "Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, kıdem, görev yapılan lise türü, ortalama sınıf mevcudu ve öğretmen özerkliği algısı değişkenleri öğrenen özerkliğini desteklemeye ilişkin algılarını ne düzeyde yordamaktadır ve bu öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeye ilişkin görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

1.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Alt Problemler

1. Lise öğretmenlerinin cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, kıdem, görev yapılan lise türü, ortalama sınıf mevcudu ve öğretmen özerkliği algısı değişkenleri "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" alt boyutunu manidar düzeyde yordamakta mıdır?

2. Lise öğretmenlerinin cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, kıdem, görev yapılan lise türü, ortalama sınıf mevcudu ve öğretmen özerkliği algısı değişkenleri "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" alt boyutunu manidar düzeyde yordamakta mıdır?

3. Lise öğretmenlerinin cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, kıdem, görev yapılan lise türü, ortalama sınıf mevcudu ve öğretmen özerkliği algısı değişkenleri "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" alt boyutunu manidar düzeyde yordamakta mıdır?

4. Lise öğretmenlerinin cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, kıdem, görev yapılan lise türü, ortalama sınıf mevcudu ve öğretmen özerkliği algısı değişkenleri "Öğrenen Özerkliğinin Desteklemenin Gerekliliği" boyutunu manidar düzeyde yordamakta mıdır?

5. Lise öğretmenlerinin cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, kıdem, görev yapılan lise türü, ortalama sınıf mevcudu ve öğretmen özerkliği algısı değişkenleri "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutunu manidar düzeyde yordamakta mıdır?

6. Lise öğretmenlerinin cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, kıdem, görev yapılan lise türü, ortalama sınıf mevcudu ve öğretmen özerkliği algısı değişkenleri "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutunu manidar düzeyde yordamakta mıdır?

7. Lise öğretmenlerinin cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, kıdem, görev yapılan lise türü, ortalama sınıf mevcudu ve öğretmen özerkliği algısı değişkenleri "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutunu manidar düzeyde yordamakta mıdır?

8. Lise öğretmenlerinin cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, kıdem, görev yapılan lise türü, ortalama sınıf mevcudu ve öğretmen özerkliği algısı değişkenleri "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutunu manidar düzeyde yordamakta mıdır?

1.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Alt Problemler

1. Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

2. Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

3. Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

4. Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

5. Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

6. Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

7. Öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öğretmen özerkliği davranışları arasındaki ilişki hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?

8. Öğrenen özerkliğini destekleme ile ilgili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çağdaş dünyada bireyin özellikleri ve bireysel sorumluluk kavramı yaşamın her yönünde kendisini göstermekte, eğitim-öğretim alanında da birey merkezlilik önemli bir unsur olarak yer almaktadır. Çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımı olan yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenin sorumluluk alabilmesi, öğrenme sürecini kendine uygun şekilde biçimlendirebilmesi ve öğrenmelerini var olan yapının üzerine inşa edebilmesi en önemli beceriler arasında bulunmaktadır (Brooks ve Brooks, 1999, s. 106; Glaserfeld, 1997, s. 51; Koç, 2006, s. 56; Nunan, 1989, s. 19; Özpolat, 2013, s. 8-9; Serin, 2012, s. 52; Yurdakul, 2019, s. 41). Öğrenenin bu becerileri edinebilmesi için özerklik davranışlarının desteklenmesi şarttır. Çünkü birey özerklik kazandığı takdirde öz yönetimli bir şekilde hareket edebilmekte, kendi seçimlerini yapabilmekte ve davranışlarını şekillendirebilmektedir (Oshana, 2003, s. 100).

Bireyin özerklik davranışlarının desteklenmesi sadece formal öğrenme yaşantıları bakımından değil, yaşam boyu öğrenme becerilerini edinmesi bakımından da önem arz etmektedir (Dede, 2017, s. 8-9; Durmuşçelebi ve Çetinkaya, 2018, s. 330; Kurt, 2016, s.

10; Tok, 2011, s. 54). Okul ortamında özerkliği desteklenerek özerk olmayı öğrenen bireyler, ileriki yaşamlarında da bu tutumunu sürdürmeye devam etmektedirler. Nitekim, Yurdakul (2016, s. 69) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin özerk öğrenmeleri ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde; öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını cinsiyet (Akan, 2020; Akçil ve Oğuz, 2015; Akdemir, 2020; Ataşbaş, 2017; Bal ve Pehlevan, 2020; Durmuşçelebi ve Çetinkaya, 2018; Kozak, 2017; Oğuz, 2013b; Oğuz vd., 2014; Öncü, 2019; Özkal ve Demirkol, 2014; Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık, 2018; Uşun vd., 2016; Yazıcı, 2016; Yıldırım, 2022; Yılmaz vd., 2017) ve mesleki kıdem değişkenleri açısından (Akan, 2020; Akçil ve Oğuz, 2015; Akdemir, 2020; Alkın Şahin vd., 2015; Ataşbaş, 2017; Bal ve Pehlevan, 2020; Durmuşçelebi ve Çetinkaya, 2018; Güvenç, 2011; Kozak, 2017; Oğuz, 2013b; Oğuz vd., 2014; Öncü, 2019; Özkal ve Demirkol, 2014; Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık, 2018; Yazıcı, 2016; Yıldırım, 2022; Yılmaz vd., 2017) inceleyen çok sayıda araştırmaya rastlanırken; eğitim durumu (Akan, 2020; Akdemir, 2020; Öncü, 2019), öğretmen özerkliği (Ataşbaş, 2017; Basri, 2019; Yazıcı, 2016) ve ortalama sınıf mevcudu değişkenleri (Alkın Şahin vd., 2015; Bal ve Pehlevan, 2020; Yıldırım, 2022) açısından inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Ayrıca ilgili alanyazında nicel yöntemle yürütülen araştırmaların (Akan, 2020; Akçil ve Oğuz, 2015; Akdemir, 2020; Alkın Şahin vd., 2015; Ataşbaş, 2017; Bal ve Pehlevan, 2020; Banerjee ve Halder, 2021; Black ve Deci, 2000; Cheon vd., 2014; Durmuşçelebi ve Çetinkaya, 2018; Guay vd. 2001; Güvenç, 2011; Kozak, 2017; Oğuz vd., 2014; Oğuz, 2013b; Öncü, 2019; Özkal ve Demirkol, 2014; Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık, 2018; Quyen, 2022; Reeve vd., 2004; Reeve ve Jang, 2006; Sierens vd., 2009; Tessier vd., 2008; Uşun vd., 2016; Yazıcı, 2016; Yıldırım, 2022; Yılmaz vd., 2017) sayıca fazla olduğu fakat nitel yöntemle (Basri, 2019; Bozack vd., 2008) ve karma yöntemle yürütülen (Çetinkaya, 2019; Hu ve Zhang, 2017; Kandemirci, 2018) araştırmaların sayıca daha az olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda; mevcut araştırma ile ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, kıdem, görev yapılan lise türü, ortalama sınıf mevcudu ve öğretmen özerkliği algısı değişkenlerinin öğrenen özerkliğini desteklemeye ilişkin algılarını ne düzeyde yordadığının belirlenmesi ve bu öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemelerine ilişkin görüşlerini ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca araştırmada

karma yöntem kullanılmasının ilgili alanyazına önemli katkılarda bulunacağı öngörülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırma kapsamında, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ölçme araçlarına samimi, gerçekçi ve dürüst cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

a) 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleriyle,

b) Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özerklik: Kişinin hayatını yönlendirirken seçimleri ve eylemleri konusunda öz yönetimli olarak hareket etmesidir (Oshana, 2003, s. 100).

Öğrenen özerkliği: Öğrenenin öğrenme amaçlarını, içeriklerini ve stilini belirleme konusunda sorumluluk alması, kendi öğrenme sürecini izlemesi ve edindiği öğrenme ürünlerini değerlendirmesidir (Holec, 1981, s. 3).

Öğrenen özerkliğini destekleme: Öğretmenin öğrenenlerin bakış açılarını kavraması, onların duygularının bilincinde olması, onlara seçim yapabilecekleri çeşitli olanaklar sunması ve gerekli bilgileri sağlaması; tüm bu davranışları sergilerken de baskıcı ve talepkâr olmamasıdır (Black ve Deci, 2000, s. 742).

Öğretmen özerkliği: Öğretmenin, eğitim-öğretim sürecinde karar verme ve öğrenciyi ilgilendiren hususlarda gerekli mesleki seçimleri gerçekleştirebilme hürriyetinin yanı sıra eğitim sürecini planlama, geliştirme ve yönetme süreçlerinde aktif olarak yer almasıdır (Ayral vd., 2014, s. 208).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde; öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin ayrıntılı bir alanyazın taraması sonucunda ulaşılan kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Bu başlık altında sırasıyla özerklik, öz belirleme kuramı, öğrenen özerkliği, öğrenen özerkliğinin boyutları, öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi başlığı altında öğrenen özerkliğinin desteklenmesinde öğretmenin rolü ve öğrenen özerkliğini destekleyici yaklaşımlara ilişkin kuramsal bilgiler sunulmuştur. Ayrıca öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ile ilgili yapılan ve ulaşılabilen yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Özerklik

Özerklik (otonomi) kavramı etimolojik olarak "kendi, kendisi" anlamına gelen Yunanca "*autos*" ve "yönetim, yönetme, hukuk, yasa" anlamlarına gelen "*nomos*" kelimelerinin birleşiminden ortaya çıkmıştır (Dworkin, 2015, s. 11). Bu kavram özellikle dini, felsefi, psikolojik, politik ve toplumsal bağlamlarda kullanılmıştır (Benson ve Voller, 1997, s. 4; Dworkin, 2015, s. 10). Jean-Jacques Rousseau meşhur kitabı Toplumsal Sözleşme'de özerklik kavramını kişinin kendi belirlediği kanuna uyması manasını içeren ahlaki bir özgürlük olarak ele almaktadır (Neuhouser, 2011, s. 481). Ünlü Alman filozof Immanuel Kant ise özerkliği, bireyin başkalarının iradesi altında olmadan bir özgürlük ve sorumluluk bilincine sahip oluşu olarak tanımlamaktadır (Wolff, 1998, s. 14). Söz konusu kavram Türk Dil Kurumu tarafından "bir kişinin, bir topluluğun kendi uyacağı yasayı kendisinin koyması" şeklinde açıklanmaktadır (TDK, 2011, s. 1868). Başka bir sözlük tanımıyla da özerklik, bireyin vesayet altında olmaksızın kendi kararlarını özgürce alabilmesi olarak ifade edilmiştir (Cambridge Dictionary, 2022). Şahin vd. (2003, s. 1066) özerkliği psikolojik açıdan irdelemekte ve subjektif özgüven, araçsal özerklik ve duygusal özerklik olmak üzere üç farklı açıdan ele almaktadır. Subjektif özgüven bireyin eylem ve kararlarında kendine güvenmesi; araçsal özerklik bireyin karşılaştığı problemlerle başa çıkarken, kendi ihtiyaçlarını karşılarken ve çeşitli etkinliklerde bulunurken özerk olması; duygusal özerklik ise bireyin başkaları tarafından onay ve güvence verilmesi ihtiyacından uzak olmasıdır. Bu tanımlara ilaveten, bireyin

kendi normları doğrultusunda eylemlerde bulunarak söz konusu eylemlerin sonucunu üstlenmesi de bu kavramın temelinde yatmaktadır (Kürkçü, 2019, s. 10).

Öte yandan özerklik kavramı ile bağımsız olma kavramı kesin çizgilerle birbirinden ayrılamamakta hatta çoğu zaman birbirinin yerine sıklıkla kullanılmaktadır (Dworkin, 2015, s. 8). Esasında özerklik bireyin tamamen bağımsız olması anlamına gelmemektedir. Bağımsızlık bireyi bağlayan herhangi bir dış unsurun mutlak surette olmaması olarak ifade edilirken, özerklik bireyin sadece kararlarını ve eylemlerini seçme özgürlüğüne sahip olması şeklinde açıklanmaktadır (Kürkçü, 2019, s. 10). Bu önemli ayrımdan hareketle, mevcut araştırmada öğrenenlerin tamamıyla bağımsız olma durumlarından ziyade özerklikleri kastedilmektedir.

2.2. Öz Belirleme Kuramı

Öz belirleme kuramı, özerklik kavramını inceleyen önemli bir kuramdır (Taştan vd., 2017, s. 3). Ryan ve Deci (2004, s. 5-6) bu kuramın daima etkin durumda olan bireyin sosyal çevreyle etkileşimini kapsayan diyalektik bir görüşe dayandığını; temel olarak bireylerin daha derin ve bütünsel bir benlik algısı oluşturmaları adına doğal, içsel ve yapılandırmacı bir eğilim göstermeleri gerektiğini; bireylerin diğer birey ve gruplarla çeşitli ilişkiler kurmasının yanı sıra kendi içlerinde de ilişkiler oluşturmaya yönelik eğilim gösterdiklerini ve bireylerin bu eğilimi hem kişinin diğer bireylerle olan etkileşim yönelimini hem de kişinin kendi iç yapısı ile bütüncül öz düzenleme duygusuna yönelik özerkliğini kapsadığını ifade etmektedir.

Öz belirleme kuramı; temelde bir güdülenme kuramı olup farklı kültürlerde dahi yetişen tüm bireylerin doğuştan belli psikolojik ihtiyaçları beraberinde getirdiklerini ileri sürmekte ve bu psikolojik ihtiyaçların yeterlik, ilişkili olma ve özerklik olduğunu belirtmektedir (Deci ve Ryan, 2000, s. 228). Kurama göre evrensel nitelikteki bu ihtiyaçlar, sosyal bağlam içerisinde doyurulduğu takdirde bireyin gelişimi desteklenmiş olmaktadır (Cihangir Çankaya, 2009, s. 24). Bu psikolojik ihtiyaçlar giderildiğinde, bireyler sosyal değerleri ve dış dünyadaki olguları içselleştirerek onları kendi değerleri ve motivasyon kaynakları haline getirmekte ve bu da bireylerin öz düzenlemeli davranışlar edinerek iyi oluşunu sağlamaktadır (Hu ve Zhang, 2017, s. 148). Bu psikolojik ihtiyaçlar giderilmediği takdirde ise bireyin gelişimi, sağlığı ve motivasyonu olumsuz anlamda etkilenmektedir (Deci ve Ryan, 2000, s. 246; Ryan ve Deci, 2004, s. 7).

Yeterlik ihtiyacı, bireyin çevresiyle aktif olarak etkileşim içerisinde olabilme kapasitesidir (Deci ve Ryan, 1985a, s. 27). Diğer bir deyişle, birey çevresindeki zorluklarla başa çıkabilmek için belli bir beceri ve kapasiteye sahip olup yeterli olma ihtiyacı hisseder. Bu ihtiyaç; bireyin çevresiyle etkin bir etkileşim içerisinde olabilmesini sağlayan çevreyi keşfetme, kontrol etme, algılama, düşünme, çevreyle iletişime geçme ve çevreye değer vermeye yönelik çabalarını kapsar (Deci, 1976, s. 55). Ryan ve Deci (2004, s. 7) yeterlik ihtiyacının, bireyin kapasitesine uygun zorluklarla başa çıkmasına yardımcı olmasının yanı sıra bu tür zorluklarla başa çıkma becerisi ve kapasitesini sürdürüp geliştirmesini de sağladığını belirtirken; yeterliğin buradaki manasıyla bir beceri olmaktan ziyade bireyin çevreyle etkileşiminde hissettiği aktif olma hissi olduğunu vurgulamaktadır.

İlişkili olma ihtiyacı; bireyin diğer bireylerle çeşitli ilişkiler içerisinde olması, onlar tarafından değer görmesi ve bulunduğu sosyal çevreye kendini ait hissetmesidir (Niemiec ve Ryan, 2009, s. 139; Ryan ve Deci, 2000, s. 73; Vlachopoulos ve Michailidou, 2006, s. 180). İlişkili olma ihtiyacı; bireyin diğer bireylerin kendisiyle hassasiyetle ve samimiyetle iletişimde bulunmasını istemesi, kendisini diğerlerinin gözünde önemli ve sevilen biri olarak görme ihtiyacıdır (Ryan ve La Guardia, 2000, s. 150). Bu ihtiyaç, bireyin diğer bireylerle birlikte güvenli bir topluluk içerisinde yer alma psikolojisinden kaynaklanmaktadır (Ryan ve Deci, 2004, s. 7).

Üçüncü ve son ihtiyaç ise özerklik ihtiyacıdır. Bu psikolojik ihtiyaç bireyin öz düzenlemeli oluşunu ve kendi davranışlarını kontrol etmesini, dolayısıyla da başkalarının kontrolü altında olmaktan kaçınılmasını vurgulamaktadır (Deci ve Ryan, 2000, s. 252). Bu ihtiyaç, bireyin belli bir davranışı kendi iradesi doğrultusunda şekillendirmesine yönelik gereksinimini ifade etmektedir (Niemiec ve Ryan, 2009, s. 135). Özerklik sayesinde bireyler ihtiyaçları ve mevcut kapasiteleri temelinde kendi eylemlerini daha iyi bir şekilde kontrol edebilmekte, böylece eylemlerini koordine etmekte ve önem sırasına koymada daha etkili bir performans sergileyebilmektedir (Deci ve Ryan, 2000, s. 254). Özerklik, kişinin ilgi ve değerlerine göre davranışta bulunmasını gerektirmektedir. Fakat bireyin özerkliğe ihtiyaç duyması, tamamen bağımsız olması anlamına gelmemektedir. Birey kendisini kısıtlayan çeşitli unsurlar çerçevesinde de gayet özerk olma ihtiyacı duyabilir (Ryan ve Deci, 2004, s. 8). Bu kuram kapsamında özerklik kavramı, içsel motivasyonla yakın ilişki içerisinde ele alınmıştır. Özerklik, yeterlik ihtiyacıyla beraber

içsel motivasyonun oluşturulmasında kilit rol oynamaktadır (Durmaz ve Akkuş, 2016, s. 121). Ayrıca özerklik ihtiyacı, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarıyla karşılaştırıldığında, daha çok tartışılmış ve incelenmiştir. Bu durumun nedeni, bu kuram kapsamında belirtildiği üzere özerklik ihtiyacının evrensel boyutta temel bir ihtiyaç olup olmadığının tartışma konusu olmasıdır (Chirkov vd., 2003, s. 97).

2.3. Öğrenen Özerkliği

Öğrenen özerkliği kavramının ortaya çıkışı yapılandırmacı yaklaşımın hâkim öğrenme-öğretme yaklaşımı olmasından daha önceki bir döneme, yaklaşık olarak 1960'lı ve 1970'li yıllara dayanmaktadır (Çiftçi, 2011, s. 23). Fakat öğrenen özerkliği kavramı, yapılandırmacı yaklaşım kapsamında önemli bir unsur olarak ele alınmıştır (Özden, 2011, s. 58; Yeşilyaprak ve Uçar, 2016, s. 383). Yapılandırmacı yaklaşım kapsamında en dikkat çekici vurgulardan biri öğrenenlerin bilgileri bizzat kendilerinin oluşturmaları ve içselleştirmeleridir (Glaserfeld, 1997, s. 51). Bu oluşturma ve içselleştirme sürecinde de öğrenenler bizzat en aktif rolü üstlenir, özerk şekilde etkinliklerde bulunur ve kendi öğrenme süreçlerini yönlendirirler (Özpolat, 2013, s. 8-9; Serin, 2012, s. 52). Öğrenen merkezliliğin ön planda olduğu bu süreçte öğrenen özerkliği kavramı devreye girer ve öğrenme sürecinde kilit rol oynamaya başlar. Nitekim 21. yüzyılın eğitim anlayışı öğrenen merkezli bir bakış açısını gerektirmektedir (Bal ve Pehlevan, 2020, s. 12).

Öğrenen özerkliği kavramının ortaya çıkmasında; eğitimciler, düşünürler, psikologlar ve dilbilimcilerin davranışçılığa karşı ortaya koydukları tepkiler, yetişkin eğitiminin ilerlemesi, okul ve üniversite öğrencisi sayısındaki artışa paralel olarak birçok ülkede daha fazla kişinin eğitime erişmesi, çok sayıda öğreneni kapsayan yeni eğitim ortamlarının gelişimi ve çağın vazgeçilmez dinamikleri olan teknolojik gelişmeler önemli etmenler olarak yer almaktadır. Bu etmenler birbiriyle dinamik bir ilişki içerisinde öğrenen özerkliğinin gelişimine katkıda bulunmuşlardır (Gremmo ve Riley 1995, s. 152-154).

Öğrenen özerkliği kavramı, 1960'lı yıllarda Avrupa'da yaşanan siyasi, sosyal, teknolojik ve kültürel değişimlerin sonucunda ortaya çıkmıştır (Çiftçi, 2011, s. 23). Öğrenen özerkliği kavramına yönelik ilk adım Avrupa Konseyi'nin dil öğrenimi alanında yürüttüğü Modern Diller Projesi ile 1971 yılında atılmıştır (Benson, 2007, s. 22; Pekkanlı Egel, 2003, s. 37). Bu proje kapsamında, Centre de Recherches et d'Applications en Langues (CRAPEL) adı altında Fransa'da yetişkinlere hayat boyu öğrenme becerileri

kazandıracak bir merkez kurulmuş ve başına öğrenen özerkliğinin babası olarak bilinen Yves Chalon getirilmiştir. Chalon ölünce merkezin başına Henri Holec geçmiş ve öğrenen özerkliğiyle ilgili birçok proje yürütmüştür (Benson, 2011, s. 9). Holec özerklik konusundaki çalışmalara öncü olmuş (Pekkanlı Egel, 2003, s. 38) ve bugün dahi özerklik kavramı açısından önemli bir figür olarak kabul edilmektedir (Benson, 2011, s. 9). Holec öğrenen özerkliği kavramını en başta öğrenenin bir özelliği olarak ele almasına rağmen, bu kavram daha sonraları öğrenme durumlarını ve öğrenme sürecini ifade etmek için de kullanılmıştır (Benson, 2007, s. 22). Allwright (1988; Akt. Benson, 2003, s. 22)'ın belirttiği üzere öğrenen özerkliği kavramı uzun bir süre geleneksel sınıf ortamının reddi ve yeni çalışma düzeninin benimsenmesiyle ilişkilendirilmiş; buna uygun olarak da konuyla ilgili yapılan ilk çalışmalar sınıf ortamına katılma imkânı, zamanı ve eğilimi olmayan yetişkinlere yönelik olmuştur.

Öğrenen özerkliği kavramı birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlanmıştır. Öğrenen özerkliğiyle ilgili ilk tanımı yapan Holec (1981, s. 3) bunu kişinin kendi öğrenmesine ilişkin sorumluluğu üstlenme yetisi olarak tanımlamaktadır. Dickinson (1987, s. 11) da benzer şekilde öğrenen özerkliğini öğrenenin kendi öğrenmesiyle ilgili aldığı tüm kararlarda ve bu kararları hayata geçirmede tamamen sorumlu olması olarak ele alırken, yine Dickinson (1992; Akt. Benson, 2003, s. 22) başka bir çalışmasında bu kavramı öğrenenlerin bilişsel ve davranışsal açıdan bağımsız şekilde hareket etmeleri olarak değerlendirmektedir. Little (1990, s. 7) öğrenen özerkliğini, öğrenenin öğrenme içeriğine ve sürecine yönelik psikolojik tepkisi olarak ele almış ve bu kavramı psikolojik özellikler bakımından yorumlayarak kavrama farklı bir perspektif kazandırmıştır. Aynı araştırmacı farklı bir çalışmasında (Little, 1991, s. 4) ise bu kavramı öğrenenin kendi başına hareket etme, eleştirel olma, yansıtıcı düşünceyi benimseme, karar verme ve bağımsız hareket etme kapasitesi olarak açıklarken, bir başka çalışmasında (Little, 1995, s. 178) söz konusu kavrama ilişkin bakış açısını daha da genişleterek öğrenen özerkliğini yapılan faaliyetlerden ziyade öğrenen ve öğretmen arasında gerçekleşen pedagojik diyaloğun kalitesine dayandırmıştır. Ryan (1991, s. 210) ise öğrenen özerkliğini öğrenenin kendi öğrenmesi konusunda öz düzenlemeli ve öz belirlemeli davranma yetisi olarak tanımlarken, Dam (1995, s. 1) bireyin kendi öğrenme sürecinde ihtiyaçları ve amaçları doğrultusuna sorumluluk alması, bu sorumluluğu alırken de bağımsız bir şekilde ve diğer bireylerle işbirliği içerisinde sosyal bir insan olarak hareket etmesi olarak ifade etmiştir. Öte yandan Esch (1996, s. 37) öğrenen özerkliği kavramına daha metaforik

şekilde yaklaşmakta, öğrenen özerkliğini bireyin kendisini çevreleyen yapılarla etkileşime geçmesinden ziyade kendi içinde destekleyici yapılar oluşturması olarak değerlendirmektedir. Deci ve Flaste (1996, s. 2) ise öğrenen özerkliğini bireyin yapmakta olduğu işte tamamen istekli olmasına, bu işi özverili yapmasına ve söz konusu işin bireyin kendisine yarar sağladığını düşünmesine bağlamaktadır. Littlewood (1996, s. 428) öğrenen özerkliği kavramını öğrenenin seçim yapma ve yaptığı bu seçimleri uygulama kapasitesi olarak kabul ederek, bu kapasitenin de istek ve yeteneğe dayandığını ifade etmektedir. Bu alanda önemli araştırmacılardan biri olan Benson (1997, s. 29) öğrenen özerkliğini eğitim sistemi içerisinde öğrenenlerin haklarının tanınması olarak açıklarken, başka bir çalışmasında (Benson, 2011, s. 2) öğrenme ortamı ve öğrenenin özellikleri temelinde bireyin kendi öğrenme sürecini kontrol etme kapasitesi olarak belirtmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda; öğrenen özerkliğiyle ilgili birçok tanım olmasına rağmen; öğrenenin kendi öğrenme sürecinin bilincinde olması ve bu süreçte söz sahibi olması, karar verme aşamasında etkin rol alması, öz düzenleme becerisini kullanarak kendi öğrenme sürecini yönlendirebilmesi, kendi seçimlerinin sorumluluğunu alması, öz değerlendirme yapması gibi öğreneni öğrenme-öğretme sürecinde aktif hale getiren niteliklerin tanımların ortak noktalarını oluşturduğu görülmektedir.

Özerk öğrenen bireyler; içsel motivasyona sahip, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan ve bunu yöneten, soru soran, eleştirel düşünen, araştırma becerilerine sahip ve işbirliğine önem veren bireylerdir (Hughes, 2003, s. 5). Bu öğrenenler öğretileni kolaylıkla anlar, kendi öğrenme hedeflerini oluşturur, kendilerine uygun öğrenme stratejilerini seçerek uygular, kendi öğrenme sürecini gözlemler ve değerlendirir (Dickinson, 1993, s. 41). Öte yandan bu öğrenenler öğrenilecek içerik, öğrenme şekilleri ve mevcut kaynaklar arasındaki ilişkiyi görür, yaptıkları eylem ve etkinliklerden geri adım atabilir ve bu eylem ve etkinlikler üzerine düşünür, değişime açık olur, yeni durumlara adapte olur, eğitim sürecinden bağımsız öğrenme kapasitesine sahip olur, bulundukları çevreden yararlanır, kendisinin ve başkalarının ihtiyaçları arasındaki dengeyi kurar, güçlü bir benlik algısına sahip olur ve onların bu benlik algıları olumsuzluklardan kolaylıkla etkilenmez (Breen ve Mann, 1997, s. 134-135). Ayrıca özerk öğrenenler; risk almaya istekli, tahmin yetenekleri güçlü, hem içerik hem de şekle karşı dikkatli, öğrenme sürecinde aktif ve kendi öğrenme stilleri konusunda farkındalık sahibi bireylerdir (Omaggio, 1978; Akt. Wenden, 1998, s. 41-42).

Sonuç olarak, öğrenen özerkliği kavramı 1970'li ve 1980'li yıllardan bugüne kadar incelenmektedir. Öğrenen özerkliği kavramı başlangıçta yabancı dil eğitimi alanında ortaya çıktığı ve geliştiği için öğrenen özerkliğini konu alan yabancı dil eğitimiyle ilgili bir çok araştırmaya ulaşılırken (Aydoğdu, 2009; Benson, 1997; Benson ve Voller, 1997; Benson, 2007; Breen ve Mann, 1997; Çakıcı, 2015; Çetinkaya, 2019; Çiftçi, 2011; Dam, 1995; Dede, 2017; Dickinson, 1987; Dickinson, 1993; Esch, 1996; Fauzi vd, 2020; Gömleksiz ve Bozpolat, 2012; Holec, 1981; Hu ve Zhang, 2017; Işık, 2018; Kucuroğlu Tirkeş, 2000; Kurt, 2016; Little, 1990; Little, 1991; Quyen, 2022); matematik eğitimi (Adediwura, 2012), temel eğitim (Akan, 2020; Alkın Şahin vd., 2015; Güvenç, 2011; Kandemirci, 2018), fen bilgisi eğitimi (Akçil ve Oğuz, 2015), beden eğitimi (Bal ve Pehlevan, 2020; Cheon vd., 2014; Kozak, 2017; Sarrazin vd., 2006; Tessier vd., 2008), okul öncesi eğitimi (Öncü, 2019) ve eğitim bilimleri alanlarında (Ataşbaş, 2017, Basri, 2019; Oğuz, 2013b; Oğuz vd., 2014; Özkal ve Demirkol, 2014; Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık, 2018; Stefanou vd., 2004; Uşun vd., 2016; Yazıcı, 2016; Yıldırım, 2022; Yılmaz vd., 2017) yapılan çeşitli araştırmalara da rastlanmıştır.

2.3.1. Öğrenen Özerkliğinin Boyutları

Öğrenen özerkliği, araştırmacılar tarafından yalın bir boyuttan ziyade farklı boyutlarda ele alınmıştır (Benson, 1997; Kumaravadivelu, 2003; Oxford, 2003; Smith, 2003). Benson (1997) öğrenen özerkliğini; teknik, psikolojik ve siyasi boyut olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. Benson (1997, s. 24-25)'a göre teknik boyut öğrenenin okul ortamı dışında öğretmen olmaksızın kendi başına öğrenebilmesi ve kendi öğrenme sürecini yönetebilmesi, psikolojik boyut öğrenenin kendi öğrenme sürecini yönlendirebilmesi için gerek duyduğu davranış ve tutumları içeren psikolojik kapasitesi; siyasi boyut ise öğrenme içeriği ve süreci üzerindeki öğrenen kontrolü ve toplumsal kısıtlamaların da bu kontrol üzerinde etkin olması olarak ifade edilmektedir. Siyasi boyuta göre bilgi, nesnel gerçekliği farklı biçimlerde ele alan çeşitli görüşlerden oluşmakta ve bu görüşler çeşitli toplumsal kesimlerin çıkarlarını yansıtmaktadır.

Benson (1997) tarafından ileri sürülen bu üç boyuta ilave olarak Oxford (2003, s. 78) özerk öğrenme sürecinde sosyal etkileşim ve katılım vasıtasıyla bireyin kapasitesinin geliştirilmesi olarak ele aldığı sosyo-kültürel boyuttan da bahsetmektedir. Oxford (2003, s. 86) iki farklı kategoride ele aldığı sosyal boyutun ilk kategorisinde Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı anlayışını benimseyerek sosyo-kültürel bağlamın altını çizmekte ve bu

sosyo-kültürel bağlamı iki bakımdan önemli görmektedir. Birincisi öğrenmenin belli bir zamanda, belli kişiler dâhilinde ve belli bir sosyal-kültürel bağlamda gerçekleşmesiyken, ikincisi ise bu sosyo-kültürel bağlamın ayrıca öğrenme esnasında belli bir ilişkiler bütününü de kapsamasıdır. Doğal olarak bu tür ilişkiler öğrenen ve öğrenme konusunda daha yetkin diğer bireylerin (öğretmenler, veliler, vs.) işbirliği içerisinde olmasını gerektirmektedir. Oxford (2003, s. 88) diğer sosyo-kültürel kategoride ise öğrenenlerin toplum içerisinde öğrenmelerine ve toplumsal katılım göstermelerine vurgu yapmakta ve bu bağlamda ortama giren yeni öğrenen ile daha önceden bulunan yetkin bireyin toplumsal ve kültürel çevredeki öğrenme ilişkisi üzerinde durmakta, daha yetkin olan bireylerin yeni öğrenenlere çeşitli öğrenme stratejileri edinmelerinde ve anlamlı öğrenmelerinde yardımcı olmaları gerektiğini ifade etmektedir.

Smith (2003) ise öğrenen özerkliğini zayıf pedagojik özerklik ve güçlü pedagojik özerklik olarak iki ayrı boyutta ele almaktadır. Zayıf pedagojik özerklikte öğrenenlerin bilgi kaynaklarına kendileri ulaşamayarak çok sınırlı özerklik davranışları gösterdikleri ve öğrenenlerin özerkliğe yönelik farkındalık oluşturmaları için eğitilmeleri gerektiği; güçlü pedagojik özerklikte ise öğrenenlerin özerk olmaları ve özerklik davranışlarının pekiştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Smith, 2003, s. 130-131).

Kumaravadivelu (2003, s. 133)'a göre öğrenen özerkliğinin sınırlı öğrenen özerkliği ve geniş çaplı öğrenen özerkliği olmak üzere iki boyutta ele alınması gerekmektedir. Sınırlı öğrenen özerkliği; öğrenenlerin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiğini, öğrenme potansiyellerine odaklanarak kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerini ve öğrenme süreçlerini düzenlemelerini ifade etmektedir. Öğrenenin akademik başarısının ön planda olduğu bu boyut, akademik özerklik olarak da bilinmektedir (Fedj ve Bouhass Benaissi, 2018, s. 449). Geniş çaplı öğrenen özerkliği ise öğrenenlerin eleştirel bir bakış açısı benimseyerek potansiyellerinin tamamını kullanmalarında karşılarına çıkan sosyopolitik engelleri tanımaları ve sağlanan araçlar ve kaynaklarla bu engelleri aşmaları olarak tanımlanmakta; bu boyutta sınırlı bir akademik özerkliğin dışına çıkılarak daha geniş ve bütüncül bir yaklaşım benimsenmektedir (Kumaravadivelu, 2003, s. 141). Öğrenenin geniş anlamda daha özgür olmasını sağladığı için bu boyut özgürleştirici özerklik olarak da ifade edilmektedir (Fedj ve Bouhass Benaissi, 2018, s. 449).

2.4. Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesi

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenen merkezli olmanın önemi açıktır. Özerklik, öğrenenin sorumluluk almasını ve öğrenme sürecinde etkin bir rol üstlenmesini gerektirdiği için öğreneni merkeze alan bir yaklaşımın özerklik desteği açısından önemi büyüktür. Öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlar yapılmıştır. Deci ve Ryan (1987, s. 1027) öğrenen özerkliğinin desteklenmesini öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde seçim yapmaları konusunda cesaretlendirilmesi olarak ele alırken, Williams vd. (1997, s. 1705) bu kavramı öğretmenin öğrenenlerin bakış açılarını göz önüne alması ve öğrenenlerin öğrenme faaliyetlerine yönelik katılımlarını teşvik etmesi olarak açıklamaktadır. Black ve Deci (2000, s. 742)'ye göre ise özerklik desteği öğretmen tarafından öğrenenlerin bakış açılarının kavranması, onların duygularının farkında olunması, onlara tercihte bulunabilecekleri farklı imkânlar sunulması ve onların gerekli bilgilerle donatılmasıdır. Assor vd. (2002, s. 262) özerklik desteğini öğrenenlerin öğrenme sürecinde bireysel amaçlarına, ilgilerine ve değerlerine yönelik bilinç oluşturmaları konusunda desteklenmesi olarak görmekte; Reeve ve Jang (2006, s. 210) ise bu kavramı öğrenenin ilgilerinin, hedeflerinin, değerlerinin ve özerkliğe ilişkin ihtiyacının saptanıp geliştirilmesini sağlayan bireylerarası destek davranışı olarak kabul etmektedir. Oğuz (2013b, s. 1276) da özerklik desteğini; öğrenenlerin öğrenme sürecinde kendi ilgi, istek ve beklentilerini paylaşmalarına, duygu ve düşüncelerini daha özgür bir şekilde ifade etmelerine, kendi seçimlerini yapmalarına, kullanılacak araç ve yöntemleri belirlemelerine müsaade edilmesi şeklinde açıklamaktadır.

Özerklik desteğinin sağlandığı öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenenlerde ilgi gittikçe artar, yaratıcılık gelişir, bilişsel yapı güçlendirilir, daha sağlıklı öğrenmeler gerçekleşir, olumlu bir tutum kazandırılır, kişinin kendisinin yanında başkalarına karşı da güveni artar; tüm bunların sonucunda davranış değişikliği daha kolay gerçekleşir, fiziksel ve psikolojik sağlık da olumlu manada etkilenir (Deci ve Ryan, 1987, s. 1024). Oğuz (2013b, s. 1276) öğrenenler açısından daha verimli bir öğrenme ortamının sağlanması için öğretmenin, öğrenenleri kontrol etmesinden ziyade onlara maksimum düzeyde özerklik desteği sunması gerektiğini ileri sürmektedir. Williams vd. (1997, s. 1706)'ne göre ise öğretmen öğrenenlere özerklik desteği sağladığında öğrenenler anlamlı seçimler yapabilecek bilgiyle donatılmış olur, öğrenme sürecinde daha rahat ve özgür davranır. Reeve (2006, s. 228) bir araştırmasında öğrenen özerkliğinin desteklendiği sınıflarda öğrenenin ilgi, gereksinim ve seçimlerinin saptandığını; sonrasında da bu durum dikkate

alınarak öğrenme-öğretme sürecinin sürdürüldüğünü belirtmektedir. Banerjee ve Halder (2021, s. 14) tarafından yapılan bir araştırmada ise özerklik desteğinin öğrenenlerin akademik motivasyonları üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Özkal ve Demirkol (2014, s. 295) öğrenenlere sağlanan özerklik desteğinin dışsal motivasyondan ziyade içsel motivasyon yoluyla oluşturulduğunu belirtmektedir. Deci ve Ryan (1987, s. 1024) da aynı şekilde öğrenenlerde daha yüksek bir içsel motivasyon oluşturularak öğrenen özerkliğinin desteklendiğini ifade etmektedir. Ayrıca öz belirleme kuramında da üç temel psikolojik ihtiyaçtan biri olan özerklik ihtiyacının dışsal motivasyondan ziyade içsel motivasyon yoluyla oluşturulduğu vurgulanmaktadır (Black ve Deci, 2000, s. 742; Reeve ve Jang, 2006, s. 209). Bu yüzden özerklik desteğinin sağlanması için her şeyden önce öğrencide özerklik desteği konusunda bilinç oluşturulması gerekmektedir.

2.4.1. Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinde Öğretmenin Rolü

Öğretmen öğrenme-öğretme sürecinin en temel unsurlarından biridir. Öğretmen hem sınıf içerisinde hem de sınıfın dışında öğrenenin öğrenme sürecini kılavuzlayan kişidir. Dolayısıyla öğrenenin özerklik davranışları sergilemesinde de öğretmenin rolü tartışılmaz bir etkiye sahiptir.

Özerk öğrenme, öğretmenin öğrenme sürecinde bulunmaması demek değildir. (Little, 1991, s. 3; Little, 1995, s. 178; Öncü, 2019, s. 28). Öte yandan öğretmenin öğrenen özerkliğini benimsemesi öğrenenleri tamamen kendi başlarına bırakması anlamına gelmemekte; öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde olmayışı öğrenen özerkliği anlayışıyla bağdaşmamaktadır (Deci ve Flaste, 1996, s. 89; Ramos, 2006, s. 185). Özerk öğrenme süreci açısından öğrenenlerin tamamıyla kendi başlarına hareket etmesinden ziyade öğrenenlerin aktif rol üstlendiği, sorumluluk aldığı ve daha ön planda olduğu; öğretmenin ise öğrenmeyi yönlendirdiği bir öğrenme-öğretme süreci daha uygundur (Demirel ve Mirici, 2002, s. 81).

Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde; öğrenen özerkliğini destekleyen bir tutumu benimseyebilmesi, öncelikle öğretmenin kendisinin de özerk olmasını gerektirmektedir (Benson, 2011, s. 187). Nitekim Little (1995, s. 178-179) öğretmen özerkliğinin öğrenen özerkliğinin var olabilmesi için bir ön koşul olduğunu, bu yüzden öğretmenlerin özerk olmaları için gerekli becerilere sahip olması gerektiğini ve

öğretmenin öğretim sürecini duyuşsal ve bilişsel açıdan ne kadar çok kontrol edebilirse öğrenen özerkliğini de o kadar yüksek düzeyde destekleyebildiğini ifade etmektedir. Yine aynı şekilde Öztürk (2011, s. 90) öğretmenin kendisi yeterli düzeyde özerkliğe sahip olduğu takdirde öğrenenin bireysel özellikleri ve gereksinimlerine göre öğrenme ortamını şekillendirebildiğini, doğru içerik ve yöntemleri belirleyerek öğrenenin özerk olmasını destekleyebildiğini ileri sürmektedir. Öte yandan Oğuz (2013b, s. 1290) öğrenme ortamında öğrenen özerkliğinin desteklenebilmesi için öğretmenlerin öğretime yönelik faaliyetlerini niçin, nasıl, ne zaman ve nerede uygulayacaklarını bilmeleri gerektiğini; diğer bir deyişle kendilerinin de özerk olmaları gerektiğini belirtmektedir. De Vries ve Kohlberg (1987; Akt. Castle, 2004, s. 6) de öğretmenlerin kendi öğretim süreçleriyle ilgili karar verme sürecinde özerk davranışlar sergilemesinin öğrenen özerkliği kadar önemli olduğunu ifade etmektedir. Oktar Ergür (2010, s. 354) özerkliği bir sınıf kültürü olarak ele almakta ve öğrenen özerkliğinin desteklendiği bir sınıf kültürünün oluşabilmesi için öğretmenin bizzat kendisinin de özerk nitelikler taşıması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu görüşler doğrultusunda, özerk davranışlar sergilemeyen bir öğretmenin öğrenme-öğretme süreci içerisinde öğrenen özerkliğini destekleyebilmesi olası görünmemektedir.

Öğrenen özerkliğini destekleyen öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde çeşitli roller üstlenmektedir. Geleneksel sınıflarda öğretmenler bilginin tek otoritesi olarak görülmekte ve tüm öğrenme-öğretme etkinliklerinin tek sorumlusu olarak kabul edilmekteyken, bu tür sınıflarda öğrenenlerin öğretmenin aktardığı bilgileri edilgen bir biçimde özümsemeleri beklenmektedir (Işık, 2018, s. 23). Camilleri (1997, s. 36) öğrenen özerkliğinin desteklendiği öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmenin geleneksel sınıflarda olandan farklı şekilde yönetici, kaynak kişi ve danışman rolleri olduğunu ileri sürmekte; yönetici rolündeki öğretmenin bilgi aktarıcısı olmaktan ziyade kısa ve uzun vadede öğrenme etkinliklerini planlayıp yönettiğini belirtmektedir. Camilleri (1997, s. 38) kaynak kişi rolünü üstlenen öğretmeni ise öğrenme sürecinde öğrenene alternatif stratejiler sunan, sadece ders kitaplarını temel almakla kalmayıp kendi yaratıcılığını kullanarak yeni materyaller ortaya çıkaran ve mevcut kaynaklar içerisinden öğrenenlere en uygun olanları belirleyen öğretmen olarak tanımlamaktayken; danışman rolündeki öğretmeni öğrenenlerin bireysel öğrenme süreçlerine eşlik eden ve öğrenme esnasında ortaya çıkan sorunlara etkili şekilde müdahale eden öğretmen olarak açıklamaktadır. Voller (1997, s. 103-104) özerklik desteğinin olduğu bir öğrenme sürecinde öğretmenin; öğrenenlere gerekli durumlarda destek olunması anlamına gelen yardımcı-kolaylaştırıcı

rolü, öğrenenlerin ihtiyaçlarına cevap vererek onlarla birebir etkileşimine dayanan danışman rolü ve öğrenenlere bilgisini sunan, öğrenenler tarafından bilginin kaynağı olarak görülen, bu bilgisiyle öğrenme sürecindeki zorlukların üstesinden gelen kaynak rolü olduğunu ifade etmektedir. Quyen (2022, s. 43) özerklik desteği açısından öğretmenlerin, öğrenenlerin farkındalıklarını artırma konusunda rehber rolü olduğunu belirtmektedir. Xu ve Xu (2004; Akt. Han, 2014, s. 25) ise öğretmenin özerk öğrenme yollarını gösteren, çeşitli öğrenme yollarını öğreten, geri dönüt vererek öğrenenleri yönlendiren rehber rolü; öğrenme ortamını etkin katılımın olacağı şekilde organize eden ortam düzenleyici rolü; öğrenenlerle birlikte faaliyette bulunan katılımcı-işbirlikçi rolü; öğrenenleri öğrenme etkinliklerine katılma konusunda motive eden ve özerk öğrenme konusunda özgüven geliştirmelerini sağlayan destekleyici-iham verici rolü ve öğrenenlere gerekli bilgilerle birlikte kaynakları temin eden kaynak kişi rolü olduğuna değinmektedir.

Akan (2020, s. 52-53)'a göre öğrenen özerkliğini destekleyen bir öğretmen; öğrencilerin tercihlerini saygıyla karşılar, onları öğrenme-öğretme sürecinde motive eder, öğrenme ortamını rahat ve etkili hale getirerek pozitif bir atmosfer oluşturur. Böylece, öğrencilerin kendilerini daha özgür hissederek öğrenmeye karşı daha hevesli olmaları sağlamaya çalışılır. Ayrıca bu öğretmen öğrenenlerin psikolojik ihtiyaçlarına, ilgilerine ve değerlerine önem verir (Reeve, 2006, s. 228); öğrenenlerin içsel motivasyonlarını harekete geçirerek bilgilendirici bir dil kullanır (Reeve, 2006, s. 229; Yıldırım, 2022, s. 14); onları dikkatle dinler, her öğrenenin kendine uygun şekilde çalışabilmesi için fırsatlar yaratır, öğrenenlerin konuşmasını sağlar, onların ilerlemelerini takdir eder, tıkandıklarında ilerleyebilmeleri için onlara gerekli destekte bulunur, öğrencilerin yorumlarına karşı duyarlı olur ve sahip oldukları farklı bakış açılarını kabul eder (Reeve, 2006, s. 231). Nunan (1997, s. 199-200)'a göre öğrenenlerin kullandıkları materyalleri ve öğrenme içeriklerini bilmesi, öğrenme hedefleri belirlenirken etkin bir rol alması, hedef ve içerikleri değiştirip geliştirmesi, kendi hedeflerini belirleyebilme hakkına sahip olması ve eğitim ortamında öğrenilen bilgileri gerçek yaşamla ilişkilendirmesi özerk öğrenme davranışlarının desteklendiği sınıflarda olması gereken niteliklerdendir. Reinders (2010, s. 46) da özerkliğin olduğu sınıflarda dersin hedeflerinin çok katı olmadığını, öğrenenin ders materyallerini seçebildiğini, öğrenme yollarını belirleyebildiğini, öğrenme sürecine dair planına karar verdiğini, öğrenme sürecinde öz ve akran değerlendirmenin yapıldığını belirtmektedir.

Öğrenenlerin özerklik davranışlarını desteklemeyen öğretmenler ise öğrenenlerin içsel motivasyonlarına, ilgilerine, ihtiyaçlarına ve özelliklerine önem vermeyerek onların düşüncelerini, hislerini ve faaliyetlerini sınırlayan öğretmen merkezli bir öğretimi benimserler (Reeve, 2006, s. 228; Reeve vd., 2004, s. 148). Bu öğretmenler çeşitli sınırlar çizerek öğrenene özgürlük tanımaz, öğrenenlerin kendi öz belirleme ve düzenleme süreçlerine engel olarak onlara dışsal motivasyon etmenleri üretir, sadece ürüne yönelir ve öğrenme adımlarını kesin çizgilerle belirleyerek sürekli direktif verme eğilimi gösterirler (Güvenç ve Güvenç, 2014, s. 312).

2.4.2. Öğrenen Özerkliğini Destekleyici Yaklaşımlar

Benson (2011) öğrenen özerkliğinin desteklenmesi açısından kaynak temelli yaklaşımlar, teknoloji temelli yaklaşımlar, öğrenen temelli yaklaşımlar, sınıf temelli yaklaşımlar, program temelli yaklaşımlar ve öğretmen temelli yaklaşımlar olmak üzere altı yaklaşım ileri sürmüştür. Bu yaklaşımların hepsini birbirinden bağımsız olarak değerlendirmek doğru değildir. Öğrenme-öğretme sürecinde bu yaklaşımların hepsi birbiriyle iç içe bir şekilde işlerlik kazanmaktadır (Erbil Tursun, 2010, s. 26).

2.4.2.1. Kaynak Temelli Yaklaşımlar

Kaynak temelli yaklaşımlarda, öğrenenlerin söz konusu materyallerle bağımsız bir ilişki içerisinde olması önemsenmektedir (Benson, 2011, s. 125). Bu yaklaşımlar kapsamında öğrenene; öğrenme sürecinin planlanması, öğrenme materyalleri dâhil çeşitli kaynakların seçimi ve bu kaynakların değerlendirilmesi açısından özerklik tanınmaktadır (Nguyen ve Gu, 2013, s. 10). Öğrenenlere seçme özgürlüğü tanınarak öğrenenler kendi öğrenme süreçleri üzerinde kontrol sahibi olmaları sağlanmaktadır (Sheerin, 1991, s. 143). Deney ve keşif süreci içerisinde kendisine seçme özgürlüğü tanınan öğrenenlerin özerklik becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunulmaktadır (Benson, 2011, s. 127). Öğrenenler sadece sınıf içerisinde çalışmakla kalmaz, sınıf dışında da etkinlik gösterebilir. Sınıf dışındaki öğrenenler içsel motivasyon geliştirerek öğrenme sürecini kendi başlattığı ve öğrenme kaynaklarına kendisi ulaştığı için özerklik bakımından desteklenmiş olurlar (Benson, 2011, s. 139). Bunların doğal sonucu olarak, öğrenenler kendi öğrenme hedeflerini belirleme ve bu hedefleri sürdürme konusunda da daha başarılı olurlar (Demircan Yıldırım, 2014, s. 21). Öğrenenler kaynaklarla tek başlarına etkileşim halinde olabilirler, ancak öğrenenlerin kaynaklarla bağımsız bir şekilde etkileşim kurmaları, bu kaynakların kullanımında profesyonel bir öğretim yaklaşımı sergilemeleri

gerektiğinden öğretmenin öğrenme sürecinde bulunmaması gibi bir durum söz konusu değildir (Benson, 2011, s. 142).

2.4.2.2. Teknoloji Temelli Yaklaşımlar

Teknoloji temelli yaklaşımlarda, öğrenenlerin öğrenme sürecinde çeşitli öğretim teknolojisi araçlarını ve süreçlerini kullanmaları sağlanarak özerklikleri desteklenmektedir (Nguyen ve Gu, 2013, s. 10). Bu yaklaşımlar, öğrenenlerin öğrenme sürecindeki temel süreçleri bizzat yönetmelerini ve hayatın içindeki materyalleri kullanarak gerçek hayatla etkileşim kurmalarını sağlamaktadır (Benson, 2011, s. 152). Özellikle bilgisayarın kendisinin veya bilgisayar destekli programların kullanımı öğrenenlerin kendi başlarına öğrenerek özerklik becerileri kazanmaları bakımından önemli görülmektedir (Figura ve Jarvis, 2007, s. 449). Öte yandan Web 2.0 araçları, akıllı telefon uygulamaları gibi internetin sunduğu araçlar ve internetin sağladığı diğer imkânlar öğrenmeyi sınıf dışına taşıyarak öğrenenlere çok çeşitli öğrenme fırsatları sunmakta, öğrenenlerin öğrenme süreçlerini bizzat yönetmelerini sağlamakta ve bunlara bağlı olarak öğrenenlerin özerkliklerinin desteklenmesine yardımcı olmaktadır (Benson, 2011, s. 149).

Teknoloji temelli yaklaşımlar kapsamında öğrenenlere özerklik kazandırmak için; teknolojideki ilerlemelerin takip edilmesi, öğrenme ortamlarında teknolojik araçların kullanımına yer verilmesi, öğrenenlerin teknolojiyi kullanarak çeşitli projeler üretmeleri konusunda teşvik edilmesi, teknolojik okur-yazarlığın aşılanması, teknoloji sayesinde edinilmiş bilgi ve becerilerin gerçek hayatta kullanılması, teknolojik imkânların yerinde ve düzgün bir şekilde kullanılması konularında farkındalık oluşturulması gerekmektedir (Akan, 2020, s. 61).

2.4.2.3. Öğrenen Temelli Yaklaşımlar

Doğrudan öğrenenin kendisine ve bizzat gelişimine odaklanan öğrenen temelli yaklaşımlar öğrenende davranışsal ve psikolojik değişiklikler gerçekleştirmeyi hedeflemektedir (Benson, 2011, s. 154). Bu yaklaşımlarda; öğrenenlerin öğrenme imkânlarını ve süreçlerini kullanarak bu konudaki beceri, strateji ve teknikler ile donatılması amaçlanmaktadır (Nguyen ve Gu, 2013, s. 12). Söz konusu beceri, strateji ve tekniklerle donatılan öğrenenlerin öğrenme süreçlerini daha yüksek düzeyde kontrol etmeleri beklenmektedir (Benson, 2011, s. 161). Böylece, bu yaklaşımlarda öğrenenler en iyi şekilde nasıl öğreneceklerini bilerek, öğrenme stratejileri ile tekniklerini edinerek

ve bu stratejiler ve tekniklerden uygun bir şekilde yararlanarak özerklik davranışları geliştirmektedirler (Wenden, 1998, s. 15). Cohen (2014, s. 120) de strateji ve teknikleri etkin bir şekilde nasıl kullanılacağını bilen öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebildiğini, dolayısıyla da daha özerk şekilde davranabildiklerini ifade etmektedir.

Öğreneni merkeze alan özerkliği destekleyici bir öğrenme-öğretme yaklaşımında; öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin saptanmasına, öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarına, bireysel özelliklerine ve sorumluluklarına önem verilmektedir (Reeve, 2006, s. 226). Bu öğrenenler; öğretileni kolaylıkla kavramakta, kendi öğrenme amaçlarını belirleyebilmekte, kendi öğrenme sürecini objektif şekilde gözlemleyebilmekte ve değerlendirebilmektedir (Dickinson, 1993, s. 41). Diğer bir deyişle, öğrenmenin kendisi bireysel bir etkinlik haline dönüşmekte ve öğrenenin özerkliği desteklenmektedir.

2.4.2.4. Sınıf Temelli Yaklaşımlar

Sınıf temelli yaklaşımlarda, sınıf içerisinde değişen roller ve etkinlikler üzerinde durulmaktadır (Nguyen ve Gu, 2013, s. 11). Bu yaklaşımlar kapsamında, öğrenme ortamında bulunan öğrenenlerin karar alma süreçlerine dâhil olmaları sağlanarak özerkliklerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır (Kashefian Naenini ve Kouhpeyma, 2020, s. 195). Öğrenenlerin sınıf içerisinde daha katılımcı roller üstlenerek grup ve akran çalışmalarıyla işbirlikçi etkinliklere başvurmaları (Smith, 2015 s. 87) ve sınıf içerisindeki öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasında söz sahibi olmaları sağlanarak özerklikleri geliştirilmektedir (Benson, 2011, s. 164). Aynı şekilde Holec (1981, s. 3) de öğrenenlerin öğrenme amaçlarını, içeriklerini ve stilini belirleme konusunda sorumluluk almalarının; öğrenenlerin özerk olmalarına katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Ayrıca sınıf temelli yaklaşımların benimsendiği durumlarda, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini gözlemleme imkânı bulmalarına ve öz değerlendirme yapmalarına imkân sağlanarak özerklik desteği sağlanmaktadır (Benson, 2011, s. 168). Natri (2007, s. 108)'ye göre de öğrenenler, değerlendirme sürecinde bireysel sorumluluk aldıkları takdirde daha çok özerk olmaktadır.

Sınıf ortamında çeşitli etkinlikler yapan öğretmenin kendisini tek bilgi otoritesi olarak görmeyi bırakması, benzer şekilde sınıf ortamındaki öğrenenlerin de öğretmeni tek bilgi referansı olarak görmeyip işbirlikçi öğrenmeye açık etkinliklere katılım sağlamaları durumunda sınıf temelli yaklaşımlar benimsenmiş olur ve böylece öğrenen özerkliği desteklenir (Sarı, 2021, s. 337).

2.4.2.5. Program Temelli Yaklaşımlar

Program temelli yaklaşımlar; öğretmen ve öğrenenler arasında öğrenme içerikleri, etkinlikler, görevler ve değerlendirme gibi hususlarda işbirliği yapılmasına dayanmakta (Nguyen ve Gu, 2013, s. 10) ve bu yaklaşımlarda öğrenenin sadece öğrenme-öğretme sürecine yönelik olan kontrolünün programın bütününe yönelik genişletilmesi beklenmektedir (Benson, 2011, s. 176). Program temelli yaklaşımlarda önceden belirlenmiş bir izlence bulunmamakta; öğrenenin ilgi, istek ve gereksinimlerine göre şekillendirilen dinamik bir ders izlencesi takip edilmektedir (Benson, 2011, s. 177). Böylece öğrenenlerin, programla ilgili verdikleri kararlar aracılığıyla kendi öğrenmeleri üzerindeki sorumluluğu artırılarak özerklikleri desteklenmektedir (Balçıkanlı, 2006, s. 42). Crabbe (1993, s. 444) de benzer şekilde öğrenme-öğretme sürecindeki her adımı açıklayan programların özerklik desteğine engel olduğunu ifade etmektedir.

Program içerisinde bulunan hedef, kazanım ve içerik ile ilgili kararların tümünü sadece program tasarlayıcıları alırsa, öğrenene karar vereceği herhangi bir alan bırakılmadığından öğrenenin özerkliği sınırlandırılmış olur (Çetinkaya, 2019, s. 23). Bu sebeple, öğrenenleri program kapsamındaki faaliyetlere dâhil etmek için onların öğrenme yaklaşımları, öğrenmeye yönelik tutumları, öğrenme stilleri, öğrenme sürecinde kullandıkları stratejiler, öğrenme etkinlikleri, etkileşim biçimleri, öğrenme üzerindeki kontrol düzeyleri ve etkili öğrenmelerine yönelik tercihleri göz önünde bulundurulmalıdır (Brown, 1995, s. 187). Sonuç olarak, öğrenmeyi öğrenenler için daha amaçlı ve anlamlı hale getirmek ve öğrenen özerkliğini desteklenmek için programla ilgili kararların alınmasında öğrenenlerin sürece dâhil edilmesi gerekmektedir (Demircan Yıldırım, 2014, s. 25).

2.4.2.6. Öğretmen Temelli Yaklaşımlar

Öğretmen temelli yaklaşımların odağı öğretmenin mesleki açıdan gelişimi ve öğretmen eğitimi üzerinedir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğine yönelik algılarının değiştirilmesi, öğretmenlerde öğrenen özerkliğine dair bilinç oluşturulması ve öğrenen özerkliğini destekleyecek öğretim faaliyetlerinin teşviki öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi lehine sonuçlar doğurmaktadır (Nguyen ve Gu, 2013, s. 10).

Öğretmen temelli yaklaşımlar öğretmen rollerinde değişikliği gerektirmektedir. Voller (1997, s. 103-104)'e göre özerklik desteği için öğretmenin; öğrenme sürecinde öğrenene gerekli durumlarda destek olması anlamına gelen yardımcı-kolaylaştırıcı

rolünü, öğrenenlerle birebir etkileşimine dayanan ve öğrenenlerin gereksinimlerini dikkate alan danışman rolünü ve öğretmenin bilgi kaynağı olarak kabul edilerek uzmanlık becerilerinin işe koşulduğu kaynak rolünü benimsemesi gerekmektedir.

Öte yandan, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleyici tutumlarda bulunabilmesi için öncelikle kendilerinin de özerk olmaları gerekmektedir (Benson, 2011, s. 187; Oktar Ergür, 2010, s. 354). Öğretmen, öğretim sürecini duyuşsal ve bilişsel açıdan kontrol edebildiği düzeyde öğrenen özerkliğini destekleyebilmektedir (Little, 1995, s. 178-179). Yine öğretmenin öğrenenlere yönelik özerklik destekleyici davranışlarda bulunabilmesi için öğretim etkinliklerini nasıl, neden, ne zaman ve nerede uygulayacağı konusunda özerk olması gerekmektedir (Oğuz, 2013b: 1290). Aynı şekilde öğretmenin kendisi özerkse öğrenenlerin özellikleri ile ihtiyaçlarına göre öğrenme ortamını düzenleyerek ve doğru öğretim yollarını seçerek öğrenenlerin özerkliklerini destekleyebilmektedir (Öztürk, 2011, s. 90).

Ayrıca öğretmenlerin özerklik gelişimi konusunda eğitilmeleri de bu yaklaşımlar altında değerlendirilmektedir (Benson, 2011, s. 193). Breen vd. (1989, s. 127), Little (1995, s. 180) ve Viera vd. (2008, s. 219) de öğretmenlerin yetiştirilme süreçlerinde özerklik konusunda eğitim almaları gerektiğini vurgulamakta; özerklik eğitimi alan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleyebileceklerini belirtmektedirler.

2.5. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında, öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan ve ulaşılabilen araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında, araştırma konusuyla ilgili yurt içinde yapılan ve ulaşılabilen araştırmalar ana hatlarıyla sunulmuştur.

Güvenç (2011) tarafından yapılan "Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları" isimli araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ile mesleki öz yeterlik algı düzeylerini, özerklik desteğine ilişkin görüşleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek ve özerklik desteğine ilişkin görüşlerinin ve mesleki öz yeterlik algılarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada,

tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il merkezinde çalışan 126 sınıf öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerklik Desteği Ölçeği" ile Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa vd. (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Mesleki Özyeterlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; betimsel istatistiklerden, bağımsız gruplar t testinden, tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin özerklik desteğine ilişkin görüşlerinin yüksek, mesleki özyeterlik algılarının olumlu düzeyde olduğu ve mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermedikleri; özerklik desteğine ilişkin görüşleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Oğuz (2013b) tarafından yürütülen "Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesine İlişkin Görüşleri" isimli araştırmanın amacı, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına yönelik görüşlerini ortaya koymak ve bu görüşlerin cinsiyet, branş ve kurum türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Kütahya kent merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan 492 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Oğuz (2013a) geliştirilen "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; betimsel istatistikler, Mann-Whitney-U Testi, Kruskal-Wallis Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Spearman's rho analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin genel olarak öğrenen özerkliğini destekleyen yaklaşımları her zaman gerekli buldukları, fakat bu davranışları çoğu zaman sergiledikleri; öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışların gerekliliğine yönelik görüşlerine ait ortalamaların sergilenmesine yönelik görüşlerine ait ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özerklik desteğinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında kurum türü değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı; cinsiyet değişkeni açısından kadınlar lehine, branş değişkeni açısından ilköğretim okullarında sınıf öğretmenleri lehine, ortaöğretim okullarında ise İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Oğuz vd. (2014) tarafından yürütülen "Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki" isimli araştırmanın amacı; ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, öğretmenlerin eğitim inançları ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına yönelik görüşlerinin cinsiyet, okul türü, branş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Oransız küme örneklemesi kullanılarak belirlenen araştırmanın örneklemi, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Kütahya'nın Sandıklı ilçesinde çalışan 93 ilkokul, 77 ortaokul ve 78 lise öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Yılmaz vd. (2011) tarafından geliştirilen "Eğitim İnançları Ölçeği" ile Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" kullanılmıştır. Veri analizinde betimsel istatistikler, t testi, ANOVA ve korelasyon analizlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışları yüksek düzeyde gerekli buldukları ve bu davranışları orta düzeyde sergiledikleri; özerklik desteği açısından sırasıyla en çok duygu ve düşünce desteğini, öğrenme süreci desteğini ve değerlendirme desteğini gerekli buldukları ve sergiledikleri tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin özerklik desteğinin gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Okul türü değişkeni açısından öğretmen görüşlerinin özerklik desteğinin gerekliliği boyutunda anlamlı farklılık göstermediği; sergilenmesi boyutunda ise duygu ve düşünce desteği ve destekleme davranışlarının tümünde ilkokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında ilkokul öğretmenleri lehine; öğrenme süreci desteğinde ise ilkokul ile ortaokul ve lise öğretmenleri arasında ilkokul öğretmenleri lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Branş değişkeni açısından öğretmenlerin duygu ve düşünce desteğinin gerekliliğine ilişkin görüşlerinin sınıf ile meslek dersi öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; sergileme boyutunda duygu ve düşünce desteğini sergileme davranışlarına yönelik görüşlerinin sınıf ile meslek dersi öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine, branş ve meslek dersi öğretmenleri arasında branş öğretmenleri lehine; öğrenme süreci desteğini sergileme davranışlarına yönelik görüşlerinin sınıf ile branş ve meslek dersi öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu; sergileme davranışlarının tümünde ise sınıf ile branş ve meslek dersi öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine, branş öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenleri arasında branş öğretmenleri lehine anlamlı

farklılık olduğu belirlenmiştir. Kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin duygu ve düşünce desteğinin gerekliliğine yönelik görüşlerinin 9 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerle 10-19 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler arasında 9 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler lehine; duygu ve düşünce desteğini sergileme ve sergileme davranışlarının tümüne yönelik görüşlerinin 9 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerle 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler arasında 9 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında, öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının boyutları ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Özkal ve Demirkol (2014) tarafından yapılan "Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliğine ve Sergilenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri" isimli araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine yönelik görüşlerini belirlemek ve söz konusu görüşlerin cinsiyet, branş, kıdem, resmi ve özel kurumda çalışma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Antalya'nın Alanya ilçesinde görev yapan 217 sınıf öğretmeni ve 235 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistiklere, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis H ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testleri ile Spearman rho analizine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ile sergilenmesine yönelik görüşleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin söz konusu davranışların gerekliliğine ve sergilenmesine yönelik görüşlerinde cinsiyet değişkeni açısından kadınlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme süreci ve değerlendirme desteğinin gerekliliğine yönelik görüşlerin kıdem değişkeni açısından 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerle 16-20 yıl arası ve 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-20 yıl arası ve 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenler lehine; öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteğinin sergilenmesi ile sergilenme davranışlarının tümüne yönelik görüşlerin 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerle 1-5 yıl arası, 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip

öğretmenler arasında, 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenler lehine; 16-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Son olarak, öğretmenlerin duygu ve düşünce desteğinin gerekliliği hariç tüm boyut ve alt boyutlara yönelik görüşlerinin branş değişkeni açısından sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılırken, öğretmenlerin özerklik desteğinin gerekliliği ve sergilenmesine yönelik görüşlerinin resmi veya özel okulda çalışma durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Akçil ve Oğuz (2015) tarafından yürütülen "Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancı ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarıyla öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi ve öz yeterlik algılarıyla öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının cinsiyet, kıdem ve okul yerleşim yeri değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde Afyonkarahisar'da çalışan 254 fen bilgisi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" ile Kaya vd. (2014) tarafından geliştirilen "Fen Bilimleri Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis H testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarına ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği; fen bilgisi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına yönelik görüşlerinin okul yerleşim yeri değişkeni açısından il merkezi ile ilçe merkezi ve köy-kasaba merkezi arasında il merkezi lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Fen bilgisi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına yönelik görüşlerinin kıdem değişkeni açısından 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerle 11-15 yıl arası ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler arasında, 11-15 ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrenen özerkliğini

destekleme davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Alkın Şahin vd. (2015) tarafından yürütülen "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini ve Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışları" isimli araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ve eleştirel düşünmeyi desteklemeleri arasındaki ilişkiyi ve eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına yönelik görüşlerinin mesleki kıdem, ortalama sınıf mevcudu ve yapılandırmacılıkla ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde çalışan 320 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" ile Alkın (2012) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, betimsel istatistiklerden, t-testinden, tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) ve Tukey HSD post hoc testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sırasıyla en çok değerlendirme desteğini, duygu ve düşünce desteğini ve öğrenme süreci desteğini sergiledikleri tespit edilmiştir. Kıdem değişkeni açısından duygu ve düşünce desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin anlamlı olarak farklılık gösterdiği ve bu farkın 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ortalama sınıf mevcudu ve yapılandırmacılıkla ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenleri açısından öğretmen görüşlerinin hiçbir boyutta anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının açıklığı destekleme, üst düzey soru sormayı destekleme, açık fikirliliği destekleme, neden-kanıt aramayı destekleme ve bilgininin doğruluğunu/güvenirliğini sorgulamayı destekleme alt boyutlarındaki öğretmen görüşlerinin kıdem, ortalama sınıf mevcudu ve yapılandırmacılıkla ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları ile öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının sergilenmesi boyutu ve bu boyutun tüm alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uşun vd. (2016) tarafından yapılan "Sınıf Öğretmenlerinin ve Ortaokul Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının İncelenmesi" isimli araştırmanın amacı, sınıf öğretmenleri ile ortaokul branş öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu davranışların gerekliliği ile sergilenmesi arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, Denizli ili Merkez ilçesinde çalışan basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 51 sınıf öğretmeni ve 162 ortaokul branş öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veriler Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; betimsel analizler, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann-Whitney U testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğini yüksek düzeyde, sergilenmesini ise orta düzeyde benimsediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve öğretim kademesi değişkenleri açısından, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin de branş değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öte yandan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergilemelerine yönelik görüşlerinin branş değişkeni açısından fen bilgisi öğretmenleri ile sınıf, sosyal bilgiler ve matematik öğretmenleri arasında fen bilgisi öğretmenleri lehine; matematik öğretmenleri ile sınıf, Türkçe, sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenleri ve İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Son olarak da öğretmenlerin özerklik desteği davranışlarını gerekli bulmalarına ilişkin görüşleri ile söz konusu davranışları sergilemelerine ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazıcı (2016) tarafından yapılan "The Relationship Between the Teacher Autonomy and Learner Autonomy Support Behaviors" isimli araştırmanın amacı, öğretmenlerin kendi özerklikleri ile öğrenen özerkliklerini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Muğla ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan ve oransız küme

örnekleme yöntemiyle belirlenen 428 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çolak (2016) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ve Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve çoklu regresyon analizlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda; katılımcıların en çok mesleki iletişim özerkliği davranışlarını sergilediği; bu davranışları sırasıyla öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği davranışlarının takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin "her zaman" düzeyinde, sergilenmesine ilişkin görüşlerinin ise "çoğu zaman" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok duygu ve düşünce desteğini gerekli buldukları, bunu sırasıyla duygu ve düşünce desteğinin sergilenmesi, öğrenme süreci desteğinin gerekliliği, öğrenme süreci desteğinin sergilenmesi, değerlendirme desteğinin gerekliliği ve değerlendirme desteği sergilenmesi alt boyutlarının izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından tüm boyut ve alt boyutlarda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla özerklik desteğinde bulunduğu; branş değişkeni açısından öğretmenlerin duygu ve düşünce desteğinin gerekliliğine ve sergilenmesine yönelik görüşlerinin meslek dersi öğretmenleri ile sınıf ve branş öğretmenleri arasında sınıf ve branş öğretmenleri lehine, öğrenme süreci desteğinin gerekliliğine ve sergilenmesine yönelik görüşlerinin sınıf öğretmenleri ile branş ve meslek dersi öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine ve branş ile meslek dersi öğretmenleri arasında branş öğretmenleri lehine, değerlendirme desteğinin gerekliliğine ve sergilenmesine yönelik görüşlerinin meslek dersi öğretmenleri ile sınıf ve branş öğretmenleri arasında sınıf ve branş öğretmenleri lehine anlamlı farklılık gösterdiği; kıdem değişkeni açısından ise boyutlar ve alt boyutlar arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmen özerkliği ölçeğinin boyutları ile öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin boyut ve alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğini yordayan tek anlamlı değişkenin öğretmenin sahip olduğu mesleki iletişim özerkliği olduğu; öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesini yordayan en önemli anlamlı değişkenin ise öğretmenin sahip olduğu öğretme süreci özerkliği olduğu ve bu değişkeni mesleki iletişim özerkliği değişkeninin takip ettiği tespit edilmiştir.

Ataşbaş (2017) tarafından yürütülen "Öğretmen Özerkliğinin, Öğrenen Özerkliğini Desteklemeye Olan Etkisinin İncelenmesi" isimli araştırmanın amacı, öğretmenin kendi özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2017 yılı içerisinde Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde devlet okullarında görev yapan ilkokul öğretmenleri arasından tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 500 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Üzüm (2014) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ve Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde; betimsel istatistikler, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey HSD post hoc testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği arasında negatif yönde düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu; öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi arasında ise negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kendi özerkliklerine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenler lehine; mesleki kıdem değişkeni açısından 1 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 2-4 yıl arası, 5-7 yıl arası ve 8 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 1 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine; yaş değişkeni açısından 23-30 yaş arası olan öğretmenler ile 31-40 yaş arası ve 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 23-30 yaş arası olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Kozak (2017) tarafından yürütülen "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları ile Mesleki Öz-Yeterlik Algıları" isimli araştırmanın amacı; beden eğitimi dersi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öz yeterlik algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, kurum türü, öğrenim kademesi ve özerklik desteğine yönelik hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri açısından incelemek ve öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Merkez ilçelerinde görev yapan 393 beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında, Oğuz (2013a)

tarafından geliştirilen "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" ile Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa vd. (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler; Mann Whitney U, Wilcoxon İşaretli Sıralar, Kruskall Wallis H testlerinden ve Spearman-Brown Korelasyon Katsayısından yararlanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; beden eğitimi dersi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli bulmaları ve sergilemelerine yönelik görüşlerinin mesleki kıdem, okul türü ve öğrenim kademesi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin özerklik desteği davranışlarını gerekli bulmalarına yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenler lehine; duygu ve düşünce desteğinin gerekliliği, öğrenme süreci desteğinin gerekliliği ve gerekli bulma davranışlarının tümüne yönelik görüşlerinin hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni açısından bu hizmet içi eğitimi alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli bulmaları ve sergilemeleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz vd. (2017) tarafından yapılan "Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki" isimli araştırmanın amacı; ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına yönelik görüşlerinin cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek ve öğretmen liderliği davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ilindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 338 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderliği Ölçeği" ve Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey HSD post hoc testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin "her zaman" düzeyinde, sergilenmesine ilişkin görüşlerinin "çoğu zaman" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrenen özerkliğini desteklemenin hem gerekliği hem

de sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği; öğrenen özerkliğini desteklemenin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin ise branş değişkeni açısından sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Son olarak; öğretmen liderliği davranışlarının gerekliliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesi arasında ve ayrıca öğretmen liderliği davranışlarının sergilenmesi ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kandemirci (2018) tarafından yapılan "Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Özerklik Desteği Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi" isimli araştırmanın amacı; araştırmacı tarafından geliştirilen Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin motivasyon ve algılanan özerklik desteği düzeylerine etkisini incelemek ve bu eğitim programının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Karma yöntem ile yürütülen araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun katılımcılarını İzmir ilinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılı içerisinde bir özel okulda görev yapan 8 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıfında öğrenim gören 114 dördüncü sınıf öğrencisi oluştururken; nitel boyutunun çalışma grubunu ise araştırmanın yalnızca deney grubunda bulunan 4 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören 79 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında Vallerand vd. (1989) tarafından geliştirilen ve Kara (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan "Eğitimde Motivasyon Ölçeği" ile Williams ve Deci (1996) tarafından geliştirilen ve Kandemirci ve Cihangir Çankaya (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğrenme İklimi Ölçeği"; araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan günlük formu ve deney grubu öğretmenlerinin programın etkililiğine ilişkin görüşlerini almak için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler ve tekrarlı ölçümler için varyans analizi; nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına bakıldığında; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hem motivasyon puanları hem de algılanan özerklik desteği düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarında ise öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma gereksinimlerinin karşılanmasının olumlu

sınıf iklimi ve içsel motivasyonla; öğrencilerin bu gereksinimlerinin karşılanmamasının ise olumsuz sınıf iklimi ve dışsal motivasyonla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, mesleki doyumlarına ve öğrencileriyle olan ilişkilerine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Öncü (2019) tarafından yürütülen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki" isimli araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileriyle öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ve Onikişubat ilçelerinde görev yapan 300 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" ile Şahin vd. (1993) tarafından geliştirilen "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe testi ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına yönelik görüşlerinin "her zaman" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenen özerkliğini destekleyici davranışların gerekliliği ve sergilenmesine yönelik öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği; cinsiyet değişkeni açısından kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileriyle öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık (2018) tarafından yapılan "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları ile Denetim Odağı Eğilimleri" isimli araştırmanın amacı; ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenleri açısından incelemek ve öğretmenlerin bu davranışları ile denetim odağı eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2014-2015 eğitim-

öğretim yılında Muğla ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 386 lise öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" ile Rotter (1966) tarafından geliştirilen ve Dağ (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan "Denetim Odağı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey HSD post hoc testi ve ki kare testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını yüksek düzeyde gerekli buldukları ancak orta düzeyde sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özerklik desteğini gerekli bulmaları ve sergilemelerine yönelik görüşlerinin cinsiyet ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği; kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kıdem değişkeni açısından incelendiğinde; öğretmenlerin duygu ve düşünce desteğini ve öğrenme süreci desteğini sergilemelerine yönelik görüşlerinin 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler ile 9 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler arasında, değerlendirme desteğini sergilemelerine yönelik görüşlerinin 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler ile 9 yıl ve daha az ve 10-19 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler lehine; öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının tümünü sergilemelerine yönelik görüşlerinin 9 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 10-19 yıl arası ve 20 yıldan daha fazla kıdeme sahip öğretmenler arasında 9 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Denetim odağı değişkeni açısından incelendiğinde; öğretmenlerin duygu ve düşünce desteğini, öğrenme süreci desteğini ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının tümünü gerekli bulmaları ve sergilemelerine yönelik görüşlerinin denetim odağı değişkeni açısından iç denetim odağına sahip öğretmenlerle iç-dış denetime sahip olan öğretmenler arasında iç denetim odağına sahip olan öğretmenler lehine; duygu ve düşünce desteğini gerekli bulmaları, öğrenme süreci desteğini gerekli bulmaları ve sergilemeleri, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının tümünü gerekli bulmaları ve sergilemelerine yönelik görüşlerinin iç denetim odağına sahip öğretmenlerle dış denetime sahip olan öğretmenler arasında iç denetim odağına sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Çetinkaya (2019) tarafından yürütülen "Perceptions and Beliefs of Turkish EFL Instructors on Fostering Learner Autonomy" isimli araştırmanın amacı, İngiliz dili eğitiminde görevli olan öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğinin geliştirilmesine dair

algı ve inançlarını ortaya koymaktır. Karma araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli, nitel boyutunda ise durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın hem nicel hem de nitel boyutunun katılımcıları, çeşitli üniversitelerde İngiliz dili eğitiminde görevli olan 87 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri nicel boyut için araştırmacı tarafından geliştirilen beşli likert tipinde "Öğrenen Özerkliği Anketi", nitel boyut için ise yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde; nicel boyutta betimsel analizlere, nitel boyutta ise içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda; İngiliz dili öğretiminde görevli öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğinin desteklenmesiyle ilgili görüşlerinin "Katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu öğretim elemanlarının özerklik desteğine ilişkin yaklaşım ve stratejilere başvurdukları; öğrenenlerin öğrenme süreçlerini kendilerinin planlayabilmelerine ve yönetebilmelerine, öğrenenleri öğrenme sürecinin merkezine alabilmelerine, öğrenenlerin sınıf dışında kendi başlarına bağımsız şekilde çalışmalarına yönelik olumlu algı ve inançlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Akan (2020) tarafından yapılan "Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzey ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Düzeyi ile İlişkisinin İncelenmesi" isimli araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın örneklemi, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzincan il merkezindeki ve merkez beldelerdeki devlet okullarında görev yapan 400 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veriler Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" ile Law vd. (2004) tarafından geliştirilen ve Karakuş (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Duygusal Zekâ Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; betimsel istatistikler, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi ve Spearman rho analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine yönelik görüşlerinde medeni durum, kıdem, okuldaki hizmet yılı, mezun olunan branşta çalışma durumu ve öğrenim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık olmadığı; cinsiyet değişkeni açısından "Değerlendirme desteği" alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda kadınlar lehine, meslekten memnuniyet düzeyi değişkeni açısından tüm alt boyutlarda ve toplam ölçek puanı bakımından meslekten çok memnun olan öğretmenler ile meslekten memnun olan öğretmenler arasında meslekten çok

memnun olan öğretmenler lehine; meslekten çok memnun olan öğretmenler ile meslekten memnun olmayan öğretmenler arasında meslekten çok memnun olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesine ilişkin görüşlerinde yaş, mezun olunan branşta çalışma durumu ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığı; meslekten memnuniyet düzeyi değişkeni açısından tüm alt boyutlarda ve toplam ölçek puanı bakımından meslekten çok memnun olan öğretmenler ile meslekten memnun öğretmenler arasında meslekten çok memnun olan öğretmenler lehine; meslekten çok memnun olan öğretmenler ile meslekten memnun olmayan öğretmenler arasında meslekten çok memnun olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli bulma davranışları ve bu davranışları sergilemeleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bal ve Pehlevan (2020) tarafından yürütülen "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları ve Liderlik Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli araştırmanın amacı; ortaokul ve lisede görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleriyle öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını cinsiyet, okul türü ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından incelemek ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile liderlik stilleri ve mesleki kıdem arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinde görev yapan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle seçilmiş 132 beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama aşamasında, Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" ile Deniz ve Hasançebioğlu (2003) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi, Kruskal Wallis H testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin, sergilemelerine ilişkin görüşlerine göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine yönelik görüşlerinin cinsiyet, okul düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Beden eğitimi dersi öğretmenlerinin öğrenen

özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli bulmaları ve sergilemeleri ile liderlik stilleri arasında negatif yönde, düşük düzeyde; mesleki kıdem ile arasında ise pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım (2022) tarafından yapılan "Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliği ile Öğrenen Özerkliğini Desteklemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, ilişkisel tarama yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri, Yolcu ve Akar Vural (2020) tarafından geliştirilen "Program Özerklik Ölçeği" ve Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde; Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi, Spearman rho analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin program özerkliği açısından süreç, değerlendirme ve planlama özerkliklerine ilişkin görüşlerinin "Çok sık" düzeyinde, mesleki gelişim özerkliğine ilişkin görüşlerinin "Her zaman" düzeyinde; duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği, değerlendirme desteği ve özerklik desteğini gerekli bulma davranışlarının tümü ile duygu ve düşünce desteğini sergileme davranışlarına ve özerklik desteğini sergileme davranışlarının tümüne ilişkin görüşlerinin "Her zaman" düzeyinde, öğrenme süreci desteğini ve değerlendirme desteğini sergileme davranışlarına ilişkin yanıtlarının "Çoğu zaman" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özerklik desteği davranışlarını sergileme düzeylerinin gerekli bulma düzeylerinden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin tüm boyut ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin duygu ve düşünce desteğinin gerekliliği, öğrenme süreci desteğinin gerekliliği ve gerekli bulma davranışlarının tümüne yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından kadınlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği; duygu ve düşünce desteğinin sergilenmesine yönelik görüşlerinin Türkçe ile fen bilgisi öğretmenleri arasında Türkçe öğretmenleri lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin program özerkliğine ilişkin görüşleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının hem gerekliliği hem de sergilenmesi arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, program özerkliği değişkeninin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının

hem gerekliliğini hem de sergilenmesini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt içinde yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde; öğrenen özerkliğinin desteklenmesine yönelik araştırmaların özellikle son on yıl içerisinde hız kazandığı görülmektedir. Bu çalışmaların önemli bir bölümü öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli bulma ve sergileme olarak iki boyutta ele almış; özerklik desteğine duygu ve düşünce, öğrenme süreci ve değerlendirme desteği olarak yaklaşmıştır. Araştırmalarda öğretmenlerin kendilerinin özerklik algılarının öğrenenlerin özerkliklerini destekleme noktasında önemli bir değişken olduğu; öğretmenlerin özerklik desteğini gerekli bulmaları ile sergilemeleri arasında pozitif yönde ilişki bulunmasına rağmen özerklik desteğini sergileme düzeylerinin gerekli bulma düzeylerine göre daha düşük olduğu; öğretmenlerin özyeterlik algılarıyla öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında, araştırma konusuyla ilgili yurt dışında yapılan ve ulaşılabilen araştırmalar ana hatlarıyla sunulmuştur.

Deci ve Ryan (1987) tarafından yürütülen "The Support of Autonomy and the Control of Behavior" isimli araştırmanın amacı, öğrenen özerkliğini destekleyen ve sınırlandıran durum veya bağlamları açıklamaktır. Literatür taraması şeklinde yapılan araştırmada; bireyi çevreleyen dış etmenlerin, bireyden kaynaklanan içsel faktörlerin ve bireyin kişilik özelliklerinin özerkliğin desteklenmesine veya sınırlandırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda özerklik desteğinin bireylerde içsel motivasyonu, ilgiyi, yaratıcılığı, bilişsel esnekliği, kavramsal öğrenmeleri, olumlu duygusal tutumları, güveni, özgüveni ve fiziksel-psikolojik sağlığı artırırken birey üzerindeki baskıyı, endişeyi ve davranış değişikliğine yönelik direnci azalttığı tespit edilmiştir.

Black ve Deci (2000) tarafından yapılan "The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective" isimli araştırmanın amacı, organik kimya dersindeki öğrencilerin öz düzenleme davranışlarının ve özerklik desteği algılarının akademik başarı üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan bu araştırmada,

tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir üniversitede organik kimya dersini alan 137 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Deci ve Ryan (1985b) tarafından geliştirilen "Nedensel Yönelim Ölçeği", Ryan ve Connell (1989) tarafından geliştirilen "Öz Düzenlemeyi Öğrenme Anketi", Spielberger vd. (1980) tarafından geliştirilen "Mevcut Kaygı Envanteri", Williams ve Deci (1996) tarafından geliştirilen "Öğrenme İklimi Ölçeği", "Algılanan Yeterlik Ölçeği" ve "İlgi/Zevk Ölçeği" ile araştırmacılar tarafından geliştirilen "Not Yönelimi Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistiklerden, korelasyon ve çoklu regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; özerklik davranışları sergileyen öğrencilerin algılanan yeterliklerinin ve ilgilerinin daha yüksek düzeyde olduğu, bu öğrencilerin daha düşük düzeyde kaygı ve daha düşük not yönelimli davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin algıladıkları özerklik destekleri arttıkça öz düzenlemeli öğrenmeleri, algılanan yeterlikleri ve öğrenmeye yönelik isteklerinin arttığı, kaygı durumlarının azaldığı tespit edilmiştir. Son olarak, ders sorumlularının sağladığı özerklik desteği ile öğrencilerin akademik performansları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Guay vd. (2001) tarafından yapılan "Autonomy Support, Intrinsic Motivation, and Perceived Competence: Conceptual and Empirical Linkages" isimli araştırmanın amacı, özerklik desteği ile içsel motivasyon ve algılanan yeterlik unsurları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, ilişkisel tarama modeline başvurulmuştur. Araştırmanın örneklemini, 1991-1992 eğitim-öğretim yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin Colorado eyaletindeki devlet okullarında öğrenim gören 215 tane 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Harter (1981) tarafından geliştirilen "İçsel Motivasyon Ölçeği", yine Harter (1982) tarafından geliştirilen "Çocuklar için Algılanan Yeterlik Ölçeği" ve Deci vd. (1981) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerklik Desteği Anketi" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistikler, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sağladıkları özerklik desteği arttıkça öğrencilerdeki akademik yeterlik algısının ve içsel motivasyonun arttığı tespit edilmiştir.

Reeve vd. (2004) tarafından yürütülen "Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support" isimli araştırmanın amacı, öğrenen özerkliğini destekleyici öğretmen davranışlarının öğrencilerin derse ilgi ve bağlılıkları üzerinde

etkisi olup olmadığını belirlemektir. Deneysel modelin kullanıldığı araştırmanın katılımcılarını; Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretim programı, büyüklük, öğrenci başarı ortalamaları, sosyo-ekonomik şartlar ve sunduğu imkânlar açısından benzer yapıdaki iki farklı lisede görev yapan 9'u kadın 11'i erkek olmak üzere 20 öğretmen ve bu öğretmenlerin öğrencisi olan toplam 480 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Aynı şekilde çalışma grubundaki öğretmenler etnik köken, mesleki kıdem, branş ve sınıf mevcudu açısından benzer özellikler göstermektedir. Deney ve kontrol grubunda eşit sayıda katılımcı öğretmen bulunmaktadır. Deney grubunda yer alan öğretmenler; öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ile ilgili bir eğitime tabi tutulmuş ve aldıkları eğitime ek olarak öğrenen özerkliğinin nasıl desteklenmesi gerektiğiyle ilgili çevrimiçi çalışmalara katılmışlardır. Daha ileriki süreçte, objektif puanlayıcılar aracılığıyla çalışma grubundaki tüm öğretmenler öğretim süreci esnasında sergiledikleri özerklik destekleri bakımından puanlanmıştır. Aynı şekilde öğrencilerin derse yönelik ilgi ve bağlılıkları süreç başında ve süreç bittikten sonra üç ayrı zamanda dereceli puanlama anahtarı kullanılarak puanlanmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında, öğretmenlerin sınıf içerisindeki özerklik destekleyici davranış ve tutumlarını puanlamak ve öğrencilerin derse olan ilgi ve bağlılıklarını ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen iki ayrı dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde; betimsel istatistiklerden, öğretmenlerin özerklik desteğiyle ilgili eğitime ve çalışmalara katılmadan önceki ve sonraki durumlarını karşılaştırmak için bağımlı gruplar t testinden, deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmenlerin farklı zamanlardaki puanlamalarda özerklik destekleyici davranışları kullanma durumlarını karşılaştırmak için kovaryans (ANCOVA) analizinden ve öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışlarının öğrencilerin derse olan ilgi ve bağlılıklarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin eğitim almış ve çevrimiçi çalışmalara katılmış öğretmenlerin bu çalışmalara katılmayan öğretmenlere göre daha fazla özerklik destekleyici davranışlarda bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde özerklik destekleyici davranışlarda bulunmasının öğrencilerin derse olan ilgi ve bağlılıklarını artırdığı, öğrencilerin derse olan ilgi ve bağlılıkları açısından öğretmenlerin özerklik desteğinde bulunmasının önemli bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Reeve ve Jang (2006) tarafından yürütülen "What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity" isimli araştırmanın amacı, öğrencilerin

algılanan özerklikleri ile öğretmenlerin özerklik destekleyici ve öğrenciyi kontrol edici davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada korelasyonel araştırma modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi; Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir üniversitede eğitim psikolojisi dersini alan 144 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Reeve (2002) tarafından geliştirilen "Algılanan Öz Belirleme Ölçeği", Williams vd. (1994) tarafından geliştirilen "İçsel Motivasyon Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Etkinliğe Katılım Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının bazılarına öğrenci bazılarına öğretmen rolü verilmiştir. Öğrenci rolünde olanlara tamamlamaları gereken bir görev verilmiştir. Öğretmen rolünde olanlar da bu görevin tamamlanması esnasında öğrenci rolünde olanlara yönelik çeşitli özerklik destekleyici veya öğrenciyi kontrol edici davranışlarda bulunmuşlardır. Veri toplama araçları kullanılarak öğrencilerin özerklik algılarıyla öğretmenlerin özerklik destekleyici veya kontrol edici davranışları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, betimsel ve korelasyonel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrenci rolünde olan öğretmen adaylarının özerklik algıları ile öğretmenlerin öğrenciyi dinleme, öğrenciye bağımsız çalışma zamanı verme, konuşma fırsatı verme, gelişim ve uzmanlık gösteren öğrencileri övme, öğrenci çabasını teşvik etme, öğrenci ilerleme kaydedemediği durumda ilerleme sağlayacak ipuçları verme, öğrencinin soru ve yorumlarına dönüt verme, öğrencinin bakış açısını ve deneyimlerini göz önünde bulundurma davranışları arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan öğrenci rolünde olan öğretmen adaylarının özerklik algıları ile öğretmenin öğrenme materyallerine karar vermesine, öğretmenin çözüm yollarını doğrudan paylaşmasına, problem üzerinde bağımsız şekilde yeterince çalışma imkânı olmadan öğretmenin problemi çözmesine, öğrencinin problemi keşfederek çözme fırsatı olmadan öğretmenin cevabı vermesine, öğretmenin emir ve direktifler vermesine, öğretmenin öğretim esnasında gereklilik/zorundalık kalıplarını kullanmasına ve öğretmenin öğrenciyi yönlendirirken kontrol altında tutucu sorular sormasına yönelik davranışları arasında negatif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bozack vd. (2008) tarafından yürütülen "Teacher Support of Student Autonomy in Comprehensive School Reform Classrooms" isimli araştırmanın amacı, öğrencilerin gözünden sınıf ortamında özerkliği destekleyen veya sınırlandıran davranışları belirlemek ve bu davranışlardaki öğretmen-öğrenci etkileşimini ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, 2003-2004 eğitim-öğretim yılının güz ve bahar döneminde Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir ilkokulda öğrenim gören 106 tane 3, 4 ve 5. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin gözlemlenmesinden hareketle oluşturulan notlar kullanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Özerklik Destekleyici Davranış Aracı" kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilere sınıf ortamında nasıl çalışmak istediklerine yönelik çok fazla fırsat tanınmadığı, öğrencilerin çeşitli fikir ve kavramları farklı konular veya dersler bakımından ilişkilendirmesine çok fazla yardımcı olunmadığı, öğrencilerin bakış açılarının ve deneyimlerinin çok nadir dikkate alındığı ve öğrenme sürecinde öğrencilere yönelik yeterince teşvik edici davranışlarda bulunulmadığı yönünde görüşler tespit edilmiştir.

Tessier vd. (2008) tarafından yürütülen "The Effects of an Experimental Programme to Support Students' Autonomy on the Overt Behaviours of Physical Education Teachers" isimli araştırmanın amacı; özerklik destekleyici eğitimin beden eğitimi öğretmenlerinin öğretme davranışları üzerindeki etkisini belirlemektir. Deneysel modelin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubu; Fransa'da yaşları 29-40 arasında değişen 5 beden eğitimi öğretmeni ve yaşları 12-19 arasında değişen 96 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın deney grubunu 2 beden eğitimi öğretmeni ve derslerine girdikleri 34 öğrenci; kontrol grubunu 3 beden eğitimi öğretmeni ve derslerine girdikleri 62 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan iki okul büyüklük, sosyo-ekonomik şartlar ve akademik başarı açısından benzer niteliktedir. Araştırmanın deney ve kontrol grubundaki katılımcı öğretmenlerin tümü, mesleki kıdem ve ders verdikleri sınıfların mevcutları bakımından benzerdir. Deney grubunda yer alan öğretmenlere öğrenen özerkliğinin desteklenmesi konusunda eğitim verilirken, kontrol grubundaki öğretmenlere bu tür bir eğitim verilmemiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmanın başında öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik motivasyonlarını ölçmek için Pelletier vd. (1995) tarafından geliştirilen "Spor Motivasyon Ölçeği" ve Vallerand vd. (1992) tarafından geliştirilen "Akademik Motivasyon Ölçeği", mevcut özerklik düzeylerini belirlemek için Vallerand ve Grouzet (2001) tarafından geliştirilen "Öz Belirleme İndeksi", öğretmenlerin özerklik davranışlarını belirlemek için ise Sarrazin vd. (2006) tarafından geliştirilen objektif puanlayıcılar tarafından kullanılan gözleme dayalı bir grid kullanılmıştır. Verilerin analiz sürecinde; betimsel istatistiklerden, çoklu regresyon analizlerinden ve Kappa katsayısından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; deney

grubundaki öğretmenlerin, kontrol grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde özerklik destekleyici davranışlarda bulunduğu tespit edilmiştir. Öte yandan öğrenen özerkliğinin desteklenmesi konusunda eğitim alan deney grubundaki öğretmenlerin davranışlarıyla kontrol edici öğretmen davranışları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Katılımcı öğrencilerle ilgili sonuçlar bakımından erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre öğretmenlerinden daha nötr, daha kontrol edici ve daha çok övgü içeren ifadeler duydukları, yaşça küçük olan öğrencilerin büyük olan öğrencilere göre daha çok övgü içeren ifadeler duydukları tespit edilmiştir.

Sierens vd. (2009) tarafından yapılan "The Synergistic Relationship of Perceived Autonomy Support and Structure in the Prediction of Self-Regulated Learning" isimli araştırmanın amacı, öz düzenlemeli öğrenmenin yordanması bakımından algılanan özerklik desteği ile öğrenciye sağlanan özerklik desteği yapısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, Belçika'da öğrenim gören 526 adet 11. ve 12. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında; öğretmenlerin özerklik desteği düzeylerini belirlemek amacıyla Belmont vd. (1988) tarafından geliştirilen "Sosyal Bağlam Ölçeği", öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme durumlarını belirlemek amacıyla Pintrich vd. (1991) tarafından geliştirilen "Öğrenme Motivasyonunu Destekleyici Stratejiler Anketi" ve öğrencilerin özerklik desteği algılarını ölçmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçme aracı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde; betimsel istatistikler, korelasyon analizi, MANOVA, Tukey HSD testleri ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; algılanan öğretmen özerklik desteği ile öğrenciye sağlanan özerklik desteği yapısı arasında ve öğrenciye sağlanan özerklik desteği yapısı ile öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; öz düzenlemeli öğrenme bakımından algılanan özerklik desteğinin öğrenciye sağlanan özerklik desteği yapısı kadar etkili olmadığı ve özerklik desteğinin az olduğu durumlarda öğrencilerin öz düzenlemeli stratejileri kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cheon vd. (2014) tarafından yürütülen "The Teacher Benefits from Giving Autonomy Support During Physical Education Instruction" isimli araştırmanın amacı; öğretmenlerin öğrencilere özerklik desteği sağlamalarının kendilerine olan öğretimsel ve psikolojik faydalarını belirlemektir. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın çalışma

grubu; Güney Kore'nin Seul şehrindeki ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 27 beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubuna tesadüfi yolla atanan katılımcılardan deney grubundaki öğretmenlere, özerklik davranışlarını destekleyici davranışlar konusunda eğitim verilmiş ve böylece öğrenen özerkliğini desteklemeleri bakımından bilinçlenmeleri sağlanmıştır. Kontrol grubundaki öğretmenlerin ise mevcut öğretim yöntemleriyle öğretim yapmalarına devam etmeleri istenmiştir. Veri toplama sürecinde; öğretmenler tarafından araştırmanın başında, ortasında ve sonunda doldurulan araştırmacıların geliştirdiği bir anket kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon hedeflerini belirlemek amacıyla Sebire vd. (2008) tarafından geliştirilen "Hedef Anketi", öğretmenlerin özerklik desteği motivasyon düzeylerini belirlemek için Goudas vd. (1994) tarafından geliştirilen "Algılanan Nedensellik Ölçeği" ve öğretmenlerin öğretim durumlarının etkililik düzeylerini belirlemek için Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen "Öğretmen Etkililik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında; betimsel istatistiklerden, ANOVA ve ANCOVA testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğrenen özerkliğini destekleyici eğitim programının öğrenen özerkliğini kazandırmada etkili olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca, deney grubundaki öğretmenlerin daha yüksek düzeyde özerklik destekleyici davranışlar sergilediği ve düşük düzeyde öğrencileri kontrol edici davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Araştırmada deney grubundaki öğretmenlerin daha yüksek öğretim motivasyonuna, daha etkili öğretim becerilerine ve daha yüksek mesleki memnuniyet düzeyine sahip oldukları tespit edilirken; bu öğretmenlerin aynı zamanda daha düşük düzeyde duygusal ve fiziksel yorgunluk hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Hu ve Zhang (2017) tarafından yapılan "A Pathway to Learner Autonomy: A Self-Determination Theory Perspective" isimli araştırmanın amacı; yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen öğrencilerin, bu dili öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarını karşılayacak pedagojik bir eylem programı ortaya koymak ve bu eylem programının etkililiğini tespit etmektir. Karma araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, eylem araştırması deseni ve deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Çin Halk Cumhuriyeti'ndeki bir üniversitede İngilizce dersini alan 32'si deney, 33'ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 65 yüksek lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma, dört aşama içermektedir. Birinci aşamada, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları ve özerklikleri ile birlikte İngilizce yeterlikleri belirlenmiştir. İkinci aşamada; öğrenci ihtiyaçlarının giderilmesi, öğrenme ile öğretimin birlikte planlanması, öğretim stratejileri

ile becerilerinin belirlenmesi, işbirlikli veya bağımsız öğrenme etkinliklerinin belirlenmesi ve dönütlerin dikkate alınarak sürecin gözden geçirilmesi etapları olmak üzere beş ayrı adım takip edilerek bir eylem programı hazırlanmıştır. Üçüncü aşamada, bu eylem programı bir akademik yıl süreyle deney grubunda uygulanmıştır. Son aşamada ise son test ve analizler gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında; öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını, motivasyonunu ve öğrenen özerkliği düzeylerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş beşli likert tipinde "Öz Düzenlemeyi Öğrenme Anketi"; öğrencilerin İngilizce yeterliklerini tespit etmek için geçerli ve güvenilir bir International English Language Testing System (IELTS) testi, görüşmeler ve öğretmenler ile öğrencilerin tuttukları günlükler kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi, ANOVA, MANOVA, Box M ve Levene testleri; nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler sonucunda; öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmasının öğrenen özerkliği davranışlarını artırdığı; araştırma kapsamında geliştirilen eylem programının deney grubunda uygulanması sonucunda söz konusu programın özerklik davranışlarını geliştirmede, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmasında ve motivasyonlarının artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eylem programının uygulanması sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre İngilizce yeterliliği açısından daha başarılı oldukları ve öğrenen özerkliği düzeyi ile İngilizce yeterliliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen nitel veriler sonucunda ise öğrencilerin İngilizceyi öğrenmek için dışsal motivasyona sahip olduğu, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmasında eylem programının önemli bir rolü olduğu, işbirlikli öğrenme yaklaşımlarının öğrenmeyi daha ilgi çekici, verimli ve yaratıcı hale getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Basri (2019) tarafından yapılan "Teacher Educator and Student Teacher Perceptions of Autonomous Support and Practice in a Faculty of Education in North Cyprus" isimli araştırmanın amacı, eğitim fakültesinde görev yapan akademisyenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeye yönelik algıları ile eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme ortamındaki özerklik desteği uygulamalarına yönelik algılarını belirlemek ve özerklik desteğiyle birlikte öğrencilerin özerklik davranışlarını sergilemelerini etkileyen faktörleri ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2016 yılı itibarıyla Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki bir üniversitenin Eğitim Fakültesine

kayıtlı 27 öğretmen adayı ve söz konusu fakültede görev yapan 15 akademisyenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; yarı yapılandırılmış görüşme formu, çalışma süresince tutulan günlükler ve grup toplantılarından elde edilen veriler kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise Atlas.ti programından yararlanılarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrenen özerkliği ve özerklik desteğini etkileyen faktörlerin başında akademisyenlerin/öğretmenlerin geçmiş deneyimleri, öğretmen-öğrenci beklentilerinin uyuşmaması, öğretmenlerin bilgileri hazır bir şekilde sunması, sınırlı öğretmen özerkliği, eğitim sisteminin yapısı ve sınıf mevcutlarının fazla olması faktörlerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca akademisyenlerin planlama yaparak, dönüt vererek ve öğrenmeyi merkeze alarak özerkliği destekledikleri; öğretmen adaylarının planlama yaparak ve öğrenme süreçleri yönlendirilerek özerkliklerinin desteklendiği tespit edilmiştir. Hem akademisyenler hem de öğretmen adayları açısından öğrenme ikliminin özerkliğin desteklenmesinde önemli rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etkin katılımın özerklik desteği için önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Birçok akademisyenin, öğrenen özerkliğinin desteklenmesi için risk alma davranışlarının desteklenmesine ve öğrenci fikirlerinin dikkate alınmasına vurgu yaptığı belirlenmiştir. Akademisyenlerin, öğrencilere sorumluluk vererek, zaman ve kaynak yönetimi yapma imkânı sunarak onların özerkliğini destekleyebildikleri belirlenmiştir. Hem akademisyenler hem de öğretmen adayları açısından işbirlikli öğrenme yaklaşımlarının özerkliğin desteklenmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Akademisyenler açısından motivasyon ve stres gibi olumsuz duyguları kontrol etmenin, öğretmen adayları açısından da motivasyon sağlamanın ve olumlu pekiştirme kullanmanın özerkliğin desteklenmesinde önemli bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak; öğrenen özerkliği, öğretmen özerkliği ve özerklik desteği unsurları arasında dinamik bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Banerjee ve Halder (2021) tarafından yapılan "Effect of Teacher and Parent Autonomy Support on Academic Motivation: A Central Focus of Self-Determination Theory" isimli araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin öğretmen özerklik desteği algılarının, veli özerklik desteği algılarının, cinsiyetlerinin ve sınıf düzeylerinin akademik motivasyonları üzerindeki etkisini incelemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, Hindistan'ın Kalküta şehrindeki bir ortaokulun 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde öğrenim gören ve basit seçkisiz örnekleme ile seçilen 522 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada

veri toplama aracı olarak Vallerand vd. (1992) tarafından geliştirilen "Akademik Motivasyon Ölçeği", Belmont vd. (1988) tarafından geliştirilen "Sosyal Bağlam Ölçeği" ve Skinner vd. (1986) tarafından geliştirilen "Veli Bağlamı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde; Pearson Korelasyon katsayısı, doğrusal ve aşamalı regresyon analizleri, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey HSD post hoc testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin özerklik desteği ile öğrencilerin akademik motivasyonları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; velilerin özerklik desteği ile öğrencilerin akademik motivasyonları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik motivasyonu açısından öğretmen özerklik desteğinin veli özerklik desteğine göre daha güçlü bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik motivasyonu üzerinde cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Son olarak, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Quyen (2022) tarafından yapılan "Teacher and Peer Supports on EFL Learners' Autonomy" isimli araştırmanın amacı, öğretmen özerklik desteği ve akran özerklik desteği değişkenlerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin özerkliklerini yordama düzeylerini incelemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, Vietnam'ın Ho Chi Minh şehrindeki Binh Tan bölgesinde bulunan bir dil okulunda öğrenim gören 58 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından oluşturulan beşli likert tipi bir anket kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, bağımsız gruplar t testi ve Pearson Korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyet, yaş ve İngilizce dersini gördükleri yıl değişkenlerinin öğrenen özerkliği açısından anlamlı birer değişken olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen özerlik desteği ile öğrencilerin özerklik düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki; akran özerklik desteği ile öğrencilerin özerklik düzeyleri arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde; öğrenenlerin özerkliklerinin desteklenmesi konusunda yurt dışında 1980'li yıllardan bu yana çalışmalar yapıldığı ve yurt içinde yapılan araştırmalarla paralel sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemelerinin öğrenenlerin

motivasyonlarına, ilgilerine, akademik başarılarına ve öğrenme sorumluluğunu almalarına katkı sağladığı; öğrenenlerin kaygılarını azalttığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenen özerkliğini destekleyen öğretmenlerin özerkliği desteklemeyen öğretmenlere göre öğrenenlerin öğrenmelerini daha olumlu yönde etkiledikleri; öğrenen özerkliğini desteklemenin öğretmenin kendisinin özerk olmasıyla da yakından ilişkili olduğu görülmüştür. Son olarak da özerklik desteği sağlayan öğretmenlerin öğretim sürecinde daha çok motivasyona sahip oldukları ve daha az yoruldukları belirlenmiştir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde, özerklik desteğinin önemli sayıda çalışmaya konu olduğu görülmektedir. Öğrenen özerkliğinin desteklenmesi yurt dışında yapılan araştırmalara yaklaşık 40 yıldır konu olurken, yurt içindeki araştırmalarda yaklaşık son 10 yıldır sıklıkla incelenmektedir. Öğrenen özerkliğinin desteklenmesi yurt dışındaki araştırmalarda öz belirleme kuramı kapsamında psikoloji bilimi içerisinde sıkça incelenirken, Türkiye'de daha çok eğitim-öğretim alanındaki araştırmalara konu olmuştur. Yöntem açısından değerlendirildiğinde, konuyla ilgili yurt dışında sürdürülen araştırmaların çoğunluğunun nicel araştırma olduğu görülmektedir. Ayrıca yurt dışında yapılan nicel araştırmalar arasında deneysel araştırmalara sıkça başvurulmuş olmasına rağmen, yurt içindeki araştırmalarda öğrenen özerkliğinin desteklenmesi kavramı çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde ele alınmıştır. Araştırmalarda öğrenen özerkliğini desteklemek için öğretmenin kendi özerkliğinin de önemli olduğu ve öğrenenlere yönelik sağlanan özerklik desteğinin etkili öğrenmeler için önemli bir değişken olduğu sıklıkla ifade edilmektedir. Yurt içinde yapılan ve ulaşılabilen araştırmaların özetleri Tablo 1'de, yurt dışında yapılan ve ulaşılabilen araştırmaların özetleri ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

	Tarih	Yazar	Nitelik	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Sonuçları
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	2011	H. Güvenç	Makale	Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları	Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ile mesleki öz yeterlik algı düzeylerini, özerklik desteğine ilişkin görüşleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek ve özerklik desteğine ilişkin görüşlerinin ve mesleki öz yeterlik algılarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak.	Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin özerklik desteğine ilişkin görüşlerinin yüksek, mesleki özyeterlik algılarının ise olumlu düzeyde olduğu ve mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermedikleri; özerklik desteğine ilişkin görüşleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.
	2013	A. Oğuz	Makale	Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesine İlişkin Görüşleri	İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına yönelik görüşlerini ortaya koymak ve bu görüşlerin cinsiyet, branş ve kurum türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek.	Öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışların gerekliliğine yönelik görüşlerine ait ortalamalarının sergilenmesine yönelik görüşlerine ait ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özerklik desteğinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında kurum türü değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı; cinsiyet değişkeni açısından kadınlar lehine, branş değişkeni açısından ilköğretim okullarında sınıf öğretmenleri lehine, ortaöğretim okullarında ise İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.
	2014	N. Özkal A. Y. Demirkol	Makale	Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliğine ve Sergilenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri	İlkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine yönelik görüşlerini belirlemek ve söz konusu görüşlerin cinsiyet, branş, mesleki kıdem, resmi ve özel kurumda çalışma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak.	Öğretmenlerin söz konusu davranışların gerekliliğine ve sergilenmesine yönelik görüşlerinde cinsiyet değişkeni açısından kadınlar lehine anlamlı farklılık olduğu; kıdem değişkeni açısından öğrenme süreci ve değerlendirme desteğinin hem gerekliliği hem sergilenmesi ile sergileme davranışlarının tümüne yönelik görüşlerin daha fazla kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Son olarak öğretmenlerin duygu ve düşünce desteğinin gerekliliği hariç tüm boyut ve alt boyutlara ilişkin görüşlerinin branş değişkeni açısından sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1'in devamı

	Tarih	Yazar	Nitelik	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Sonuçları
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	2014	A. Oğuz, Y. Altınkurt K. Yılmaz S. Hatipoğlu	Makale	Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki	İlkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına yönelik görüşlerinin cinsiyet, okul türü, branş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak.	Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin sırasıyla en çok değerlendirme desteğini, duygu ve düşünce desteğini ve öğrenme süreci desteğini sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca; duygu ve düşünce desteğinin sergilenmesi, öğrenme süreci desteğinin sergilenmesi ve sergileme davranışlarının tümüne yönelik görüşlerin okul türü değişkeni açısından; duygu ve düşünce desteğinin gerekliliği, duygu ve düşünce desteğinin sergilenmesi, öğrenme süreci desteğinin sergilenmesi ve sergileme davranışlarının tümüne yönelik görüşlerin branş değişkeni açısından; duygu ve düşünce desteğinin gerekliliği, duygu ve düşünce desteğinin sergilenmesi ve sergileme davranışlarının tümüne yönelik görüşlerinin kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği; öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının boyutları ve alt boyutlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
	2015	S. Alkın Şahin N. Tunca A. Oğuz	Makale	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini ve Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışları	Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ve eleştirel düşünmeyi desteklemeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek, eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına yönelik görüşlerinin mesleki kıdem, ortalama sınıf mevcudu ve yapılandırmacılıkla ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak.	Araştırmanın sonucunda; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin duygu ve düşünce desteğini 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla sergilediği; öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının kıdem, ortalama sınıf mevcudu ve yapılandırmacılıkla ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği; öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergileme boyutu ve bu boyutun tüm alt boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1'in devamı

	Tarih	Yazar	Nitelik	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Sonuçları
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	2015	M. Akçil A. Oğuz	Makale	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancı ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek, öz yeterlik algıları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının cinsiyet, kıdem ve okul yerleşim yeri değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak.	İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin ilçe ve köy-kasaba merkezinde görev yapan öğretmenlere göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını daha fazla sergilediği tespit edilmiştir. Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesine yönelik görüşlerin kıdem değişkeni açısından 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerle 11-15 yıl arası ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
	2016	A. Ş. Yazıcı	Makale	The Relationship Between the Teacher Autonomy and Learner Autonomy Support Behaviors	Öğretmenlerin kendi özerklikleri ile öğrenen özerkliklerini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak.	Öğretmen özerkliği ölçeğinin boyutları ile öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin tüm boyut ve alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğini yordayan tek anlamlı değişkenin mesleki iletişim özerkliği olduğu; öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesini yordayan en önemli anlamlı değişkenin öğretme süreci özerkliği olduğu tespit edilmiştir.
	2016	S. Uşun A. Yakar O. Kahya	Makale	Sınıf Öğretmenlerinin ve Ortaokul Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının İncelenmesi	Sınıf öğretmenleri ile ortaokul branş öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu davranışların gerekliliği ile sergilenmesi arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı olarak ortaya koymak.	Özerklik desteğinin sergilenmesine yönelik görüşlerin fen bilgisi öğretmenleri ile sınıf, sosyal bilgiler ve matematik öğretmenleri arasında fen bilgisi öğretmenleri lehine; matematik öğretmenleri ile sınıf, Türkçe, sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenleri arasında sınıf, Türkçe, sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmştir. Ayrıca öğretmenlerin özerklik desteği davranışlarını gerekli bulmaları ile sergilemelerine ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1'in devamı

	Tarih	Yazar	Nitelik	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Sonuçları
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	2017	R. Ataşbaş	Yüksek Lisans Tezi	Öğretmen Özerkliğinin, Öğrenen Özerkliğini Desteklemeye Olan Etkisinin İncelenmesi	Öğretmenin kendi özerklik algısı ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak.	Araştırmanın sonucunda; öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi arasında ise negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
	2017	M. Kozak	Yüksek Lisans Tezi	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları ile Mesleki Öz-Yeterlik Algıları	Beden eğitimi dersi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öz yeterlik algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, kurum türü, öğrenim kademesi ve özerklik desteğine yönelik hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri açısından incelemek ve öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek.	Öğretmenlerin özerklik desteği davranışlarını gerekli bulmalarına ve sergilemelerine yönelik görüşlerinin kadın öğretmenler lehine; duygu ve düşünce desteğinin gerekliliği, öğrenme süreci desteğinin gerekliliği ve gerekli bulma davranışlarının tümüne yönelik görüşlerinin hizmet içi eğitimi alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak; öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli bulmaları ve sergilemeleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
	2017	K. Yılmaz A. Oğuz Y. Altınkurt	Makale	Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki	İlkokul ve ortaokulda görev öğretmenlerin öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına yönelik görüşlerinin cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek ve öğretmen liderliği davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak.	Öğretmen liderliğine ilişkin ve özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin, branş değişkeni açısından sınıf ile branş öğretmenleri arasında, sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; öğretmen liderliği davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesi ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1'in devamı

	Tarih	Yazar	Nitelik	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Sonuçları
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	2018	D. Kandemirci	Doktora Tezi	Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Özerklik Desteği Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi	Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın öğrencilerin motivasyon ve algılanan özerklik desteği düzeylerine etkisini incelemek ve bu eğitim programının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek.	Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hem motivasyon puanları hem de algılanan özerklik desteği düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı; Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, doyumlarına ve öğrencileriyle ilişkilerine katkı sağladığı tespit edilmiştir.
	2018	G. Öztürk Yurtseven K. Özaydınlık	Makale	Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları ile Denetim Odağı Eğilimleri	Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenleri açısından incelemek ve öğretmenlerin bu davranışları ile denetim odağı eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak.	Duygu ve düşünce, öğrenme süreci ve değerlendirme desteğini 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla sergilediği; özerklik desteği davranışlarının tümünü 9 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin kıdemi daha fazla olan öğretmenlere göre daha fazla sergilediği; duygu ve düşünce desteğini, öğrenme süreci desteğini ve özerklik destekleyici davranışların tümünü gerekli bulmaya ve sergilemeye yönelik görüşlerin denetim odağı değişkeni açısından iç denetim odağı ile iç-dış denetim odağına sahip öğretmenler arasında iç denetim odağına sahip öğretmenler lehine; duygu ve düşünce desteğini gerekli bulmaları, öğrenme süreci desteğini gerekli bulmaları ve sergilemeleri, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının tümünü gerekli bulmaları ve sergilemelerine yönelik görüşlerinin iç denetim odağı ile dış denetim odağına sahip öğretmenler arasında iç denetim odağına sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.
	2019	H. Öncü	Yüksek Lisans Tezi	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki	Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileriyle öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek.	Kadın öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını daha fazla gerekli bulduğu ve sergilediği; öğretmenlerin problem çözme becerileriyle öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında negatif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1'in devamı

	Tarih	Yazar	Nitelik	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Sonuçları
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	2019	E. F. Çetinkaya	Yüksek Lisans Tezi	Perceptions and Beliefs of Turkish EFL Instructors on Fostering Learner Autonomy	İngiliz dili eğitiminde görevli olan öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğinin geliştirilmesine dair algı ve inançlarını ortaya koymak.	İngiliz dili öğretiminde görevli öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğinin desteklenmesiyle ilgili görüşlerinin "Katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının; öğrenenlerin öğrenme süreçlerini kendilerinin planlayabilmeleri ve yönetebilmelerine, öğrenenleri öğrenme sürecinin merkezine alabilmelerine ve öğrenenlerin sınıf dışında kendi başlarına bağımsız şekilde çalışmalarına yönelik olumlu algı ve inançlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
	2020	A. Akan	Yüksek Lisans Tezi	Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzey ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Düzeyi ile İlişkisinin İncelenmesi	Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak.	Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirme desteği alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda kadınlar lehine; öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının hem gerekliliğine hem de sergilenmesine yönelik görüşlerinin meslekten memnuniyet düzeyi değişkeni açısından tüm boyut ve alt boyutlarda meslekten çok memnun olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği; öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile özerklik desteğini gerekli bulmaları ve sergilemeleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
	2020	S. İ. Bal Z. Pehlevan	Makale	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları ve Liderlik Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	Ortaokul ve lisede görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleriyle öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını cinsiyet, okul türü ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından incelemek ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile liderlik stilleri ve mesleki kıdem arasındaki ilişkiyi ortaya koymak.	Öğretmenlerin özerklik desteği davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine yönelik görüşlerinin cinsiyet, okul düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli bulmaları ve sergilemeleri ile liderlik stilleri arasında negatif yönde, düşük düzeyde; mesleki kıdem ile pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1'in devamı

	Tarih	Yazar	Nitelik	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Sonuçları
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	2022	E. Yıldırım	Yüksek Lisans Tezi	Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerkliği ile Öğrenen Özerkliğini Desteklemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Ortaokul öğretmenlerinin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak.	Öğretmenlerin duygu ve düşünce desteğinin gerekliliği, öğrenme süreci desteğinin gerekliliği ve gerekli bulma davranışlarının tümüne yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından kadınlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği; duygu ve düşünce desteğinin sergilenmesine yönelik görüşlerinin Türkçe ile fen bilgisi öğretmenleri arasında Türkçe öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin program özerkliğine ilişkin görüşleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının hem gerekliliği hem de sergilenmesi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; program özerkliği değişkeninin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının hem gerekliliğini hem de sergilenmesini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

	Tarih	Yazar	Nitelik	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Sonuçları
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	1987	E. L. Deci R. M. Ryan	Makale	The Support of Autonomy and the Control of Behavior	Öğrenen özerkliğini destekleyen ve sınırlandıran durum veya bağlamları açıklamak.	Araştırma sonucunda özerklik desteğinin bireylerde içsel motivasyonu, ilgiyi, yaratıcılığı, bilişsel esnekliği, kavramsal öğrenmeleri, olumlu duygusal tutumları, güveni, özgüveni ve fiziksel-psikolojik sağlığı artırırken birey üzerindeki baskıyı, endişeyi ve davranış değişikliğine yönelik direnci azalttığı tespit edilmiştir.
	2000	A. E. Black E. L. Deci	Makale	The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective	Organik kimya dersindeki öğrencilerin öz düzenleme davranışlarının ve özerklik desteği algılarının akademik başarı üzerindeki etkisini ortaya koymak.	Özerklik davranışları sergileyen öğrencilerin algılanan yeterliklerinin ve ilgilerinin daha yüksek düzeyde olduğu, bu öğrencilerin daha düşük düzeyde kaygı ve daha düşük not yönelimli davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin algıladıkları özerklik destekleri arttıkça öz düzenlemeli öğrenmeleri, algılanan yeterlikleri ve öğrenmeye yönelik isteklerinin arttığı, kaygı durumlarının azaldığı tespit edilmiştir. Son olarak, ders sorumlularının sağladığı özerklik desteği ile öğrencilerin akademik performansları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
	2001	F. Guay A. K. Boggiano R. J. Vallerand	Makale	Autonomy Support, Intrinsic Motivation, and Perceived Competence: Conceptual and Empirical Linkages	Özerklik desteği ile içsel motivasyon ve algılanan yeterlik unsurları arasındaki ilişkiyi incelemek.	Öğretmenlerin sağladıkları özerklik desteği arttıkça öğrencilerdeki akademik yeterlik algısının ve içsel motivasyonun arttığı tespit edilmiştir.
	2004	J. Reeve H. Jang D. Carrell S. Jeon J. Barch	Makale	Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support	Öğrenen özerkliğini destekleyici öğretmen davranışlarının öğrencilerin derse ilgi ve bağlılıkları üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemek.	Öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin eğitim almış ve çevrimiçi çalışmalara katılmış öğretmenlerin bu çalışmalara katılmayan öğretmenlere göre daha fazla özerklik destekleyici davranışlarda bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde özerklik destekleyici davranışlarda bulunmasının öğrencilerin derse olan ilgi ve bağlılıklarını artırdığı, öğrencilerin derse olan ilgi ve bağlılıkları açısından öğretmenlerin özerklik desteğinde bulunmasının önemli bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2'nin devamı

	Tarih	Yazar	Nitelik	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Sonuçları
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	2006	J. Reeve H. Jang	Makale	What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity	Öğrencilerin algılanan özerklikleri ile öğretmenlerin özerklik destekleyici ve öğrenciyi kontrol edici davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak.	Öğrenci rolündeki öğretmen adaylarının özerklik algıları ile öğretmenlerin öğrenciyi dinleme, öğrenciye bağımsız çalışma zamanı verme, konuşma fırsatı verme, gelişim ve uzmanlık gösteren öğrencileri övme, öğrenci çabasını teşvik etme, öğrenci ilerleme kaydedemediği durumda ilerleme sağlayacak ipuçları verme, öğrencinin soru ve yorumlarına dönüt verme, öğrencinin bakış açısını ve deneyimlerini göz önünde bulundurma davranışları arasında pozitif yönde; öğrenci rolündeki öğretmen adaylarının özerklik algıları ile öğretmenin öğrenme materyallerine karar vermesi, öğretmenin çözüm yollarını doğrudan paylaşması, problem üzerinde bağımsız şekilde yeterince çalışma imkânı olmadan öğretmenin problemi çözmesi, öğrencinin problemi çözme fırsatı olmadan öğretmenin cevabı vermesi, öğretmenin direktifler vermesi, öğretim esnasında zorundalık kalıplarını kullanması ve öğrenciyi yönlendirirken kontrol edici sorular sorması davranışları arasında negatif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.
	2008	A. R. Bozack R. Vega M. McCaslin T. L. Good	Makale	Teacher Support of Student Autonomy in Comprehensive School Reform Classrooms	Öğrencilerin gözünden sınıf ortamında özerkliği destekleyen veya sınırlandıran davranışları belirlemek ve bu davranışlardaki öğretmen-öğrenci etkileşimini ortaya çıkarmak.	Öğrencilere sınıf ortamında nasıl çalışmak istediklerine yönelik çok fazla fırsat tanınmadığı, öğrencilerin çeşitli fikir ve kavramları farklı konular veya dersler bakımından ilişkilendirmesine çok fazla yardımcı olunmadığı, öğrencilerin bakış açılarının ve deneyimlerinin çok nadir dikkate alındığı ve öğrenme sürecinde öğrencilere yönelik yeterince teşvik edici davranışlarda bulunulmadığı yönünde görüşler tespit edilmiştir.
	2008	D. Tessier P. Sarrazin N. Ntoumanis	Makale	The Effects of an Experimental Programme to Support Students' Autonomy on the Overt Behaviours of Physical Education Teachers"	Özerklik destekleyici eğitimin beden eğitimi öğretmenlerinin öğretme davranışları üzerindeki etkisini belirlemek.	Deney grubundaki öğretmenlerin, kontrol grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde özerklik desteğinde bulunduğu; özerklik desteği konusunda eğitim alan deney grubundaki öğretmenlerin davranışlarıyla kontrol edici öğretmen davranışları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 2'nin devamı

	Tarih	Yazar	Nitelik	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Sonuçları
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	2009	E. Sierens M.Vansteenkiste L. Goossens B. Soenens F. Dochy	Makale	The Synergistic Relationship of Perceived Autonomy Support and Structure in the Prediction of Self-Regulated Learning	Öz düzenlemeli öğrenmenin yordanması bakımından algılanan özerklik desteği ile öğrenciye sağlanan özerklik desteği yapısı arasındaki ilişkiyi incelemek.	Algılanan öğretmen özerklik desteği ile öğrenciye sağlanan özerklik desteği yapısı arasında ve öğrenciye sağlanan özerklik desteği yapısı ile öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; öz düzenlemeli öğrenme bakımından algılanan özerklik desteğinin öğrenciye sağlanan özerklik desteği yapısı kadar etkili olmadığı ve özerklik desteğinin az olduğu durumlarda öğrencilerin öz düzenlemeli stratejileri kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
	2014	S. H. Cheon J. Reeve T. H. Yu H. Jang	Makale	The Teacher Benefits from Giving Autonomy Support During Physical Education Instruction	Öğretmenlerin öğrencilere özerklik desteği sağlamalarının kendilerine olan öğretimsel ve psikolojik faydalarını belirlemek.	Özerklik destekleyici eğitim programının öğrenen özerkliğini kazandırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Söz konusu eğitim programını alan deney grubundaki öğretmenlerin daha yüksek düzeyde özerklik destekleyici davranışlar sergilediği; daha düşük düzeyde öğrencileri kontrol edici davranışlar sergilediği; daha yüksek öğretim motivasyonuna, daha etkili öğretim becerilerine ve daha yüksek mesleki memnuniyet düzeyine sahip oldukları tespit edilirken; bu öğretmenlerin aynı zamanda daha düşük düzeyde duygusal ve fiziksel yorgunluk hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.
	2017	P. Hu J. Zhang	Makale	A Pathway to Learner Autonomy: A Self-Determination Theory Perspective	Yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen öğrencilerin, bu dili öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarını karşılayacak pedagojik bir eylem programı ortaya koymak ve bu eylem programının etkililiğini tespit etmek.	Araştırma kapsamında geliştirilen eylem programının deney grubunda uygulanması sonucunda söz konusu programın özerklik davranışlarını geliştirmede, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmasında ve motivasyonlarının artmasında etkili olduğu; deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre İngilizce yeterliliği açısından daha başarılı olduğu; öğrenen özerkliği düzeyi ile İngilizce yeterliliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2'nin devamı

	Tarih	Yazar	Nitelik	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Sonuçları
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	2019	F. Basri	Doktora Tezi	Teacher Educator and Student Teacher Perceptions of Autonomous Support and Practice in a Faculty of Education in North Cyprus	Eğitim fakültesinde görev yapan akademisyenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeye yönelik algıları ile eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme ortamındaki özerklik desteği uygulamalarına yönelik algılarını belirlemek ve özerklik desteğiyle birlikte öğrencilerin özerklik davranışlarını sergilemelerini etkileyen faktörleri ortaya koymak.	Öğrenen özerkliği ve özerklik desteğini etkileyen faktörlerin başında akademisyenlerin/öğretmenlerin deneyimleri, öğretmen-öğrenci beklentilerinin uyuşmaması, öğretmenlerin bilgileri direkt aktarması, sınırlı öğretmen özerkliği, eğitim sisteminin yapısı, öğrenme iklimi, etkin katılım ve sınıf mevcutlarının fazla olması faktörlerinin yer aldığı; akademisyenlerin, öğrencilere sorumluluk vererek, zaman ve kaynak yönetimi yapma imkânı sunarak özerkliklerini destekleyebildiği belirlenmiştir. Akademisyenler açısından motivasyonun ve stres gibi olumsuz duyguları kontrol etmenin, öğretmen adayları açısından da motivasyonun ve olumlu pekiştirmelerin özerklik desteğinde önemli bir rolü olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.
	2021	R. Banerjee S. Halder	Makale	Effect of Teacher and Parent Autonomy Support on Academic Motivation: A Central Focus of Self-Determination Theory	Ortaokul öğrencilerinin öğretmen özerklik desteği algılarının, veli özerklik desteği algılarının, cinsiyetlerinin ve sınıf düzeylerinin akademik motivasyonları üzerindeki etkisini incelemek.	Öğretmenlerin özerklik desteği ile öğrencilerin akademik motivasyonları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu; velilerin özerklik desteği ile öğrencilerin akademik motivasyonları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu; akademik motivasyon açısından öğretmen özerklik desteğinin veli özerklik desteğinden daha güçlü bir yordayıcı olduğu; akademik motivasyon üzerinde cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça akademik motivasyon düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.
	2022	T. T. Quyen	Bildiri	Teacher and Peer Supports on EFL Learners' Autonomy	Öğretmen özerklik desteği ve akran özerklik desteği değişkenlerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin özerkliklerini yordama düzeylerini incelemek.	Öğrencilerin cinsiyet, yaş ve İngilizce dersini gördükleri yıl değişkenlerinin öğrenen özerkliği açısından anlamlı birer değişken olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen özerlik desteği ile öğrencilerin özerklik düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki; akran özerklik desteği ile öğrencilerin özerklik düzeyleri arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli/deseni, evreni, örneklemi ve çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri toplama araçları ile verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli / Deseni

Bilimsel araştırma; bir problemin ortaya atılmasıyla başlayan, bu problem için araştırma yapmak ile gelişen ve probleme bir yanıt bulma ile sona eren bir süreçtir (Mazlum ve Atalay Mazlum, 2017, s. 1; Usta, 2012, s. 136). Bilimsel bir araştırma yapabilmek için sırasıyla; problemi belirleme, hipotezi kurma, verileri toplama, verileri çözümleme ve raporlandırma işlemleri gerçekleştirilmelidir (Akarsu ve Akarsu, 2019, s. 7). Bilimsel araştırmalar, benimsedikleri felsefi görüşe göre nicel, nitel ve karma olarak üç grupta ele alınmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019, s. 12).

Bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem araştırması hem nitel hem de nicel formları birleştiren veya ilişkilendiren bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2009, s. 22). Karma yöntem araştırmacıya nicel yöntemin yapısından ve nitel yöntemin esnekliğinden aynı anda faydalanma fırsatı sunar (Patton, 2018, s. 14-15) ve araştırmacının tek bir yaklaşım yerine çoklu yaklaşım kullanarak problemlerine çözüm aramasını sağlar (Baki ve Gökçek, 2012, s. 3). Araştırmada karma yöntem kapsamında açımlayıcı sıralı desene başvurulmuştur. Açımlayıcı sıralı desende, araştırmacı nicel verileri toplayıp analiz ettikten sonra elde edilen nicel bulgulara göre araştırmanın nitel boyutunu gerçekleştirir. Buradaki amaç araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bulguları, nitel verilerle daha ayrıntılı bir biçimde açıklamaya çalışmaktır (Creswell, 2017, s. 38).

Bilimsel bir araştırmanın en önemli birleşeni araştırma modelidir. Çünkü araştırma modeli, araştırmadaki problemin çözüme ulaşması için gerekli olan bilgilerin sistematik bir biçimde meydana getirilmesine imkân tanır (Köse, 2010, s. 99). Bu araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; katılımcıların bir konu veya olaya yönelik görüşlerini, ilgilerini, tutumlarını, inançlarını vb. araştırmacının sağladığı yanıt seçenekleri üzerinden betimlemeyi amaçlayan ve nispeten

daha geniş örneklemler üzerinde sürdürülen bir araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2019, s. 184-185). Tarama modelinde çalışmanın temelindeki durum, birey veya nesne kendi koşulları dâhilinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Kuzu, 2013, s. 26). Araştırmada tarama modeli çerçevesinde nicel verilerin elde edilmesinde, öğretmenlerin özerklik desteğini belirlemek amacıyla Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" ve öğretmenlerin sahip olduğu özerkliği ortaya koymak amacıyla Çolak (2016) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında ise durum çalışması modeli kullanılmıştır. Hitchcock ve Hughes (1995, s. 317) durum çalışmasını; konuyla ilgili zengin ve güçlü bilgiler sunan, bireylerin veya grupların üzerine yoğunlaşarak onların olayları nasıl algıladığını ortaya çıkarmaya çalışan, konuya ilişkin spesifik durumları vurgulayan ve bizzat araştırmacıya çalışma esnasında aktif roller veren bir araştırma modeli olarak görmektedir. Newby (2014, s. 53-54) bu araştırma modelinin bir durum veya olayın ayrıntılı bir analizi olduğunu ifade ederken; durum çalışmaları kapsamında çeşitli yöntem, kaynak, istatistik ve değerlendirmelerden yararlanılabildiğini belirtmektedir. Büyüköztürk vd. (2019, s. 271) bu model türündeki araştırmalarda sıklıkla gözlem ve görüşmelere başvurulduğunu, böylece daha kesin ve ayrıntılı verilerin elde edilebildiğini ifade etmektedir.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında, görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğinde, katılımcılardan araştırmadaki problemlere yönelik sözel olarak veriler toplanır ve problemlere ilişkin derinlemesine bilgi elde edilir (Büyüköztürk vd., 2019, s. 158). Bu teknik bireyin tecrübelerine, tutumlarına, fikirlerine, şikâyetlerine, inançlarına yönelik bilgilere ulaşmanın en etkili yollarından biridir (Briggs, 1986; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 129). Araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeye ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Bu başlık altında, araştırmanın nicel boyutuna ait evren ve örneklem ile nitel boyutuna ait çalışma grubuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1. Nicel Boyuta İlişkin Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 1626 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 367 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmanın evreni içerisinde bulunan öğretmen sayısına ait bilgiler Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturacak ortaöğretim kurumları seçilirken Sivas ili Merkez ilçesinde yer alan farklı lise türleri dikkate alınmıştır. Örneklem seçiminde küme örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 117) küme örneklemenin; araştırmanın gerçekleştirileceği evren içinde kendiliğinden veya yapay olarak oluşmuş, kendi içerisinde benzerlik taşıyan birbirinden farklı grupların olması halinde kullanıldığını belirtmektedir. Araştırmadaki katılımcıların sayısı; Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İmam-Hatip Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi olmak üzere her biri ayrı bir küme olarak ele alınan lise türlerinin evren içerisindeki oranına göre belirlendiği için araştırma kapsamında oranlı küme örneklemeye başvurulmuştur. Oranlı küme örneklemede, her bireyin örneklemde yer alma olasılığı eşittir ve kümeler içindeki bireylerin sayısı kümenin evrendeki büyüklüğüyle doğru orantılıdır (Christensen vd., 2015, s. 371). Sivas ili Merkez ilçesinde birer adet spor lisesi, güzel sanatlar lisesi, sosyal bilimler lisesi ve fen lisesi bulunduğundan bu kurumlar doğrudan örneklem içerisine alınmıştır.

Araştırmada görüşlerine başvurulacak olan örneklemin genişliği tespit edilirken örneklem büyüklüğü tablosu esas alınmıştır. Bu tabloya göre % 95'lik bir güven düzeyi için 1000 kişilik evren içerisinde 278; 2500 kişilik evren içerisinde 333 kişi gereklidir (Can, 2017, s. 30; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007, s. 72). Sivas ili Merkez ilçesinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu 1626 kişilik evrende, örneklem büyüklüğü için $n_0 = [(t \times S)/d]^2$ formülünden (Büyüköztürk vd., 2019, s. 98) yararlanılarak 1626 kişilik evren için .05 sapma miktarı dikkate alınarak en az 311 kişilik örnekleme ulaşılması gerektiği tespit edilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmada, 436 öğretmene ulaşılmıştır. Fakat yapılan detaylı incelemeler sonucunda; kayıp ve uç

değerlerin olduğu tespit edilmiş ve 69 form analize dâhil edilmeyerek araştırmanın nicel boyutunda yer alan örneklemin 367 öğretmenden oluştuğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini oluşturan öğretmenlerin betimsel özelliklerine ilişkin dağılımları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini oluşturan öğretmenlerin betimsel özelliklerine ilişkin dağılımları

Değişkenler		**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	184	50.1
	Erkek	183	49.9
Mezun Olunan Fakülte	Fen-Edebiyat Fakültesi	165	45.0
	Eğitim Fakültesi	136	37.0
	Diğer	66	18.0
Eğitim Durumu	Lisans	241	65.7
	Lisansüstü	126	34.3
Kıdem	1-5 yıl arası	62	16.9
	6-10 yıl arası	57	15.5
	11-15 yıl arası	59	16.1
	16- 20 yıl arası	67	18.3
	21-25 yıl arası	71	19.3
	26 yıl ve üzeri	51	13.9
Görev Yapılan Lise Türü	Anadolu Lisesi	152	41.4
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	77	21.0
	İmam-Hatip Lisesi	64	17.5
	Sosyal Bilimler Lisesi	28	7.6
	Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi	28	7.6
	Fen Lisesi	18	4.9
Ortalama Sınıf Mevcudu	15-19 arası	8	2.2
	20-24 arası	44	12.0
	25-29 arası	64	17.5
	30-34 arası	139	37.8
	35-39 arası	102	27.8
	40 ve üzeri	10	2.7
	Toplam	**367**	**100**

Tablo 3 incelendiğinde; araştırmanın nicel boyutuna katılım sağlayan öğretmenlerin % 50.1'inin kadın, % 49.9'unun erkek öğretmenler olduğu; % 45'inin Fen-Edebiyat Fakültesinden, % 37'sinin Eğitim Fakültesinden, % 18'inin diğer fakültelerden mezun olduğu; % 65.7'sinin lisans ve % 34.3'ünün lisansüstü mezunu olduğu; % 16.9'unun 1-5 yıl arası, % 15.5'inin 6-10 yıl arası, % 16.1'inin 11-15 yıl arası, % 18.3'ünün 16-20 yıl arası, % 19.3'ünün 21-25 yıl arası, % 13.9'unun 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu; % 41.4'ünün Anadolu Lisesinde, % 21'inin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, % 17.5'inin İmam-Hatip Lisesinde, % 7.6'sının Sosyal Bilimler Lisesinde, % 7.6'sının Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesinde ve % 4.9'unun Fen

Lisesinde görev yaptığı; % 2.2'sinin 15-19 arası, % 12'sinin 20-24 arası, % 17.5'inin 25-29 arası, % 37.8'inin 30-34 arası, % 27.8'inin 35-39 arası ve % 2.7'sinin 40 ve üzeri ortalama sınıf mevcuduna sahip olduğu görülmektedir.

3.2.2. Nitel Boyuta İlişkin Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 42 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Patton (2018, s. 235)'a göre bu örnekleme yönteminde, ilgili çalışma alanında geniş bir ölçekte çeşitlilik gösteren bireyler örnekleme dâhil edilerek söz konusu çeşitlilik içindeki ortak özellikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Cohen vd. (2007, s. 115) de maksimum çeşitlilik örneklemesine başvurularak araştırma verilerinin güçlü ve zengin olmasının sağlandığını belirtmektedir. Bu amaçla, yedi farklı okul türünden öğretmenler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin betimsel özelliklerine ilişkin dağılımlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin betimsel özelliklerine ilişkin dağılımları

Özellikler		**f**	**%**
Cinsiyet	Erkek	24	57.1
	Kadın	18	42.9
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	21	50.0
	Fen-Edebiyat Fakültesi	16	38.1
	İlahiyat Fakültesi	3	7.1
	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	1	2.4
	Sağlık Bilimleri Yüksekokulu	1	2.4
Eğitim Durumu	Lisans	27	64.3
	Lisansüstü	15	35.7
Kıdem	1-5 yıl arası	7	16.7
	6-10 yıl arası	7	16.7
	11-15 yıl arası	5	11.9
	16- 20 yıl arası	11	26.2
	21-25 yıl arası	10	23.8
	26 yıl ve üzeri	2	4.7
Görev Yapılan Lise Türü	Anadolu Lisesi	10	23.8
	İmam-Hatip Lisesi	8	19.1
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	6	14.3
	Fen Lisesi	5	11.9
	Sosyal Bilimler Lisesi	5	11.9
	Spor Lisesi	5	11.9
	Güzel Sanatlar Lisesi	3	7.1
	Toplam	**42**	**100**

Tablo 4 incelendiğinde; araştırmanın nitel boyutuna katılım sağlayan öğretmenlerin % 57.1'inin erkek, % 42.9'unun kadın öğretmenler olduğu; % 50'sinin Eğitim Fakültesi mezunu, % 35.7'sinin Fen-Edebiyat Fakültesi, % 7.1'inin İlahiyat Fakültesi, % 2.4'ünün Beden Eğitimi ve Spor Meslek Yüksekokulu ve % 2.4'ünün Sağlık Bilimleri Meslek Yüksekokulu mezunu olduğu; % 64.3'ünün lisans ve % 35.7'sinin lisansüstü eğitim mezunu olduğu; % 16.7'sinin 1-5 yıl arası, % 16.7'sinin 6-10 yıl arası, % 11.9'unun 11-15 yıl arası, % 26.2'sinin 16-20 yıl arası, % 23.82'inin 21-25 yıl arası ve % 4.7'sinin 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu; % 23.8'inin Anadolu Lisesinde, % 19.1'inin İmam-Hatip Lisesinde, % 14.3'ünün Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, % 11.9'unun Fen Lisesinde, % 11.9'unun Sosyal Bilimler Lisesinde, % 11.9'unun Spor Lisesinde ve % 7.1'inin Güzel Sanatlar Lisesinde görev yaptığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında, araştırmanın veri toplama süreciyle ve araştırmanın nicel ile nitel veri toplama araçlarıyla ilgili açıklamalar bulunmaktadır.

Veri toplama sürecinde; öncelikle araştırmanın konusuyla ilgili alanyazın taraması yapılmış, benzer çalışmalarda kullanılmış olan ölçekler incelenmiş ve araştırmada kullanılacak veri toplama araçları belirlenmiştir. Araştırmada nicel veri toplama araçları olarak Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" ile Çolak (2016) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği"nin kullanılmasına karar verilmiş ve araştırmacılardan elektronik posta yoluyla kullanım için gerekli izinler alınmıştır **(EK 1** ve **EK 2)**. Nicel kısımla ilgili veri toplama araçları belirlendikten sonra nitel veri toplama aracı olan görüşme formunun hazırlanma aşamasına geçilmiştir. Araştırmanın bağımlı (yordanan) değişkeni olan "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği"nin boyutları ve alt boyutları ile "Öğretmen Özerkliği Ölçeği"nin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını yordama durumu dikkate alınarak nitel veri toplama aracı olan görüşme formunun sorularına karar verilmiştir. Ayrıca her iki veri toplama aracının ilk kısmına öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirtebilecekleri formlar eklenmiştir. Sonuç olarak, araştırmada kişisel bilgi formlarının yanı sıra nicel veri toplama aracı olarak iki ayrı ölçek ve nitel veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında veri toplayabilmek için öncelikle Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan Etik Kurul Onay Belgesi

alınmıştır **(EK 3)**. Etik kurul onayı alındıktan sonra, veri toplama araçlarını resmi ortaöğretim kurumlarında uygulayabilmek için Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğünden de gerekli izinler alınmıştır **(EK 4)**. Nicel ve nitel veriler, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının mayıs ve haziran ayları içerisinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Nicel verilerin toplanması, mayıs ayı içerisinde yaklaşık 3 hafta sürmüştür. Küresel Covid-19 salgını ile bu salgının gerektirdiği kapanma nedeniyle nicel verilerinin toplanmasında kullanılmış olan "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" ve "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" dijital olarak hazırlanmış, veriler öğretmenlerden dijital yolla elde edilmiştir. Oluşturulan dijital ölçek formları aslıyla tamamen aynı şekilde hazırlanmış ve gerekli kontroller yapıldıktan sonra veriler toplanmaya başlanmıştır. Katılımcıların muhtemel soru ve sorunlarına yardımcı olabilmek için dijital ölçek formlarının başında, araştırmacının iletişim bilgileri paylaşılmış; ayrıca paylaştıkları bilgilerin tamamıyla gizli tutularak sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağına dair bir bilgilendirme yazısı yer almıştır. Araştırmada; Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İmam-Hatip Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi olmak üzere her bir lise türü bir küme olarak kabul edilmiş ve kümenin evrendeki büyüklüğüyle doğru orantılı olacak şekilde katılımcı sayısına ulaşılmaya çalışılmıştır. Dijital hale getirilmiş olan "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" ve "Öğretmen Özerkliği Ölçeği"nin öğretmenlere ulaştırılması için ortaöğretim kurumlarına bizzat gidilmiş, alınan resmi izin okul idaresiyle paylaşılmış ve okul idarecilerinin öğretmenlere ölçekleri dijital yollarla ulaştırması sağlanmıştır. Gönüllü olan öğretmenler, kendilerine ulaşan ölçeklerin dijital formlarını doldurmuştur. Nitel verilerin toplanması ise nicel verilerin toplanmasını takiben haziran ayı içerisinde yaklaşık 3 hafta sürmüştür. Nitel verilerin toplanması için Sivas ili Merkez ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 42 öğretmene ulaşılmış, gönüllülük esası çerçevesinde öğretmenler ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin öncesinde öğretmenlere araştırmanın önemi ifade edilmiş, kimliklerinin ve verdikleri bilgilerin gizli tutulacağı vurgulanmıştır. Görüşme esnasında da katılımcı öğretmenlerin yönlendirilmemesine özen gösterilmiştir.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin; cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, kıdem, görev yapılan lise türü, ortalama sınıf mevcudu ve öğretmen özerkliği algısı değişkenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını yordama düzeylerini belirlemek için öğretmenlerin

kişisel bilgilerinin (cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, kıdem, görev yapılan lise türü ve ortalama sınıf mevcudu) yer aldığı bir form **(EK 5)**, Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" **(EK 6)** ile Çolak (2016) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği"nin **(EK 7)** bulunduğu nicel veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.3.1.1. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği

Katılımcıların öğrenen özerkliğini desteklemeye ilişkin görüşleri, Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen ve 16 maddeden oluşan "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" ile belirlenmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde Kütahya il merkezinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki 324 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur (Oğuz, 2013a, s. 2180). Beşli likert tipindeki ölçek; "*(5) Her zaman, (4) Çoğu zaman, (3) Ara sıra, (2) Çok az, (1) Hiçbir zaman"* şeklinde derecelendirilmiştir (Oğuz, 2013a, s. 2181).

Katılımcılardan her bir maddede belirtilen davranışın hem gerekliliğine hem de sergilenme boyutuna yönelik görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Ölçeğin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" ve "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutları kendi içerisinde *"Duygu ve düşünce desteği", "Öğrenme süreci desteği"* ve *"Değerlendirme desteği"* olmak üzere üçer alt boyuttan oluşmakta; ölçeğin 1-7. maddeleri *"Duygu ve düşünce desteği"* alt boyutuna; 8-12. maddeleri *"Öğrenme süreci desteği"* alt boyutuna ve 13-16. maddeleri *"Değerlendirme desteği"* alt boyutuna aittir. Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonuçlarına göre; "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutunun faktör yük değerleri *"Duygu ve düşünce desteğinin gerekliliği"* alt boyutu için .576 - .728 arasında; *"Öğrenme süreci desteğinin gerekliliği"* alt boyutu için .536 - .611 arasında ve *"Değerlendirme desteğinin gerekliliği"* alt boyutu için .485 - .644 arasında değişirken; "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutunun faktör yük değerleri *"Duygu ve düşünce desteğinin sergilenmesi"* alt boyutu için .626 - .753 arasında; *"Öğrenme süreci desteğinin sergilenmesi"* alt boyutu için .596 - .674 arasında ve *"Değerlendirme desteğinin sergilenmesi"* alt boyutu için .623 - .722 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansı açıklama yüzdelerine bakıldığında; ölçeğin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutunun *"Duygu ve düşünce desteğinin gerekliliği"* alt boyutu toplam varyansın % 38.723'ünü; *"Öğrenme süreci desteğinin gerekliliği"* alt boyutu toplam

varyansın % 9.948'ini ve *"Değerlendirme desteğinin gerekliliği"* alt boyutu toplam varyansın % 7.581'ini; "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutunun *"Duygu ve düşünce desteğinin sergilenmesi"* alt boyutu toplam varyansın % 45.684'ünü; *"Öğrenme süreci desteğinin sergilenmesi"* alt boyutu toplam varyansın % 8.747'ini ve *"Değerlendirme desteğinin sergilenmesi"* alt boyutu toplam varyansın % 7.634'ini açıklamaktadır. Ölçeğin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutunun tamamı toplam varyansın % 56.252'sini açıklarken, "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutunun tamamı toplam varyansın % 62.065'ini açıklamaktadır (Oğuz, 2013a, s. 2183).

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda; ölçeğin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutu için değerler X^2/sd= 2.33, RMSEA= .064, AGFI= .89, GFI= .92, CFI= .97; "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutu için değerler X^2/sd= 2.93, RMSEA= .077, SRMR= .052, AGFI= .86, GFI= .90, CFI= .97 olarak bulunmuştur (Oğuz, 2013a, s. 2184). Elde edilen bu uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir değerler olduğu alanyazında belirtilmektedir (Kline, 2011; Schermelleh-Engel vd., 2003; Schumacker ve Lomax, 2004).

Ölçeğin güvenirliği için iç tutarlılık katsayısına ve test yarılama tekniğine başvurulmuştur. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutuna ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları *"Duygu ve düşünce desteğinin gerekliliği"* alt boyutu için .85; *"Öğrenme süreci desteğinin gerekliliği"* alt boyutu için .76; *"Değerlendirme desteğinin gerekliliği"* alt boyutu için .81 olup, ölçeğin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutunun tümü için iç tutarlılık katsayısı .89'dur. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutuna ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları *"Duygu ve düşünce desteğinin sergilenmesi"* alt boyutu için .88; "*Öğrenme süreci desteğinin sergilenmesi"* alt boyutu için .80; *"Değerlendirme desteğinin sergilenmesi*" alt boyutu için .86 olup, "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutunun tümü için .92'dir. Test yarılama yönteminin kullanılması sonucunda elde edilen güvenirlik değerleri ise "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutu için .81 iken, "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutu için .83'tür (Oğuz, 2013a, s. 2185-2186). Cronbach alfa katsayılarının .70 üzerinde olması, ölçeğin güvenilir olması için yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2019, s. 183; Can, 2017, s. 388).

Bu araştırma kapsamındaki "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutuna ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde ise *"Duygu ve düşünce desteğinin gerekliliği"* alt boyutu için .77; *"Öğrenme süreci desteğinin gerekliliği"* alt boyutu için .76; *"Değerlendirme desteğinin gerekliliği"* alt boyutu için .73 olup, ölçeğin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutunun tümü için iç tutarlılık katsayısı .87'dir. Araştırma "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutuna ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları *"Duygu ve düşünce desteğinin sergilenmesi"* alt boyutu için .76; "*Öğrenme süreci desteğinin sergilenmesi"* alt boyutu için .76; *"Değerlendirme desteğinin sergilenmesi*" alt boyutu için .77 olup, "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutunun tümü için .87'dir. Cronbach alfa katsayılarının .70 üzerinde olması, araştırma kapsamında kullanılan bu ölçeğin güvenilir olarak kabul edilmesi için yeterlidir (Büyüköztürk, 2019, s. 183; Can, 2017, s. 388).

3.3.1.2. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Çolak (2016) tarafından öğretmenlerin özerklik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesinde Muğla ili Milas ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 257 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur (Çolak, 2016, s. 57). Beşli likert tipindeki ölçek; "*(5) Her zaman, (4) Sık sık, (3) Bazen, (2) Nadiren, (1) Hiçbir zaman"* şeklinde derecelendirilmiştir (Çolak, 2016, s. 148).

Ölçek; *"Öğretme süreci özerkliği", "Öğretim programı özerkliği", "Mesleki gelişim özerkliği"* ve *"Mesleki iletişim özerkliği"* olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır (Çolak, 2016, s. 59). Ölçekteki 1, 3, 4, 9, 10 ve 11. maddeler *"Öğretme süreci özerkliği"* alt boyutunda; 2, 5, 6, 7 ve 8. maddeler *"Öğretim programı özerkliği"* alt boyutunda; 12, 13 ve 14. maddeler *"Mesleki gelişim özerkliği"* alt boyutunda ve 15, 16 ve 17. maddeler *"Mesleki iletişim özerkliği"* alt boyutunda yer almaktadır (Çolak, 2016, s. 62). Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonuçlarına göre, faktör yük değerleri *"Öğretme süreci özerkliği"* boyutu için .51 - .77 arasında; *"Öğretim programı özerkliği"* boyutu için .60 - .81 arasında; *"Mesleki gelişim özerkliği"* boyutu için .81 - .85 arasında ve *"Mesleki iletişim özerkliği"* boyutu için .56 - .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansı açıklama yüzdeleri incelendiğinde, *"Öğretme*

süreci özerkliği" boyutu toplam varyansın % 19.06'sını; *"Öğretim programı özerkliği"* boyutu toplam varyansın % 16.87'sini; *"Mesleki gelişim özerkliği"* boyutu toplam varyansın % 14.31'ini; *"Mesleki iletişim özerkliği"* boyutu toplam varyansın % 13.57'sini açıklamaktadır. Ölçekteki boyutların tamamı toplam varyansın % 63.81'ini açıklamaktadır (Çolak, 2016, s. 61).

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda "Öğretmen Özerkliği Ölçeği"ne ait uyum iyiliği değerleri X^2/sd = 2.33; AGFI= .86; GFI= .90; CFI= .97; RMSEA= .06; SRMR= .06; IFI= .97; NFI= .94; NNFI= .96; PGFI= .66 olarak bulunmuştur (Çolak, 2016, s. 62). Bu uyum iyiliği değerleri, "Öğretmen Özerkliği Ölçeği"nin veri toplamaya elverişli olduğunu kanıtlamaktadır (Kline, 2011; Schermelleh-Engel vd., 2003; Schumacker ve Lomax, 2004).

Ölçeğin güvenirliğine ilişkin madde toplam korelasyonları, alt ve üst % 27'lik gruplara ait madde ortalama puanlarının farkları, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin *"Öğretme süreci özerkliği"* boyutuna ait faktördeki madde toplam korelasyonları .52 ile .63 arasında; *"Öğretim programı özerkliği"* boyutuna ait faktördeki madde toplam korelasyonları .51 ile .71 arasında; *"Mesleki gelişim özerkliği"* boyutuna ait faktördeki madde toplam korelasyonları .68 ile .76 arasında ve *"Mesleki iletişim özerkliği"* boyutuna ait faktördeki madde toplam korelasyonları .47 ile .74 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerlerinin yeterli olduğu görülmektedir (Karagöz, 2016, s. 947). Ölçeğin toplam puanlarına göre oluşturulan alt ve üst % 27'lik gruplarının arasındaki farklılık bütün maddeler için anlamlı düzeyde çıkmıştır ($p<.001$). Alt ve üst % 27'lik grupların toplam puanları arasındaki farklılık ölçeğin güvenilir olduğuna yönelik yeterli kanıt sunmaktadır (Büyüköztürk, 2019, s. 184). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında; *"Öğretme süreci özerkliği"* alt boyutu için .77, *"Öğretim programı özerkliği"* alt boyutu için .80, *"Mesleki gelişim özerkliği"* alt boyutu için .75, *"Mesleki iletişim özerkliği"* alt boyutu için .80 ve ölçeğin tümü için .87 olarak belirlenmiştir (Çolak, 2016, s. 63). Cronbach alfa katsayılarının .70 üzerinde olması ölçeğin güvenirliği için yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2019, s. 183; Can, 2017, s. 388).

Araştırma kapsamındaki Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında; *"Öğretme süreci özerkliği"* alt boyutu için .70, *"Öğretim programı özerkliği"* alt boyutu için .75, *"Mesleki gelişim özerkliği"* alt boyutu için .74, *"Mesleki iletişim özerkliği"* alt

boyutu için .70 ve ölçeğin tümü için .82 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach alfa katsayılarının .70 üzerinde olması, yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2019, s. 183; Can, 2017, s. 388).

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Bu başlık altında, araştırmanın nitel veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formuyla ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.3.2.1. Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında görüşme tekniğine başvurulmuştur. Görüşme, herhangi sıradan bir konuşmanın dışında önceden tespit edilmiş bir hedef ve bu hedef için yöneltilen sorular ile söz konusu sorulara verilen yanıtlarla gerçekleştirilen bir iletişim biçimidir (Cansız Aktaş, 2019, s. 115). Araştırmanın katılımcıyla aynı ortamda bulunarak gerçekleştirilmesi, araştırmaya etki edebilecek olumsuzlukların önüne geçilebilmesi, katılımcıların soruları yanlış yorumlamalarının önüne geçilmesi ve cevapların derinlemesine veriler içermesi görüşme tekniğinin avantajları arasındadır (Cansız Aktaş, 2019, s. 115; Karasar, 2017, s. 220). Görüşme tekniği yapılarına göre yapılandırılmamış, tam yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Karasar, 2017, s. 212-213). Herhangi bir planlama olmadan daha çok sohbet tarzında ilerleyen ve katılımcı veya konu hakkında derinlemesine bilgiler edinebilmeyi sağlayan fakat verilerin istatistiksel açıdan çözümlenmesini oldukça zorlaştıran görüşmeler yapılandırılmamış görüşme; görüşmenin adımlarının önceden tasarlandığı, sorulacak soruların önceden belirlendiği, katılımcının yanıtlarına göre görüşmenin gidişatının değişmediği ancak katılımcının esnekliği olmadığından gerekli çıkarsamaları yapabilmenin zorlaştığı görüşmeler tam yapılandırılmış görüşme; katılımcının yanıtlarına göre sürecin esnetilebildiği, önceden karar verilmiş bolca ayrıntının yer almadığı ve belli bir alana yönelik spesifik verilerin elde edilmesinde sıklıkla kullanılan görüşmeler ise yarı yapılandırılmış görüşme olarak adlandırılır (Cemaloğlu, 2012, s. 151; Karasar, 2017, s. 212-213; Merriam, 2018, s. 87). Çalışmanın amacına daha çok hizmet edeceği düşünüldüğünden ve nicel verileri açıklayacak veriler sunabilmesi açısından bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Nicel verilerin toplanabilmesi için ilgili ölçekler belirlendikten sonra araştırmanın bağımlı (yordanan) değişkeni olan "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği"nin boyutları ile alt boyutları ve "Öğretmen Özerkliği Ölçeği"nin öğrenen özerkliğini

destekleme davranışlarını yordama durumu dikkate alınarak araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında kullanılacak olan görüşme formunun soruları oluşturulmuştur. Görüşme formu için oluşturulan dokuz adet soru Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan bir doçent doktor ve iki doktor öğretim üyesi olmak üzere üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde iki görüşme sorusunun aynı amaca hizmet edeceği belirlenmiş ve bu iki soru tek soru haline getirilmiştir. Ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda, tüm sorularda gerekli anlamsal ve dilsel düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunun birinci bölümünde katılımcının cinsiyeti, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, kıdemi ve görev yaptığı lise türü değişkenlerine ilişkin kişisel bilgileri belirtebilecekleri maddeler yer alırken; görüşme formunun ikinci bölümünde duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine, duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine, öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine, öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine, değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine, değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine, öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öğretmen özerkliği davranışları arasındaki ilişkiye ve öğrenen özerkliğini destekleme ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin toplam sekiz soru bulunmaktadır **(Ek 8)**.

Birebir görüşmeler gerçekleştirilirken verilerin araştırmanın amaca hizmet eder nitelikte olabilmesi için, katılımcılara bu araştırmanın amacı ve olası faydası açıklanarak güdülenmeleri sağlanmıştır. Ayrıca katılımcıyla araştırmacı arasında aşırıya kaçmayan seviyede bir içtenlik havası oluşturulmuştur. Böylece katılımcının psikolojik olarak rahat olması ve daha içten yanıtlar vermesi hedeflenmiştir (Karasar, 2017, s. 215).

3.4. Verilerin Analizi

Bu başlık altında, araştırmanın nicel ve nitel verilerinin analizine ilişkin bilgiler iki başlık halinde sunulmuştur.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizi için SPSS for Windows 24.0 programından faydalanılmıştır. Nicel verilerin SPSS programına aktarılmadan önce eksiklik veya yanlışlık içerip içermediği kontrol edilmiştir.

Araştırmada kişisel verilerin analizinde frekans ve yüzde değerlerinden, araştırma kapsamındaki değişkenlerin (cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, kıdem, görev yapılan lise türü, ortalama sınıf mevcudu ve öğretmen özerkliği algı düzeyi) lise öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını ne düzeyde yordadığını tespit etmek amacıyla da çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişken durumundaki yordanan bir değişkenle birtakım yordayıcı değişken arasındaki ilişkileri tespit eden bir model ortaya koymayı ve yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkeni ne düzeyde etkilediğini tespit etmeyi amaçlamaktadır (Can, 2017, s. 273). Çoklu regresyon analizi; yordanan değişkenin üzerinde yordayıcı değişkenlerin açıkladığı toplam varyansın incelenmesini, yordayıcı ve yordanan değişkenler arasında bulunan ilişkinin ne yönde olduğunu belirlemeyi ve yordayıcı değişkenlerin istatistik açısından anlamlılığını tespit etmeyi sağlar (Büyüköztürk, 2019, s. 98).

Çoklu regresyon analizi öncesinde kayıp ve uç değerlerin olup olmadığının kontrolü yapılmış, bu çerçevede 436 form arasından 69 form analize dışı bırakılarak 367 form analize dâhil edilmiştir. Ayrıca çoklu regresyon analizi yapılmadan önce mevcut verilerin çoklu regresyon analizi varsayımlarına uygun olup olmadığının sınanması gerekmektedir. Çoklu regresyon analizinin varsayımları; verilerin sürekli olması, bağımlı değişkene ait puanların normal bir dağılıma sahip olması, bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon ve çoklu bağlantılılık problemlerinin olmamasıdır (Can, 2017, s. 275; Ho, 2006, s. 247-248).

i. Verilerin sürekli olması gerekmektedir.

Çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için en az aralık ölçeğinde olan sürekli değişkenlerin olması şarttır. Süreksiz değişkenlerin kullanılmasının gerektiği durumlarda, söz konusu süreksiz değişkenlerin "kukla değişken" veya diğer ismiyle "dummy değişken" şeklinde kodlanması gerekmektedir. Kukla değişken kodlaması, süreksiz özellik gösteren kategorik değişken düzeyinin biri hariç tutularak "düzey sayısı-1" şeklinde gerçekleştirilir (Ho, 2006, s. 247; Tabachnick ve Fidell, 2014, s. 38). Bu nedenle; cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim durumu ve görev yapılan lise türü değişkenleri kukla değişken olarak kodlanmıştır. Bu değişkenlerin dışında kalan öğretmen özerkliği, kıdem ve ortalama sınıf mevcudu değişkenleri ise sürekli veriler olduğu için herhangi bir değişiklik yapılmadan analizlere dâhil edilmişlerdir.

ii. Bağımlı değişkenler normal dağılım göstermelidir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği", "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği", "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği", "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" ile "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi", "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi", "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" ve "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve tüm bağımlı değişkenler açısından anlamlılık değeri .05'ten düşük olduğu için çarpıklık-basıklık değerlerine bakılarak normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı sınanmıştır. Söz konusu değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Bağımlı değişkenlere ilişkin çarpıklık-basıklık değerleri

Bağımlı Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği	-.599	-.432
Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği	-.461	-.297
Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği	-.301	-.454
Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği	-.313	-.459
Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi	-.256	-.506
Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi	-.226	-.281
Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi	-.235	-.389
Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi	-.114	-.422

Tablo 5 incelendiğinde, bağımlı değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri görülmektedir. Çarpıklık değerlerinin [-1, +1]; basıklık değerlerinin [-2, +2] aralığında olması bağımlı değişkenlerin normallik varsayımı için yeterli kabul edilmektedir (Kalaycı, 2010, s. 53). Ayrıca bağımlı değişkenlerin normal dağılıma sahip olup olmadıklarını tespit etmek amacıyla normallik ve doğrusallık grafikleri incelenmiştir **(EK 9)**. Bu doğrultuda, değişkenlerin normal bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

iii. Bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon olmamalıdır.

Otokorelasyon problemi, hata terimlerinin birbiriyle ilişkili olması olarak ifade edilmektedir (Ho, 2006, s. 248). Araştırma kapsamında, bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon olup olmadığına karar vermek amacıyla Durbin-Watson değeri incelenmiştir. Söz konusu değerler, "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" için 2.037, "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" için 2.020, "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" için 1.750, "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" için 1.955, "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" için 1.918, "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" için 1.826, "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" için 1.695 ve

"Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" için 1.796 olarak hesaplanmıştır. Durbin-Watson değerinin 1.5 ila 2.5 arasında olması bağımsız değişkenler arasında otokorelasyonun olmadığının göstergesidir (Kalaycı, 2010, s. 267). Bu doğrultuda elde edilen değerlere bakıldığında, herhangi bir otokorelasyon probleminin söz konusu olmadığı görülmektedir.

iv. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi olmamalıdır.

Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılık problemi olup olmadığını tespit etmek için Tolerans ve VIF (varyans genişlik faktörü) değerlerine başvurulmuş ve analiz sonucu elde edilen değerlere Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantılık varsayımına ilişkin Tolerans ve VIF değerleri

Bağımsız Değişkenler	Tolerans	VIF
Öğretmen Özerkliği (ÖÖ)	.960	1.042
Cinsiyet	.850	1.177
Mezun Olunan Fakülte 1 (MEF1)	.774	1.291
Mezun Olunan Fakülte 2 (MEF2)	.771	1.297
Eğitim Durumu (ED)	.945	1.058
Kıdem	.786	1.272
Görev Yapılan Lise Türü 1 (GYLT1)	.517	1.933
Görev Yapılan Lise Türü 2 (GYLT2)	.637	1.570
Görev Yapılan Lise Türü 3 (GYLT3)	.814	1.228
Görev Yapılan Lise Türü 4 (GYLT4)	.728	1.374
Görev Yapılan Lise Türü 4 (GYLT5)	.770	1.299
Ortalama Sınıf Mevcudu (OSM)	.771	1.296

Tablo 6'ya bakıldığında, bağımsız değişkenlere ilişkin Tolerans ve VIF değerleri görülmektedir. Herhangi bir çoklu bağlantılılık probleminin olmaması için Tolerance değerinin .20'den büyük, VIF değerinin ise 10'dan küçük olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2019, s. 100; Ho, 2006, s. 249). Bu durumda, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda, araştırmada gerekli tüm varsayımlar sağlandığından çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırma, belli bir konunun herhangi bir bakımdan "ne kadar" olduğunu ortaya koymaktan ziyade daha geniş bir perspektif içerisinde o konunun derinlemesine incelenmesini amaçlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2019, s. 252). Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 41)'e göre nitel araştırmalar; sosyal olguların, içerisinde bulundukları çevre unsurları dikkate alınarak incelendiği araştırmalardır. Merriam (2018, s. 188-193) nitel

veri analiz yöntemlerini; bir metin içerisinde hangi ifadelerin kaç kez geçtiğini inceleyen içerik analizi; herhangi bir olgunun temel özelliklerini ortaya koymaya çalışan fenomenolojik yaklaşım; kategoriler, özellikler ve hipotezler arasındaki kavram ilişkilerini karşılaştırmalı olarak ele alan gömülü teori; kültüre ve günlük yaşamdaki toplumsal durumlara odaklanan etnografik analiz; kişilerin bizzat tecrübelerini barındıran kaynakların çözümlenmesini içeren öyküsel analiz; tek bir konunun veya ilişkili konuların yoğun ve bütüncül bir analizini kapsayan durum çalışmaları olmak üzere altı başlıkta incelemiştir. Bu araştırmadaki nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemine başvurulmuştur.

İçerik analizi, metin içerisindeki ifadelerin belli bir sistematik içerisinde oluşturulmuş kodlar halinde çeşitli içerik kategorilerine bölünerek açıklandığı nitel veri analiz türüdür (Büyüköztürk vd., 2019, s. 259). Patton (2018, s. 453) içerik analizini, çok miktarda bulunan nitel verinin ortak anlam ve özelliklerini belirlemek amacıyla indirgenerek anlamlandırılması şeklinde yorumlamaktadır. Dört adımda gerçekleştirilen içerik analizinde, ilk adımda araştırmacının elinde bulunan verilerin kodlanması gerekmektedir. Araştırmacı mevcut verileri, kendi içerisinde anlamlı bir yapı oluşturacak şekilde çeşitli bölümlere ayırır ve ayırdığı her bir bölüme kod verir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 243). Kodlama araştırmanın çeşitli yönlerine ilişkin harf, sayı, kelime grubu, renk ya da bunların birkaçının birlikte kullanılmasıyla oluşturulan birimlerdir (Merriam, 2018, s. 165). İkinci adımda, oluşturulan kodlar ortak anlamları bakımından mevcut verileri daha genel biçimde açıklayacak şekilde çeşitli kategoriler altında toplanır ve böylelikle temalar oluşturulur. Temaların altında bulunan nitel verilerin anlamlı bir bütün oluşturarak iç tutarlığı sağlamasına ve oluşturulan farklı temaların kendi aralarında bir anlam bütünlüğü içererek dış tutarlığı sağlamasına dikkat edilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 249-250). Merriam (2018, s. 177-178)'a göre veriler çeşitli kategoriler halinde temalaştırılırken; temaların araştırmanın amacıyla paralel olmasına, temaların bütün verileri içerecek şekilde kapsayıcı olmasına, temaların altındaki verilerin sadece o temayı açıklamasına, temaların içerdikleri verilere göre hem anlaşılır hem de spesifik olmasına ve temaların kavramsal olarak aynı soyutlama düzeyindeki diğer temalarla uyumlu olmasına dikkat edilmelidir. İçerik analizinin üçüncü adımında, nitel veriler kodlara ve temalara göre düzenlenir ve tanımlanır. Kodlama ve temalaştırma adımlarından sonra nitel veriler anlaşılır bir biçimde açıklanır. Belirli bir kod veya tema altında bulunan verilerin birbirleri arasındaki ilişkiler gözetilerek sunulması sağlanır. Bu

adımda araştırmacı öznel değerlendirmelerde bulunmaz (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 251). Son adımda da araştırmacı detaylı bir biçimde verilmiş olan bulguları yorumlar ve çeşitli çıkarımlarda bulunur. İçerik analizinde araştırmacının görüşleri önemlidir. Bu yüzden araştırmacının bu son aşamada verilere anlam kazandırması, bulguların birbirleriyle olan bağlantılarını açıklaması, sebep-sonuç çıkarımları yapması ve mevcut sonuçların önemine vurgu yapması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 251-252). NVivo 10 programı yardımıyla araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde belirtilen bu adımlar takip edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutundaki veriler, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 42 öğretmenden yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler dijital ortama aktarılmış, her bir katılımcı için ayrı birer dosya oluşturulmuş ve bu veriler nitel veri analiz programı olan NVivo 10 programına aktarılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri, soru bazındaki görüşlerin daha net bir şekilde analiz edilebilmesi için soru sırasına göre titizlikle incelenmiş ve ayrı ayrı çözümlenmiştir. Elde edilen çözümlemelerle oluşturulan temalar, tez danışmanı olan bir doçent doktor ve iki doktor öğretim üyesi tarafından kontrol edilerek geri bildirimleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Öğretmen görüşlerine direkt olarak metinde yer verilerek araştırmanın güvenirliğinin artırılması amaçlanmıştır (Ekiz, 2013, s. 63).

Tüm araştırmalarda olduğu gibi nitel araştırmaların da geçerlik ve güvenirlik kriterlerini sağlaması gerekmektedir (Merriam, 2018, s. 199). Nitel araştırmalarda araştırma yaklaşımı ve düzeni nicel araştırmalara göre daha farklı olduğu için geçerlik kriterleri de farklılık gösterir (Büyüköztürk vd., 2019, s. 264). Nitel araştırma yapan bir araştırmacı; gerektiğinde esnek davranarak yeni sorular ekleyebilir, ek görüşmeler yapabilir ve farklı araştırma yöntemleri kullanabilir. Böylece araştırmanın geçerliği artırılabilir. Ayrıca araştırmacının katılımcıyla birebir görüşmesi, araştırma konusu olan durumu doğal ortamında gözlemleyebilmesi ve detaylı raporlar hazırlayabilmesi geçerlik için atılabilecek diğer önemli adımlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 270). Araştırmanın nitel boyutunun geçerli olabilmesi için bu adımlara dikkat edilmiş olup iç geçerliğin ve dış geçerliğin sağlanması için gerekli önlemler alınmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri çözümlenirken iç geçerliği sağlamak için araştırmacı tarafsız davranarak belirlenen temaların ve çıkarımların gerçeğe uygun bir biçimde oluşturulmasına özen göstermiştir (Büyüköztürk vd., 2019, s. 265; Merriam, 2018, s. 203). Ayrıca iç geçerliğin sağlanabilmesi için ulaşılan bulguların ve yorumların kendi içerisinde tutarlı olup olmadıkları araştırmacı tarafından objektif bir şekilde sürekli kontrol edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 271). Araştırmanın geçerliği açısından diğer bir boyut dış geçerlik, nicel araştırmalarda da olduğu üzere araştırmanın bulgularının genellenebilir olmasıyla ilgilidir (Büyüköztürk vd., 2019, s. 265; Merriam, 2018, s. 214; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 271). Fakat nitel araştırmaların örneklemi nicel araştırmalara göre daha dardır ve böylece nitel araştırmaların genellenebilirliği de düşük olmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019, s. 265). Bu duruma rağmen amaçlı örnekleme yöntemlerine başvurularak nitel araştırmanın dış geçerliği sağlanabilir (Merriam, 2018, s. 215). Bu araştırmada da amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlik örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Ayrıca Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 272) de örneklemin çeşitlendirilmesinin dış geçerliğin sağlanması için önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilerek araştırmanın dış geçerliğine katkıda bulunulmuştur. Bunun yanı sıra dış geçerliğin sağlanması için görüşme formunda kullanılan soruların ilgili alandaki kuramsal alt yapıyla tutarlılığının sağlanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 272). Bunun için araştırma konusuyla ilgili detaylı bir alanyazın taraması süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın iki ve beşinci bölümlerinde alanyazın taramasına ilişkin veriler bulunmaktadır. Araştırmacı tüm bu adımlara ek olarak araştırma esnasında yapılan tüm iş ve işlemleri ayrıntılı bir biçimde paylaşarak araştırmanın dış geçerliğini artırabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 272). Bu sebeple, nitel araştırma boyunca yapılan her iş ve işlem detaylandırılarak aktarılmıştır. Nitel veri analizi sonucunda oluşturulan temalar, modeller halinde sunulmuştur. Nitel analiz için oluşturulan kodlamalara ve bu kodlamalara kaynak olan öğretmen görüşlerinden direkt alıntılara dördüncü bölümde yer verilmiştir. Öğretmen görüşlerini ifade eden direkt alıntılar tırnak içinde, italik yazı stiliyle, metin içerisinde, üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan aktarılmıştır. Katılımcıların bilgilerini gizlemek için her bir katılımcıya araştırmacı tarafından bir kod tanımlanmıştır. Örneğin, "Ö15-K-AL" kodunun açıklaması aşağıdaki gibidir:

"Ö15" = Öğretmen-15 (Kaynak kişi ve sırası)

"K" = Kadın (Öğretmenin cinsiyeti)

"AL" = Anadolu Lisesi (Öğretmenin görev yaptığı lise türü)

Araştırmanın nitel boyutunun taşıması gereken diğer bir özellik de güvenirliktir. Nitel araştırmalarda araştırma yaklaşımı ve düzeni nicel araştırmalara göre farklıdır. Bu durum geçerlik kriterlerinde olduğu gibi güvenirlik kriterlerinin sağlanmasında da farklılık gösterir (Büyüköztürk vd., 2019, s. 264). Nitel araştırmaların güvenirliği, iç güvenirlik ve dış güvenirlik şeklinde olmak üzere iki ayrı şekilde sağlanabilir. İç güvenirliğin sağlanabilmesi için öncelikle nitel verilerin üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan direkt olarak aktarılması ve ulaşılan sonuçların araştırmacının kendi görüşü olmadığını teyit etmek amacıyla nitel veri çözümlemelerinin başka araştırmacılar tarafından kontrol edilmesi gerekmektedir (LeCompte ve Goetz, 1982; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 275). Bu sebeple, araştırmada öğretmen görüşleri hiçbir değişiklik yapmadan direkt alıntılar halinde sunulmuş ve yapılan analizler ile bu analizlerin sonuçları bir doçent doktor ile iki doktor öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiştir. Ayrıca, araştırmanın iç güvenirliğinin sağlanması için tutarlılık kavramı oldukça önemlidir. Bunu sağlamak için verilerin kodlanmasında kullanılan kavramların tutarlığına özen gösterilmiş (Erlandson vd., 1993; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 283), araştırma sonuçlarının toplanan verilerle paralel olup olmadığı kontrol edilmiş (Merriam, 2018, s. 212) ve nitel veriler farklı zamanlarda tekrardan analiz edilerek gerçekleştirilen iki farklı analiz arasındaki tutarlılık incelenmiştir (Cansız Aktaş, 2019, s. 122). İç güvenirlik için veriler ayrıntılı bir biçimde toplanmış, araştırma sorularının araştırmanın diğer aşamalarıyla tutarlı olması sağlanmış ve araştırmacı kendi konumunu katılımcıya net bir biçimde açıklamıştır (Miles ve Huberman, 1994; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 276).

Nitel araştırmalar açısından güvenirliği artırmak için dış güvenirliğin de sağlanması gerekmektedir. Bunun için araştırmacı kendi araştırmasındaki konumuyla ilgili bilgilendirmelerde bulunmuş, araştırmayla ilgili temel kavramları katılımcılara açıklanmış, araştırmada veri toplama ve veri analizi sürecini detaylı bir biçimde ifade etmiştir (LeCompte ve Goetz, 1982; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 273-274; Thomas ve Magilvy, 2011, s. 153). Ayrıca araştırmanın dış güvenirliği için önem arz eden bir kavram da teyit edilebilirliktir. Araştırmacının elde ettiği ham veriler, veri toplama araçları, belirttiği kodlamalar, oluşturduğu temalar, elde ettiği sonuçlar, yapılan yorumlar ve ilgili tüm adımlar eğitim bilimleri alanında bir doçent doktor ve iki doktor öğretim üyesi tarafından teyit edilerek araştırmanın dış güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır (Erlandson vd., 1993; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 283). Bunun yanı sıra araştırma

sonuçlarının teyit edilebilirliğini sağlamak adına, gerektiği takdirde veri analiz sürecinin tekrar edilebilmesi için veriler bilgisayar ortamında hem araştırmacı hem de tez danışmanı tarafından ayrı ayrı saklanmaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorum bölümü, "Nicel boyuta ilişkin bulgular ve yorum" ve "Nitel boyuta ilişkin bulgular ve yorum" olmak üzere iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, **"Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği"**nin ***"Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği"*** ve ***"Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi"*** boyutlarına ilişkin bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1.1. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" Boyutuna ve Alt Boyutlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum

Araştırmada; **"Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği"** boyutunu ve bu boyutun alt boyutları olan ***"Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği", "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği", "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği"*** alt boyutlarını yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına ve yorumlarına bu başlık altında yer verilmiştir.

4.1.1.1. "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" Alt Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum

Araştırmanın "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeninin bağımsız değişkenler tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. "Duygu ve düşünce desteğinin gerekliliği" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

		Katsayılar					Korelasyonlar					
Model	Değişken	B	Standart Hata	ß	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R^2	F	p
	Sabit	3.799	.201		18.916	.000						
	ÖÖ	.221	.037	.295	5.913	.000	.323	.300				
	Cinsiyet	.031	.042	.040	.748	.455	.116	.040				
	MEF1	.029	.044	.037	.673	.502	-.005	.036				
	MEF2	-.010	.057	-.010	-.183	.855	.014	-.010				
	ED	-.050	.042	-.061	-1.210	.227	-.058	-.064				
1	Kıdem	-.008	.002	-.173	-3.133	.002	-.206	-.164	.390	.152	5.306	.000
	GYLT1	-.031	.054	-.039	-.579	.563	-.059	-.031				
	GYLT2	-.031	.063	-.030	-.495	.621	-.041	-.026				
	GYLT3	.111	.098	.061	1.128	.260	.067	.060				
	GYLT4	.088	.085	.060	1.038	.300	.058	.055				
	GYLT5	-.044	.082	-.030	-.536	.592	-.024	-.028				
	OSM	-.001	.004	-.021	-.374	.709	-.092	-.020				

Tablo 7'de "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 5.306$, $p < .05$). "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni için ÖÖ ($p = .000$) ve kıdem ($p = .002$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu ($p < .05$); cinsiyet ($p = .455$), MEF1 ($p = .502$), MEF2 ($p = .855$), ED ($p = .227$), GYLT1 ($p = .563$), GYLT2 ($p = .621$), GYLT3 ($p = .260$), GYLT4 ($p = .300$), GYLT5 ($p = .592$) ve OSM ($p = .709$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir. Model 1'de görüldüğü gibi, bağımsız değişkenler birlikte "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkenine ait toplam varyansın yaklaşık % 15'ini açıklamaktadır.

"Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde; ÖÖ ($r = .323$) değişkeni ile arasında pozitif yönde orta düzeyde, kıdem ($r = -.206$) değişkeni ile arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durumda; "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni üzerinde ÖÖ değişkenindeki bir birimlik artış .221 birimlik bir artışa, kıdem değişkenindeki bir birimlik artış .008 birimlik bir azalışa neden olmaktadır.

"Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyon değerleri incelendiğinde ise ÖÖ ($r = .300$) değişkeni ile arasında pozitif yönde orta düzeyde, kıdem ($r = -.164$) değişkeni ile arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7'de standardize edilmiş çoklu regresyon katsayısı (ß) değerlerine bakıldığında, bağımsız değişkenlerin "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkenini yordama güçleriyle ilgili veriler görülmektedir. Bu doğrultuda, yordayıcı değişkenlerin "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" üzerindeki önem sırasının ÖÖ (ß = .295) ve kıdem (ß = -.173) şeklinde olduğu görülmektedir. Çoklu regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında, ÖÖ ve kıdem değişkenlerinin "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu (p = .000) tespit edilmiştir. Ölçeğin "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" alt boyutu için elde edilen çoklu regresyon eşitliğine aşağıda yer verilmiştir.

Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği = 3.799 + .221ÖÖ - .008kıdem

4.1.1.2. "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" Alt Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum

Araştırmanın "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeninin bağımsız değişkenler tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. "Öğrenme süreci desteğinin gerekliliği" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

		Katsayılar					Korelasyonlar					
Model	Değişken	B	Standart Hata	ß	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R^2	F	p
	Sabit	3.140	.299		10.501	.000						
	ÖÖ	.345	.056	.310	6.209	.000	.333	.313				
	Cinsiyet	.013	.062	.011	.215	.830	.053	.011				
	MEF1	-.046	.065	-.039	-.708	.479	-.084	-.038				
	MEF2	-.017	.085	-.011	-.200	.842	.049	-.011				
	ED	-.125	.062	-.102	-2.026	.043	-.092	-.107				
1	Kıdem	-.006	.004	-.085	-1.544	.123	-.141	-.082	.391	.153	5.315	.000
	GYLT1	.022	.081	.019	.274	.784	.002	.015				
	GYLT2	-.065	.094	-.042	-.688	.492	-.066	-.037				
	GYLT3	.320	.146	.119	2.186	.029	.122	.115				
	GYLT4	-.094	.126	-.043	-.745	.457	-.040	-.040				
	GYLT5	-.097	.122	-.044	-.792	.429	-.033	-.042				
	OSM	-.005	.006	-.050	-.892	.373	-.085	-.047				

Tablo 8'de "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu görülmektedir (F = 5.315, p < .05). "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni için ÖÖ (p =

.000), ED (p = .043) ve GYLT3 (p = .029) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu (p < .05); cinsiyet (p = .830), MEF1 (p = .479), MEF2 (p = .842), kıdem (p = .123), GYLT1 (p = .784), GYLT2 (p = .492), GYLT4 (p = .457), GYLT5 (p = .429) ve OSM (p = .373) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı (p > .05) tespit edilmiştir. Model 1'de görüldüğü gibi bağımsız değişkenler birlikte "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkenine ait toplam varyansın yaklaşık % 15'ini açıklamaktadır.

"Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerleri incelendiğinde; ÖÖ (r = .333) değişkeni ile arasında pozitif yönde orta düzeyde, ED (r = -.092) değişkeni ile negatif yönde düşük düzeyde, GYLT3 (r = .122) değişkeni ile pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durumda; "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni üzerinde ÖÖ değişkenindeki bir birimlik artış .345 birimlik bir artışa, ED değişkenindeki bir birimlik artış .125 birimlik bir azalışa, GYLT3 değişkenindeki bir birimlik artış .320 birimlik bir artışa neden olmaktadır. ED kukla değişkeni açısından lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin, sadece lisans eğitimi almış öğretmenlere göre "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkenine ilişkin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde düşük olduğu; GYLT3 kukla değişkeni açısından fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkenine ilişkin puan ortalamalarının meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

"Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyon değerleri incelendiğinde ise ÖÖ (r = .313) değişkeni ile arasında pozitif yönde orta düzeyde, ED (r = -.107) değişkeni ile arasında negatif yönde düşük düzeyde, GYLT3 (r = .115) değişkeni ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8'de standardize edilmiş çoklu regresyon katsayısı (ß) değerlerine bakıldığında, bağımsız değişkenlerin "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkenini yordama güçleriyle ilgili veriler görülmektedir. Bu doğrultuda; yordayıcı değişkenlerin "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni üzerindeki önem sırasının ÖÖ (ß = .310), GYLT3 (ß = .119) ve ED (ß = -.102) şeklinde olduğu görülmektedir. Çoklu regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına

bakıldığında; ÖÖ, ED ve GYLT3 değişkenlerinin "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu (p = .000) tespit edilmiştir. Ölçeğin "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" alt boyutu için elde edilen çoklu regresyon eşitliğine aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği = 3.140 + .345ÖÖ + .320GYLT3 - .125ED

4.1.1.3. "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" Alt Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum

Araştırmanın "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeninin bağımsız değişkenler tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. "Değerlendirme desteğinin gerekliliği" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

		Katsayılar					Korelasyonlar					
Model	Değişken	B	Standart Hata	ß	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R^2	F	p
	Sabit	3.111	.339		9.173	.000						
	ÖÖ	.318	.063	.255	5.035	.000	.283	.258				
	Cinsiyet	.013	.070	.010	.192	.848	.035	.010				
	MEF1	.012	.074	.009	.164	.870	-.080	.009				
	MEF2	.141	.096	.083	1.470	.143	.123	.078				
	ED	-.085	.070	-.062	-1.212	.226	-.051	-.064				
1	Kıdem	-.002	.004	-.031	-.547	.584	-.096	-.029	.357	.127	4.300	.000
	GYLT1	.016	.091	.012	.180	.857	.018	.010				
	GYLT2	-.244	.107	-.142	-2.282	.023	-.150	-.120				
	GYLT3	.183	.166	.061	1.102	.271	.083	.058				
	GYLT4	-.156	.143	-.064	-1.093	.275	-.047	-.058				
	GYLT5	.021	.139	.008	.149	.881	.052	.008				
	OSM	-.009	.006	-.083	-1.471	.142	-.108	-.078				

Tablo 9'da "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu görülmektedir (F = 4.300, p < .05). "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni için ÖÖ (p = .000) ve GYLT2 (p = .023) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu (p < .05); cinsiyet (p = .848), MEF1 (p = .870), MEF2 (p = .143), ED (p = .226), kıdem (p = .584), GYLT1 (p = .857), GYLT3 (p = .271), GYLT4 (p = .275), GYLT5 (p = .881) ve OSM (p = .142) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı (p > .05) tespit edilmiştir. Model 1'de görüldüğü gibi bağımsız değişkenler birlikte "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkenine ait toplam varyansın yaklaşık % 13'ünü açıklamaktadır.

"Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerleri incelendiğinde; ÖÖ (r = .283) değişkeni ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde, GYLT2 (r = -.150) değişkeni ile negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durumda; "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni üzerinde ÖÖ değişkenindeki bir birimlik artış .318 birimlik bir artışa, GYLT2 değişkenindeki bir birimlik artış .244 birimlik bir azalışa neden olmaktadır. GYLT2 kukla değişkeni açısından imam-hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkenine ilişkin puan ortalamalarının meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

"Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyon değerleri incelendiğinde ise ÖÖ (r = .258) değişkeni ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde, GYLT2 (r = -.120) değişkeni ile arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9'da standardize edilmiş çoklu regresyon katsayı (ß) değerlerine bakıldığında, bağımsız değişkenlerin "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkenini yordama güçleriyle ilgili veriler görülmektedir. Bu doğrultuda, yordayıcı değişkenlerin "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni üzerindeki önem sırasının ÖÖ (ß = .255) ve GYLT2 (ß = -.142) şeklinde olduğu görülmektedir. Çoklu regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında, ÖÖ ve GYLT2 değişkenlerinin "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu (p = .000) tespit edilmiştir. Ölçeğin "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" alt boyutu için elde edilen çoklu regresyon eşitliğine aşağıda yer verilmiştir.

Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği = 3.111 + .318ÖÖ - .244GYLT2

4.1.1.4. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum

Araştırmanın "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" bağımlı değişkeninin bağımsız değişkenler tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. "Öğrenen özerkliğini desteklemenin gerekliliği" boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

		Katsayılar					Korelasyonlar					
Model	Değişken	B	Standart Hata	ß	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R^2	F	p
	Sabit	3.421	.222		15.440	.000						
	ÖÖ	.284	.041	.338	6.890	.000	.369	.344				
	Cinsiyet	.021	.046	.024	.461	.645	.080	.024				
	MEF1	.001	.048	.002	.031	.975	-.067	.002				
	MEF2	.025	.063	.022	.405	.685	.071	.022				
	ED	-.082	.046	-.089	-1.798	.073	-.080	-.095				
1	Kıdem	-.006	.003	-.114	-2.103	.036	-.174	-.111	.425	.181	6.501	.000
	GYLT1	-.003	.060	-.003	-.045	.964	-.016	-.002				
	GYLT2	-.095	.070	-.082	-1.360	.175	-.099	-.072				
	GYLT3	.194	.108	.095	1.791	.074	.107	.095				
	GYLT4	-.030	.093	-.018	-.321	.749	-.011	-.017				
	GYLT5	-.044	.091	-.027	-.489	.625	-.004	-.026				
	OSM	-.005	.004	-.060	-1.087	.278	-.111	-.058				

Tablo 10'da "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 6.501$, $p < .05$). "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" bağımlı değişkeni için ÖÖ ($p = .000$) ve kıdem ($p = .036$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu ($p < .05$); cinsiyet ($p = .645$), MEF1 ($p = .975$), MEF2 ($p = .685$), ED ($p = .073$), GYLT1 ($p = .964$) , GYLT2 ($p = .175$), GYLT3 ($p = .074$), GYLT4 ($p = .749$), GYLT5 ($p = .625$) ve OSM ($p = .278$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı ($p > .05$) tespit edilmiştir. Model 1'de görüldüğü gibi bağımsız değişkenler birlikte "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" bağımlı değişkenine ait toplam varyansın yaklaşık % 18'ini açıklamaktadır.

"Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerleri incelendiğinde; ÖÖ ($r = .369$) değişkeni ile arasında pozitif yönde orta düzeyde, kıdem ($r = -.174$) değişkeni ile negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durumda; "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" bağımlı değişkeni üzerinde ÖÖ değişkenindeki bir birimlik artış .284 birimlik bir artışa, kıdem değişkenindeki bir birimlik artış .006 birimlik bir azalışa neden olmaktadır.

"Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyon değerleri incelendiğinde ise ÖÖ ($r = .344$)

değişkeni ile arasında pozitif yönde orta düzeyde, kıdem (r = -.111) değişkeni ile arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10'da standardize edilmiş çoklu regresyon katsayı (ß) değerlerine bakıldığında, bağımsız değişkenlerin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" bağımlı değişkenini yordama güçleriyle ilgili veriler görülmektedir. Bu doğrultuda, yordayıcı değişkenlerin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" bağımlı değişkeni üzerindeki önem sırasının ÖÖ (ß = .338) ve kıdem (ß = -.114) şeklinde olduğu görülmektedir. Çoklu regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında, ÖÖ ve kıdem değişkenlerinin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu (p = .000) tespit edilmiştir. Ölçeğin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutu için elde edilen çoklu regresyon eşitliğine aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği = 3.421 + .284ÖÖ - .006kıdem

4.1.2. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" Boyutuna ve Alt Boyutlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum

Araştırmada; **"Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi"** boyutunu ve bu boyutun alt boyutları olan ***"Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi", "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi", "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi"*** alt boyutlarını yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına ve yorumlarına bu başlık altında yer verilmiştir.

4.1.2.1. "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" Alt Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum

Araştırmanın "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeninin bağımsız değişkenler tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. "Duygu ve düşünce desteğinin sergilenmesi" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

		Katsayılar					Korelasyonlar					
Model	**Değişken**	**B**	**Standart Hata**	**ß**	**t**	**p**	**İkili r**	**Kısmi r**	**R**	**R^2**	**F**	**p**
	Sabit	3.330	.209		15.909	.000						
	ÖÖ	.263	.039	.335	6.764	.000	.341	.338				
	Cinsiyet	-.007	.043	-.009	-.163	.870	.040	-.009				
	MEF1	.048	.046	.058	1.048	.295	.031	.056				
	MEF2	-.023	.059	-.022	-.390	.696	-.030	-.021				
	ED	-.008	.043	-.009	-.181	.857	-.015	-.010				
1	Kıdem	-.003	.003	-.070	-1.283	.200	-.081	-.068	.408	.167	5.894	.000
	GYLT1	-.030	.056	-.036	-.530	.596	-.057	-.028				
	GYLT2	-.034	.066	-.031	-.511	.610	-.049	-.027				
	GYLT3	.196	.103	.103	1.912	.057	.114	.101				
	GYLT4	.196	.088	.127	2.227	.027	.147	.118				
	GYLT5	-.156	.086	-.101	-1.821	.070	-.099	-.096				
	OSM	-.001	.004	-.009	-.155	.877	-.064	-.008				

Tablo 11'de "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 5.894$, $p < .05$). "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni için ÖÖ ($p = .000$) ve GYLT4 ($p = .027$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu, ($p < .05$); cinsiyet ($p = .870$), MEF1 ($p = .295$), MEF2 ($p = .696$), ED ($p = .857$), kıdem ($p = .200$), GYLT1 ($p = .596$) , GYLT2 ($p = .610$), GYLT3 ($p = .057$), GYLT5 ($p = .070$) ve OSM ($p = .877$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı ($p > .05$) tespit edilmiştir. Model 1'de görüldüğü gibi bağımsız değişkenler birlikte "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkenine ait toplam varyansın yaklaşık % 17'sini açıklamaktadır.

"Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerleri incelendiğinde; ÖÖ ($r = .341$) değişkeni ile arasında pozitif yönde orta düzeyde, GYLT4 ($r = .147$) değişkeni ile pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durumda; "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni üzerinde ÖÖ değişkenindeki bir birimlik artış .263 birimlik bir artışa, GYLT4 değişkenindeki bir birimlik artış .196 birimlik bir artışa neden olmaktadır. GYLT4 kukla değişkeni açısından sosyal bilimler lisesinde görev yapan öğretmenlerin "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkenine ilişkin puan ortalamalarının meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

"Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyon değerleri incelendiğinde ise ÖÖ (r = .338) değişkeni ile arasında pozitif yönde orta düzeyde, GYLT4 (r = .118) değişkeni ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11'de standardize edilmiş çoklu regresyon katsayı (ß) değerlerine bakıldığında, bağımsız değişkenlerin "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkenini yordama güçleriyle ilgili veriler görülmektedir. Bu doğrultuda, yordayıcı değişkenlerin "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni üzerindeki önem sırasının ÖÖ (ß = .335) ve GYLT4 (ß = .127) şeklinde olduğu görülmektedir. Çoklu regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında, ÖÖ ve GYLT4 değişkenlerinin "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu (p = .000) tespit edilmiştir. Ölçeğin "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutu için elde edilen çoklu regresyon eşitliğine aşağıda yer verilmiştir.

Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi = 3.330 + .263ÖÖ + .196GYLT4

4.1.2.2. "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" Alt Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum

Araştırmanın "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeninin bağımsız değişkenler tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. "Öğrenme süreci desteğinin sergilenmesi" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

		Katsayılar					Korelasyonlar					
Model	Değişken	B	Standart Hata	ß	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R^2	F	p
	Sabit	2.176	.311		6.992	.000						
	ÖÖ	.430	.058	.365	7.431	.000	.354	.367				
	Cinsiyet	.012	.064	.010	.188	.851	-.030	.010				
	MEF1	.016	.068	.013	.235	.814	-.032	.012				
	MEF2	.085	.088	.053	.966	.335	.058	.051				
	ED	-.023	.064	-.017	-.352	.725	-.035	-.019				
1	Kıdem	.012	.004	.171	3.155	.002	.109	.165	.426	.181	6.541	.000
	GYLT1	-.027	.084	-.022	-.322	.747	-.050	-.017				
	GYLT2	-.087	.098	-.053	-.885	.377	-.067	-.047				
	GYLT3	.354	.152	.124	2.325	.021	.146	.123				
	GYLT4	.022	.131	.010	.170	.865	.066	.009				
	GYLT5	-.175	.127	-.075	-1.371	.171	-.040	-.073				
	OSM	-.006	.006	-.055	-1.011	.313	-.081	-.054				

Tablo 12'de "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 6.541$, $p < .05$). "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni için ÖÖ ($p = .000$), kıdem ($p = .002$) ve GYLT3 ($p = .021$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu ($p < .05$); cinsiyet ($p = .851$), MEF1 ($p = .814$), MEF2 ($p = .335$), ED ($p = .725$), GYLT1 ($p = .747$), GYLT2 ($p = .377$), GYLT4 ($p = .865$), GYLT5 ($p = .171$) ve OSM ($p = .313$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir. Model 1'de görüldüğü gibi, bağımsız değişkenler birlikte "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkenine ait toplam varyansın yaklaşık % 18'ini açıklamaktadır.

"Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerleri incelendiğinde; ÖÖ ($r = .354$) değişkeni ile arasında pozitif yönde orta düzeyde, kıdem ($r = .109$) ve GYLT3 ($r = .146$) değişkenleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durumda; "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni üzerinde ÖÖ değişkenindeki bir birimlik artış .430 birimlik bir artışa, kıdem değişkenindeki bir birimlik artış .012 birimlik bir artışa, GYLT3 değişkenindeki bir birimlik artış .354 birimlik bir artışa neden olmaktadır. GYLT3 değişkeni açısından fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkenine ilişkin puan ortalamalarının meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

"Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyon değerleri incelendiğinde ise ÖÖ ($r = .367$) değişkeni ile arasında pozitif yönde orta düzeyde, kıdem ($r = .165$) değişkeni ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde, GYLT3 ($r = .123$) değişkeni ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12'de standardize edilmiş çoklu regresyon katsayısı (ß) değerlerine bakıldığında, bağımsız değişkenlerin "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkenini yordama güçleriyle ilgili veriler görülmektedir. Bu doğrultuda; yordayıcı değişkenlerin "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" üzerindeki önem sırasının ÖÖ (ß = .365), kıdem (ß = .171) ve GYLT3 (ß = .124) şeklinde olduğu görülmektedir. Çoklu regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında; ÖÖ, kıdem

ve GYLT3 değişkenlerinin "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu (p = .000) tespit edilmiştir. Ölçeğin "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutu için elde edilen çoklu regresyon eşitliğine aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi = 2.176 + .430ÖÖ + .012kıdem + .354GYLT3

4.1.2.3. "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" Alt Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum

Araştırmanın "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeninin bağımsız değişkenler tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. "Değerlendirme desteğinin sergilenmesi" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

		Katsayılar					Korelasyonlar					
Model	Değişken	B	Standart Hata	ß	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R^2	F	p
	Sabit	2.630	.375		7.004	.000						
	ÖÖ	.360	.070	.261	5.151	.000	.264	.264				
	Cinsiyet	.052	.078	.036	.674	.501	-.009	.036				
	MEF1	-.016	.082	-.011	-.198	.843	-.064	-.011				
	MEF2	.122	.106	.065	1.150	.251	.095	.061				
	ED	.025	.078	.017	.326	.745	.001	.017				
1	Kıdem	.014	.005	.175	3.132	.002	.088	.164	.362	.131	4.442	.000
	GYLT1	-.046	.101	-.031	-.455	.649	-.035	-.024				
	GYLT2	-.262	.118	-.138	-2.218	.027	-.128	-.117				
	GYLT3	.177	.184	.053	.963	.336	.103	.051				
	GYLT4	-.165	.158	-.061	-1.044	.297	.012	-.055				
	GYLT5	-.087	.154	-.032	-.567	.571	.040	-.030				
	OSM	-.017	.007	-.134	-2.377	.018	-.135	-.125				

Tablo 13'te "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu görülmektedir (F = 4.442, p < .05). "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni için ÖÖ (p = .000), kıdem (p = .002), GYLT2 (p = .027) ve OSM (p = .018) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu (p < .05); cinsiyet (p = .501), MEF1 (p = .843), MEF2 (p = .251), ED (p = .745), GYLT1 (p = .649), GYLT3 (p = .336), GYLT4 (p = .297) ve GYLT5 (p = .571) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı (p>.05) tespit edilmiştir. Model 1'de görüldüğü gibi, bağımsız değişkenler birlikte "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkenine ait toplam varyansın yaklaşık % 13'ünü açıklamaktadır.

“Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi” bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerleri incelendiğinde; ÖÖ (r = .264) ve kıdem (r = .088) değişkenleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde, GYLT2 (r = -.128) ve OSM (r = -.135) değişkenleri ile arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durumda; “Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi” bağımlı değişkeni üzerinde ÖÖ değişkenindeki bir birimlik artış .360 birimlik bir artışa, kıdem değişkenindeki bir birimlik artış .014 birimlik bir artışa, GYLT2 değişkenindeki bir birimlik artış .262’lik bir azalışa, OSM değişkenindeki bir birimlik artış .017 birimlik bir azalışa neden olmaktadır. GYLT2 kukla değişkeni açısından imam-hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin “Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi” bağımlı değişkenine ilişkin puan ortalamalarının meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

“Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi” bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyon değerleri incelendiğinde ise ÖÖ (r =.264) ve kıdem (r = .164) değişkenleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde, GYLT2 (r = -.117) ve OSM (r = -.125) değişkenleri ile arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 13’te standardize edilmiş çoklu regresyon katsayısı (ß) değerlerine bakıldığında, bağımsız değişkenlerin “Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi” bağımlı değişkenini yordama güçleriyle ilgili veriler görülmektedir. Bu doğrultuda; yordayıcı değişkenlerin “Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi” üzerindeki önem sırasının ÖÖ (ß = .261), kıdem (ß = .175), OSM (ß = -.134) ve GYLT2 (ß = -.138) şeklinde olduğu görülmektedir. Çoklu regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında; ÖÖ, kıdem, GYLT2 ve OSM değişkenlerinin “Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi” bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu (p = .000) tespit edilmiştir. Ölçeğin “Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi” alt boyutu için elde edilen çoklu regresyon eşitliğine aşağıda yer verilmiştir.

Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi = 2.630 + .360ÖÖ + .014kıdem - .262GYLT2 - .017OSM

4.1.2.4. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum

Araştırmanın "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" bağımlı değişkeninin bağımsız değişkenler tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. "Öğrenen özerkliğini desteklemenin sergilenmesi" boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

		Katsayılar					Korelasyonlar					
Model	Değişken	B	Standart Hata	ß	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R^2	F	p
	Sabit	2.794	.235		11.868	.000						
	ÖÖ	.340	.044	.379	7.753	.000	.378	.381				
	Cinsiyet	.014	.049	.015	.283	.777	-.001	.015				
	MEF1	.022	.051	.023	.426	.670	-.026	.023				
	MEF2	.047	.067	.038	.706	.481	.049	.037				
	ED	-.004	.049	-.004	-.086	.932	-.020	-.005				
1	Kıdem	.006	.003	.111	2.053	.041	.048	.108	.436	.190	6.918	.000
	GYLT1	-.033	.063	-.035	-.521	.603	-.056	-.028				
	GYLT2	-.107	.074	-.087	-1.449	.148	-.096	-.077				
	GYLT3	.241	.115	.111	2.088	.038	.143	.110				
	GYLT4	.052	.099	.029	.520	.603	.088	.028				
	GYLT5	-.145	.096	-.082	-1.500	.134	-.039	-.079				
	OSM	-.006	.004	-.078	-1.426	.155	-.110	-.076				

Tablo 14'te "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 6.918$, $p < .05$). "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni için ÖÖ ($p = .000$), kıdem ($p = .041$) ve GYLT3 ($p = .038$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu ($p < .05$); cinsiyet ($p = .777$), MEF1 ($p = .670$), MEF2 ($p = .481$), ED ($p = .932$), GYLT1 ($p = .603$), GYLT2 ($p = .148$), GYLT4 ($p = .603$), GYLT5 ($p = .134$) ve OSM ($p = .155$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir. Model 1'de görüldüğü gibi, bağımsız değişkenler birlikte "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" bağımlı değişkenine ait toplam varyansın % 19'unu açıklamaktadır.

"Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerleri incelendiğinde; ÖÖ ($r = .378$) değişkeni ile arasında pozitif yönde orta düzeyde, kıdem ($r = .048$) ve GYLT3 ($r = .143$) değişkenleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durumda; "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni

üzerinde ÖÖ değişkenindeki bir birimlik artış .340 birimlik bir artışa, kıdem değişkenindeki bir birimlik artış .006 birimlik bir artışa, GYLT3 değişkenindeki bir birimlik artış .241 birimlik bir artışa neden olmaktadır. GYLT3 kukla değişkeni açısından fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" bağımlı değişkenine ilişkin puan ortalamalarının meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

"Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyon değerleri incelendiğinde ise ÖÖ (r = .381) değişkeni ile arasında pozitif yönde orta düzeyde, kıdem (r = .108) ve GYLT3 (r = .110) değişkenleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 14'te standardize edilmiş çoklu regresyon katsayısı (ß) değerlerine bakıldığında, bağımsız değişkenlerin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" bağımlı değişkenini yordama güçleriyle ilgili veriler görülmektedir. Bu doğrultuda, yordayıcı değişkenlerin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" üzerindeki önem sırası açısından ÖÖ (ß = .379) değişkeni ilk sırada olup, kıdem (ß = .111) ve GYLT3 (ß = .111) değişkenlerinin önem sırası aynıdır. Çoklu regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında; ÖÖ, kıdem ve GYLT3 değişkenlerinin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu (p = .000) tespit edilmiştir. Ölçeğin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutu için elde edilen çoklu regresyon eşitliğine aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi = 2.794 + .340ÖÖ + .006kıdem + .241GYLT3

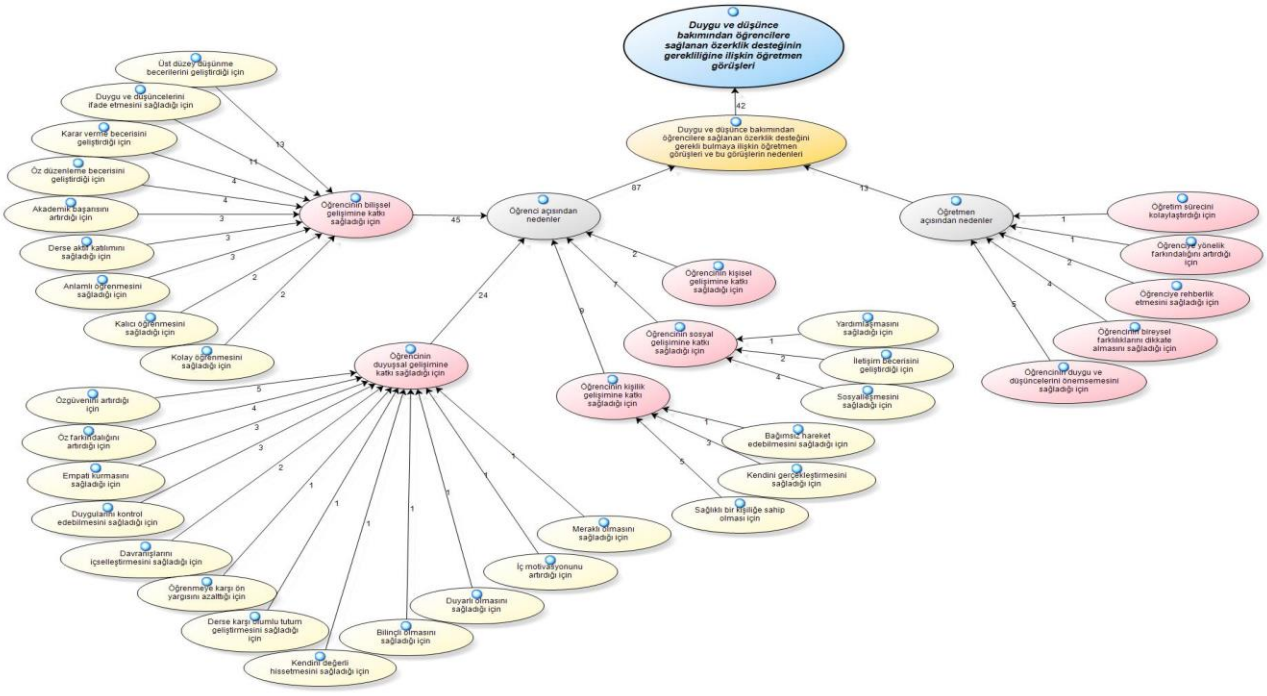
4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Nitel verilerin elde edilmesinde NVivo 10 programından yararlanılmıştır. Görüşme formları aracılığıyla toplanan öğretmen görüşleri ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir. Söz konusu görüşlerden elde edilen veriler, içeriklerine göre temalar ve alt temalar şeklinde düzenlenerek veriler arasındaki ilişkilerin daha net bir şekilde ortaya konması sağlanmaya

çalışılmıştır. Verilerin analiz aşamasında, her bir katılımcıya ilişkin açıklayıcı kodlar oluşturulmuştur. Kodların oluşturulmasında araştırmacı tarafından katılımcılara verilmiş olan sıra sayısı ile cinsiyet ve görev yapılan lise türü değişkenleri göz önüne alınmıştır. Ana tema içerisinde yer alan alt temalar ve yükleme sayıları modeller halinde sunulmuş ve verilerin oluşmasına kaynaklık eden katılımcıların ifadelerinden örneklere yer verilmiştir. Katılımcıların direkt alıntılarından örnekler sunulması; tema ve alt temaların daha anlaşılır olması, veri kaybının engellenmesi ve analizlerin geçerliliğini ifade etmesi açısından önemli görülmüştür.

4.2.1. Duygu ve Düşünce Bakımından Öğrencilere Sağlanan Özerklik Desteğinin Gerekliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırma kapsamında elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin görüşlerine ve bu görüşlerin nedenlerine ait ifadelere rastlanmıştır. Böylece, **"Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"** ana teması oluşturulmuştur. Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, bu ana temanın kendi içerisinde alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Kodların ortak özellikleri dikkate alınarak ayrılması, alt temaların oluşturulmasını sağlamıştır. Şekil 1'de yer alan modelde, ana tema içerisinde yer alan alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır.



Şekil 1. Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 1'deki modelde, **"Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"** ana temasına ait alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır. Yapılan inceleme sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli buldukları yönünde görüşlerini belirlenmiş ve ***"Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** (f: 42) alt teması oluşturulmuştur. Verilerin detaylı analizi sonucunda, bu alt temaya ilişkin nedenlerin **"Öğrenci açısından nedenler"** (f: 87) ve **"Öğretmen açısından nedenler"** (f: 13) olmak üzere ikiye ayrıldığı belirlenmiştir.

Şekil 1'de yükleme yapılan tek alt tema olan ***"Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin birinci sırada **"Öğrenci açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **"Öğrenci açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** (f: 45), ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** (f: 24), ***"Öğrencinin kişilik gelişimine katkı sağladığı için"*** (f: 9), ***"Öğrencinin sosyal gelişimine katkı sağladığı için"*** (f: 7) ve ***"Öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağladığı için"*** (f: 2) olmak üzere beş alt gruba ayrıldığı görülmektedir**.**

Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulan öğretmenlerin öğrenciyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin ise kendi içerisinde ***'Üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için'*** (f: 13), ***'Duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağladığı için'*** (f: 11), ***'Karar verme becerisini geliştirdiği için'*** (f: 4), ***'Öz düzenleme becerisini geliştirdiği için'*** (f: 4), ***'Akademik başarısını artırdığı için'*** (f: 3), ***'Derse aktif katılımını sağladığı için'*** (f: 3), ***'Anlamlı öğrenmesini sağladığı için'*** (f: 3), ***'Kalıcı öğrenmesini sağladığı için'*** (f: 2) ve ***'Kolay öğrenmesini sağladığı için'*** (f: 2) olmak üzere dokuza ayrıldığı görülmektedir. ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir**.**

'Üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö9-E-FL)** *"...özerk olan öğrenci sorgular... akıl ve bilimi her alanda kullanarak analitik düşünür..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö11-K-İHL)** *"...öğrenen*

özerk bırakıldığında daha yaratıcı olur…" sözleriyle, bir başka öğretmen ise **(Ö30-E-SL)** *"…problem çözebilen … bireylerin yetişmesine katkı sağlayacağını düşünüyorum…"* sözleriyle;

'Duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö20-K-MTAL)** *"…duygu ve düşüncelerini ifade ederken öğrenciyi özgür bırakarak onları özerk kılarız…"* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö21-K-SBL)** *"…özerklik desteğinin en önemli ayağı öğrencilerin kendini rahatlıkla ifade edebilmesidir…"* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö42-K-MTAL)** *"…özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü öğrencilerin duygu ve düşünce bakımından kendilerini etki altında kalmadıkları bir ortamda hissetmelerini sağlamaktadır…"* sözleriyle;

'Karar verme becerisini geliştirdiği için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö5-K-AL)** *"…özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü öğrencinin kendi kararlarını verebilme gücüne sahip olmasını sağlar…"* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö32-K-MTAL)** *"…öğrenciye sağlanan özerklik desteği gereklidir, çünkü öğrenenin bireysel kararlar alma, aldığı kararları verimlilikle yürütebilme ve sonuçlandırma becerisini kazanması için ön koşuldur…"* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö33-E-AL)** *"…özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü öğrencilerin kendi iradeleriyle seçimlerini yapıp kararlarını almaları gerekmektedir…"* sözleriyle;

'Öz düzenleme becerisini geliştirdiği için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö19-K-MTAL)** *"…özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü öğrenci öğrenme sürecinin sorumluluğunu alır…"* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö40-E-AL)** *"…özerklikleri desteklenen öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alma, kendi öğrenim tecrübelerini yönetebilme … gibi bağlamlarda diğer öğrencilere kıyasla daha yetkin oldukları aşikârdır. … kendi öğrenme ortamlarını yaratabilme, öğrenme süreçlerini yürütebilme vb. gibi alanlarda fayda sağlayacağı kanaatindeyim…"* sözleriyle;

'Akademik başarısını artırdığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö22-E-İHL)** *"…özerklik desteği gereklidir, çünkü öğrencinin okul başarısını olumlu açıdan etkileyecektir..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö38-E-İHL)** *"…özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü öğrenci öğrenme sürecinde özerk hissettiğinde başarılı olacaktır…"* sözleriyle;

'Derse aktif katılımını sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö33-E-AL)** *"…öğrenciye sağlanan özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü bu sayede öğrencilerimiz derslerimize etkin bir şekilde katılacaktır…"* sözleriyle, başka bir

öğretmen **(Ö36-E-SBL)** *"...öğrenciye sağlanan özerklik desteği etkin katılımlı bir öğrenme süreci için gereklidir..."* sözleriyle;

'Anlamlı öğrenmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"...özerklik desteği gereklidir, çünkü öğrenmenin daha anlamlı hale geldiğine inanıyorum..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö21-K-SBL)** *"...özerklik desteğini gerekli görüyorum, çünkü bu durum öğrencinin daha anlamlı öğrenmesini sağlar..."* sözleriyle;

'Kalıcı öğrenmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö4-K-SL)** *"...özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü öğrenmeyi ve kalıcı kılar..."* sözleriyle;

'Kolay öğrenmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö34-K-AL)** *"...öğrenci özerk hissederse doğal olarak öğrenmesi kolaylaşır..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulan öğretmenlerin öğrenciyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin ise kendi içerisinde ***'Özgüvenini artırdığı için'*** (f: 5), ***'Öz farkındalığını artırdığı için'*** (f: 4), ***'Empati kurmasını sağladığı için'*** (f: 3), ***'Duygularını kontrol edebilmesini sağladığı için'*** (f: 3), ***'Davranışlarını içselleştirmesini sağladığı için'*** (f: 2), ***'Öğrenmeye karşı ön yargısını azalttığı için'*** (f: 1), ***'Derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağladığı için'*** (f: 1), ***'Bilinçli olmasını sağladığı için'*** (f: 1), ***'Kendini değerli hissetmesini sağladığı için'*** (f: 1), ***'İç motivasyonunu artırdığı için'*** (f: 1), ***'Duyarlı olmasını sağladığı için'*** (f: 1) ve ***'Meraklı olmasını sağladığı için'*** (f: 1) olmak üzere on ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bu görüşün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

'Özgüvenini artırdığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö5-K-AL)** *"...öğrenciler özerk oldukça öz güveni olan bireyler olurlar...* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö19-K-MTAL)** *"... öğrenci özerk olursa özgüveni gelişir..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö28-E-GSL)** *"...özgüven öğrenciler için önemli. Özerklik de bunu sağlıyor..."* sözleriyle;

'Öz farkındalığını artırdığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö39-K-MTAL)** *"...özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü öğrencilerin kendilerini tanımasını sağlamaktadır..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö40-E-AL)** *"...özerklikleri*

desteklenen öğrencilerin … öz farkındalık gibi bağlamlarda diğer öğrencilere kıyasla daha yetkin oldukları aşikârdır…" sözleriyle;

'Empati kurmasını sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö26-E-FL)** *"…empati kurabilen öğrenciler her zaman bir adım öndedir. Özerklik bunu sağlıyor…"* sözleriyle;

'Duygularını kontrol edebilmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö15-K-AL)** *"…öğrenen özerkliğini desteklemeyi gerekli buluyorum, çünkü öğrencinin … duygularını kontrol edebilen … bir birey olmasında işini kolaylaştıracaktır…"* sözleriyle;

'Davranışlarını içselleştirmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"…özerklik desteği gereklidir, çünkü bireyin davranışlarını içselleştirmesi daha mümkün olacaktır…"* sözleriyle;

'Öğrenmeye karşı ön yargısını azalttığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö14-K-FL)** *"…öğrenen özerk oldukça öğrenmeye yönelik önyargıları azalır…"* sözleriyle;

'Derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö7-K-AL)** *"…öğrenen özerkliğini desteklemeyi gerekli buluyorum, çünkü öğrencilerin … derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlar…"* sözleriyle;

'Bilinçli olmasını sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"…öğrenci özerk olursa daha bilinçli … hale gelecektir…"* sözleriyle;

'Kendini değerli hissetmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö29-K-GSL)** *"…öğrenci özerk olsun ki birey olarak değerli hissedebilsin…"* sözleriyle;

'İç motivasyonunu artırdığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"…öğrencilerimize sağladığımız özerklik desteği onların iç motivasyonlarının artmasını sağladığından … eğitim-öğretim faaliyetlerimiz için çok gerekli bir olgudur..."* sözleriyle;

'Duyarlı olmasını sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"…öğrenci özerkse daha … duyarlı hale gelecektir…"* sözleriyle;

'Meraklı olmasını sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen ise **(Ö9-E-FL)** *"…özerk olabilen öğrenci merakla araştırır ve dogmalardan uzak durur…"* sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulan öğretmenlerin öğrenciyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğrencinin***

kişilik gelişimine katkı sağladığı için" nedeninin ise kendi içerisinde ***'Sağlıklı bir kişiliğe sahip olması için'*** (f: 5), ***'Kendisini gerçekleştirmesini sağladığı için'*** (f: 3) ve ***'Bağımsız hareket edebilmesini sağladığı için'*** (f: 1) olmak üzere üçe ayrıldığı görülmektedir. Bu görüşün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

'Sağlıklı bir kişiliğe sahip olması için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö29-K-GSL)** *"...bu özerklik her şekilde desteklenmelidir ki öğrenci ... yetişkin birey kişiliğine sahip olmada başarılı sonuçlar doğursun..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö30-E-SL)** *"...özerkliğin sağlam karakterli ... bireylerin yetişmesine katkı sağlayacağını düşünüyorum..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö31-K-AL)** *"...özerkliği desteklersek ayrıca sağlıklı kişilikte bireyler yetişmiş olacaktır..."* sözleriyle;

'Kendisini gerçekleştirmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö15-K-AL)** *"...öğrenenlerin özerkliklerini desteklemeyi gerekli buluyorum, çünkü öğrencinin kendini gerçekleştirebilen bir birey olmasında işini kolaylaştıracaktır..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö24-E-İHL)** *"...özerklik desteği gereklidir, ancak bu şekilde öğrenci kendi gerçekliğini ortaya koyabilir..."* sözleriyle;

'Bağımsız hareket edebilmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen ise **(Ö5-K-AL)** *"...özerk olmayan bir insan yaşamı boyunca çevresindeki insanlara bağımlı olacaktır..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulan öğretmenlerin öğrenciyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğrencinin sosyal gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin ise kendi içerisinde ***'Sosyalleşmesini sağladığı için'*** (f: 4), ***'İletişim becerisini geliştirdiği için'*** (f: 2) ve ***'Yardımlaşmasını sağladığı için'*** (f: 1) olmak üzere üçe ayrıldığı görülmektedir. Bu görüşün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

'Sosyalleşmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö34-K-AL)** *"...özerkliği desteklemeyi gerekli görüyorum, çünkü öğrencinin sosyal ortama uyum sağlamasını kolaylaştırır..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö40-E-AL)** *"...meslek hayatım boyunca tecrübe ettiğim kadarıyla özerk olabilen öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla sosyal beceriler bakımından daha başarılı olduğunu tecrübe ettim..."* sözleriyle;

'İletişim becerisini geliştirdiği için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö42-K-MTAL)** *"...öğrencilerin ... iletişim becerilerinin gelişmesi, ... gibi becerilerine katkı*

sağlayacağı için bu noktada özerkliklerinin desteklenmesinin son derece önemli olduğunu düşünüyorum…" sözleriyle;

'Yardımlaşmasını sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen ise **(Ö5-K-AL)** *"…okulların asıl görevi akademik dersleri öğretmekten de öte … diğer insanlara katkıda bulunabilen bireyler yetiştirmekse öğrencilerin özerk olabilmeleri desteklenmelidir…"* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulan öğretmenlerin öğrenciyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri bir diğer neden ise ***"Öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağladığı için"*** nedenidir. Bu görüşün oluşmasına bir öğretmen **(Ö22-E-İHL)** *"…özerkliğin desteklenmesi öğrencilerin kişisel gelişimini de olumlu etkileyecektir…"* sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Şekil 1 incelendiğinde, **"*Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin ikinci sırada **"Öğretmen açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **"Öğretmen açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğrencinin duygu ve düşüncelerini önemsemesini sağladığı için"*** (f: 5), ***"Öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate almasını sağladığı için"*** (f: 4), ***"Öğrenciye rehberlik etmesini sağladığı için"*** (f: 2), ***"Öğrenciye yönelik farkındalığını artırdığı için"*** (f: 1) ve ***"Öğretim sürecini kolaylaştırdığı için"*** (f: 1) olmak üzere beş alt gruba ayrıldığı görülmektedir. **"Öğretmenler açısından nedenler"** görüşünün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulan öğretmenlerin öğretmenle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğrencinin duygu ve düşüncelerini önemsemesini sağladığı için"*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö7-K-AL)** *"…özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin dikkate alınmasını sağlar…"* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö22-E-İHL)** *"…özerklik desteği gereklidir, onların düşüncelerini ve duygularını önemsemek başarılı bir öğretmenin farkında olması gereken bir durumdur…"* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö25-K-İHL)** *"…özerklik desteğini gerekli buluyorum, onların duygu ve düşüncelerini hiçe sayarak bir şeyler öğretmenin çok da mümkün olduğunu düşünmüyorum…"* sözleriyle;

"Öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate almasını sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö20-K-MTAL)** *"...her öğrenci farklıdır. Onların her birinin duygu ve düşüncelerini anlamak için özerklik desteği gereklidir..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö36-E-SBL)** *"...özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü öğrencilerin farklılıklarına saygı duymamız gerektiğini biliyorum..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö37-E-SL)** *"...özerklik desteği gerekli...her öğrencinin farklı özellikleri olduğunu düşünüyorum, buna bağlı olarak öğrenme farklılıklarını doğal karşılıyorum. Herhangi bir dersi baz alırsak kimi öğrencinin bir konuyu bir derste ya da on derste anlaması normal karşılanması gereken bir durumdur. Buna bağlı olarak her öğrencinin farklı ilgi ve yetenekleri olduğuna inanıp öğretimde bunun göz ardı edilmemesi gerektiğine inanıyorum..."* sözleriyle;

"Öğrenciye rehberlik etmesini sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö39-K-MTAL)** *"...öğretmenlerin asıl görevinin akademik bilgiler vermek değil, öğrencilere rehberlik etmek, ... doğru meslek seçiminde bulunmaları ve hayallerini gerçekleştirmede yardımcı olmak ... olduğunu düşünüyorum ... bu nedenle özerklik desteğini gerekli buluyorum..."* sözleriyle;

"*Öğrenciye yönelik farkındalığını artırdığı için"* nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö39-K-MTAL)** *"...öğretmenlerin asıl görevinin akademik bilgiler vermek değil, ... ilgi istek ve ihtiyaçlarını fark etmek, ... olduğunu düşünüyorum... bu nedenler gerekli buluyorum..."* sözleriyle;

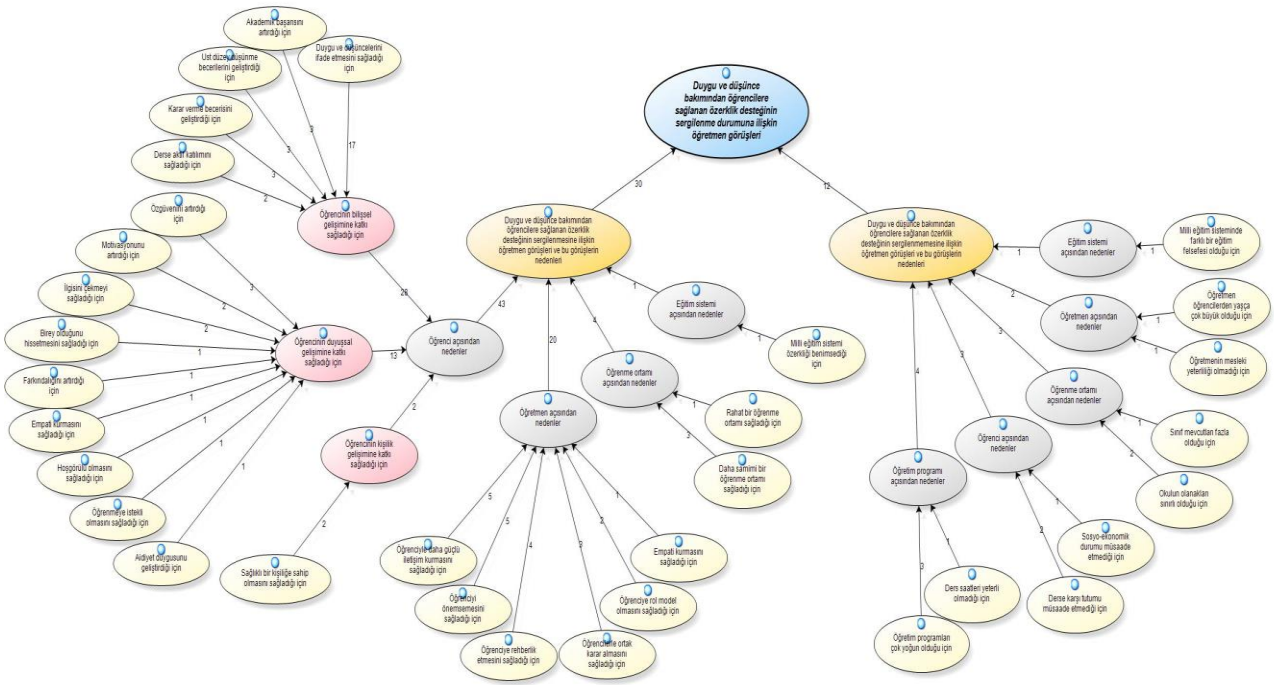
"Öğretim sürecini kolaylaştırdığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** "*...öğrencilerimize sağladığımız özerklik desteği ... öğretim sürecini kolaylaştırmaya yardımcı olduğundan eğitim-öğretim faaliyetlerimiz için çok gerekli bir olgudur..."* sözleriyle kaynaklık etmiştir.

"Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri" ana teması genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenler duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini büyük oranda öğrenciler açısından gerekli bulduklarını belirtmiş ve özellikle öğrencilerin bilişsel gelişimlerine daha sonra sırasıyla duyuşsal, kişilik, sosyal ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğu için gerekli bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı öğrencinin duygu ve düşüncelerini önemsemelerini, bireysel farklılıklarını dikkate almalarını, öğrenciye rehberlik etmelerini, öğrenciye yönelik farkındalıklarını artırmalarını ve öğretim sürecinin

kolaylaşmasını sağladığı için kendileri açısından bu desteği gerekli bulduklarını belirtmişlerdir.

4.2.2. Duygu ve Düşünce Bakımından Öğrencilere Sağlanan Özerklik Desteğinin Sergilenme Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırma kapsamında elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergileme durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerine ve bu görüşlerin nedenlerine ait ifadelere rastlanmıştır. Böylece, **"Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"** ana teması oluşturulmuştur. Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, bu ana temanın kendi içerisinde alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Kodların ortak özellikleri alınarak ayrılması, alt temaların oluşturulmasını sağlamıştır. Şekil 2'de yer alan modelde, ana tema içerisinde yer alan alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır.



Şekil 2. Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 2'deki modelde **"Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"** ana temasına ait alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır. Yapılan inceleme sonucunda, bu ana tema altında ***"Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve***

bu görüşlerin nedenleri" (f: 30) ve **"*Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** (f: 12) alt temaları oluşturulmuştur. Verilerin detaylı analizi sonucunda, **"*Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ilişkin nedenlerin **"Öğrenci açısından nedenler"** (f: 43)**, "Öğretmen açısından nedenler"** (f: 20), **"Öğrenme ortamı açısından nedenler"** (f: 4) ve **"Eğitim sistemi açısından nedenler"** (f: 1) olmak üzere dörde ayrıldığı belirlenmiştir.

Şekil 2'de görüldüğü gibi, en fazla yükleme yapılan alt tema **"*Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasıdır. Bu alt temaya ait nedenler arasında öğretmenlerin birinci sırada **"Öğrenci açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **"Öğrenci açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** (f: 28), ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** (f: 13) ve ***"Öğrencinin kişilik gelişimine katkı sağladığı için"*** (f: 2) olmak üzere üç alt gruba ayrıldığı görülmektedir.

Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergileyen öğretmenlerin öğrenciyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin ise kendi içerisinde ***'Duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağladığı için'*** (f: 17), ***'Akademik başarısını artırdığı için'*** (f: 3), ***'Üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için'*** (f: 3), ***'Karar verme becerisini geliştirdiği için'*** (f: 3) ve ***'Derse aktif katılımını sağladığı için'*** (f: 2) olmak üzere beşe ayrıldığı görülmektedir***. "Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

'Duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö5-K-AL)** *"...özerklik desteğini sergiliyorum, çünkü doğru veya yanlış diye nitelemeden, onlar için zararlı olmayacak biçimde özgürce düşünmelerini ve bu düşüncelerini paylaşmalarını sağlıyorum..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö7-K-AL)** "*…özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum; çünkü öğrencilerin hislerini ve düşüncelerini öğrenme sürecinde paylaşmalarını sağlıyorum…"* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö21-K-SBL)** *"...özerklik desteğini sergiliyorum, çünkü ders anlattığım*

zaman öğrencilerin kendini ifade etmesini ve düşüncelerini özgürce söyleyebilmelerini önemsiyorum..." sözleriyle;

'Akademik başarısını artırdığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö20-K-MTAL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü ... onların başarılı olmalarını istiyorum..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö42-K-MTAL)** *"...özerklik desteğini sergiliyorum, çünkü ... akademik kazanımların edinilmesi daha yüksek düzeyde oluyor..."* sözleriyle;

'Üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö2-K-MTAL)** *"...özerklik desteğini sergiliyorum, çünkü onları eleştirel düşünmeleri için teşvik ederim..."* sözleriyle, bir başka öğretmen ise **(Ö9-E-FL)** *"...özerklik desteğini sergiliyorum, çünkü aksi durumda ... problemlerin üstesinden gelmekten aciz nesiller yetişir ki geçmiş bu hatalarla dolu..."* sözleriyle;

'Karar verme becerisini geliştirdiği için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"...özerklik desteğini sergiliyorum, çünkü her zaman onları destekleyerek kendi kararlarını kendilerinin almasından yanayım..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö42-K-MTAL)** *"...özerkliği sergilediğimi düşünüyorum, çünkü onların duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri için fırsatlar yaratıp gerekli noktalarda onlara kendi kararlarını alabilecekleri alanlar sunuyorum..."* sözleriyle;

'Derse aktif katılımını sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö42-K-MTAL)** *"...özerkliği sergilediğimi düşünüyorum, çünkü ... böylelikle öğrencilerin etkinliklere daha aktif ... katılmalarını sağlayabileceğimi düşünüyorum..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergileyen öğretmenlerin öğrenciyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin ise kendi içerisinde ***'Özgüvenini artırdığı için'*** (f: 3), ***'Motivasyonunu artırdığı için'*** (f: 2), ***'İlgisini çekmeyi sağladığı için'*** (f: 2), ***'Birey olduğunu hissetmesini sağladığı için'*** (f: 1), ***'Farkındalığını artırdığı için'*** (f: 1), ***'Empati kurmasını sağladığı için'*** (f: 1), ***'Hoşgörülü olmasını sağladığı için'*** (f: 1), ***Öğrenmeye istekli olmasını sağladığı için'*** (f: 1) ve ***'Aidiyet duygusunu geliştirdiği için'*** (f: 1) olmak üzere dokuza ayrıldığı görülmektedir**. *"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

'Özgüvenini artırdığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö28-E-GSL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü bu ... onlara özgüven aşılar..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö34-K-AL)** *"...özerkliği desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü ... böylece kendilerini güvende hissediyorlar. Yanlış yapsalar da zarar görmeyeceklerinin farkındalar..."* sözleriyle;

'Motivasyonunu artırdığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö7-K-AL)** *"...bir yabancı dil öğretmeni olarak dil öğrenmenin ilk şartının motivasyon olduğunu biliyorum ve bu motivasyon da ancak özerklikle sağlanır..."* sözleriyle;

'İlgisini çekmeyi sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö37-E-SL)** *"...özerklik desteğini sergiliyorum, çünkü her öğrencinin dersime ve o günkü konuya olan ilgisini elimden geldiğince çekmeme yarıyor..."* sözleriyle;

'Birey olduğunu hissetmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö10-E-FL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü öğrencilere bir birey olduklarını hissettiriyor..."* sözleriyle;

'Farkındalığını artırdığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"...öğrencilerimin özerkliğini destekleyecek etkinlikler yaptığımda onların farkındalıklarının ... daha da arttığını gördüm..."* sözleriyle;

'Empati kurmasını sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"...öğrencilerimin özerkliğini destekleyecek etkinlikler yaptığımda onların ... empati yeteneklerinin ... daha da arttığını gördüm..."* sözleriyle;

'Hoşgörülü olmasını sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"...öğrencilerimin özerkliğini destekleyecek etkinlikler yaptığımda onların ...hoşgörülerinin daha da arttığını gördüm..."* sözleriyle;

'Öğrenmeye istekli olmasını sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö42-K-MTAL)** *"...özerkliği sergilediğimi düşünüyorum; çünkü ... böylelikle öğrencilerin etkinliklere ... daha istekli katılmalarını sağlayabileceğimi düşünüyorum..."* sözleriyle;

'Aidiyet duygusunu geliştirdiği için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö34-K-AL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü öğrencilerin aidiyet duygularını geliştiriyor..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergileyen öğretmenlerin öğrenciyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğrencinin kişilik***

gelişimine katkı sağladığı için" nedeninin ise ***'Sağlıklı bir kişiliğe sahip olmasını sağladığı için'*** nedeninden oluştuğu görülmektedir.

'Sağlıklı bir kişiliğe sahip olmasını sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö33-E-AL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimde kendi kişilik gelişimlerini de daha iyi geliştirebilmektedirler, daha sağlıklı bir kişiliğe sahip olabilmektedirler..."* sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Şekil 2 incelendiğinde; **"*Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin ikinci sırada **"Öğretmen açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **"Öğretmen açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğrenciyle daha güçlü iletişim kurmasını sağladığı için"*** (f: 5), ***"Öğrenciyi önemsemesini sağladığı için"*** (f: 5), ***"Öğrenciye rehberlik etmesini sağladığı için"*** (f: 4), ***"Öğrencilerle ortak karar almasını sağladığı için"*** (f: 3), ***"Öğrenciye rol model olmasını sağladığı için"*** (f: 2) ve ***"Empati kurmasını sağladığı için"*** (f: 1) olmak üzere altı alt gruba ayrıldığı görülmektedir. **"Öğretmen açısından nedenler"** görüşünün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergileyen öğretmenlerin öğretmenle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğrenciyle daha güçlü iletişim kurmasını sağladığı için"*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö29-K-GSL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü insan ilişkilerimde, öğrencilerimle ve kendi çocuklarımla ilişkilerimde iletişimimi güçlendiriyor..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö31-K-AL)** *"...özerklik desteğini sergiliyorum, çünkü öğrencilerimle daha iyi iletişim kurmamı sağlıyor. Mezun olduktan sonra bile iletişimimin olduğu öğrencilerimin sayısının fazlalığı bunun bir göstergesi..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö35-K-SBL)** *"...öğrencilerin özerkliklerini destekleyecek davranışlar sergiliyorum ve böylece öğrencilerle arımızdaki iletişim güçlü bir hal alıyor..."* sözleriyle;

"Öğrenciyi önemsemesini sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö1-E-SL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü ... eğitim sürecinde onların fikirlerine değer vererek onları desteklememe yardımcı olur..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö2-K-MTAL)** *"...öğrencilerimin özerkliklerini çeşitli aktivitelerle destekleyerek onların fikirlerine saygı duyar, duygu ve düşüncelerine önem verdiğimi*

onlara hissettiririm…" sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö5-K-AL)** *"…özerklik desteğini sergiliyorum, çünkü kendi düşüncemi açıklıyorum ama onlara duygu ve düşüncelerimi öğretmenlik konumuma dayanarak diretmiyor, onların duygu ve düşüncelerine önem veriyorum…"* sözleriyle;

"Öğrenciye rehberlik etmesini sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö12-E-İHL)** *"…bireyin kendisinin tespit ederek doğruya ulaşması için öğrenenlerin özerkliklerini destekleyecek faaliyetlerde bulunuyorum…"* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"…özerklik desteğini sergiliyorum, çünkü derslerimde genellikle rehber rolünde olmamı sağlıyor, asla katı kuralları olan bir öğretmen olmadım…"* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö40-E-AL)** *"…özerkliği sergilediğimi düşünüyorum, çünkü öğrenme ortamlarında öğrencilere bilgi sunan değil bilgiyi bulmayı onu kendisinin yapılandırmasını sağlayan bir öğretim yöntemini benimsememe yaradığını düşünüyorum. Zira öğrenmenin sadece bilişsel bir yol ile zihinde inşa edilecek bir durum olmadığını ancak öğrencinin kendi öğrenmesini kendisinin yapılandırması ile öğrenmenin gerçekleşebileceği düşüncesindeyim. Bu sebeple sınıf ortamında direkt olarak bilgiyi sunan değil öğrencinin kendi öğrenmesini kendisinin yönetebileceği özerk bir ortam sağlıyorum…"* sözleriyle;

"Öğrencilerle ortak karar almasını sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö27-E-GSL)** *"…özerklik desteğini sergiliyorum, çünkü derste ele alınacak konuların türü ve niteliği, farklı yaklaşım modelleri gibi unsurları müzakere ederek bu konularda birlikte karar verebiliyoruz. Böylelikle ortak akıldan daha çok yararlanabiliyoruz…"* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö38-E-İHL)** *"…özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü öğrencilerimle ortak karar vererek planlama yaparak çalışmalarımızı yürütme konusunda faydalı oluyor..."* sözleriyle;

"Öğrenciye rol model olmasını sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö25-K-İHL)** *"…özellikle lise öğrencilerinin nasihat dinlemek istemediğini düşünürsek en iyi yol onlara rol model olmaktır. Özerklik desteği de benim bunu sergilememi sağlamaktadır..."* sözleriyle;

"Öğretmenin empati kurmasını sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö20-K-MTAL)** *"…özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü böylece kendimi onların yerine koyuyorum…"* sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Şekil 2 incelendiğinde, **"*Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin***

nedenleri" alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin üçüncü sırada **"Öğrenme ortamı açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, **"Öğrenme ortamı açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Daha samimi bir öğrenme ortamı sağladığı için"*** (f: 3) ve ***"Rahat bir öğrenme ortamı sağladığı için"*** (f: 1) olmak üzere iki alt gruba ayrıldığı görülmektedir. **"Öğrenme ortamı açısından nedenler"** görüşünün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergileyen öğretmenlerin öğrenme ortamıyla ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Daha samimi bir öğrenme ortamı sağladığı için"*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö16-E-FL)** *"...sınıf içinde çocuklarla daha iç içe bulunmaktayım. Bu da öğrencilerin özerkliklerini destekleme yönünde yaptıklarımdan kaynaklanıyor..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö34-K-AL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü ... sınıf ortamında daha sıcak bir havanın oluşmasına sebep oluyor..."* sözleriyle;

"Rahat bir öğrenme ortamı sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"...özerklik desteğini sergiledikçe rahat bir hava oluşturarak samimi bir öğrenme ortamının oluşturulmasını sağlıyorum..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Şekil 2 incelendiğinde, **"*Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin dördüncü sırada **"Eğitim sistemi açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **"Eğitim sistemi açısından nedenler"**in ***"Milli eğitim sistemi özerkliği benimsediği için"*** (f: 1) nedeninden oluştuğu görülmektedir. Bu görüşün oluşmasına bir öğretmen **(Ö8-K-AL)** *"...devlet düşüncesi öğrenciye hatta veliye bu özerkliği tanımış. Benim bunu sergilememek gibi bir seçimim olamaz..."* sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Şekil 2'de görüldüğü gibi, ikinci sırada yükleme yapılan alt tema **"*Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasıdır. Bu alt temaya ait nedenlerin ise **"Öğretim programı açısından nedenler"** (f: 4), **"Öğrenci açısından nedenler"** (f: 3), **"Öğrenme ortamı açısından nedenler"** (f: 3), **"Öğretmen açısından nedenler"** (f: 2) ve **"Eğitim sistemi açısından nedenler"** (f: 1) olmak üzere beşe ayrıldığı belirlenmiştir.

Şekil 2 incelendiğinde, **"*Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin birinci sırada **"Öğretim programı açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, **"Öğretim programı açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğretim programları çok yoğun olduğu için"*** (f: 3) ve ***"Ders saatleri yeterli olmadığı için"*** (f: 1) olmak üzere iki alt gruba ayrıldığı görülmektedir. **"Öğretim programı açısından nedenler"** görüşünün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergilemeyen öğretmenlerin öğretim programıyla ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğretim programları çok yoğun olduğu için"*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö14-K-FL)** *"...müfredatın yoğun olması, konu yetiştirme kaygısı buna engel olmaktadır..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö15-K-AL)** *"...maalesef ki öğretim programlarımız duygu ve düşüncelere yönelik faaliyetler yapmamıza müsaade etmiyor. Özellikle lise programlarındaki akademik yükten dolayı bunun için yeterli zamanı bulamayabiliyoruz..."* sözleriyle;

"Ders saatleri yeterli olmadığı için" nedenine bir öğretmen **(Ö39-K-MTAL)** *"...öğrencilerle geçirdiğim vakit çok az ve meslek lisesinde çalıştığım için her sınıfın haftada iki saat dersine girebiliyorum. Bu da öğrencilerimi tanımamı engelliyor ve özerlik desteği yapmamı sınırlıyor..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Şekil 2 incelendiğinde, **"*Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin ikinci sırada **"Öğrenci açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, **"Öğrenci açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Derse karşı tutumu müsaade etmediği için"*** (f: 2) ve ***"Sosyo-ekonomik durumu müsaade etmediği için"*** (f: 1) olmak üzere iki alt gruba ayrıldığı görülmektedir**. "Öğrenci açısından nedenler"** görüşünün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergilemeyen öğretmenlerin öğrencilerle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Derse karşı tutumu müsaade etmediği için"*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö4-K-SL)**

"...öğrencilerim dersimi kültür dersi yani sadece geçmek zorunda oldukları kredisi düşük, zaman doldurdukları bir ders olarak görüyorlar. Hatta maalesef kendi spor dersleri dışındaki her derse yaklaşımları böyle. Bunun için özerklik desteği sağlayacak faaliyetleri geçtim, öğrencimi derse girmeye zor ikna ediyorum..." sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö22-E-İHL)** *"...bu konuda öğrenci profilinin etkili olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler şımarık hareketler sergileyerek özerkliklerini desteklemeye yönelik yapılanları kötü niyetli olarak kullanabilmekte. Bu yüzden sergilediğimi düşünmüyorum..."* sözleriyle;

"Sosyo-ekonomik durumu müsaade etmediği için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö30-E-SL)** *"... özerklik desteğini sergilemiyorum, ... düşük sosyo-ekonomik koşullardan gelen ve otoriter ailede yetişmiş öğrencilere bu desteği sergilemek güçleşiyor..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Şekil 2 incelendiğinde, **"*Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin üçüncü sırada **"Öğrenme ortamı açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, **"Öğrenme ortamı açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Okulun olanakları sınırlı olduğu için"*** (f: 2) ve ***"Sınıf mevcutları fazla olduğu için"*** (f: 1) olmak üzere iki alt gruba ayrıldığı görülmektedir. **"Öğrenme ortamı açısından nedenler"** görüşünün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergilemeyen öğretmenlerin öğrenme ortamıyla ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Okulun olanakları sınırlı olduğu için"*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö13-E-İHL)** *"...okulların maddi ve manevi tüm imkânlarının kısıtlı olması buna müsaade etmiyor..."* sözleriyle;

"Sınıf mevcutları fazla olduğu için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö30-E-SL)** *"...özerklik desteğini sergilemiyorum, kalabalık sınıflarda eğitim gören öğrencilere bu desteği sergilemek güçleşiyor..."* sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Şekil 2 incelendiğinde, **"*Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin dördüncü sırada **"Öğretmen**

açısından nedenler"e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, **"Öğretmen açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğretmenin mesleki yeterliliği olmadığı için"*** (f: 1) ve ***"Öğretmen öğrencilerden yaşça çok büyük olduğu için"*** (f: 1) olmak üzere iki alt gruba ayrıldığı görülmektedir. **"Öğretmen açısından nedenler"** görüşünün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergilemeyen öğretmenlerin öğretmenlerle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri **"*Öğretmenin mesleki yeterliliği olmadığı için"*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö17-K-AL)** *"…bu konuda kendim yeterli değilim…"* sözleriyle;

"Öğretmen öğrencilerden yaşça çok büyük olduğu için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö6-K-İHL)** *"...sonuçta ben X kuşağından olan bir öğretmenim. İster istemez öğrenci olarak eğitim-öğretim gördüğüm öğretmenlerimin etkisinden şıp diye sıyrılmış olmam da beklenemez. Bundan dolayı bu desteği sergilediğimi düşünmüyorum…"* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

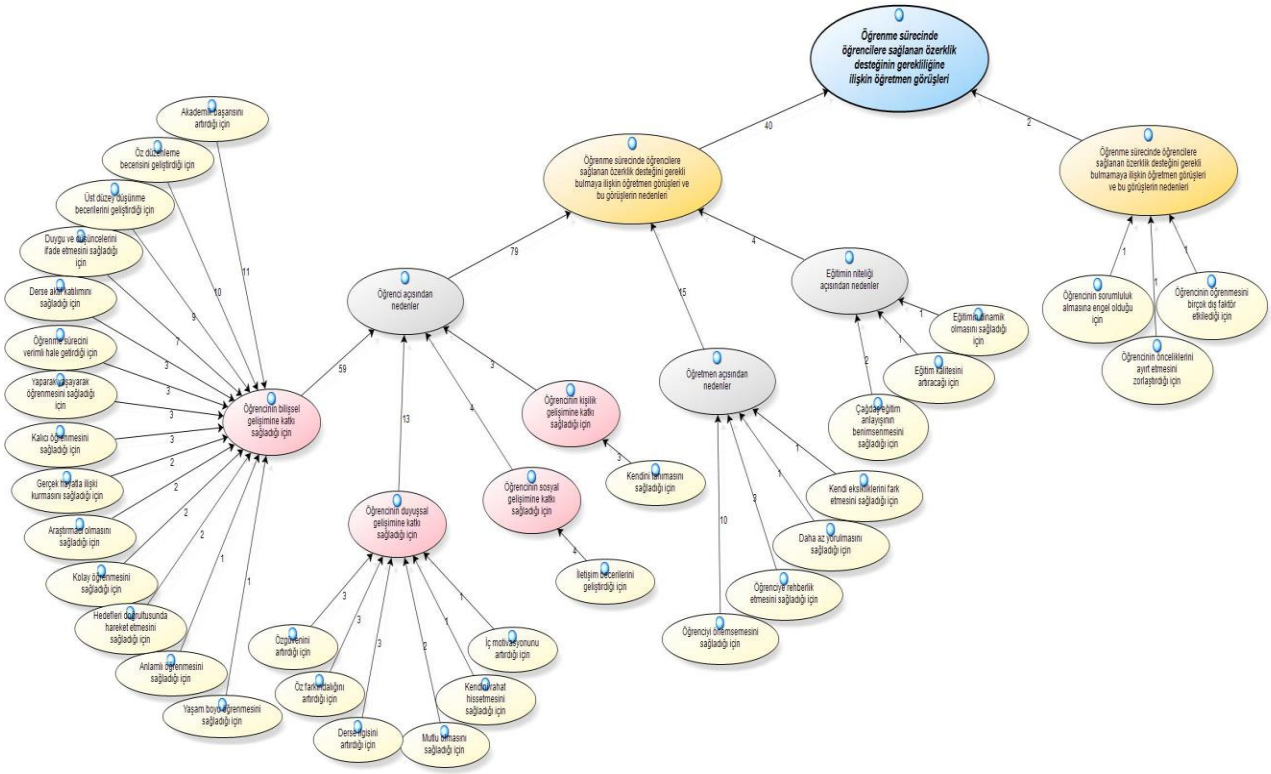
Şekil 2 incelendiğinde, **"*Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin beşinci sırada **"Eğitim sistemi açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; ***"Eğitim sistemi açısından nedenler"***in ***"Milli eğitim sisteminde farklı bir eğitim felsefesi olduğu için"*** (f: 1) nedeninden oluştuğu görülmektedir. Bu görüşün oluşmasına tek bir öğretmen **(Ö13-E-İHL)** *"...eğitim felsefemizin farklı olması ... buna müsaade etmiyor…"* sözleriyle kaynaklık etmiştir.

"Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri" ana teması genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenler duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini büyük oranda öğrenciler açısından sergilediklerini belirtmiş ve özellikle öğrencilerin bilişsel gelişimlerine, daha sonra duyuşsal gelişimlerine katkıda bulunduğu için öğrenen özerkliği desteğini sergilediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler de kendileri açısından öğrenciyi önemsemelerini, öğrenciye rehberlik etmelerini, öğrencilerle ortak karar almalarını sağladığı için bu desteği sergilediklerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğrenme ortamı ve

eğitim sistemi açısından da özerklik desteğini sergileyen öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Özerklik desteğini sergilemediğini ifade eden bazı öğretmenler ise öğretim programı, öğrenci, öğrenme ortamı, öğretmen ve eğitim sistemi açısından nedenler çerçevesinde duygu ve düşünce bakımından özerklik desteği sergilemediklerini ifade etmişlerdir.

4.2.3. Öğrenme Sürecinde Öğrencilere Sağlanan Özerklik Desteğinin Gerekliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırma kapsamında elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin görüşlerine ve bu görüşlerin nedenlerine ait ifadelere rastlanmıştır. Böylece, **"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"** ana teması oluşturulmuştur. Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, bu ana temanın kendi içerisinde alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Kodların ortak özellikleri alınarak ayrılması, alt temaların oluşturulmasını sağlamıştır. Şekil 3'te yer alan modelde, ana tema içerisinde yer alan alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır.



Şekil 3. Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 3'deki modelde **"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"** ana temasına ait alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır. Yapılan inceleme sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmalarıyla ilgili görüşleri belirlenmiş ve sırasıyla ***"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** (f: 40) ve ***"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmamaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** (f: 2) alt temaları oluşturulmuştur. Verilerin detaylı analizi sonucunda, ***"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ilişkin nedenlerin **"Öğrenci açısından nedenler"** (f: 79), **"Öğretmen açısından nedenler"** (f: 15) ve **"Eğitimin niteliği açısından nedenler"** (f: 4) olmak üzere üçe ayrıldığı belirlenmiştir.

Şekil 3'te görüldüğü gibi, en fazla yükleme yapılan alt tema ***"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasıdır. Bu alt temaya ait nedenler arasında öğretmenlerin birinci sırada birinci sırada **"Öğrenci açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **"Öğrenci açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** (f: 59), ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** (f: 13), ***"Öğrencinin sosyal gelişimine katkı sağladığı için"*** (f: 4) ve ***"Öğrencinin kişilik gelişimine katkı sağladığı için"*** (f: 3) olmak üzere dört alt gruba ayrıldığı görülmektedir**.**

Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulan öğretmenlerin öğrenciyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin ise kendi içerisinde ***'Akademik başarısını artırdığı için'*** (f: 11), ***'Öz düzenleme becerisini geliştirdiği için'*** (f: 10), ***'Üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için'*** (f: 9), ***'Duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağladığı için'*** (f: 7), ***'derse aktif katılımını sağladığı için'*** (f: 3), ***'Öğrenme sürecini verimli hale getirdiği için'*** (f: 3), ***'Yaparak yaşayarak öğrenmesini sağladığı için'*** (f: 3)**,** ***'Kalıcı öğrenmesini sağladığı için'*** (f: 3), ***'Gerçek hayatla ilişki kurmasını sağladığı için'*** (f: 2), ***'Araştırmacı olmasını sağladığı için'*** (f: 2), ***'Kolay öğrenmesini sağladığı için'*** (f: 2), ***'Hedefleri doğrultusunda hareket etmesini sağladığı için'*** (f: 2), ***'Anlamlı***

öğrenmesini sağladığı için' (f: 1) ve ***'Yaşam boyu öğrenmesini sağladığı için'*** (f: 1) olmak üzere on dörde ayrıldığı görülmektedir. ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

'Akademik başarısını artırdığı için' nedenine bir öğretmen **(Ö10-E-FL)** *"...özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü öğrencinin başarısının artmasına yardımcı olur..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö12-E-İHL)** *"...özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü öğrencinin, 'Bu benim işime yarayacak mı?' sorgulaması yerine, 'Bu bilgi beni daha ileriye taşır, daha başarılı yapar.' görüşünde olmasını sağlar..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö29-K-GSL)** *"...özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü bilgi açısından daha etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesine katkıda bulunabilir..."* sözleriyle;

'Öz düzenleme becerisini geliştirdiği için' nedenine bir öğretmen **(Ö15-K-AL)** *"...artık yeni bir yüzyıldayız. Bu çağın temel becerilerinden bir tanesi 'kendi kendine öğrenebilme'. Öğrenciye bu beceriyi en iyi onun öğrenme sürecinde özerk olmasını sağlayarak kazandırabiliriz..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö26-E-FL)** *"...özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü böylece kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almayı bilen öğrenciler olur. ... Öğrenciler akademik bilgiyi kendi kendilerine çeşitli çalışmalar yaparak özümseyebilir..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö40-E-AL)** *"...bugün bilgiye ulaşmak artık çok kolaydır. Önemli olan bu bilgiyi nasıl yapılandırıp kendi bilişsel kütüphanemize ekleyip yeri geldiğinde bu kütüphaneden bu bilgileri alıp uygulamaya dökme sürecini etkin bir şekilde yönetebilme ve uygulayabilmedir. Öğrenme, özerk bir bireyin kendi öğrenme sürecini oluşturabildiği sürece etkili olacaktır..."* sözleriyle;

'Üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için' nedenine bir öğretmen **(Ö19-K-MTAL)** *"...özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü öğrenen özerkliği ... sorgulayıcı öğrenme sürecine yönlendirir..."* sözleriyle, bir başka öğretmen ise **(Ö30-E-SL)** *"...özerkliğini destekledikçe öğrenen problem çözme konusunda daha başarılı olur..."* sözleriyle;

'Duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö8-K-AL)** *"...özerklik desteği gereklidir, çünkü öğrenmede duygu ve düşünceleri ifade edebilme önemlidir..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö33-E-AL)** *"...özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü öğrencinin duygularını ve düşüncelerini her an istediği şekilde ifade etmelerine yarar..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö38-E-**

İHL) *"…özerklik desteğini gerekli buluyorum. Böylece öğrenci öğrenme sürecinin bir parçası olduğundan fikirlerini ve hissiyatını sunması gereklidir…"* sözleriyle;

'Derse aktif katılımını sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö33-E-AL)** *"…özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü … öğrenciler derslerde daha aktif olurlar…"* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö42-K-MTAL)** *"…özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü … böylece bireyin öğrenme sürecine … aktif katılım sağlayacağını düşünüyorum…"* sözleriyle;

'Öğrenme sürecini verimli hale getirdiği için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö35-K-SBL)** *"…öğrenme verimini pozitif yönde geliştirebilmek, onların özerkliklerini desteklemekle mümkündür…"* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö42-K-MTAL)** *"…aynı zamanda öğrencilerin özerkliklerinin desteklenmesi … öğrenme sürecinin daha verimli geçmesini sağlayacağı kanaatindeyim. Bu nedenle öğrencilerin özerkliklerinin desteklenmesiyle öğrenme sürecinin etkililiğinin ve verimliliğinin artacağını düşünüyorum…"* sözleriyle;

'Yaparak yaşayarak öğrenmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö16-E-FL)** *"…özerklik desteğini gerekli görüyorum, çünkü ders süresince onlara serbest zaman verip salonu açarak öğrendikleri konuyla ilgili pratik yapmaları ve öğrenmelerini sağlamama yarıyor…"* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö17-K-AL)** *"…özerklik desteği gereklidir, çünkü özerklikle beraber ezberden uzaklaşıp yaparak yaşayarak öğrenecekler…"* sözleriyle;

'Kalıcı öğrenmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö7-K-AL)** *"…kalıcı bir öğrenme sağlamak ve öğrencinin öğrenmesi için özerklik desteği gereklidir…"* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö33-E-AL)** *"…özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü … öğrenme daha kalıcı hale gelir…"* sözleriyle;

'Gerçek hayatla ilişki kurmasını sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö14-K-FL)** *"…öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayata uygulamada cesaretleri artarak yaşamla bağlantı kurmaları kolaylaşır. Bu yüzden özerklik desteğini gerekli görüyorum..."* sözleriyle;

'Araştırmacı olmasını sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"…özerklik desteğiyle beraber … öğrenci araştırmaya daha istekli hale geliyor…"* sözleriyle;

'Kolay öğrenmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö34-K-AL)** *"…özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü … öğrenme faaliyetinin kolay olmasını sağlar…"* sözleriyle;

'Hedefleri doğrultusunda hareket etmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö5-K-AL)** *"...bu desteği sergiliyorum ... özerkliği desteklenen öğrenciler, ... hedeflerini daha iyi belirleyebilecek ve bu hedeflere uygun seçimler yapacaklardır..."* sözleriyle;

'Anlamlı öğrenmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö4-K-SL)** *"...bir öğrencinin kavrama ve yorumlama becerisi genel yetenek ve zekasından önce öğrenmenin onun dünyasında anlamlı olmasına ... bağlıdır. Bu da onların özerkliklerine destekte bulunarak sağlanır..."* sözleriyle;

'Yaşam boyu öğrenmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö5-K-AL)** *"...ayrıca özerklikleri desteklenerek öğrencinin okulda özerk bir kimlik kazanması onların yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarının da yolunu açacaktır..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulan öğretmenlerin öğrenciyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin ise kendi içerisinde ***"Özgüvenini artırdığı için"*** (f: 3), ***"Öz farkındalığını artırdığı için"*** (f: 3), ***"Derse ilgisini artırdığı için"*** (f: 3), ***"Mutlu olmasını sağladığı için"*** (f: 2), ***"Kendini rahat hissetmesini sağladığı için"*** (f: 1) ve ***"İç motivasyonunu artırdığı için"*** (f: 1) olmak üzere altıya ayrıldığı görülmektedir. ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

'Özgüvenini artırdığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö25-K-İHL)** *"...özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü öğrencinin kendine güvenmesini sağlayacağını düşünüyorum. Kendine güvenen bireyin ise her işini daha adamakıllı yaptığını görüyoruz..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö30-E-SL)** *"...özerkliğini destekledikçe ... öğrencilerin kendilerine olan güvenleri artar..."* sözleriyle;

'Öz farkındalığını artırdığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö1-E-SL)** *"...özerklik desteğinin gerekli olduğunu düşünüyorum, çünkü öğrencinin öz farkındalığını artıracağını düşünüyorum..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö7-K-AL)** *"...öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkında olmaları için otonom öğrenme desteği gereklidir..."* sözleriyle;

'Derse ilgisini artırdığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö2-K-MTAL)** *"...özerklik desteği sayesinde öğrencinin ilgileri ... doğrultusunda hareket ederek daha başarılı olacağını düşünüyorum..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö35-K-SBL)**

"...öğrenciler bu desteği aldıkları ... takdirde öğrencilerin derse olan ilgi ve isteklerini canlı tutabilmek ... çok daha kolay olacaktır..." sözleriyle;

'Mutlu olmasını sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö16-E-FL)** *"...özerklik desteğini gerekli görüyorum, çünkü ... özerk olamayan bireyler mutlu olamazlar…*" sözleriyle;

'***Kendini rahat hissetmesini sağladığı için'*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö16-E-FL)** *"...özerklik desteğini gerekli görüyorum, çünkü ... öğrenci kendini rahat hisseder, stresini atar..."* sözleriyle;

'İç motivasyonunu artırdığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"...özerklik desteğiyle beraber ... öğrencinin kendi iç motivasyonu daha fazla oluyor..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulan öğretmenlerin öğrenciyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri bir neden ***"Öğrencinin sosyal gelişimine katkı sağladığı için"*** nedenidir. Bu neden altında yer alan ve tek neden olan ***"İletişim becerilerini geliştirdiği için"*** (f: 4) nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö35-K-SBL)** *"...öğrenciler bu desteği aldıkları ve olumlu şekilde iletişim kurabildikleri takdirde sağlıklı bir öğrenme süreci çok daha kolay olacaktır..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö42-K-MTAL)** *"...özerklik desteğinin öğrencilerin ... iletişim becerileri gibi alanlarında olumlu etkileri olacağını düşünüyorum..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulan öğretmenlerin öğrenciyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri son neden ***"Öğrencinin kişilik gelişimine katkı sağladığı için"*** nedenidir. Bu neden altında yer alan ve tek neden olan ***'Kendini tanımasını sağladığı için'*** (f: 3) nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö5-K-AL)** *"...özerkliği desteklenen öğrenciler ... kendilerini daha iyi tanıyacaktır..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö23-K-SBL)** *"...öğrenenin, öğrenme sürecinde kendisini tanıması ... önemlidir. Bu doğrultuda yapılan çalışmaların daha verimli olacağını düşünüyorum..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Şekil 3 incelendiğinde, ***"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin ikinci sırada **"Öğretmen açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **"Öğretmen açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğrenciyi önemsemesini sağladığı***

için" (f: 10), ***"Öğrenciye rehberlik etmesini sağladığı için"*** (f: 3), ***"Daha az yorulmasını sağladığı için"*** (f: 1) ve ***"Kendi eksikliklerini fark etmesini sağladığı için"*** (f: 1) olmak üzere dört alt gruba ayrıldığı görülmektedir**. "Öğretmen açısından nedenler"** görüşünün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulan öğretmenlerin öğretmenle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğrenciyi önemsemesini sağladığı için"*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö1-E-SL)** *"...özerklik desteğinin gerekli olduğunu düşünüyorum, çünkü ... öğrenci fikirlerine önem verildiğine inanmaktadır..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö36-E-SBL)** *"...öğrenmenin kalıcı olabilmesi için öğrencilerin farklı nitelikteki duygu ve düşüncelerini değerli buluyorum. Bu da öğrencilerin özerkliklerini destekleyerek mümkün olabiliyor..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö42-K-MTAL)** *"...özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü duygu ve düşüncelerinin önemsendiğini, fikirlerinin değerli olduğunu hissetmesine yarar..."* sözleriyle;

"Öğrenciye rehberlik etmesini sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"...bu desteği sergilediğimi düşünüyorum, çünkü özerklik desteği çözümü söylemekten ziyade çözüm yollarını göstererek ... öğrencileri öğrenme sürecine katmamıza yarar..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö39-K-MTAL)** *"...özerklik desteğinin gerekli olduğunu düşünüyorum, çünkü ... farklı yollarla ve seçeneklerle öğrenmeleri gerçekleştirmeleri için öğrencilere rehber olmak ve onları özerk kılmak önemlidir..."* sözleriyle;

"*Daha az yorulmasını sağladığı için"* nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö5-K-AL)** *"...öğrencinin özerkliği desteklendiğinde ... öğretmenin az yorulması ... anlamına gelir..."* sözleriyle;

"Kendi eksikliklerini fark etmesini sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö34-K-AL)** *"...özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü ... öğretmen açısından da öğretim sürecinde eksiklik olan yerlerin ortaya çıkmasını sağlar..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Şekil 3 incelendiğinde, **"*Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin üçüncü sırada **"Eğitimin niteliği açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda;

"Eğitimin niteliği açısından nedenler"in kendi içerisinde ***"Çağdaş eğitim anlayışının benimsenmesini sağladığı için"*** (f: 2), ***"Eğitim kalitesini artıracağı için"*** (f: 1) ve ***"Eğitimin dinamik olmasını sağladığı için"*** (f: 1) olmak üzere üç alt gruba ayrıldığı görülmektedir**. "Eğitimin niteliği açısından nedenler"** görüşünün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulan öğretmenlerin eğitimin niteliğiyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Çağdaş eğitim anlayışının benimsenmesini sağladığı için"*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö19-K-MTAL)** *"...özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü dışarıdan bilgi yığmaya dayanan geleneksel eğitim anlayışının ortadan kalkmasını sağlar..."* sözleriyle;

"Eğitim kalitesini artıracağı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö2-K-MTAL)** *"...özerklik desteği sayesinde ... öğrenciye tanınan özerkliğin eğitimin kalitesini artıracağını ... düşünüyorum..."* sözleriyle;

"Eğitimin dinamik olmasını sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö12-E-İHL)** *"...özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü eğitimin basmakalıp olgular üzerine değil dinamik olgular üzerine kurulmasını sağlar..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Şekil 3'te görüldüğü gibi, ikinci sırada yükleme yapılan alt tema ***"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmamaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasıdır. Bu alt temaya ait nedenlerin ise **"Öğrencinin sorumluluk almasına engel olduğu için"** (f: 1), **"Öğrencinin önceliklerini ayırt etmesini zorlaştırdığı için"** (f: 1) ve **"Öğrencinin öğrenmesini birçok dış faktör etkilediği için"** (f: 1) olmak üzere üçe ayrıldığı belirlenmiştir. Bu görüşün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

"Öğrencinin sorumluluk almasına engel olduğu için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö6-K-İHL)** *"...öğrenme sürecinde çok fazla kendi hallerine bıraktığımızda bu Z kuşağı sorumluluk almadan yol alabileceklerini düşünüyor ve ben bundan endişe duyuyorum ... bundan ötürü gerekli görmüyorum..."* sözleriyle;

"Öğrencinin önceliklerini ayırt etmesini zorlaştırdığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö27-E-GSL)** *"...bu desteği sergilemiyorum, çünkü rahat*

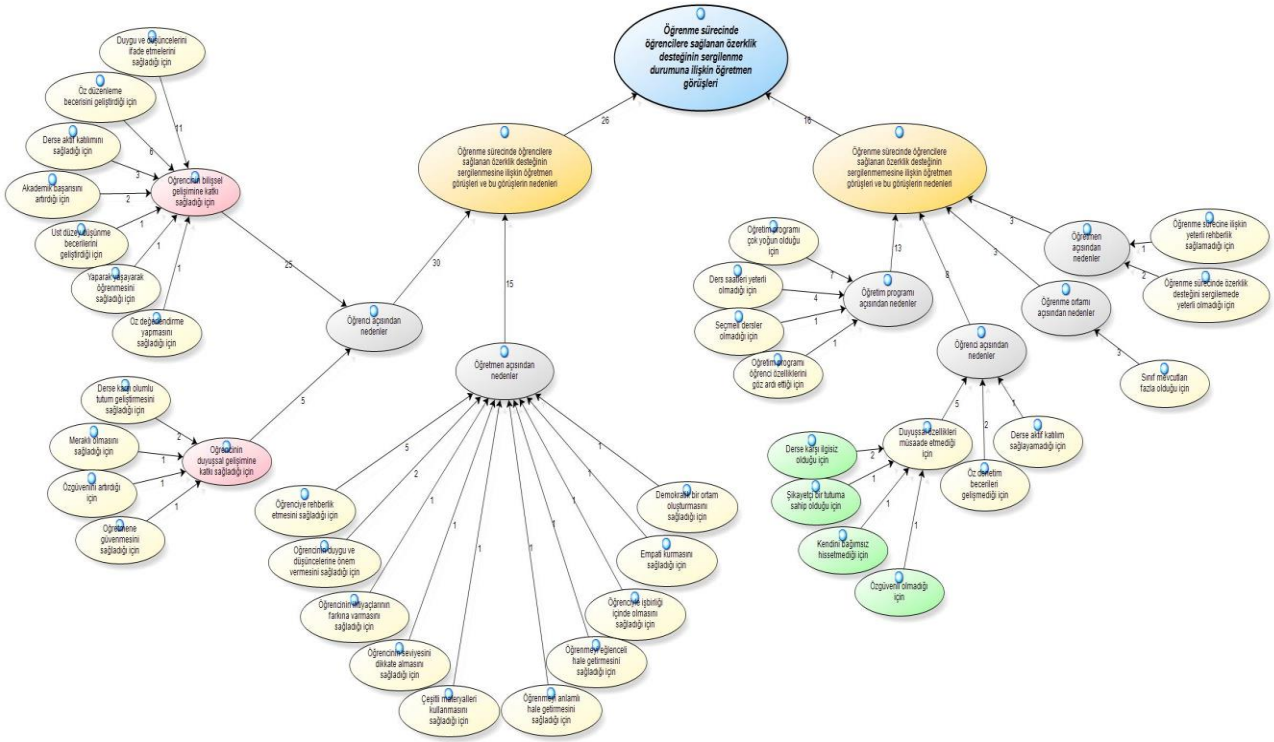
bırakıldıklarında bazı hallerde öğrencilerin gerekli ve öncelikli olanı ayırt etmeleri zor olabilir…" sözleriyle;

"Öğrencinin öğrenmesini birçok dış faktör etkilediği için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö6-K-İHL)** *"...öğrencinin önünde çok fazla (doğru veya yanlış) görsel, hobi, bilgi, vb. gibi dış dünya ile ilgili seçenek bulunan öğrencilerin öğrenme konusunda özerlik desteğinin sürdürülmesine mesafeliyim ... bundan ötürü gerekli görmüyorum…"* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri" ana teması genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini büyük oranda öğrenciler açısından gerekli bulduklarını belirtmiş ve özellikle öğrencilerin bilişsel gelişimlerine daha sonra sırasıyla duyuşsal, kişilik ve sosyal gelişimlerine de katkıda bulunduğu için gerekli bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı da öğrenciyi önemsemelerini, öğrenciye rehberlik etmelerini, kendilerinin daha az yorulmalarını ve eksikliklerini fark edebilmelerini sağladığı için kendileri açısından bu desteği gerekli bulduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra eğitimin niteliği açısından bu desteği gerekli bulan öğretmen görüşleri de bulunmaktadır. Öğretmenlerden ikisi ise öğrencinin sorumluluk almasına engel olduğu, önceliklerini ayırt etmesini zorlaştırdığı ve öğrencinin öğrenmesini birçok dış faktör etkilediği için öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

4.2.4. Öğrenme Sürecinde Öğrencilere Sağlanan Özerklik Desteğinin Sergilenme Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırma kapsamında elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergileme durumlarına ilişkin görüşlerine ve bu görüşlerin nedenlerine ait ifadelere rastlanmıştır. Böylece, **"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"** ana teması oluşturulmuştur. Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, bu ana temanın kendi içerisinde alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Kodların ortak özellikleri alınarak ayrılması, alt temaların oluşturulmasını sağlamıştır. Şekil 4'te yer alan modelde, ana tema içerisinde yer alan alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır.



Şekil 4. Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 4'teki modelde **"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"** ana temasına ait alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır. Yapılan inceleme sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergileme durumlarıyla ilgili görüşleri belirlenmiş ve sırasıyla ***"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** (f: 26) ve ***"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** (f: 16) alt temaları oluşturulmuştur. Verilerin detaylı analizi sonucunda, ***"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ilişkin nedenlerin **"Öğrenci açısından nedenler"** (f: 30) ve **"Öğretmen açısından nedenler"** (f: 15) olmak üzere ikiye ayrıldığı belirlenmiştir.

Şekil 4'te görüldüğü gibi, en fazla yükleme yapılan alt tema ***"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve***

bu görüşlerin nedenleri" alt temasıdır. Bu alt temaya ait nedenler arasında öğretmenlerin birinci sırada **"Öğrenci açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **"Öğrenci açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** (f: 25) ve ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** (f: 5) olmak üzere iki alt gruba ayrıldığı görülmektedir**.**

Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergileyen öğretmenlerin öğrenciyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin ise kendi içerisinde ***'Duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağladığı için'*** (f: 11), ***'Öz düzenleme becerisini geliştirdiği için'*** (f: 6), ***'Derse aktif katılımını sağladığı için'*** (f: 3), ***'Akademik başarısını artırdığı için'*** (f: 2), ***'Üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için'*** (f: 1), ***'Yaparak yaşayarak öğrenmesini sağladığı için'*** (f: 1) ve ***'Öz değerlendirme yapmasını sağladığı için'*** (f: 1) olmak üzere yediye ayrıldığı görülmektedir. ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin oluşmasına kaynaklık edebilecek öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

'Duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö19-K-MTAL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü öğrenme sürecinde çoğu zaman onların duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine yardımcı olmamı sağlar. Her türlü etkinlik, materyal, yöntem seçiminde duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını isterim…"* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö23-K-SBL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü öğrenciler bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etme imkanını bulabiliyor…"* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö25-K-İHL)** *"...öğrenme ortamında konu anlatıldıktan sonra çeşitli sorular sorarak fikirlerini ve düşüncelerini beyan etmelerini sağlamak özerkliği sergilediğimizi gösteriyor ve böyle soruları cevaplandırmak onların da çok hoşuna gidiyor. Önemsendiklerini ve görüşlerinin dikkate alındığını biliyorlar…"* sözleriyle;

'Öz düzenleme becerisini geliştirdiği için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö15-K-AL)** *"...öğrencilerin öğrenme sürecini yönetmelerine fırsat tanıyorum. Özellikle yabancı dil derslerinde bunu yapmanın pek çok yolu var. Örneğin İngilizce dergi ve gazeteleri takip etmelerini, dizi ve filmleri İngilizce altyazı ile izlemeleri gibi önerilerde bulunarak onları sınıf ortamı dışında da öğrenme sorumluluğunu almalarına, öz düzenlemeli öğrenmeler gerçekleştirmelerine teşvik ediyorum…"* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö16-E-FL)** "*…öğrencilerle yaptığım uygulamalarla onların özerkleşmesine*

katkıda bulunduğumu düşünüyorum. Onlara serbest zaman ve aktivite imkânı sağlayarak kendi başlarına öğrenmelerini sağlıyorum…" sözleriyle;

'Derse aktif katılımını sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö1-E-SL)** *"…özerkliği desteklenen öğrencinin derse daha fazla katılım sağladığını düşünüyorum…"* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö38-E-İHL)** *"…özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü öğrencilerimi hem planlama hem de uygulama sürecinde çalışmanın içinde tutmama yarıyor…"* sözleriyle;

'***Akademik başarısını artırdığı için'*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö16-E-FL)** *"…bana göre özerk olan bireyler çok daha başarılı olmaktadır…"* sözleriyle;

'***Üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için'*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö9-E-FL)** *"…özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü konuyu ya da bilgiyi başka kaynaklardan karşılaştırarak eleştirel bir bakış açısına sahip olmalarını ve kendi özgün ve yaratıcı yorumlarının olmasını sağlar…*" sözleriyle;

'Yaparak yaşayarak öğrenmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö26-E-FL)** *"…özerk olan bireyler akademik bilgilerini daha çok içselleştirirler. Bunun sebebi öğrendikleri akademik bilgiyi bizzat çaba sarf ederek ve yaşayarak öğrenmelerinden kaynaklanır…"* sözleriyle;

'Öz değerlendirme yapmasını sağladığı için'" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"…özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü öğrencilerim … kendi öz değerlendirmelerini yapabiliyorlar…"* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergileyen öğretmenlerin öğrenciyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin ise kendi içerisinde ***'Derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağladığı için'*** (f: 2), ***'Meraklı olmasını sağladığı için'*** (f: 1) '***Özgüvenini artırdığı için'*** (f: 1), ve ***'Öğretmene güvenmesini sağladığı için'*** (f: 1) olmak üzere dörde ayrıldığı görülmektedir. ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin oluşmasına kaynaklık edebilecek öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

'Derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö27-E-GSL)** *"…özerkliği derslerimde uyguladıkça öğrencilerimden sık sık olumlu geribildirim alırım. Bu da öğrencilerimin derse yönelik olumlu bir tutum takındığının göstergesi …"* sözleriyle;

'Meraklı olmasını sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö8-K-AL)** *"...özerkliklerini destekleyici şeyler yaparım yoksa merakları sınırlanır. Merak sınırlanırsa öğrenme de sınırlanır..."* sözleriyle;

'Özgüvenini artırdığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö10-E-FL)** *"...yaptıklarımızla özerkliklerini destekleyerek kendilerine güvenmelerini sağlıyoruz..."* sözleriyle;

'Öğretmene güvenmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö2-K-MTAL)** *"... özerklik desteğini sergiliyorum, çünkü ... öğretmen öğrencisinin güvenini kazanır..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Şekil 4 incelendiğinde, ***"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin ikinci sırada **"Öğretmen açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **"Öğretmen açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğrenciye rehberlik etmesini sağladığı için"*** (f: 5), ***"Öğrencinin duygu ve düşüncelerine önem vermesini sağladığı için"*** (f: 2), ***"Öğrencinin ihtiyaçlarının farkına varmasını sağladığı için"*** (f: 1), ***"Öğrencinin seviyesini dikkate almasını sağladığı için"*** (f: 1), ***"Çeşitli materyalleri kullanmasını sağladığı için"*** (f: 1), ***"Öğrenmeyi anlamlı hale getirmesini sağladığı için"*** (f: 1), ***"Öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesini sağladığı için"*** (f: 1), ***"Öğrenciyle işbirliği içinde olmasını sağladığı için"*** (f: 1), ***"Empati kurmasını sağladığı için"*** (f: 1) ve ***"Demokratik bir ortam oluşturmasını sağladığı için"*** (f: 1) olmak üzere on alt gruba ayrıldığı görülmektedir**. "Öğretmen açısından nedenler"** görüşünün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergileyen öğretmenlerin öğretmenle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğrenciye rehberlik etmesini sağladığı için"*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü ... öğrenciye bilgiye ulaşmasında yol gösteriyorum..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö36-E-SBL)** *"...öğrenen özerkliğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü ... öğrenme sürecinde gerekli önerilerde bulunarak onlara rehberlik etmeme yarıyor..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö39-K-MTAL)**

"...öğrenen özerkliğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü ... öğrenmeye açık hale getirmek için öğrencileri nasıl yönlendirebileceğimi bilmemi sağlıyor..." sözleriyle;

"Öğrencinin duygu ve düşüncelerine önem vermesini sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö1-E-SL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü öğrencilerin kendi mantık, fikir ve duygularının önemsendiğini hissetmesine yarıyor..."* sözleriyle;

"Öğrencinin ihtiyaçlarının farkına varmasını sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö39-K-MTAL)** *"...öğrenen özerkliğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü öğrencilerin akademik anlamda ihtiyaçlarını ... bilmemi sağlıyor..."* sözleriyle;

"Öğrencinin seviyesini dikkate almasını sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö39-K-MTAL)** *"...öğrenen özerkliğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü öğrencilerin akademik anlamda ... seviyelerini ... bilmemi sağlıyor..."* sözleriyle;

"Çeşitli materyalleri kullanmasını sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"...öğrenen özerkliğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü ... farklı öğretim materyallerine başvurmamı ... sağlıyor..."* sözleriyle;

"Öğrenmeyi anlamlı hale getirmesini sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"...öğrenen özerkliğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü ... öğrencinin öğrenmesinin daha anlamlı olmasını ... sağlıyor..."* sözleriyle;

"Öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesini sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"...öğrenen özerkliğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü ... öğrenmeyi eğlenceli hale getirmemi sağlıyor..."* sözleriyle;

"Öğrenciyle işbirliği içinde olmasını sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö2-K-MTAL)** *"... özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü öğrenme sürecinde öğretmen öğrenciyle iş birliği içinde olur..."* sözleriyle;

"Empati kurmasını sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö19-K-MTAL)** *"...öğrenen özerkliğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü çoğu zaman kendimi onların yerine koyarak hareket etmemi sağlar..."* sözleriyle;

"Demokratik bir ortam oluşturmasını sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö2-K-MTAL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü ... öğretmen öğrencileri için demokratik bir sınıf ortamı oluşturabilir..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Şekil 4'te görüldüğü gibi, ikinci sırada yükleme yapılan alt tema ***"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasıdır. Bu alt temaya ait nedenlerin kendi içerisinde **"Öğretim programı açısından nedenler"** (f: 13), **"Öğrenci açısından nedenler"** (f: 8)**, "Öğrenme ortamı açısından nedenler"** (f: 3) ve **"Öğretmen açısından nedenler"** (f: 3) olmak üzere dörde ayrıldığı belirlenmiştir.

Şekil 4 incelendiğinde, ***"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin birinci sırada **"Öğretim programı açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **"Öğretim programı açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğretim programı çok yoğun olduğu için"*** (f: 7), ***"Ders saatleri yeterli olmadığı için"*** (f: 4), ***"Seçmeli dersler olmadığı için"*** (f: 1) ve ***"Öğretim programı öğrenci özelliklerini göz ardı ettiği için"*** (f: 1) olmak üzere dört alt gruba ayrıldığı görülmektedir**. "Öğretim programı açısından nedenler"** görüşünün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergilemeyen öğretmenlerin öğretim programıyla ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğretim programı çok yoğun olduğu için"*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö17-K-AL)** *"...yetiştirmem gereken müfredat kaygısı ... beni zorluyor. Bu yüzden destek veremiyorum…"* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö29-K-GSL)** *"...ülkemizin eğitim sistemindeki konu yükünün çok olması buna olanak vermediği kanaatindeyim…"* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö33-E-AL)** *"...mevcut öğretim programı her sınıf düzeyinde çok yoğun. Bu durum özerklik desteği sergilememi engelliyor…"* sözleriyle;

"Ders saatleri yeterli olmadığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö14-K-FL)** *"...ders saatinin kazanımları yetiştirmede ve dolayısıyla özerklik desteği vermede yetersiz olduğunu düşünüyorum..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö22-E-İHL)** *"...sınırlı ders saatinin etkisi bu desteğin verilmesinde açıkça engel teşkil etmekte…"* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö41-K-SL)** *"... mevcut ders saatlerinin müfredat konularının kapsamına uyumlu olmaması devlet okulunda bir öğretmen olarak beni özerklik desteğine henüz yaklaştıramadığını düşünüyorum…"* sözleriyle;

"Seçmeli dersler olmadığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö5-K-AL)** *"...öğrenci özerkliğini sağlayamamada en önemli unsurlardan biri de derslerin seçimli olmaması..."* sözleriyle;

"Öğretim programı öğrenci özelliklerini göz ardı ettiği için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö5-K-AL)** *"...öğrenci özerkliğini sağlayamamada ... öğrencilerin ilgilerinin, ihtiyaçlarının ve yeteneklerinin daha az dikkate alındığı eğitim programlarının olması da diğer bir problem..."* sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Şekil 4 incelendiğinde, ***"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin ikinci sırada **"Öğrenci açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **"Öğrenci açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Duyuşsal özellikleri müsaade etmediği için"*** (f: 5), ***"Öz denetim becerileri gelişmediği için"*** (f: 2) ve ***"Derse aktif katılım sağlayamadığı için"*** (f: 1) olmak üzere üç alt gruba ayrıldığı görülmektedir**.**

Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergilemeyen öğretmenlerin öğrencilerle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Duyuşsal özellikleri müsaade etmediği için"*** nedeninin ise kendi içerisinde ***'Derse karşı ilgisiz olduğu için'*** (f: 2), ***'Şikayetçi bir tutuma sahip olduğu için'*** (f: 1), ***'Kendini bağımsız hissetmediği için'*** (f: 1) ve ***'Özgüvenli olmadığı için'*** (f: 1) olmak üzere dört alt gruba ayrıldığı görülmektedir. ***"Duyuşsal özellikleri müsaade etmediği için"*** nedeninin oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

'Derse karşı ilgisiz olduğu için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö4-K-SL)** *"...öğrencilerimin ilgilerinde dersimin yerinin olmaması sebebiyle çok zorlanıyorum. Yani bizde öğrenci derse gelsin, kalemi kitabı defteri olsun da biraz dersi dinlesin, yeter..."* sözleriyle;

'Şikayetçi bir tutuma sahip olduğu için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö13-E-İHL)** *"...sınıf sürekli şikayetçi olduğundan özerkliklerini desteklemek çok anlam ifade etmiyor..."* sözleriyle;

'Kendini bağımsız hissetmediği için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö42-K-MTAL)** *"...öğrencilerin özerklik konusunda kendilerini tam olarak bağımsız hissedemediklerini düşünüyorum. ... Bu yüzden özerklik desteğinde bulunamıyorum..."* sözleriyle;

'Özgüvenli olmadığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö42-K-MTAL)** *"...öğrencilerin özgüvenlerinin düşük olması öğrenme sürecinde öğretmenlerin özerklik desteği davranışlarını olumsuz etkilediğini düşünüyorum..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergilemeyen öğretmenlerin öğrencilerle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri diğer nedenlerden ***"Öz denetim becerileri gelişmediği için"*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö42-K-MTAL)** *"...öğrencilerin ailevi, toplumsal ya da eğitim sisteminden olumsuz biçimde etkilenmelerinden dolayı öz denetimlerinin tam olarak gelişmediğini düşünüyorum. ... Bu yüzden özerklik desteğinde bulunamıyorum*" sözleriyle;

"Öğrenci derse aktif katılım sağlayamadığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö42-K-MTAL)** *"...öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılamıyorlar. Bu yüzden özerklik desteğinde bulunamıyorum..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Şekil 4 incelendiğinde, ***"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin üçüncü sırada **"Öğrenme ortamı açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu neden altında yer alan ve tek neden olan ***"Sınıf mevcutları fazla olduğu için"*** (f: 3) nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö17-K-AL)** *"...kalabalık mevcutlar beni zorluyor... Bu yüzden destek veremiyorum"* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö33-E-AL)** *"...sınıflarımızın mevcutlarının yoğunluğu da göz önüne alındığında öğrencilerimizin özerkliklerini desteklemeye imkân olmuyor..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Şekil 4 incelendiğinde, ***"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin dördüncü sırada **"Öğretmen açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **"Öğretmen açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğrenme sürecinde özerklik desteğini sergilemede yeterli olmadığı için"*** (f: 2) ve ***"Öğrenme sürecine ilişkin yeterli rehberlik sağlamadığı için"*** (f: 1) olmak üzere iki alt gruba ayrıldığı görülmektedir**. "Öğretmen açısından nedenler"** görüşünün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

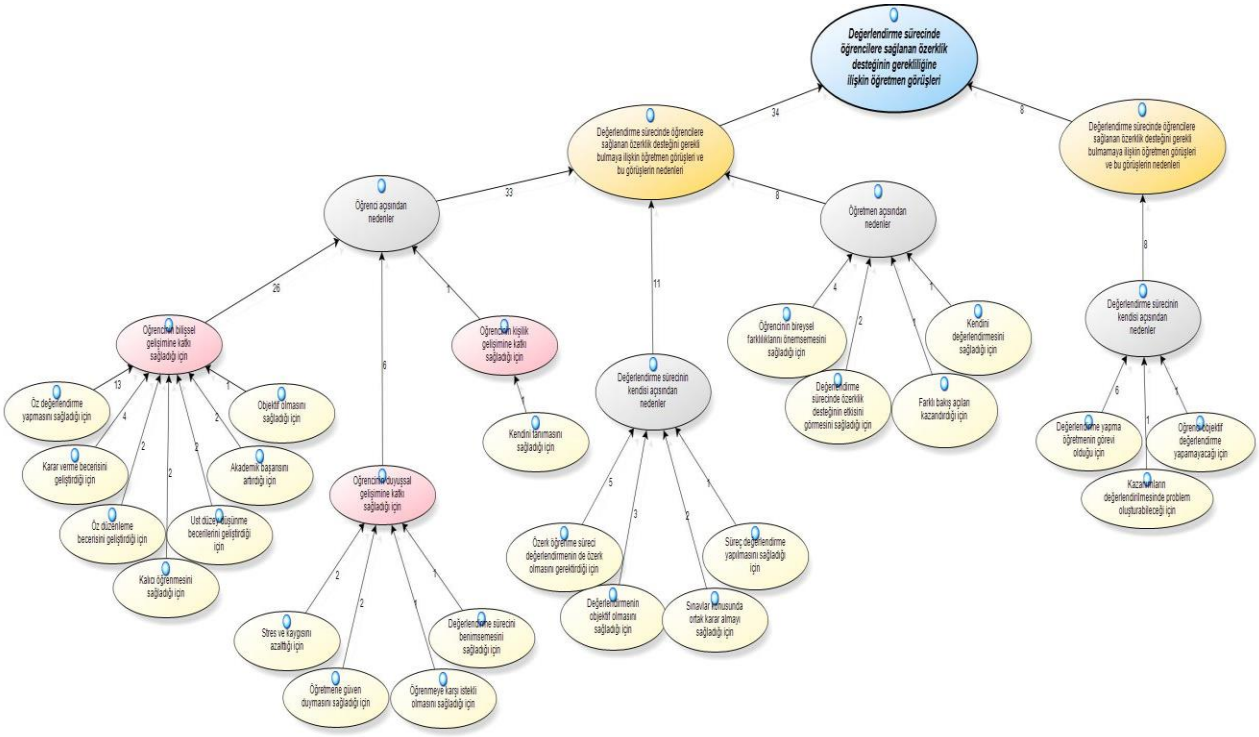
Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergilemeyen öğretmenlerin öğretmenlerle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğrenme sürecinde özerklik desteğini sergilemede yeterli olmadığı için"*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö30-E-SL)** *"...özerklik desteğini sergilemediğimi düşünüyorum, çünkü bu konuda yeterli değilim, kendimi daha fazla geliştirebilirim..."* sözleriyle;

"Öğrenme sürecine ilişkin yeterli rehberlik sağlamadığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö5-K-AL)** *"...özerklik desteğini sergileyememde öğretmenin öğrenme sürecindeki rehberlik boyutunun yeterli olmamasını da söyleyebilirim..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri" ana teması genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini büyük oranda öğrenciler açısından sergilediklerini belirtmiş ve özellikle öğrencilerin bilişsel gelişimlerine, daha sonra duyuşsal gelişimlerine katkıda bulunduğu için öğrenen özerkliği desteğini sergilediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı da öğrencilerin duyuşsal gelişimlerine katkıda bulunduğu için öğrenen özerkliğini desteklemeyi sergilediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler de kendileri açısından öğrenciye rehberlik etmelerini ve öğrencinin duygu ve düşüncelerini önemsemelerini sağladığı için bu desteği sergilediklerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin önemli bir kısmı öğretim programı, öğrenci, öğrenme ortamı ve öğretmen açısından bu desteği sergilemediklerini belirtmişlerdir.

4.2.5. Değerlendirme Sürecinde Öğrencilere Sağlanan Özerklik Desteğinin Gerekliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırma kapsamında elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin görüşlerine ve bu görüşlerin nedenlerine ait ifadelere rastlanmıştır. Böylece, **"Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"** ana teması oluşturulmuştur. Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, bu ana temanın kendi içerisinde alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Kodların ortak özellikleri alınarak ayrılması, alt temaların oluşturulmasını sağlamıştır. Şekil 5'te yer alan modelde, ana tema içerisinde yer alan alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır.



Şekil 5. Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 5'teki modelde **"Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"** ana temasına ait alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır. Yapılan inceleme sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmalarıyla ilgili görüşleri belirlenmiş ve sırasıyla ***"Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** (f: 34) ve ***"Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmamaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** (f: 8) alt temaları oluşturulmuştur.

Şekil 5'te görüldüğü gibi, en fazla yükleme yapılan alt tema ***"Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasıdır. Bu alt temaya ait nedenlerin kendi içerisinde **"Öğrenci açısından nedenler"** (f: 33), **"Değerlendirme süreci açısından**

nedenler” (f: 11) ve **“Öğretmen açısından nedenler”** (f: 8) olmak üzere üçe ayrıldığı belirlenmiştir.

Şekil 5 incelendiğinde, ***“Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri”*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin birinci sırada **“Öğrenci açısından nedenler”**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **“Öğrenci açısından nedenler”**in kendi içerisinde ***“Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için”*** (f: 26), ***“Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için”*** (f: 6) ve ***“Öğrencinin kişilik gelişimine katkı sağladığı için”*** (f: 1) olmak üzere üç alt gruba ayrıldığı görülmektedir**.**

Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulan öğretmenlerin öğrenciyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***“Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için”*** nedeninin ise kendi içerisinde ***‘Öz değerlendirme yapmasını sağladığı için’*** (f: 13), ***‘Karar verme becerisini geliştirdiği için’*** (f: 4), ***‘Öz düzenleme becerisini geliştirdiği için’*** (f: 2), ***‘Kalıcı öğrenmesini sağladığı için’*** (f: 2), ***‘Üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için’*** (f: 2), ***‘Akademik başarısını artırdığı için’*** (f: 2) ve ***‘Objektif olmasını sağladığı için’*** (f: 1) olmak üzere yediye ayrıldığı görülmektedir. ***“Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için”*** nedeninin oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

‘***Öz değerlendirme yapmasını sağladığı için”*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö15-K-AL)** *“…hayatta her zaman dışarıdan biri bizi değerlendiremeyecek. Bu bilinç ile düşünürsek bu hususstaki özerklik desteği kişinin kendini değerlendirebilmesini sağlayacağını düşünüyorum...”* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö19-K-MTAL)** *“…özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü öğrencinin öğrenme sürecine dair kendini sorgulamasına yardımcı olur ve yanlışlarını bir daha yapmamasının önünü açar…”* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö39-K-MTAL)** *“…öğrencilerin yanlışlarını ve eksikliklerini belirlemek ve tamamlamak adına öz değerlendirmelerini yapabilmelerini sağlamak önemlidir. Bundan ötürü gerekli buluyorum…”* sözleriyle;

‘Karar verme becerisini geliştirdiği için’ nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *“…özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü ...kendileri özgür kararlarını alabilen, kendi yöntemlerini seçebilen ... öğrencilerin hayatın her basamağında daha başarılı olduklarını düşünüyorum…”* sözleriyle, diğer bir öğretmen

(Ö20-K-MTAL) *"...öğrencinin çeşitli seçenekler arasından karar vererek öğrenebilmesi bakımından bunun gerekli olduğunu düşünüyorum..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö33-E-AL)** *"...özerklikleri desteklendikçe öğrenciler kendi karar verme yetilerini geliştirir..."* sözleriyle;

'Öz düzenleme becerisini geliştirdiği için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö40-E-AL)** *"...özerklik desteği gereklidir, çünkü öğrenci kendi öğrenme sürecini yeniden yapılandırarak kendi öğrenme sorumluluğunu alma şansı bulur..."* sözleriyle;

'Kalıcı öğrenmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö12-E-İHL)** *"...özerklik desteği gereklidir, çünkü kalıcı öğrenme değerlendirme sürecinde bulunan özerk bir yapı üzerine inşa edilebilir..."* sözleriyle;

'***Üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için'*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö30-E-SL)** *"...özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü öğrencilerin yaratıcı eğilimlerini güçlendirir..."* sözleriyle;

'Akademik başarısını artırdığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"...özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü ... istendik davranışlara ulaşılmasında daha faydalı oluyor..."* sözleriyle;

'***Objektif olmasını sağladığı için'*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö33-E-AL)** *"...özerklikleri desteklendikçe ... öğrenciler objektif olmayı öğrenebilirler. Bu sayede gelecekte de hayata objektif olarak bakabilirler..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulan öğretmenlerin öğrenciyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin ise kendi içerisinde ***'Stres ve kaygısını azalttığı için'*** (f: 2), ***'Öğretmene güven duymasını sağladığı için'*** (f: 2), ***'Öğrenmeye karşı istekli olmasını sağladığı için'*** (f: 1) ve ***'Değerlendirme sürecini benimsemesini sağladığı için'*** (f: 1) olmak üzere dörde ayrıldığı görülmektedir. ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

'***Stres ve kaygısını azalttığı için'*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö34-K-AL)** *"...özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü öğrencilerin değerlendirme sırasında huzursuz, fazla heyecanlı olmalarını önler..."* sözleriyle;

'Öğretmene güven duymasını sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö10-E-FL)** *"...özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü değerlendirme aşamasında*

öğrencilerin de bilgi sahibi olarak öğretmene güvenmesini sağlıyor. Örneğin yazılı sorularını birlikte tartışarak öğretmene güvenin artması sağlanmaktadır…" sözleriyle;

'Öğrenmeye karşı istekli olmasını sağladığı için"' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"…özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü bu yolla öğrencinin içindeki merak istediğimiz seviyede oluyor…"* sözleriyle;

'Değerlendirme sürecini benimsemesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö29-K-GSL)** *"…değerlendirme sürecindeki özerklik desteğiyle öğrenci, bu süreci daha fazla benimseyecektir…"* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulan öğretmenlerin öğrenciyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri bir neden ***"Öğrencinin kişilik gelişimine katkı sağladığı için"*** nedenidir. Bu neden altında yer alan ve tek neden olan ***'Öğrencinin kendini tanımasını sağladığı için'*** (f: 1) nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö16-E-FL)** *"…özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü öğrenenin gerçek manada kendini bulması, kendi özelliklerini, yeteneklerini keşfetmesi açısından değerlendirme sürecinde bireyi katarak hareket etmeyi sağlıyor…"* sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Şekil 5 incelendiğinde, **"*Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin ikinci sırada **"Değerlendirme sürecinin kendisi açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **"Değerlendirme sürecinin kendisi açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Özerk öğrenme süreci değerlendirmenin de özerk olmasını gerektirdiği için"*** (f: 5), ***"Değerlendirmenin objektif olmasını sağladığı için"*** (f: 3), ***"Sınavlar konusunda ortak karar almayı sağladığı için"*** (f: 2) ve ***"Süreç değerlendirme yapılmasını sağladığı için"*** (f: 1) olmak üzere dört alt gruba ayrıldığı görülmektedir**. "Değerlendirme sürecinin kendisi açısından nedenler"** görüşünün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulan öğretmenlerin değerlendirme sürecinin kendisiyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Özerk öğrenme süreci değerlendirmenin de özerk olmasını gerektirdiği için"*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö12-E-İHL)** *"…özerklik desteği gereklidir, çünkü … her süreçte olduğu gibi değerlendirme sürecinde de özerklik sağlanmalıdır…"*

sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö26-E-FL)** *"…değerlendirme süreci, öğrenme-öğretme süreci ile doğrudan ilişkilidir. Öğrenme sürecinde özerkliği desteklenen bireylerin yine değerlendirme safhasında da özerk olmaları, katılmaları sağlanmalıdır…"* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö28-E-GSL)** *"…duygu ve düşünce boyutu ile öğrenme süreci boyutunda da önemli olduğu gibi elbette değerlendirme boyutunda da önemli buluyorum…"* sözleriyle;

"Değerlendirmenin objektif olmasını sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö35-K-SBL)** *"…özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü bu süreçte sağlanan özerklik desteği, her bir bireyin objektif ve adil biçimde değerlendirme sürecinden geçebilmesini, değerlendirme sürecinin güvenirliği ve geçerliliğinin mümkün olduğunca yüksek olmasını mümkün kılar..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö42-K-MTAL)** *"…özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü öğretmenin değerlendirme sürecine özerk bir şekilde katılan öğrenciyi daha objektif bir biçimde değerlendirmesine olanak sağlayacaktır..."* sözleriyle;

"Sınavlar konusunda ortak karar almayı sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö25-K-İHL)** *"…değerlendirme sürecinden kasıt sınav olarak algılanıyor. Bu konuda da sınıf içerisinde ortak karar alarak bu desteği uyguluyoruz..."* sözleriyle;

"Süreç değerlendirme yapılmasını sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö22-E-İHL)** *"…öğrencileri sadece sonuç odaklı değerlendirmek günümüz eğitiminde yetersiz kalmaktadır. Süreç odaklı değerlendirme yaparak bu süreçte öğrencilerin gösterdikleri ders içi ve ders dışı performansı da hesaba katmak gerekir. Nitekim özerklik de süreç değerlendirme yapılmasını mümkün kılar. Özerkliği desteklenen öğrenciler şüphesiz süreç içerisinde olumlu performans göstereceklerdir ve bunun hesaba katılması hem değerlendirmeye hem de öğrencilerin performansına olumlu anlamda yansıyacaktır…"* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Şekil 5 incelendiğinde, **"*Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin üçüncü sırada **"Öğretmen açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **"Öğretmen açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğrencinin bireysel farklılıklarını önemsemesini sağladığı için"*** (f: 4), ***"Değerlendirme sürecinde özerklik desteğinin etkisini görmesini sağladığı için"*** (f: 2), ***"Farklı bakış açıları kazandırdığı için"*** (f: 1) ve ***"Kendini değerlendirmesini sağladığı için"*** (f: 1) olmak üzere dört alt gruba ayrıldığı

görülmektedir**. "Öğretmen açısından nedenler"** görüşünün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulan öğretmenlerin öğretmenle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğrencinin bireysel farklılıklarını önemsemesini sağladığı için"*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö9-E-FL)** *"...her öğrenci farklıdır. Değerlendirme sürecinde de öğrencilerin fikirlerini, yorumlarını standart kalıplarla değil öğrencilerin özellikleriyle birlikte düşünüp hesaba katmalıyız diye düşünüyorum. Tüm bu nedenlerden dolayı değerlendirme desteği gereklidir…"* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö36-E-SBL)** *"...özerklik desteği gereklidir, çünkü farklı bakış açısı ve özelliklere sahip öğrencilerin değerlendirme sürecinde standart kalıplara göre değerlendirilemeyeceğini düşünüyorum…"* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö37-E-SL)** *"...eğer her öğrenci farklıysa onları değerlendirirken de her birini ayrı olarak değerlendirmeliyiz…"* sözleriyle;

"Değerlendirme sürecinde özerklik desteğinin etkisini görmesini sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö6-K-İHL)** *"...değerlendirme aşaması da aslında bir hasat dönemi. Eğitimde hangi yaklaşımın ne işe yaradığını anlamak konusunda inanılmaz işe yarıyor. Aynı yaklaşımın özerklik desteğinin öğrenciler üzerindeki etkisini görmek konusunda da işe yarayacağını düşünüyorum…"* sözleriyle;

"Farklı bakış açıları kazandırdığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö32-K-MTAL)** *"...özerk değerlendirme süreci öğreten açısından farklı bir nazar ile olaylara ve konulara bakmayı sağlar. Bu açıdan özerklik desteği elzemdir..."* sözleriyle;

"Kendini değerlendirmesini sağladığı için" nedeninin oluşmasına **(Ö42-K-MTAL)** *"...özerklik desteğini gerekli buluyorum, çünkü öğretmenin kendisinin öğrenme sürecindeki çabasını da değerlendirmesini sağlar…"* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Şekil 5'te görüldüğü gibi, ikinci sırada yükleme yapılan alt tema ***"Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmamaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasıdır. Bu alt temayı oluşturan tek neden ise **"Değerlendirme sürecinin kendisi açısından nedenler"** (f: 8) olarak belirlenmiştir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **"Değerlendirme sürecinin kendisi açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Değerlendirme yapma öğretmenin görevi olduğu için"*** (f: 6), ***"Kazanımların değerlendirilmesinde problem oluşturabileceği için"*** (f: 1) ve ***"Öğrenci objektif değerlendirme yapamayacağı için"*** (f: 1) olmak üzere üç alt gruba ayrıldığı görülmektedir. **"Değerlendirme sürecinin kendisi açısından nedenler"**

görüşünün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmayan öğretmenlerin değerlendirme sürecinin kendisiyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Değerlendirme yapma öğretmenin görevi olduğu için"*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö4-K-SL)** *"...not verirken öğrenci ismine değil ortaya koyduğu sınav kağıdını ve sınıf içi performansını değerlendiririm. Değerlendirme aşamasında bu desteği yersiz bulurum. Çünkü değerlendirme öğretmenin yetkisinde olması gereken bir şeydir..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö5-K-AL)** *"...değerlendirme uzmanlık bilgisi gerektiren bir durum. Değerlendirme sürecinde öğrencinin özerk olması öğretmeni amaca hizmet etmeyen sonuçlara götürebilir..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö13-E-İHL)** *"...ölçme-değerlendirme öğretmenin işidir. Öğrencinin dâhiline gerek yoktur..."* sözleriyle;

"Kazanımların değerlendirilmesinde problem oluşturabileceği için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö7-K-AL)** *"...değerlendirme sürecinde özerklik desteğini gereksiz görüyorum, çünkü değerlendirilmesi gereken kazanımlar doğru şekilde değerlendirilmeyebilir..."* sözleriyle;

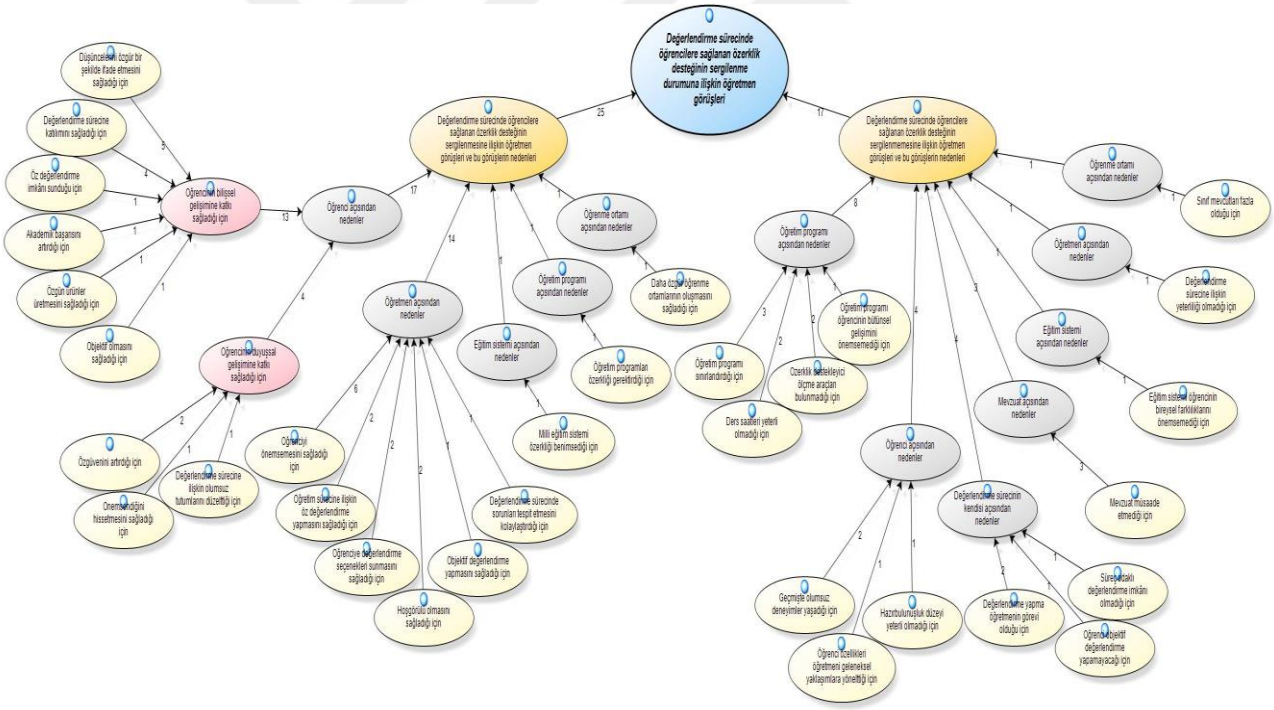
"Öğrenci objektif değerlendirme yapamayacağı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö14-K-FL)** *"...öğrenci kendini değerlendirmede objektif tutum sergilemeyebilir. Yani değerlendirme aşamasında bu desteğin gereksiz olduğunu söyleyebilirim..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

"Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri" ana teması genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin değerlendirme sürecinde öğrenen özerkliğini desteklemeyi büyük oranda öğrenciler açısından gerekli bulduklarını belirtmiş ve özellikle öğrencilerin bilişsel gelişimlerine, daha sonra duyuşsal gelişimlerine katkıda bulunduğu için gerekli bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı özerk öğrenme süreci değerlendirmenin de özerk olmasını gerektirdiği için değerlendirme süreci açısından ve öğretmenin öğrencinin bireysel farklılıklarını önemsemesini sağladığı için öğretmen açısından bu desteği gerekli bulduklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bazıları da değerlendirmenin sadece öğretmenin görevi olduğunu, kazanımları değerlendirmede problem oluşturabileceğini ve öğrencinin objektif

değerlendirme yapamayacağını düşündükleri için değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

4.2.6. Değerlendirme Sürecinde Öğrencilere Sağlanan Özerklik Desteğinin Sergilenme Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırma kapsamında elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergileme durumlarına ilişkin görüşlerine ve bu görüşlerin nedenlerine ait ifadelere rastlanmıştır. Böylece, **"Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"** ana teması oluşturulmuştur. Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, bu ana temanın kendi içerisinde alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Kodların ortak özellikleri alınarak ayrılması, alt temaların oluşturulmasını sağlamıştır. Şekil 6'da yer alan modelde, ana tema içerisinde yer alan alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır.



Şekil 6. Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 6'daki modelde **"Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"** ana temasına ait alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır. Yapılan

inceleme sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergileme durumlarıyla ilgili görüşleri belirlenmiş ve sırasıyla ***"Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** (f: 25) ve ***"Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** (f: 16) alt temaları oluşturulmuştur.

Şekil 6'da görüldüğü gibi, en fazla yükleme yapılan alt tema ***"Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasıdır. Bu alt temaya ait nedenlerin kendi içerisinde **"Öğrenci açısından nedenler"** (f: 17)**, "Öğretmen açısından nedenler"** (f: 14), **"Eğitim sistemi açısından nedenler"** (f: 1), **"Öğretim programı açısından nedenler"** (f: 1) ve **"Öğrenme ortamı açısından nedenler"** (f: 1) olmak üzere beşe ayrıldığı belirlenmiştir.

Şekil 6 incelendiğinde, ***"Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin birinci sırada **"Öğrenci açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **"Öğrenci açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** (f: 13) ve ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** (f: 4) olmak üzere iki alt gruba ayrıldığı görülmektedir**.**

Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergileyen öğretmenlerin öğrenciyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin ise kendi içerisinde ***'Düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etmesini sağladığı için'*** (f: 5), ***'Değerlendirme sürecine katılımını sağladığı için'*** (f: 4), ***'Öz değerlendirme imkânı sunduğu için'*** (f: 1), ***'Akademik başarısını artırdığı için'*** (f: 1), ***'Özgün ürünler üretmesini sağladığı için'*** (f: 1) ve ***'Objektif olmasını sağladığı için'*** (f: 1) olmak üzere altıya ayrıldığı görülmektedir. ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

'Düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö3-E-SBL)** *"...özerklik desteğini sergiliyorum, çünkü*

öğrencilerin hür iradeyle düşüncelerini belirterek değerlendirme sürecine katılabilmelerini sağlar..." sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö7-K-AL)** *"...özerklik desteğini sergiliyorum, çünkü değerlendirme sürecinde neler hissettiklerini açıkça konuşmalarını sağlıyor..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *""...özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü ... öğrenciler değerlendirme sürecimizle ilgili rahatça görüşlerini bana iletebiliyorlar ya da olumlu-olumsuz eleştiriler yapabiliyorlar..."* sözleriyle;

'Değerlendirme sürecine katılımını sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö2-K-MTAL)** *"...özerklik desteğini sergiliyorum, çünkü öğrencilerimle birlikte öğrenme sürecinin sonunda gerekli değerlendirmeyi yapabiliyorum..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü öğrenme çıktılarımızı beraber yorumlamayı, kullandığımız yöntemlerin faydalı olup olmadığını tartışmayı ... sağlamaktadır..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö28-E-GSL)** *"...değerlendirme süreci ile ilgili sorular sorarak ve onlardan geri dönütler alarak öğrencileri değerlendirme aşamasının şekillenmesine dahil ediyorum. Böylelikle de değerlendirme bakımından bu desteği sergilemiş oluyorum..."* sözleriyle;

'Öz değerlendirme imkânı sunduğu için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö40-E-AL)** *"...benim gerçekleştirdiğim değerlendirme klasik manada bilişsel bilgilerin öğrencide var olup olmadığı yönde bir değerlendirme yaklaşımı değil, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmelerinin sonucunu kendilerinin görmelerini sağlayacak bir yöntem. Bu sayede kendi hatalarını yanlışlarını veya doğru yaptığı eylemleri çok daha net ve eleştirel bir göz ile görebilmektedirler..."* sözleriyle;

'Akademik başarısını artırdığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö24-E-İHL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü akademik açıdan olumlu sonuç alıyorum..."* sözleriyle;

'***Özgün ürünler üretmesini sağladığı için'*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö11-K-İHL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü alanımıza yönelik özgün ürünler ortaya konulmasını sağlamaya çalışıyorum..."* sözleriyle;

'***Objektif olmasını sağladığı için***' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö23-K-SBL)** *"...özerklik desteğini sergiliyorum, çünkü böylece ... öğrenciler de zamanla nesnel davranmayı öğrenebiliyorlar..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergileyen öğretmenlerin öğrenciyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin ise kendi içerisinde ***'Özgüvenini artırdığı için'*** (f: 2), ***'Önemsendiğini hissetmesini sağladığı için'*** (f: 1) ve ***'Değerlendirme sürecine ilişkin olumsuz tutumlarını düzelttiği için'*** (f: 1) olmak üzere üçe ayrıldığı görülmektedir. ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

'Özgüvenini artırdığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö28-E-GSL)** *"...sınıf ortamında konuşarak özgüven sahibi olmalarına ... yardımcı oluyor... Böylelikle de değerlendirme bakımından bu desteği sergilemiş oluyorum..."* sözleriyle;

'Önemsendiğini hissetmesini sağladığı için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö10-E-FL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü kendilerine önem verildiğini hissetmelerini sağlamaktadır..."* sözleriyle;

'Değerlendirme sürecine ilişkin olumsuz tutumlarını düzelttiği için' nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö7-K-AL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü sürece ilişkin olumsuz tutumlarını düzeltmeye yarıyor..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Şekil 6 incelendiğinde, **"*Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin ikinci sırada **"Öğretmen açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **"Öğretmen açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğrenciyi önemsemesini sağladığı için"*** (f: 6), ***"Öğretim sürecine ilişkin öz değerlendirme yapmasını sağladığı için"*** (f: 2), ***"Öğrenciye değerlendirme seçenekleri sunmasını sağladığı için"*** (f: 2), ***"Hoşgörülü olmasını sağladığı için"*** (f: 2), ***"Objektif değerlendirme yapmasına katkı sağladığı için"*** (f: 1) ve ***"Değerlendirme sürecinde sorunları tespit etmesini kolaylaştırdığı için"*** (f: 1) olmak üzere altı alt gruba ayrıldığı görülmektedir. **"Öğretmen açısından nedenler"** görüşünün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergileyen öğretmenlerin öğretmenlerle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğrenciyi önemsemesini sağladığı için"*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö36-E-SBL)**

"…özerklik desteğini sergiliyorum, çünkü bireysel farklılıklar ve görüş ayrılıklarının değerlendirme sürecinde dikkate alınmasına yaradığını düşünüyorum…" sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö41-K-SL)** *"…özerklik desteğini sergiliyorum, çünkü öğrencilerin hazırbulunuşlukları, yaşadıkları çevre, ruhsal durumu gibi unsurlarını yani kısaca her şeylerini çok iyi tanımamızı ve bilmemizi sağlıyor…"* sözleriyle;

"Öğretim sürecine ilişkin öz değerlendirme yapmasını sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö35-K-SBL)** *"… özerk değerlendirme süreci sayesinde… öğretim sürecimizi de analiz edip iyileştirmek için harekete geçiyoruz…"* sözleriyle;

"Öğrenciye değerlendirme seçenekleri sunmasını sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö20-K-MTAL)** *"…özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü öğrenme sürecinde seçenek sunduğum gibi değerlendirme sürecinde de seçenek sunmamı sağlamaktadır…"* sözleriyle;

"Hoşgörülü olmasını sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö23-K-SBL)** *"…özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü böylece öğretmenler hoşgörülü davranıp öğrencilerin özerkliklerini destekleyebiliyor…"* sözleriyle;

"Objektif değerlendirme yapmasını sağladığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö31-K-AL)** *"…özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü değerlendirmenin şeffaf olmasını sağlıyor…"* sözleriyle;

"Değerlendirme sürecinde sorunları tespit etmesini kolaylaştırdığı için" nedenidir. Bir öğretmen **(Ö35-K-SBL)** *"…özerk değerlendirme süreci sayesinde öğrencilerimizin problem ve hatalarını daha kolay tespit edebiliyoruz…"* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Şekil 6 incelendiğinde, **"*Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında yer alan bir diğer nedenin **"Eğitim sistemi açısından nedenler"** olduğu görülmektedir. Bu neden altında yer alan ve tek neden olan ***"Milli eğitim sistemi özerkliği benimsediği için"*** (f: 1) nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö8-K-AL)** *"…devlet öğrenciye bu özerkliği tanımış. Benim bunu yok saymak gibi bir lüksüm yok…"* sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Şekil 6 incelendiğinde, **"*Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında yer alan bir diğer nedenin **"Öğretim programı açısından**

nedenler" olduğu görülmektedir. Bu neden altında yer alan ve tek neden olan ***"Öğretim programları özerkliği gerektirdiği için"*** (f: 1) nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö37-E-SL)** *"...kendi dersim için dört temel beceriyi ölçüyorum, bunları yaparken de müfredata göre ister istemez öğrencilerin özerkliği de destekliyorum..."* sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Şekil 6 incelendiğinde, **"*Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında yer alan başka bir nedenin ise **"Öğrenme ortamı açısından nedenler"** olduğu görülmektedir. Bu neden altında yer alan ve tek neden olan ***"Daha özgür öğrenme ortamlarının oluşmasını sağladığı için"*** (f: 1) nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünüyorum, çünkü ... özgür öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlamaktadır. Bunun hem öğretmenler açısından hem de öğrenciler açısından olumlu çıktıları olduğu kanaatindeyim..."* sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Şekil 6'da görüldüğü gibi, ikinci sırada yükleme yapılan alt tema **"*Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasıdır. Bu alt temaya ait nedenlerin kendi içerisinde **"Öğretim programı açısından nedenler"** (f: 8), **"Öğrenci açısından nedenler"** (f: 4), **"Değerlendirme sürecinin kendisi açısından nedenler"** (f: 4), **"Mevzuat açısından nedenler"** (f: 3), **"Eğitim sistemi açısından nedenler"** (f: 1), **"Öğretmen açısından nedenler"** (f: 1) ve **"Öğrenme ortamı açısından nedenler"** (f: 1) olmak üzere yediye ayrıldığı belirlenmiştir.

Şekil 6 incelendiğinde, **"*Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin birinci sırada **"Öğretim programı açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **"Öğretim programı açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğretim programı sınırlandırdığı için"*** (f: 3), ***"Ders saatleri yeterli olmadığı için"*** (f: 2), ***"Özerklik destekleyici ölçme araçları bulunmadığı için"*** (f: 2) ve ***"Öğretim programı öğrencinin bütünsel gelişimini önemsemediği için"*** (f: 1) olmak üzere dört alt gruba ayrıldığı görülmektedir. **"Öğretim programı açısından nedenler"** görüşünün

oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergilemeyen öğretmenlerin öğretim programıyla ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Öğretim programı sınırlandırdığı için"*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö16-E-FL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünmüyorum, çünkü öğretim programı bunu çok fazla olanaklı kılmıyor..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö26-E-FL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünmüyorum, çünkü öğretim programı özerklik desteğini sınırlayabiliyor..."* sözleriyle;

"Ders saatleri yeterli olmadığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö5-K-AL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünmüyorum, çünkü ... ders saatlerinin yetersiz olması ... buna en büyük etkenlerden..."* sözleriyle;

"Özerklik destekleyici ölçme araçları bulunmadığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö5-K-AL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünmüyorum, çünkü ... değerlendirmede kullandığım araçlar yazılı-sözlü yoklamalar ve ödevler. Yazılı yoklamalarda hangi soru tiplerinin sorulacağı konusunda elbette öğrencilerden de fikir alıyorum veya sınavlar sonrasında soru kağıtlarını dağıtarak öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini, hatalarını görmelerini sağlıyorum fakat bunlar değerlendirme sürecinde öğrencinin yeterince özerklik desteği aldığı anlamına gelmiyor. Değerlendirme yönünden özerklik için öğrenciyi değerlendirmenin bir parçası haline getirecek ölçme araçlarına ihtiyaç var. Mevcut durumunda bu mümkün olmuyor..."* sözleriyle;

"Öğretim programı öğrencinin bütünsel gelişimini önemsemediği için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö16-E-FL)** *"... özerklik desteğini sergilediğimi düşünmüyorum, çünkü ... öğretim programı mevcut durumda çocukların sadece akademik gelişimine yönelirken fiziksel ve ruhsal olarak bütünsel gelişimlerini önemsemiyor..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Şekil 6 incelendiğinde, **"*Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin ikinci sırada **"Öğrenci açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **"Öğrenci açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Geçmişte olumsuz deneyimler yaşadığı için"*** (f: 2), ***"Öğrenci özellikleri öğretmeni geleneksel yaklaşımlara yönelttiği için"*** (f: 1) ve ***"Hazırbulunuşluk düzeyi yeterli olmadığı için"*** (f: 1) olmak üzere üç alt

gruba ayrıldığı görülmektedir. **"Öğrenci açısından nedenler"** görüşünün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergilemeyen öğretmenlerin öğrencilerle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Geçmişte olumsuz deneyimler yaşadığı için"*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö34-K-AL)** *"...daha önceki sınıflarda kötü yaşanmışlıkların etkisi her öğrencide aynı değerlendirme desteğinin yapılmasını engelliyor..."* sözleriyle;

"Öğrenci özellikleri öğretmeni geleneksel yaklaşımlara yönelttiği için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö6-K-İHL)** *"...özgürlüğüne pek düşkün, sorumluluk almakta zorluk yaşayan bu yeni neslin değerlendirme esnasında eski yaklaşımlara da başvurmama sebep olduğunu söylemek zorundayım. Bu yüzden çok da bu konuda özerklik desteği sergileyebildiğimi söyleyemeyeceğim..."* sözleriyle;

"Hazırbulunuşluk düzeyi yeterli olmadığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö42-K-MTAL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünmüyorum, çünkü öğrencilerin özerklik konusunda hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğunu düşünüyorum..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Şekil 6 incelendiğinde, **"*Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin üçüncü sırada **"Değerlendirme sürecinin kendisi açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **"Değerlendirme sürecinin kendisi açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Değerlendirme yapma öğretmenin görevi olduğu için"*** (f: 2), ***"Öğrenci objektif değerlendirme yapamayacağı için"*** (f: 1) ve ***"Süreç odaklı değerlendirme imkânı olmadığı için"*** (f: 1) olmak üzere üç alt gruba ayrıldığı görülmektedir**. "Değerlendirme sürecinin kendisi açısından nedenler"** görüşünün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergilemeyen öğretmenlerin değerlendirme sürecinin kendisiyle ilgili nedenler kapsamında belirttikleri ***"Değerlendirme yapma öğretmenin görevi olduğu için"*** nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö38-E-İHL)** *"...değerlendirmeleri genelde kendim yaparım. Değerlendirme öğretmenin işidir. Öğrenciye bu desteği sağlamaya lüzum yok..."* sözleriyle;

"Öğrenci objektif değerlendirme yapamayacağı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö33-E-AL)** *"...öğrenciler bulundukları durumdan ötürü değerlendirme sürecinde tarafsız ve sağlıklı bir şekilde görüşlerini paylaşamayabilirler. Bu durumda kendi iç güdüleri daha ağır basabilir. Bu sebepten öğrencileri değerlendirme sürecine katamıyorum..."* sözleriyle;

"Süreç odaklı değerlendirme imkânı olmadığı için" nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö4-K-SL)** *"...özerklik desteğini sergilemiyorum, çünkü bizim değerlendirme sistemimizde bir portfolyo ya da öğrenci dosyası gibi süregelen uzun zamanlı ve aşamalı bir değerlendirme yok. Direkt sonuç ve sadece süreçteki belli davranışları değerlendiririz..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Şekil 6 incelendiğinde, **"*Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında öğretmenlerin dördüncü sırada **"Mevzuat açısından nedenler"**e vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu neden altında yer alan ve tek neden olan ***"Mevzuat müsaade etmediği için"*** (f: 3) nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö1-E-SL)** *"...yönetmelikler sebebiyle değerlendirme sürecinde özerklik desteğini sergilediğimi düşünmüyorum..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö15-K-AL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünmüyorum, çünkü ... bunun sebebi belli bir yönetmeliği takip etmemizdir..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Şekil 6 incelendiğinde, **"*Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında yer alan bir başka nedenin **"Eğitim sistemi açısından nedenler"** olduğu görülmektedir. Bu neden altında yer alan ve tek neden olan ***"Eğitim sistemi öğrencinin bireysel farklılıklarını önemsemediği için"*** (f: 1) nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö21-K-SBL)** *"...öğrenmede bireysel farklılıklar var. Ancak sistem bütün öğrencilere aynı sınavı yaptırıyor..."* sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Şekil 6 incelendiğinde, **"*Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ait nedenler arasında yer alan bir diğer nedenin **"Öğretmen açısından nedenler"** olduğu görülmektedir. Bu neden altında yer alan ve tek neden olan ***"Değerlendirme sürecine ilişkin yeterliliği olmadığı için"*** (f: 1) nedeninin oluşmasına

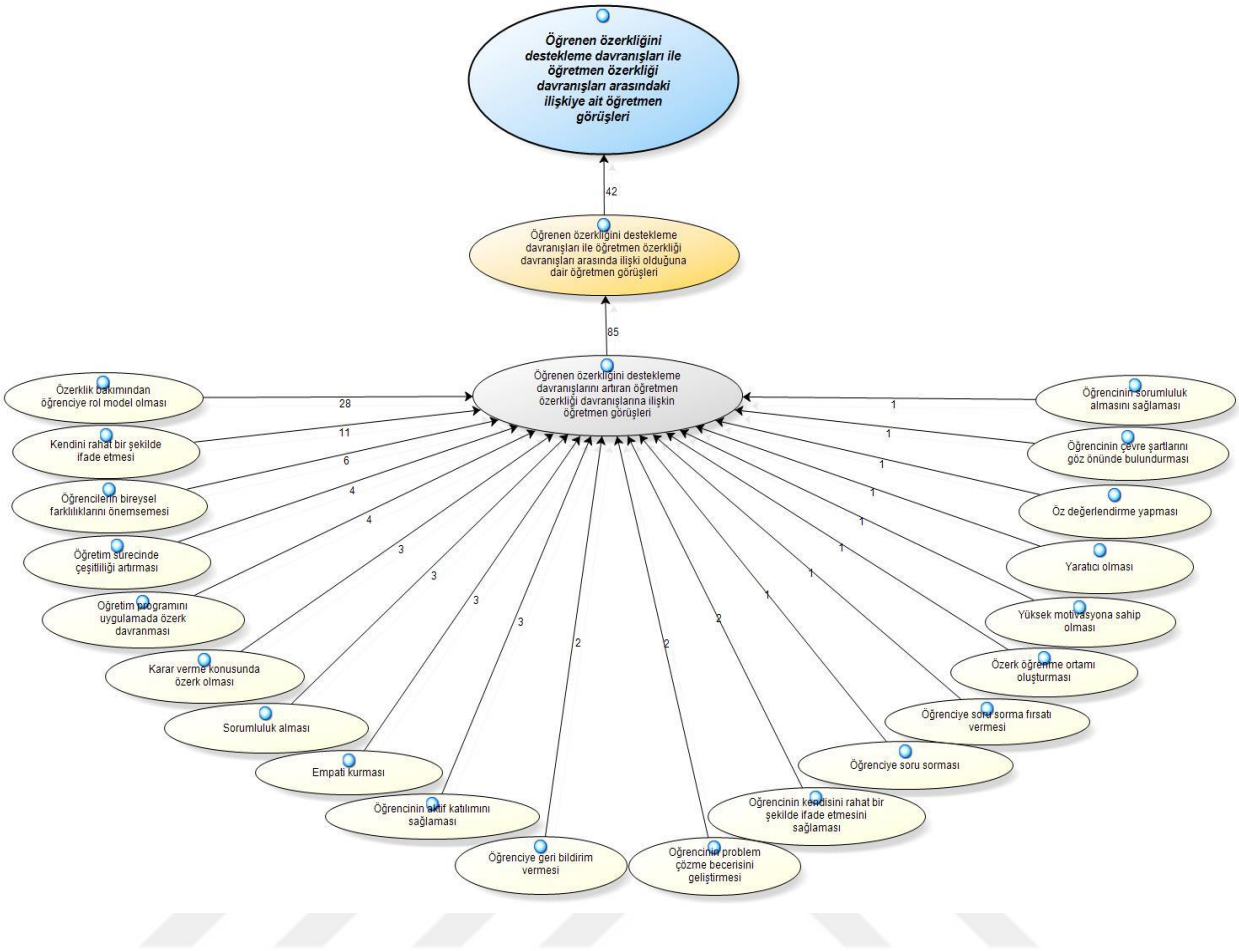
bir öğretmen **(Ö30-E-SL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünmüyorum, çünkü bu konuda kendimi tam yeterli görmüyorum..."* sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Şekil 6 incelendiğinde, **"*Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri*"** temasına ait nedenler arasında yer alan son nedenin **"Öğrenme ortamı açısından nedenler"** olduğu görülmektedir. Bu neden altında yer alan ve tek neden olan ***"Sınıf mevcutları fazla olduğu için"*** (f: 1) nedeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö5-K-AL)** *"...özerklik desteğini sergilediğimi düşünmüyorum, çünkü ... sınıfların kalabalık olması buna en büyük etkenlerden..."* sözleriyle kaynaklık etmiştir.

"Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri" ana teması genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin değerlendirme sürecinde öğrenen özerkliğini desteklemeyi büyük oranda öğrenci ve öğretmenler açısından sergilediklerini belirtmiş ve öğretmenler öğrenciler açısından özellikle bilişsel gelişimlerine daha sonra da duyuşsal gelişimlerine katkıda bulunduğu için, öğretmenler açısından ise özellikle öğrencileri önemsemelerini sağladığı için bu desteği sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerden bazıları ise eğitim sistemi, öğretim programı ve öğrenme ortamı açısından nedenler ile bu desteği sergilediklerini belirtmişlerdir. Öte yandan öğretmenlerin önemli bir kısmı öğretim programı, öğrenci, değerlendirme süreci, mevzuat, eğitim sistemi, öğretmen ve öğrenme ortamı açısından nedenler ile bu desteği sergilemediklerini ifade etmişlerdir.

4.2.7. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları ile Öğretmen Özerkliği Davranışları Arasındaki İlişkiye Ait Öğretmen Görüşleri

Araştırma kapsamında elde edilen veriler incelendiğinde, öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öğretmen özerkliği davranışları arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşlerine ve bu görüşlerin nedenlerine ilişkin ifadelere rastlanmıştır. Böylece, **"Öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öğretmen özerkliği davranışları arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşleri"** ana teması oluşturulmuştur. Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, bu ana temanın kendi içerisinde alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Kodların ortak özellikleri alınarak ayrılması, alt temaların oluşturulmasını sağlamıştır. Şekil 7'de yer alan modelde, ana tema içerisinde yer alan alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır.



Şekil 7. Öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öğretmen özerkliği davranışları arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşleri

Şekil 7'deki modelde **"Öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öğretmen özerkliği davranışları arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşleri"** ana temasına ait alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır. Yapılan inceleme sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öğretmen özerkliği davranışlarını ilişkili olduğuna dair görüşleri belirlenmiş ve ***"Öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öğretmen özerkliği davranışları arasında ilişki olduğuna dair öğretmen görüşleri"*** (f: 42) alt teması oluşturulmuştur. Verilerin detaylı analizi sonucunda, bu alt temanın altında öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını artıran öğretmen özerkliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri tespit edilmiş ve **"Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını artıran öğretmen özerkliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri"** (f: 85) alt grubu belirlenmiştir.

Şekil 7 incelendiğinde, **"Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını artıran öğretmen özerkliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri"**nin kendi

içerisinde ***"Özerklik bakımından öğrenciye rol model olması"*** (f: 28), ***"Kendini rahat bir şekilde ifade etmesi"*** (f: 11), ***"Öğrencilerin bireysel farklılıklarını önemsemesi"*** (f: 6), ***"Öğretim sürecinde çeşitliliği artırması"*** (f: 4), ***"Öğretim programını uygulamada özerk davranması"*** (f: 4), ***"Karar verme konusunda özerk olması"*** (f: 3), ***"Sorumluluk alması"*** (f: 3), ***"Empati kurması"*** (f: 3), ***"Öğrencinin aktif katılımını sağlaması"*** (f: 3), ***"Öğrenciye geri bildirim vermesi"*** (f: 2), ***"Öğrencinin kendisini rahat bir şekilde ifade etmesini sağlaması***" (f: 2), ***"Öğrencinin problem çözme becerisini geliştirmesi"*** (f: 2), ***"Öğrenciye soru sorması"*** (f: 1), ***"Öğrenciye soru sorma fırsatı vermesi"*** (f: 1), ***"Özerk öğrenme ortamı oluşturması"*** (f: 1), ***"Yüksek motivasyona sahip olması"*** (f: 1), ***"Yaratıcı olması"*** (f: 1), ***"Öz değerlendirme yapması"*** (f: 1), ***"Öğrencinin çevre şartlarını göz önünde bulundurması"*** (f: 1) ve ***"Öğrencinin sorumluluk almasını sağlaması"*** (f: 1) olmak üzere yirmi bir alt gruba ayrıldığı görülmektedir**.** Bu görüşün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir**.**

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını artıran öğretmen özerkliği davranışı olarak belirttikleri ***"Özerklik bakımından öğrenciye rol model olması"*** davranışının oluşmasına bir öğretmen **(Ö16-E-FL)** *"…öğretmeni rol model alan öğrencilerin rol model aldıkları kişide özerklik davranışlarını görmeleri gerekmektedir ki kendileri de özerk olabilsin…"* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö33-E-AL)** *"…öğretmen davranışları özerk olduğunda, öğrenciler … öğretmeni rol model aldıkları için kendileri de davranışlarının özerk olmasını isteyecek ve o şekilde davranacaktır…"* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö42-K-MTAL)** *"…öğretmen öğrencilere her konuda örnek bir birey olduğu için özerk davranışlar sergilerken öğrencilere de bu konuda örnek olacaktır..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını artıran öğretmen özerkliği davranışı olarak belirttikleri ***"Kendini rahat bir şekilde ifade etmesi"*** davranışının oluşmasına bir öğretmen **(Ö4-K-SL)** *"…bir öğretmen kendi ortamında ne kadar rahat ve özgür ise öğrencilerine de bunu sağlayabilir…"* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"…kendi rahat ve baskısız bir ortamda kararlar alabilen, öğrencileri için de daha rahat ve özerk bir öğrenme süreci sağlayabilir…"* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö26-E-FL)** *"…öğretmen de kendini rahatça ifade edebilmeli ki istediği şeyleri yapabilmeli ki öğrencilerin de özerkliklerini destekleyebilsin … öğretmen*

ne kadar özgür olursa öğrencilere bunları daha kolay yansıtır, onları özerk olmaya teşvik eder…" sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını artıran öğretmen özerkliği davranışı olarak belirttikleri ***"Öğrencilerin bireysel farklılıklarını önemsemesi"*** davranışının oluşmasına bir öğretmen **(Ö14-K-FL)** *"...dersler esnasında çocukların derse olan farklı özelliklerinin mümkün mertebe farkında olmaya çalışıyorum. Bu şekildeki davranışlarımın öğrenciyi özerkleştirdiğine inanıyorum…"* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö32-K-MTAL)** *"...farklı yapıda olan öğrenenlerin her birinin farklı bir geçmişi ve hikayesi vardır. Farklı geçmişe sahip olan kişilere aynı geçmiş içerisinde davranmalarını beklemek öğrenen açısından büyük bir adaletsizlik ortaya çıkarır…"* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö39-K-MTAL)** *"...öğrencilerin farklı farklı seviyelerine, ihtiyaçlarına bağlı olarak dersimi esnetebiliyorum. Bunları yaparak öğrencilerin özerk olmalarına yardımcı oluyorum…"* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını artıran öğretmen özerkliği davranışı olarak belirttikleri ***"Öğretim sürecinde çeşitliliği artırması"*** davranışının oluşmasına bir öğretmen **(Ö4-K-SL)** *"...yerine göre türlü etkinliklerle ile dersini çeşitlendiren öğretmenin öğrencilerine özerklik aktarımları da bir o kadar kolay ve yönlendirici olur. Örneğin kimya ve hayat ünitesinde temizlik maddeleri konusunda fabrika gezisi düzenleyip yerinde üretimini görerek öğrenmelerini sağlamak bir öğrenci için hem ilginç ve kalıcı bir deneyim olur…"* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö26-E-FL)** *"...farklı akademik faaliyetlerde (TÜBİTAK, CERN fuarları, yurt içi ve yurt dışı yarışmalar gibi) bulunan öğretmenin özerkliği gelişir, özerk olan öğretmen öğrencinin özerkliğini de destekler..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö29-K-GSL)** *"...öğretmenin öğretim süreci, öğretim ortamı, yöntem ve teknikler, öğretim materyalleri gibi konularda farklı fikirleri ve kararları önemsemesi, uygulanabildiğini görmesi onu mesleğinde motive ve tatmin edecektir. Mesleğinde bu motivasyonu ve tatmin duygusunu yakalayan öğretmen, öğrencisinin özerkliğini de destekleyecektir…"* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını artıran öğretmen özerkliği davranışı olarak belirttikleri ***"Öğretim programını uygulamada özerk davranması"*** davranışının oluşmasına bir öğretmen **(Ö16-E-FL)** *"...ben özerk bir öğretmen olarak öğretim programına sıkı sıkıya bağlı kalmayıp müfredat dışı çeşitli*

faaliyetlerde bulunarak öğrencilerimi özerk kılıyorum…" sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö23-K-SBL)** *"…öğretmen bir müfredata tamamıyla bağlı kaldığı sürece özerklik merkezli bir öğretim yapamayacaktır…"* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö39-K-MTAL)** *"…öğretmen özerk olmak için sadece programa göre hareket etmemelidir. Eğitimin amacına ulaşması için gerekirse derste esnek davranmalıdır. Ancak bu şekilde öğrencileri özerkleştirebilirim..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını artıran öğretmen özerkliği davranışı olarak belirttikleri ***"Karar verme konusunda özerk olması"*** davranışının oluşmasına bir öğretmen **(Ö7-K-AL)** *"…öğretmenin karar alma konusunda özerk olması … öğrenenin de özerkliğini desteklemesini ... sağlar..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö15-K-AL)** *"…öğretmen … ders planlamasına, seçeceği yöntem-tekniğe, değerlendirme türüne öğrenciyi de özerk kılacak şekilde kendisi karar verir..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını artıran öğretmen özerkliği davranışı olarak belirttikleri ***"Sorumluluk alması"*** davranışının oluşmasına bir öğretmen **(Ö16-E-FL)** *"…kendisi özerk olmayan, kendi başına sorumluluk alamayan öğretmenlerin öğrencilere özerklik davranışlarını kazandırmaları çok zordur..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"…davranışlarının sorumluluğunu alabilen öğretmen … öğrenen özerkliğini kendi özerkliği oranında hesaba katarak daha iyi anlamda destekleyebilir. … Ben de kendi davranışlarımın sorumluluğunu aldığımda daha verimli olduğumu düşünüyorum…"* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını artıran öğretmen özerkliği davranışı olarak belirttikleri ***"Empati kurması"*** davranışının oluşmasına bir öğretmen **(Ö3-E-SBL)** *"…dersimi anlatırken empati yaparım ve aynı şekilde bunu öğrencilerimden de beklerim. Böylece özerkliklerini desteklemiş olurum…"* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"…öğretmen … empati kurarak öğrencilerini daha iyi anlayabilir ve … öğrenen özerkliğini kendi özerkliği oranında hesaba katarak daha iyi anlamda destekleyebilir…"* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını artıran öğretmen özerkliği davranışı olarak belirttikleri ***"Öğrencinin aktif katılımını sağlaması"*** davranışının oluşmasına bir öğretmen **(Ö5-K-AL)** *"…ben öğrenme ortamında ne kadar*

özerkleşirsem onlar da o ölçüde öğrenme etkinliklerine katılan özerk bireyler olacaktır … öğretmen özerk oldukça sınıf ortamında bilgi aktaran bir kişi olmaktan çok öğrenciyi sürece katan bir anlayışla hareket etmek isteyecektir…" sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö38-E-İHL)** *"…öğrenme sürecinde tüm katılımcıların çalışmanın her safhasının içinde yer alması gerekiyor. Bu da öğretmenin özerk olmasıyla ilişkilidir…"* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını artıran öğretmen özerkliği davranışı olarak belirttikleri ***"Öğrenciye geri bildirim vermesi"*** davranışının oluşmasına bir öğretmen **(Ö19-K-MTAL)** *"…öğretmen geri bildirim verir, öğrenci bu bildirimi alırsa … karşılıklı bir etkileşim olur. Bu etkileşim de iki tarafın da özerkliklerinin gelişerek eğitim sürecinin daha verimli geçmesini sağlar…"* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını artıran öğretmen özerkliği davranışı olarak belirttikleri ***"Öğrencinin problem çözme becerisini geliştirmesi"*** davranışının oluşmasına bir öğretmen **(Ö16-E-FL)** *"…ben özerk bir öğretmen olarak … öğrencilere çeşitli sorunlarını aşmalarında yardımcı oluyorum…"* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını artıran öğretmen özerkliği davranışı olarak belirttikleri ***"Öğrencinin kendisini rahat bir şekilde ifade etmesini sağlaması"*** davranışının oluşmasına bir öğretmen **(Ö33-E-AL)** *"… öğretmen davranışları özerk olduğunda, öğrenciler duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edecektir…"* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını artıran öğretmen özerkliği davranışları arasında birer öğretmenin görüşleri doğrultusunda oluşturulan ***"Soru sorması"*** davranışına bir öğretmen **(Ö19-K-MTAL)** *"…öğretmen … sürekli soru sorarsa … karşılıklı bir etkileşim olur. Bu etkileşim de iki tarafın da özerkliklerinin gelişerek eğitim sürecinin daha verimli geçmesini sağlar…"* sözleriyle;

"Öğrenciye soru sorma fırsatı vermesi" davranışına bir öğretmen **(Ö19-K-MTAL)** *"…öğrenci sürekli soru sorarsa karşılıklı etkileşim olur. Bu etkileşim iki tarafında özerkliklerinin gelişerek eğitim sürecinin daha verimli geçmesini sağlar…"* sözleriyle;

"Özerk öğrenme ortamı oluşturması" davranışına bir öğretmen **(Ö7-K-AL)** *"...öğretmenin ... sınıfta uygun özerk ortamı sağlaması öğrenenin de özerkliğinin desteklenmesini sağlar..."* sözleriyle;

"Yüksek motivasyona sahip olması" davranışına bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"...özerk olan öğretmenin kendi motivasyonu yüksek olacağı için öğrencilerin özerklik olma hususundaki motivasyonunu da yükseltebilir. Bu da eğitim öğretim faaliyetlerine olumlu katkı sağlayacağından öğretmen özerkliği, öğrenen özerkliğini destekleme açısından gereklidir ... Yani öğretmen kendi iç motivasyonunu artırarak öğrencilerinin de özerkliğini destekler..."* sözleriyle;

"Yaratıcı olması" davranışına bir öğretmen **(Ö32-K-MTAL)** *"...öğretmen kendi kalıplaşmış düşüncelerinden çıkmayıp yaratıcılık göstermediğinde öğrenenin de aynı düşünce ile hareket etmesini ve süreci tamamlamasını bekler..."* sözleriyle;

"Öz değerlendirme yapması" davranışına bir öğretmen **(Ö19-K-MTAL)** *"...öğretmen özerk olursa kendi öğretimiyle ilgili değerlendirme yapar. Böylece öğrencinin özerkliğini daha kolay destekleyebilir..."* sözleriyle;

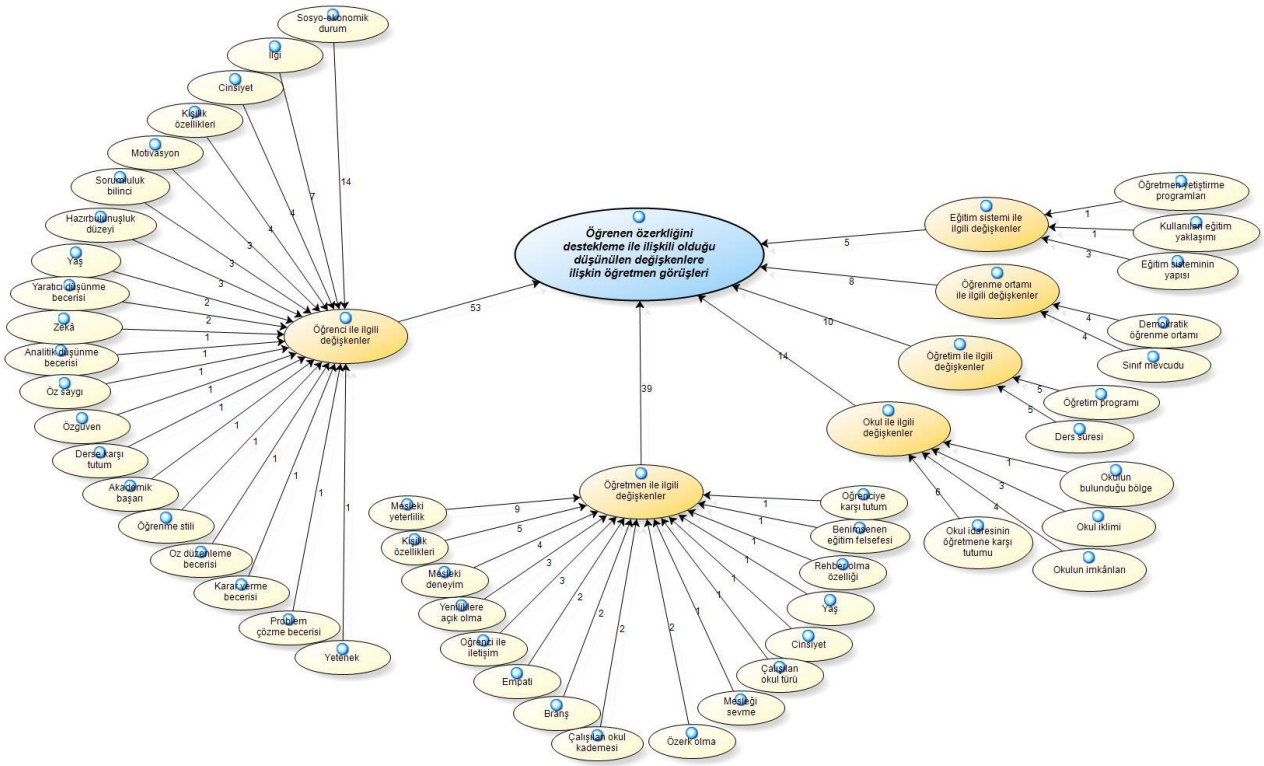
"Öğrencinin çevre şartlarını göz önünde bulundurması" davranışına bir öğretmen **(Ö34-K-AL)** *"...öğretmen özerk olması durumunda sosyo-ekonomik çevreyi tanıyarak buna göre bir özerk öğrenme ortamı oluşturur..."* sözleriyle;

"Öğrencinin sorumluluk almasını sağlaması" davranışına da bir öğretmen **(Ö36-E-SBL)** *"...öğretmen özerk oldukça ... öğrencide sorumluluk oluşturduğunu düşünüyorum..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

"Öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öğretmen özerkliği davranışları arasındaki ilişki hakkındaki öğretmen görüşleri" ana teması genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin tamamı öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öğretmen özerkliği davranışları arasında ilişki olduğunu ifade etmiş ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını artıran öğretmen özerkliği davranışlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin çoğunluğu özellikle öğretmenlerin özerklik davranışlarını benimsemesi, özerklik bakımından öğrenciye rol model olması, kendini rahat bir şekilde ifade etmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarını önemsemesi, öğretim sürecinde çeşitliliği artırması, öğretim programını uygulamada özerk davranması davranışlarının öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını artırdığına vurgu yapmışlardır.

4.2.8. Öğrenen Özerkliğini Destekleme ile İlişkili Olduğu Düşünülen Değişkenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırma kapsamında elde edilen veriler incelendiğinde, öğrenen özerkliğini destekleme ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşlerine ait ifadelere rastlanmıştır. Böylece, **"Öğrenen özerkliğini destekleme ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri"** ana teması oluşturulmuştur. Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, bu ana temanın kendi içerisinde alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Kodların ortak özellikleri alınarak ayrılması, alt temaların oluşturulmasını sağlamıştır. Şekil 8'de yer alan modelde, ana tema içerisinde yer alan alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır.



Şekil 8. Öğrenen özerkliğini destekleme ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 8'deki modelde **"Öğrenen özerkliğini destekleme ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri"** ana temasına ait alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır. Yapılan inceleme sonucunda, bu ana temanın kendi içerisinde ***"Öğrenci ile ilgili değişkenler"*** (f: 53), ***"Öğretmen ile ilgili değişkenler"*** (f: 39), ***"Okul ile ilgili değişkenler"*** (f: 14), ***"Öğretim ile ilgili değişkenler"*** (f: 10),

"Öğrenme ortamı ile ilgili değişkenler" (f: 8) ve ***"Eğitim sistemi ile ilgili değişkenler"*** (f: 5) altı alt temaya ayrıldığı belirlenmiştir.

Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda; ***"Öğrenci ile ilgili değişkenler"*** alt teması altında ***'Sosyo-ekonomik durum'*** (f: 14), ***'İlgi'*** (f: 7), ***'Cinsiyet'*** (f: 4), ***'Kişilik özellikleri'*** (f: 4), ***'Motivasyon'*** (f: 3), ***'Sorumluluk bilinci'*** (f: 3), ***'Hazırbulunuşluk düzeyi'*** (f: 3), ***'Yaş'*** (f: 2), ***'Yaratıcılık'*** (f: 2), ***'Zeka'*** (f: 1), ***'Analitik düşünme becerisi'*** (f: 1), ***'Öz saygı'*** (f: 1), ***'Özgüven'*** (f: 1), ***'Derse karşı tutum'*** (f: 1), ***'Akademik başarı'*** (f: 1), ***'Öğrenme stili'*** (f: 1), ***'Öz düzenleme becerisi'*** (f: 1), ***'Karar verme becerisi'*** (f: 1), ***'Problem çözme becerisi'*** (f: 1) ve ***'Yetenek'*** (f: 1) olmak üzere yirmi değişkenin yer aldığı belirlenmiştir. Bu görüşün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

"Öğrenci ile ilgili değişkenler" alt teması altında yer alan ***'Sosyo-ekonomik durum'*** değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö8-K-AL)** *"...bulunulan aile ve ekonomik imkanları..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö10-E-FL)** *"...maddi ve sosyal imkanlar..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö30-E-SL)** *"...aile ... sosyo-ekonomik yapı..."* sözleriyle;

'İlgi' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö21-K-SBL)** *"...öğrencinin ilgi duyduğu dersler ve alanlar..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö22-E-İHL)** *"...öğrencinin derse olan ilgisi..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö29-K-GSL)** *"...öğrenenin ilgisi ... en temel değişkenlerdir..."* sözleriyle;

'Cinsiyet' değişkenine bir öğretmen **(Ö22-E-İHL)** *"...öğrencinin ... cinsiyeti..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö23-K-SBL)** *"...öğrencinin ... cinsiyeti..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö33-E-AL)** *"...öğrenen cinsiyeti ... gibi değişkenler öğrenenin özerkliğini destekleme ile ilişkilidir..."* sözleriyle;

'Kişilik özellikleri' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö5-K-AL)** *"...öğrencinin kişilik özellikleri..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö21-K-SBL)** *"...öğrencinin kişiliği..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö37-E-SL)** *"...öğrencinin doğuştan gelen karakter özellikleri en önemli değişkendir..."* sözleriyle;

'Motivasyon' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö11-K-İHL)** *"...öğrencinin motivasyonu..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö18-K-AL)** *"...öğrencinin motivasyon düzeyi..."* sözleriyle;

'Sorumluluk bilinci' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö2-K-MTAL)** *"...öğrencinin ... sorumluluk alması..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö24-E-İHL)** *"...öğrenenin ... sorumluluklar veya görevleri..."* sözleriyle;

'Hazırbulunuşluk düzeyi' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö20-K-MTAL)** *"...öğrencinin hazırbulunuşluğu..."* sözleriyle;

'Yaş' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö23-K-SBL)** *"...öğrencinin yaşı..."* sözleriyle;

'Yaratıcılık' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö2-K-MTAL)** *"...öğrencinin ... yaratıcılığı..."* sözleriyle;

'Zekâ değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö10-E-FL)** *"...zekâ kapasitesi..."* sözleriyle;

'Analitik düşünme becerisi' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö2-K-MTAL)** *"...öğrencinin ... analiz edebilme becerisi..."* sözleriyle;

'Öz saygı' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö2-K-MTAL)** *"...öğrencinin...öz saygısı..."* sözleriyle;

'Özgüven' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö37-E-SL)** *"...özgüveni yüksek olan öğrencinin özerkliği açıkça desteklenebilirken özgüvensiz öğrenci için aynısı geçerli değildir..."* sözleriyle;

'Derse karşı tutum' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö40-E-AL)** *"...öğrencinin derse yönelik tutumu..."* sözleriyle;

'Akademik başarı' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö22-E-İHL)** *"...öğrencinin ... akademik başarısı..."* sözleriyle;

'Öğrenme stili' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö31-K-AL)** *"...öğrenci özerkliğinin desteklenmesi, öğrencinin öğrenme stiline özgü özerk öğrenme yöntemlerini seçmesi ... öğrencinin öğrenen özerkliğini gerçekleştirmesini sağlayabilir..."* sözleriyle;

'Öz düzenleme becerisi' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö40-E-AL)** *"...öğrencinin öz düzenlemeli öğrenmesi..."* sözleriyle;

'Karar verme becerisi' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö2-K-MTAL)** *"...öğrencinin ... karar verme becerisi..."* sözleriyle;

'Problem çözme becerisi' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö2-K-MTAL)** *"...öğrencinin ... problem çözme becerisi..."* sözleriyle;

'Yetenek' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö29-K-GSL)** *"...öğrenenin ... yetenekleri en temel değişkenlerdir..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Verilerin detaylı analizi sonucunda; ***"Öğretmen ile ilgili değişkenler"*** alt teması altında ***'Mesleki yeterlilik'*** (f: 9), ***'Kişilik özellikleri'*** (f: 5), ***'Mesleki deneyim'*** (f: 4), ***'Yeniliklere açık olma'*** (f: 3), ***'Öğrenci ile iletişim'*** (f: 3), ***'Empati'*** (f: 2), ***'Branş'*** (f: 2), ***'Okul kademesi'*** (f: 2), ***'Özerk olma'*** (f: 2), ***'Mesleği sevme'*** (f: 1), ***'Çalışılan okul türü'*** (f: 1), ***'Cinsiyet'*** (f: 1), ***'Yaş'*** (f: 1), ***'Rehber olma özelliği'*** (f: 1), ***'Benimsenen eğitim felsefesi'*** (f: 1) ve ***'Öğrenciye karşı tutum '*** (f: 1) olmak üzere on altı değişkenin yer aldığı belirlenmiştir. Bu görüşün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

"Öğretmen ile ilgili değişkenler" alt teması altında yer alan ***'Mesleki yeterlilik'*** değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö5-K-AL)** *"...öğretmenin mesleki bilgisi..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö15-K-AL)** *"...öğretmenin pedagojik yeterliliği de önemlidir çünkü özerkliği desteklemenin önemini bu bilgiye sahip olan öğretmenlerin daha iyi kavrayabileceğini düşünüyorum..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö29-K-GSL)** *"...mesleki olarak değişimin farkında olmak ve yeterliliklerimizi geliştirmek de bu değişkenlerden biridir diye düşünüyorum..."* sözleriyle;

'Kişilik özellikleri' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö5-K-AL)** *"...öğretmenin karakteri..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö21-K-SBL)** *"...öğretmenin kişiliği..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö34-K-AL)** *"...öğretmenlerin kişilik özellikleri..."* sözleriyle;

'Mesleki deneyim' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö14-K-FL)** *"...öğretmenin ... görevdeki hizmet süresi..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö39-K-MTAL)** *"...öğretmenin tecrübeli olması..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö42-K-MTAL)** *"...öğretmenin ... mesleki kıdemi..."* sözleriyle

'Yeniliklere açık olma' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö3-E-SBL)** *"...öğretmenlerin her yıl yeniliklere göre kendilerini güncellemesi..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö11-K-İHL)** *"...öğretmenin güncel değişikliklere açık oluşu..."* sözleriyle;

'Öğrenci ile iletişim' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö1-E-SL)** *"...öğretenin öğretenle iletişimi..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö35-K-SBL)** *"...öğretmenin öğrenciyle iletişim şekli..."* sözleriyle;

'Empati' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö27-E-GSL)** *"...öğrenciyle empati kurabilmek..."* sözleriyle;

'Branş"' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö42-K-MTAL)** *"...öğretmenin ... branşı..."* sözleriyle;

'Çalışılan okul kademesi' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö33-E-AL)** *"...görev yapılan okul kademesi ... gibi değişkenler öğrenenin özerkliğini destekleme ile ilişkilidir..."* sözleriyle;

'Özerk olma' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö7-K-AL)** *"...öğretmenin özerklik durumu..."* sözleriyle;

'Mesleği sevme' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö14-K-FL)** *"...öğretmenin ... mesleğine olan sevgisi..."* sözleriyle;

'Çalışılan okul türü' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö42-K-MTAL)** *"...öğretmenin ... görev yaptığı lise türü..."* sözleriyle;

'Cinsiyet' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö28-E-GSL)** *"...öğretmenin ... cinsiyeti..."* sözleriyle;

'Yaş' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö42-K-MTAL)** *"...öğretmenin yaşı..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

'Rehber olma özelliği' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö31-K-AL)** *"...öğretenin doğrudan öğreten değil de bir yol gösterici, rehber konumunda olması önemli değişkenlerdir kanımca..."* sözleriyle;

'Benimsenen eğitim felsefesi' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö15-K-AL)** *"...bence öğretmenin sahip olduğu eğitim felsefesi önemli bir değişkendir. Sahip olduğumuz eğitim felsefesi sınıftaki hareketlerimizi de yansıtmaktadır..."* sözleriyle;

'Öğrenciye karşı tutum' değişkenini oluşmasına bir öğretmen **(Ö42-K-MTAL)** *"...öğretmenin ... otoriter, hoşgörülü veya demokratik olması gibi sergilediği öğretmen tutumları..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Verilerin detaylı analizi sonucunda, ***"Okul ile ilgili değişkenler"*** alt temasına altında ***'Okul idaresinin öğretmene karşı tutumu'*** (f: 6), ***'Okulun imkânları'*** (f: 4), ***'Okul iklimi'*** (f: 3) ve ***'Okulun bulunduğu bölge'*** (f: 1) olmak üzere dört değişkenin yer aldığı belirlenmiştir. Bu görüşün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

"Okul ile ilgili değişkenler" alt teması altında yer alan ***'Okul idaresinin öğretmene karşı tutumu'*** değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö4-K-SL)** *"...idarenin öğretmene tutumu ve tarzı..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö19-K-MTAL)** *"...okul yönetiminin öğretmene ne kadar esneklik sunduğu özerklik desteğimi etkiler. Baskılayıcı ve sınırlandırıcı bir yönetim beni engeller..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö40-E-AL)** *"...okul yönetiminin bana karşı tutumu..."* sözleriyle;

'Okul imkânları' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö4-K-SL)** *"...okulun fiziki yapısı; mesela okula girince öğrenci de öğretmen de 'oh be' diyecek..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö5-K-AL)** *"...okulun fiziksel olanakları..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö14-K-FL)** *"...okulun teknolojik ve maddi olanakları..."* sözleriyle;

'Okul iklimi' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö7-K-AL)** *"...okulda var olan iklim..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö26-E-FL)** *"...okul iklimi..."* sözleriyle;

'Okulun bulunduğu bölge' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö33-E-AL)** *"...okulun yer aldığı bölge gibi değişkenler öğrenenin özerkliğini destekleme ile ilişkilidir..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Verilerin detaylı analizi sonucunda, ***"Öğretim ile ilgili değişkenler"*** alt temasına altında ***'Ders süresi'*** (f: 5) ve ***'Öğretim programı'*** (f: 5) olmak üzere iki değişkenin yer aldığı belirlenmiştir. Bu görüşün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

"Öğretim ile ilgili değişkenler" alt teması altında yer alan ***'Ders süresi'*** değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö8-K-AL)** *"...ders süreleri..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö27-E-GSL)** *"...derslerin süresi..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö38-E-İHL)** *"...derslerin uzunluğu..."* sözleriyle;

'Öğretim programı' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö1-E-SL)** *"...ülkemizde yapılan öğretim programları..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö19-K-MTAL)** *"...özerkliğin desteklenmesi anlamında ilk olarak öğretim programının oluşturduğu sınırlandırmalar gelir..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö39-K-MTAL)** *"...öğretim programının yapısı..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Verilerin detaylı analizi sonucunda, ***"Öğrenme ortamı ile ilgili değişkenler"*** alt temasına ilişkin nedenlerin ***'Sınıf mevcudu'*** (f: 4) ve ***'Demokratik öğrenme ortamı'*** (f: 4) olmak üzere iki değişkenin yer aldığı belirlenmiştir. Bu görüşün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

"Öğrenme ortamı ile ilgili değişkenler alt teması altında yer alan ***'Sınıf mevcudu'*** değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö17-K-AL)** *"...sınıf mevcutlarının fazla oluşu öğrenenlerin özerkliklerinin desteği konusunda bir engel..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö31-K-AL)** *"...sınıf mevcudunun az olması ... öğrencinin öğrenen özerkliğini gerçekleştirmesini sağlayabilir..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö38-E-İHL)** *"...sınıf mevcudu..."* sözleriyle;

'Demokratik öğrenme ortamı' değişkenin oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir. **(Ö20-K-MTAL)** *"...demokratik öğrenme ortamının oluşu..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö24-E-İHL)** *"...demokratik öğrenme ortamları..."* sözleriyle, başka bir öğretmen **(Ö31-K-AL)** *"...demokratik bir eğitim ortamı benim için en önemli değişken..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

Verilerin detaylı analizi sonucunda, ***"Eğitim sistemi ile ilgili değişkenler"*** alt temasına ilişkin nedenlerin sırasıyla ***'Eğitim sisteminin yapısı'*** (f: 3), ***'Kullanılan eğitim yaklaşımı'***(f: 1) ve ***'Öğretmen yetiştirme programları'*** (f: 1) olmak üzere üç değişkenin yer aldığı belirlenmiştir. Bu görüşün oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

"Eğitim sistemi ile ilgili değişkenler" alt teması altında yer alan ***'Eğitim sisteminin yapısı'*** değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö5-K-AL)** *"...eğitim sisteminin özelliği..."* sözleriyle, diğer bir öğretmen **(Ö17-K-AL)** *"...eğitim sistemindeki tıkanıklıklar..."* sözleriyle;

'Kullanılan eğitim yaklaşımı' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö12-E-İHL)** *"...Farklı fikir ve davranışlar ortaya koyanlara 'İcat çıkarma!' gözüyle değil olabilirliği ve uygulanabilirliği olan bir eğitim yaklaşımıyla bakmak gerekir..."* sözleriyle;

'Öğretmen yetiştirme programları' değişkeninin oluşmasına bir öğretmen **(Ö34-K-AL)** *"...öğretmenlere uygulanan yetiştirme programları..."* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

"Öğrenen özerkliğini destekleme ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri" ana teması genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin ifade ettiği değişkenlerin öğrenci, öğretmen, okul, öğretim, öğrenme ortamı ve eğitim sistemi ile ilgili değişkenler olmak üzere altı alt tema altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenci ile ilgili değişkenler teması altında en çok öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, ilgisi, cinsiyeti, kişilik özellikleri değişkenlerine; öğretmen ile ilgili değişkenler teması altında en çok öğretmenin mesleki yeterliliği, kişilik özellikleri, mesleki deneyimi değişkenlerine; okul ile ilgili değişkenler teması altında en çok okul idaresinin tutumu ve okulun imkânları değişkenlerine; öğretim ile ilgili değişkenler teması altında ders süresi ve ders programı değişkenlerine; öğrenme ortamı ile ilgili

değişkenler teması altında sınıf mevcudu ve demokratik öğrenme ortamı değişkenlerine; eğitim sistemi ile ilgili değişkenler teması altında en çok eğitim sisteminin yapısı değişkenine vurgu yaptığı görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların alanyazındaki araştırmalarda karşılaştırılması sonucunda oluşan tartışma kısmına ve araştırma çerçevesinde sunulan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar, ***"Nicel bulgulara ilişkin sonuçlar"*** ve ***"Nitel bulgulara ilişkin sonuçlar"***olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nicel boyutunda ulaşılan sonuçlar, **"Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği"**nin ***"Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği"*** ve ***"Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi"*** boyutlarına ve bu boyutların alt boyutlarına ilişkin sonuçlar olmak üzere ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

5.1.1.1. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" Boyutuna ve Alt Boyutlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bu başlığı altında; **"Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği"** boyutuna ve bu boyutun alt boyutları olan ***"Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği", "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği", "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği"*** alt boyutlarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1.1.1. "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

1. "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni için ÖÖ ve kıdem değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu; cinsiyet, MEF1, MEF2, ED, GYLT1, GYLT2, GYLT3, GYLT4, GYLT5 ve OSM değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Model 1'deki verilere göre bağımsız değişkenlerin birlikte "Duygu ve Düşünce

Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkenine ait toplam varyansın yaklaşık % 15'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde; ÖÖ değişkeni ile arasında pozitif yönde orta düzeyde, kıdem değişkeni ile arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

3. Standardize edilmiş çoklu regresyon katsayısı değerlerine göre yordayıcı değişkenlerin "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" üzerindeki önem sırasının sırasıyla ÖÖ ve kıdem şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Çoklu regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre ÖÖ ve kıdem değişkenlerinin "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen veriler doğrultusunda; "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" açısından ÖÖ bağımsız değişkeninin en önemli yordayıcı olduğu, bu değişkeni önem sırasında kıdem değişkeninin takip ettiği belirlenmiştir.

5.1.1.1.2. "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

1. "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni için ÖÖ, ED ve GYLT3 değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu; cinsiyet, MEF1, MEF2, kıdem, GYLT1, GYLT2, GYLT4, GYLT5 ve OSM değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Model 1'deki verilere göre bağımsız değişkenlerin birlikte "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkenine ait toplam varyansın yaklaşık % 15'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyon değerleri incelendiğinde; ÖÖ değişkeni ile arasında pozitif yönde orta düzeyde, ED değişkeni ile negatif

yönde düşük düzeyde, GYLT3 değişkeni ile pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır.

3. Standardize edilmiş çoklu regresyon katsayısı değerlerine göre yordayıcı değişkenlerin "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni üzerindeki önem sırasının sırasıyla ÖÖ, GYLT3 ve ED şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Çoklu regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre ÖÖ, ED ve GYLT3 değişkenlerinin "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen veriler doğrultusunda; "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" açısından ÖÖ bağımsız değişkeninin en önemli yordayıcı olduğu, bu değişkeni önem sırasında GYLT3 ve ED değişkenlerinin takip ettiği belirlenmiştir.

5.1.1.1.3. "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

1. "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni için ÖÖ ve GYLT2 değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu; cinsiyet, MEF1, MEF2, ED, kıdem, GYLT1, GYLT3, GYLT4, GYLT5 ve OSM değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Model 1'deki verilere göre bağımsız değişkenlerin birlikte "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkenine ait toplam varyansın yaklaşık % 13'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyon değerleri incelendiğinde; ÖÖ değişkeni ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde, GYLT2 değişkeni ile negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

3. Standardize edilmiş çoklu regresyon katsayı değerlerine göre yordayıcı değişkenlerin "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni üzerindeki önem sırasının sırasıyla ÖÖ ve GYLT2 şeklinde olduğu tespit

edilmiştir. Çoklu regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre ÖÖ ve GYLT2 değişkenlerinin "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen veriler doğrultusunda; "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" açısından ÖÖ bağımsız değişkeninin en önemli yordayıcı olduğu, bu değişkeni GYLT2 değişkeninin takip ettiği belirlenmiştir.

5.1.1.1.4. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" Boyutuna İlişkin Sonuçlar

1. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" bağımlı değişkeni için ÖÖ ve kıdem değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu; cinsiyet, MEF1, MEF2, ED, GYLT1, GYLT2, GYLT3, GYLT4, GYLT5 ve OSM değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Model 1'deki verilere göre bağımsız değişkenlerin birlikte "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" bağımlı değişkenine ait toplam varyansın yaklaşık % 18'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerleri incelendiğinde; ÖÖ değişkeni ile arasında pozitif yönde orta düzeyde, kıdem değişkeni ile negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

3. Standardize edilmiş çoklu regresyon katsayı değerlerine göre yordayıcı değişkenlerin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" bağımlı değişkeni üzerindeki önem sırasının sırasıyla ÖÖ ve kıdem şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Çoklu regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre ÖÖ ve kıdem değişkenlerinin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen veriler doğrultusunda; "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" açısından ÖÖ bağımsız değişkeninin en önemli yordayıcı olduğu, bu değişkeni önem sırasında kıdem değişkeninin takip ettiği belirlenmiştir.

5.1.1.2. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" Boyutuna ve Alt Boyutlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bu başlığı altında; **"Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi"** boyutuna ve bu boyutun alt boyutları olan ***"Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi", "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi", "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi"*** alt boyutlarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1.2.1. "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

1. "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, modelin anlamlı olduğuna ulaşılmıştır. "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni için ÖÖ ve GYLT4 değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu; cinsiyet, MEF1, MEF2, ED, kıdem, GYLT1, GYLT2, GYLT3, GYLT5 ve OSM değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Model 1'deki verilere göre bağımsız değişkenlerin birlikte "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkenine ait toplam varyansın yaklaşık % 17'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyon değerleri incelendiğinde; ÖÖ değişkeni ile arasında pozitif yönde orta düzeyde, GYLT4 değişkeni ile pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

3. Standardize edilmiş çoklu regresyon katsayı değerlerine göre yordayıcı değişkenlerin "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni üzerindeki önem sırasının sırasıyla ÖÖ ve GYLT4 şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Çoklu regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre ÖÖ ve GYLT4 değişkenlerinin "Duygu ve Düşünce

Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen veriler doğrultusunda; "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" açısından ÖÖ bağımsız değişkeninin en önemli yordayıcı olduğu, bu değişkeni önem sırasında GYLT4 değişkeninin takip ettiği belirlenmiştir.

5.1.1.2.2. "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

1. Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni için ÖÖ, kıdem ve GYLT3 değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu; cinsiyet, MEF1, MEF2, ED, GYLT1, GYLT2, GYLT4, GYLT5 ve OSM değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Model 1'deki verilere göre bağımsız değişkenlerin birlikte "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkenine ait toplam varyansın yaklaşık % 18'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyon değerleri incelendiğinde; ÖÖ değişkeni ile arasında pozitif yönde orta düzeyde, kıdem değişkeni ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde, GYLT3 değişkeni ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

3. Standardize edilmiş çoklu regresyon katsayısı değerlerine göre yordayıcı değişkenlerin "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" üzerindeki önem sırasının sırasıyla ÖÖ, kıdem ve GYLT3 şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Çoklu regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre ÖÖ, kıdem ve GYLT3 değişkenlerinin "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen veriler doğrultusunda; "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" açısından ÖÖ bağımsız değişkeninin en önemli yordayıcı olduğu, bu değişkeni önem sırasında kıdem ve GYLT3 değişkenlerinin takip ettiği belirlenmiştir.

5.1.1.2.3. "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

1. "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni için ÖÖ, kıdem, GYLT2 ve OSM değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu; cinsiyet, MEF1, MEF2, ED, GYLT1, GYLT3, GYLT4 ve GYLT5 değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir.. Model 1'deki verilere göre bağımsız değişkenlerin birlikte "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkenine ait toplam varyansın yaklaşık % 13'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyon değerleri incelendiğinde; ÖÖ ve kıdem değişkenleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde, GYLT2 ve OSM değişkenleri ile arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

3. Standardize edilmiş çoklu regresyon katsayısı değerlerine göre yordayıcı değişkenlerin "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" üzerindeki önem sırasının sırasıyla ÖÖ, kıdem, OSM ve GYLT2 şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Çoklu regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre ÖÖ, kıdem, GYLT2 ve OSM değişkenlerinin "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen veriler doğrultusunda; "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" açısından ÖÖ bağımsız değişkeninin en önemli yordayıcı olduğu, bu değişkeni önem sırasında kıdem, OSM ve GYLT2 değişkenlerinin takip ettiği belirlenmiştir.

5.1.1.2.4. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" Boyutuna İlişkin Sonuçlar

1. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" bağımlı

değişkeni için ÖÖ, kıdem ve GYLT3 değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu; cinsiyet, MEF1, MEF2, ED, GYLT1, GYLT2, GYLT4, GYLT5 ve OSM değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Model 1'deki verilere göre bağımsız değişkenlerin birlikte "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" bağımlı değişkenine ait toplam varyansın % 19'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyon değerleri incelendiğinde; ÖÖ değişkeni ile arasında pozitif yönde orta düzeyde, kıdem ve GYLT3 değişkenleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

3. Standardize edilmiş çoklu regresyon katsayısı değerlerine göre yordayıcı değişkenlerin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" üzerindeki önem sırası açısından ÖÖ değişkeninin ilk sırada olduğu, kıdem ve GYLT3 değişkenlerinin önem sırasının aynı olduğu tespit edilmiştir. Çoklu regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre ÖÖ, kıdem ve GYLT3 değişkenlerinin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Elde edilen veriler doğrultusunda; "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" açısından ÖÖ bağımsız değişkeninin en önemli yordayıcı olduğu, bu değişkeni kıdem ve GYLT3 değişkenlerinin önem sırasında eşit derecede takip ettiği belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda ulaşılan sonuçlar genel olarak incelendiğinde; ÖÖ değişkeninin "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği"nin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" ve "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutlarının ve bu iki boyutun tüm alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilaveten kıdem değişkeninin "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği", "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği", "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi", "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" ve "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" bağımlı değişkenlerinin; ED değişkeninin

"Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" bağımlı değişkeninin; GYLT2 değişkeninin "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" ve "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkenlerinin; GYLT3 değişkeninin "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği", "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" ve "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" bağımlı değişkenlerinin ve OSM değişkeninin "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" bağımlı değişkenin anlamlı bir yordayıcısı olduğuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde, araştırmanın nitel bulgularından ulaşılmış olan sonuçlara yer verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin detaylı çözümlemesi sonucunda ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

1. **"Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"** ana temasının sadece ***"Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasından oluştuğu tespit edilmiştir. Bu alt temaya ilişkin nedenler incelendiğinde ise yükleme sayısına göre sırasıyla **"Öğrenci açısından nedenler"** ve **"Öğretmen açısından nedenler"** olmak üzere ikiye ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

   Yapılan detaylı çözümlemeler sonucunda; en fazla yükleme yapılan **"Öğrenci açısından nedenler"**in kendi içerisinde yükleme sayısına göre sırasıyla ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"***, ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"***, ***"Öğrencinin kişilik gelişimine katkı sağladığı için"***, ***"Öğrencinin sosyal gelişimine katkı sağladığı için"*** ve ***"Öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağladığı için"*** olmak üzere beş gruba ve bu gruplarında kendi içerisinde alt gruplara ayrıldığı belirlenmiştir. ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin kendi içerisinde ***'Üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için'***, ***'Duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağladığı için'***, ***'Karar verme becerisini geliştirdiği için'***, ***'Öz düzenleme becerisini geliştirdiği için'***, ***'Akademik başarısını artırdığı için'***, ***'Derse aktif katılımını sağladığı için'***, ***'Anlamlı öğrenmesini sağladığı için' 'Kalıcı öğrenmesini sağladığı için'*** ve ***'Kolay öğrenmesini sağladığı için'*** olmak üzere dokuza ayrıldığı; ***"Öğrencinin***

duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için" nedeninin kendi içerisinde ***'Özgüvenini artırdığı için'***, ***'Öz farkındalığını artırdığı için'***, ***'Empati kurmasını sağladığı için'***, ***'Duygularını kontrol edebilmesini sağladığı için'***, ***'Davranışlarını içselleştirmesini sağladığı için'***, ***'Öğrenmeye karşı ön yargısını azalttığı için'***, ***'Derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağladığı için'***, ***'Kendini değerli hissetmesini sağladığı için'***, ***'Bilinçli olmasını sağladığı için'***, ***'Duyarlı olmasını sağladığı için'***, ***'İç motivasyonunu artırdığı için'*** ve ***'Meraklı olmasını sağladığı için'*** olmak üzere on ikiye ayrıldığı; ***"Öğrencinin kişilik gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin kendi içerisinde ***'Sağlıklı bir kişiliğe sahip olması için'***, ***'Kendisini gerçekleştirmesini sağladığı için'*** ve ***'Bağımsız hareket edebilmesini sağladığı için'*** olmak üzere üçe ayrıldığı; ***"Öğrencinin sosyal gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin ise kendi içerisinde ***'Sosyalleşmesini sağladığı için'***, ***'İletişim becerisini geliştirdiği için'*** ve ***'Yardımlaşmasını sağladığı için'*** olmak üzere üçe ayrıldığı tespit edilmiştir. İkinci sırada yükleme yapılan **"Öğretmen açısından nedenler"**in ise kendi içerisinde yükleme sayısına göre sırasıyla ***"Öğrencinin duygu ve düşüncelerini önemsemesini sağladığı için"***, ***"Öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate almasını sağladığı için"***, ***"Öğrenciye rehberlik etmesini sağladığı için"***, ***"Öğrenciye yönelik farkındalığını artırdığı için"*** ve ***"Öğretim sürecini kolaylaştırdığı için"*** olmak üzere beş gruba ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır**.**

2. **"Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"** ana temasının yükleme sayısına göre sırasıyla **"*Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** ve **"*Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** olmak üzere iki alt temadan oluştuğu tespit edilmiştir.

   En fazla yükleme yapılan alt tema **"*Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasıdır. Bu alt temaya ilişkin

nedenlerin yükleme sayısına göre sırasıyla **"Öğrenci açısından nedenler"**, **"Öğretmen açısından nedenler"**, **"Öğrenme ortamı açısından nedenler"** ve **"Eğitim sistemi açısından nedenler"** olmak üzere dörde ayrıldığı belirlenmiştir.

Yapılan detaylı çözümlemeler sonucunda; en fazla yükleme yapılan **"Öğrenci açısından nedenler"**in kendi içerisinde yükleme sayısına göre sırasıyla ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"***, ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** ve ***"Öğrencinin kişilik gelişimine katkı sağladığı için"*** olmak üzere üç alt gruba ayrıldığı ve bu gruplarında kendi içerisinde alt gruplara ayrıldığı belirlenmiştir. ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin kendi içerisinde ***'Duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağladığı için'***, ***'Akademik başarısını artırdığı için'***, ***'Üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için'***, ***'Karar verme becerisini geliştirdiği için'*** ve ***'Derse aktif katılımını sağladığı için'*** olmak üzere beşe ayrıldığı; ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin kendi içerisinde ***'Özgüvenini artırdığı için'***, ***'Motivasyonunu artırdığı için'***, ***'İlgisini çekmeyi sağladığı için'***, ***'Birey olduğunu hissetmesini sağladığı için'***, ***'Farkındalığını artırdığı için'***, ***'Empati kurmasını sağladığı için'***, ***'Hoşgörülü olmasını sağladığı için'***, ***'Öğrenmeye karşı istekli olmasını sağladığı için'*** ve ***'Aidiyet duygusunu geliştirdiği için'*** olmak üzere dokuza ayrıldığı; ***"Öğrencinin kişilik gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin ise sadece ***'Sağlıklı bir kişiliğe sahip olmasını sağladığı için'*** nedeninden oluştuğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra; **"Öğretmen açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğrenciyle daha güçlü iletişim kurmasını sağladığı için"***, ***"Öğrenciyi önemsemesini sağladığı için"***, ***"Öğrenciye rehberlik etmesini sağladığı için"***, ***"Öğrencilerle ortak karar almasını sağladığı için"***, ***"Öğrenciye rol model olmasını sağladığı için"*** ve ***"Empati kurmasını sağladığı için"*** olmak üzere altı alt gruba ayrıldığı; **"Öğrenme ortamı açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Daha samimi bir öğrenme ortamı sağladığı için"*** ve ***"Rahat bir öğrenme ortamı sağladığı için"*** olmak üzere iki alt gruba ve **"Eğitim sistemi açısından nedenler"**in ise sadece ***"Milli eğitim sistemi özerkliği benimsediği için"*** nedeninden oluştuğu belirlenmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer alt tema ***"Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasıdır. Bu alt temaya ilişkin nedenlerin yükleme sayısına göre sırasıyla **"Öğretim programı açısından nedenler"**, **"Öğrenci açısından nedenler", "Öğrenme ortamı açısından nedenler"**, **"Öğretmen açısından nedenler"** ve **"Eğitim sistemi açısından nedenler"** olmak üzere beşe ayrıldığı belirlenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda; **"Öğretim programı açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğretim programları çok yoğun olduğu için"*** ve ***"Ders saatleri yeterli olmadığı için"*** olmak üzere iki alt gruba ayrıldığı; **"Öğrenci açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Derse karşı tutumu müsaade etmediği için"*** ve ***"Sosyo-ekonomik durumu müsaade etmediği için"*** olmak üzere iki alt gruba ayrıldığı; **"Öğrenme ortamı açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Okulun olanakları sınırlı olduğu için"*** ve ***"Sınıf mevcutları fazla olduğu için"*** olmak üzere iki alt gruba ayrıldığı; **"Öğretmen açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğretmenin mesleki yeterliliği olmadığı için"*** ve ***"Öğretmen öğrencilerden yaşça çok büyük olduğu için"*** olmak üzere iki alt gruba ayrıldığı ve **"Eğitim sistemi açısından nedenler"** ise sadece ***"Milli eğitim sisteminde farklı bir eğitim felsefesi olduğu için"*** nedeninden oluştuğu belirlenmiştir.

3. **"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"** ana temasının yükleme sayısına göre sırasıyla ***"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** ve ***"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmamaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** olmak üzere iki alt temadan oluştuğu tespit edilmiştir.

   En fazla yükleme yapılan alt tema ***"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasıdır. Bu alt temaya ilişkin nedenlerin yükleme sayısına göre sırasıyla **"Öğrenci açısından nedenler"**, **"Öğretmen**

açısından nedenler" ve **"Eğitimin niteliği açısından nedenler"** olmak üzere üçe ayrıldığı belirlenmiştir.

Yapılan detaylı çözümlemeler sonucunda; en fazla yükleme yapılan **"Öğrenci açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"***, ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** ve ***"Öğrencinin sosyal gelişimine katkı sağladığı için", "Öğrencinin kişilik gelişimine katkı sağladığı için"*** olmak üzere dört alt gruba, bu alt grupların da kendi içerisinde alt gruplara ayrıldığı belirlenmiştir. ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin kendi içerisinde ***'Akademik başarısını artırdığı için'***, ***'Öz düzenleme becerisini geliştirdiği için'***, ***'Üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için'***, ***'Duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağladığı için'***, ***'Derse aktif katılımını sağladığı için'***, ***'Öğrenme sürecini verimli hale getirdiği için'***, ***'Yaparak yaşayarak öğrenmesini sağladığı için'***, ***'Kalıcı öğrenmesini sağladığı için'***, ***'Gerçek hayatla ilişki kurmasını sağladığı için'***, ***'Araştırmacı olmasını sağladığı için'***, ***'Kolay öğrenmesini sağladığı için'***, ***'Hedefleri doğrultusunda hareket etmesini sağladığı için'***, ***'Anlamlı öğrenmesini sağladığı için'*** ve ***'Yaşam boyu öğrenmesini sağladığı için'*** olmak üzere on dörde ayrıldığı; ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin kendi içerisinde ***'Özgüvenini artırdığı için'***, ***'Öz farkındalığını artırdığı için'***, ***'Derse ilgisini artırdığı için'***, ***'Mutlu olmasını sağladığı için'***, ***'Kendini rahat hissetmesini sağladığı için'*** ve ***'İç motivasyonunu artırdığı için'*** olmak üzere altıya ayrıldığı; ***"Öğrencinin sosyal gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin sadece ***'Öğrencinin iletişim becerilerini geliştirdiği için'*** nedeninden ve ***"Öğrencinin kişilik gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin ise sadece ***'Öğrencinin kendini tanımasını sağladığı için'*** nedeninden oluştuğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra; **"Öğretmen açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğrenciyi önemsemesini sağladığı için"***, ***"Öğrenciye rehberlik etmesini sağladığı için"***, ***"Daha az yorulmasını sağladığı için"*** ve ***"Kendi eksikliklerini fark etmesini sağladığı için"*** olmak üzere dört alt gruba ayrıldığı; **"Eğitimin niteliği açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Çağdaş eğitim anlayışının benimsenmesini sağladığı için"***, ***"Eğitim kalitesini***

artıracağı için" ve ***"Eğitimin dinamik olmasını sağladığı için"*** olmak üzere üç alt gruba ayrıldığı tespit edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer alt tema ***"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmamaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasıdır. Bu alt temaya ilişkin nedenlerin ise **"Öğrencinin sorumluluk almasına engel olduğu için"**, **"Öğrencinin önceliklerini ayırt etmesini zorlaştırdığı için"** ve **"Öğrencinin öğrenmesini birçok dış faktör etkilediği için"** olmak üzere üçe ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

4. **"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"** ana temasının yükleme sayısına göre sırasıyla **"*Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** ve **"*Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** olmak üzere iki alt temadan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

   En fazla yükleme yapılan alt tema **"*Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasıdır. Bu alt temaya ilişkin nedenlerin yükleme sayısına göre sırasıyla **"Öğrenci açısından nedenler"** ve **"Öğretmen açısından nedenler"** olmak üzere ikiye ayrıldığı belirlenmiştir.

   Yapılan detaylı çözümlemeler sonucunda; en fazla yükleme yapılan **"Öğrenci açısından nedenler"**in kendi içerisinde yükleme sayısına göre sırasıyla ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** ve ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** olmak üzere iki alt gruba, bu grupların da kendi içerisinde alt gruplara ayrıldığı belirlenmiştir. ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin kendi içerisinde ***'Duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağladığı için'***, ***'Öz düzenleme becerisini geliştirdiği için'***, ***'Derse aktif katılımını sağladığı için'***, ***'Akademik başarısını artırdığı için'***, ***'Üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için'***,

'Yaparak yaşayarak öğrenmesini sağladığı için' ve ***'Öz değerlendirme yapmasını sağladığı için'*** olmak üzere yediye ayrıldığı; ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin ise kendi içerisinde ***'Derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağladığı için'***, ***'Meraklı olmasını sağladığı için'*** , ***'Özgüvenini artırdığı için'*** ve ***'Öğretmene güvenmesini sağladığı için'*** olmak üzere dörde ayrıldığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra; **"Öğretmen açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğrenciye rehberlik etmesini sağladığı için"***, ***"Öğrencinin duygu ve düşüncelerine önem vermesini sağladığı için"***, ***"Öğrencinin ihtiyaçlarının farkına varmasını sağladığı için"***, ***"Öğrencinin seviyesini dikkate almasını sağladığı için"***, ***"Çeşitli materyalleri kullanmasını sağladığı için"***, ***"Öğrenmeyi anlamlı hale getirmesini sağladığı için"***, ***"Öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesini sağladığı için"***, ***"Öğrenciyle işbirliği içinde olmasını sağladığı için"***, ***"Empati kurmasını sağladığı için"*** ve ***"Demokratik bir ortam oluşturmasını sağladığı için"*** olmak üzere on alt gruba ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan bir diğer alt tema ***"Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasıdır. Bu alt temaya ilişkin nedenlerin yükleme sayısına göre sırasıyla **"Öğretim programı açısından nedenler"**, **"Öğrenci açısından nedenler"**, **"Öğrenme ortamı açısından nedenler"** ve **"Öğretmen açısından nedenler"** olmak üzere dörde ayrıldığı belirlenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda; **"Öğretim programı açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğretim programı çok yoğun olduğu için"***, ***"Ders saatleri yeterli olmadığı için"***, ***"Seçmeli dersler olmadığı için"*** ve ***"Öğretim programı öğrenci özelliklerini göz ardı ettiği için"*** olmak üzere dört alt gruba ayrıldığı; **"Öğrenci açısından nedenler"**in kendi içerisinde yükleme sayısına göre sırasıyla ***"Duyuşsal özellikleri müsaade etmediği için"***, ***"Öz denetim becerileri gelişmediği için"*** ve ***"Derse aktif katılım sağlayamadığı için"*** olmak üzere üç alt gruba ayrıldığı ve bu gruplardan ***"Duyuşsal özellikleri müsaade etmediği için"*** nedeninin ise kendi içerisinde ayrıca ***'Derse karşı ilgisiz olduğu için'***, ***'Şikayetçi bir tutuma sahip olduğu için'***, ***'Kendini bağımsız hissetmediği için'*** ve ***'Özgüvenli olmadığı için'***olmak üzere dört alt

gruba ayrıldığı; **"Öğrenme ortamı açısından nedenler"**in sadece ***"Sınıf mevcutları çok olduğu için"*** nedeninden oluştuğu; **"Öğretmen açısından nedenler"**in ise kendi içerisinde ***"Öğrenme sürecinde özerklik desteğini sergilemede yeterli olmadığı için"*** ve ***"Öğrenme sürecine ilişkin yeterli rehberlik sağlamadığı için"*** olmak üzere iki alt gruba ayrıldığı tespit edilmiştir.

5. **"Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"** ana temasının yükleme sayısına göre sırasıyla ***"Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** ve ***"Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmamaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** olmak üzere iki alt temadan oluştuğu tespit edilmiştir.

   En fazla yükleme yapılan alt tema ***"Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasıdır. Bu alt temaya ilişkin nedenlerin yükleme sayısına göre sırasıyla **"Öğrenci açısından nedenler"**, **"Değerlendirme sürecinin kendisi açısından nedenler"** ve **"Öğretmen açısından nedenler"** olmak üzere üçe ayrıldığı belirlenmiştir.

   Yapılan detaylı çözümlemeler sonucunda; en fazla yükleme yapılan **"Öğrenci açısından nedenler"**in kendi içerisinde yükleme sayısına göre sırasıyla ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"***, ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** ve ***"Öğrencinin kişilik gelişimine katkı sağladığı için"*** olmak üzere üç alt gruba, bu grupların da kendi içerisinde alt gruplara ayrıldığı belirlenmiştir. ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin kendi içerisinde ***'Öz değerlendirme yapmasını sağladığı için'***, ***'Karar verme becerisini geliştirdiği için'***, ***'Öz düzenleme becerisini geliştirdiği için'***, ***'Kalıcı öğrenmesini sağladığı için'***, ***'Üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için'***, ***'Akademik başarısını artırdığı için'*** ve ***'Objektif olmasını sağladığı için'*** olmak üzere yediye ayrıldığı; ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin kendi

içerisinde yükleme sayısına göre sırasıyla ***'Stres ve kaygısını azalttığı için'***, ***'Öğretmene güven duymasını sağladığı için'***, ***'Öğrenmeye karşı istekli olmasını sağladığı için'*** ve ***'Değerlendirme sürecini benimsemesini sağladığı için'*** olmak üzere dörde ayrıldığı ve ***"Öğrencinin kişilik gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin ise sadece ***'Öğrencinin kendini tanımasını sağladığı için'*** nedeninden oluştuğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra; **"Değerlendirme sürecinin kendisi açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Özerk öğrenme süreci değerlendirmenin de özerk olmasını gerektirdiği için"***, ***"Değerlendirmenin objektif olmasını sağladığı için"***, ***"Sınavlar konusunda ortak karar almayı sağladığı için"*** ve ***"Süreç değerlendirme yapılmasını sağladığı için"*** olmak üzere dört alt gruba ayrıldığı ve **"Öğretmen açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğrencinin bireysel farklılıklarını önemsemesini sağladığı için"***, ***"Değerlendirme sürecinde özerklik desteğinin etkisini görmesini sağladığı için"***, ***"Farklı bakış açıları kazandırdığı için"*** ve ***"Kendini değerlendirmesini sağladığı için"*** olmak üzere dört alt gruba ayrıldığı tespit edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer alt tema ***"Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmamaya ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasıdır. Bu alt temasına ilişkin nedenlerin sadece **"Değerlendirme sürecinin kendisi açısından nedenler"**den oluştuğu belirlenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, bu nedenin kendi içerisinde ***"Değerlendirme yapma öğretmenin görevi olduğu için"***, ***"Kazanımların değerlendirilmesinde problem oluşturabileceği için"*** ve ***"Öğrenci objektif değerlendirme yapamayacağı için"*** olmak üzere üç alt gruba ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. **"Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"** ana temasının yükleme sayısına göre sırasıyla **"*Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** ve **"*Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine***

ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri" olmak üzere iki alt temadan oluştuğu tespit edilmiştir.

En fazla yükleme yapılan alt tema ***"Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri"*** alt temasına ilişkin nedenlerin yükleme sayısına göre sırasıyla **"Öğrenci açısından nedenler"**, **"Öğretmen açısından nedenler"**, **"Eğitim sistemi açısından nedenler"**, **"Öğretim programı açısından nedenler"** ve **"Öğrenme ortamı açısından nedenler"** olmak üzere beşe ayrıldığı belirlenmiştir.

Yapılan detaylı çözümlemeler sonucunda; en fazla yükleme yapılan **"Öğrenci açısından nedenler"**in kendi içerisinde yükleme sayısına göre sırasıyla ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** ve ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** olmak üzere iki alt gruba, bu grupların da kendi içerisinde alt gruplara ayrıldığı belirlenmiştir. ***"Öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin kendi içerisinde ***'Düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etmesini sağladığı için'***, ***'Değerlendirme sürecine katılımını sağladığı için'***, ***'Öz değerlendirme imkânı sunduğu için'***, ***'Akademik başarısını artırdığı için'***, ***'Özgün ürünler üretmesini sağladığı için'*** ve ***'Objektif olmasını sağladığı için'*** olmak üzere altıya ayrıldığı; ***"Öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağladığı için"*** nedeninin kendi içerisinde ***'Özgüvenini artırdığı için'***, ***'Önemsendiğini hissetmesini sağladığı için'*** ve ***'Değerlendirme sürecine ilişkin olumsuz tutumlarını düzelttiği için'*** olmak üzere üçe ayrıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra; **"Öğretmen açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğrenciyi önemsemesini sağladığı için"***, ***"Öğretim sürecine ilişkin öz değerlendirme yapmasını sağladığı için"***, ***"Öğrenciye değerlendirme seçenekleri sunmasını sağladığı için"***, ***"Hoşgörülü olmasını sağladığı için"***, ***"Objektif değerlendirme yapmasını sağladığı için"*** ve ***"Değerlendirme sürecinde sorunları tespit etmesini kolaylaştırdığı için"*** olmak üzere altı alt gruba ayrıldığı; **"Eğitim sistemi açısından nedenler"**in sadece ***"Milli eğitim sistemi özerkliği benimsediği için"*** nedeninden, **"Öğretim programı açısından nedenler"**in sadece ***"Öğretim programları özerkliği gerektirdiği***

için" nedeninden, **"Öğrenme ortamı açısından nedenler"**in sadece ***"Daha özgür öğrenme ortamlarının oluşmasını sağladığı için"*** nedeninden oluştuğu belirlenmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer alt tema **"*Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin öğretmen görüşleri ve* bu görüşlerin nedenleri"** alt temasıdır. Bu alt temaya ilişkin nedenlerin yükleme sayısına göre sırasıyla **"Öğretim programı açısından nedenler"**, **"Öğrenci açısından nedenler"**, **"Değerlendirme sürecinin kendisi açısından nedenler"**, **"Mevzuat açısından nedenler"**, **"Eğitim sistemi açısından nedenler"**, **"Öğretmen açısından nedenler"** ve **"Öğrenme ortamı açısından nedenler"** olmak üzere yediye ayrıldığı belirlenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda; **"Öğretim programı açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Öğretim programı sınırlandırdığı için"***, ***"Ders saatleri yeterli olmadığı için"***, ***"Özerklik destekleyici ölçme araçları bulunmadığı için"*** ve ***"Öğretim programı öğrencinin bütünsel gelişimini önemsemediği için"*** olmak üzere dört alt gruba ayrıldığı; **"Öğrenci açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Geçmişte olumsuz deneyimler yaşadığı için"***, ***"Öğrenci özellikleri öğretmeni geleneksel yaklaşımlara yönelttiği için"*** ve ***"Hazırbulunuşluk düzeyi yeterli olmadığı için"*** olmak üzere üç alt gruba ayrıldığı; **"Değerlendirme sürecinin kendisi açısından nedenler"**in kendi içerisinde ***"Değerlendirme yapma öğretmenin görevi olduğu için"***, ***"Öğrenci objektif değerlendirme yapamayacağı için"*** ve ***"Süreç odaklı değerlendirme imkânı olmadığı için"*** olmak üzere üç alt gruba ayrıldığı; **"Mevzuat açısından nedenler"**in sadece ***"Mevzuat müsaade etmediği için"*** nedeninden, **"Eğitim sistemi açısından nedenler"**in sadece ***"Eğitim sistemi öğrencinin bireysel farklılıklarını önemsemediği için"*** nedeninden, **"Öğretmen açısından nedenler"**in sadece ***"Değerlendirme sürecine ilişkin yeterli olmadığı için"*** nedeninden ve **"Öğrenme ortamı açısından nedenler"**in sadece ***"Sınıf mevcutları fazla olduğu için"*** nedeninden oluştuğu tespit edilmiştir.

7. **"Öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öğretmen özerkliği davranışları arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşleri"** ana temasının sadece ***"Öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öğretmen özerkliği davranışları arasında ilişki olduğuna dair öğretmen görüşleri"*** alt temasından oluştuğu tespit edilmiştir. Verilerin detaylı çözümlenmesi sonucunda, bu alt temanın **"Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını artıran öğretmen özerkliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri"** alt grubundan oluştuğu belirlenmiştir.

   Yapılan detaylı çözümlemeler sonucunda; **"Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını artıran öğretmen özerkliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri"**nin kendi içerisinde yükleme sayısına göre sırasıyla ***"Özerklik bakımından öğrenciye rol model olması"***, ***"Kendini rahat bir şekilde ifade etmesi"***, ***"Öğrencilerin bireysel farklılıklarını önemsemesi"***, ***"Öğretim sürecinde çeşitliliği artırması"***, ***"Öğretim programını uygulamada özerk davranması"***, ***"Karar verme konusunda özerk olması"***, ***"Sorumluluk alması"***, ***"Empati kurması"***, ***"Öğrencinin aktif katılımını sağlaması"***, ***"Öğrenciye geri bildirim vermesi"***, ***"Öğrencinin problem çözme becerisini geliştirmesi"***, ***"Öğrencinin kendisini rahat bir şekilde ifade etmesini sağlaması***", ***"Öğrenciye soru sorması"***, ***"Öğrenciye soru sorma fırsatı vermesi"***, ***"Özerk öğrenme ortamı oluşturması"***, ***"Yüksek motivasyona sahip olması"***, ***"Yaratıcı olması"***, ***"Öz değerlendirme yapması"***, ***"Öğrencinin çevre şartlarını göz önünde bulundurması"*** ve "***Öğrencinin sorumluluk almasını sağlaması"*** olmak üzere yirmi gruba ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

8. **"Öğrenen özerkliğini destekleme ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri"** ana temasının yükleme sayısına göre sırasıyla ***"Öğrenci ile ilgili değişkenler"***, ***"Öğretmen ile ilgili değişkenler"***, ***"Okul ile ilgili değişkenler"***, ***"Öğretim ile ilgili değişkenler"***, ***"Öğrenme ortamı ile ilgili değişkenler"*** ve ***"Eğitim sistemi ile ilgili değişkenler"*** altı alt temadan oluştuğu tespit edilmiştir.

   Verilerin detaylı çözümlenmesi sonucunda, ***"Öğrenci ile ilgili değişkenler"*** alt teması altında ***'Sosyo-ekonomik durum'***, ***'İlgi'***, ***'Cinsiyet'***, ***'Kişilik***

özellikleri'*, *'Motivasyon'*, *'Sorumluluk bilinci'*, *'Hazırbulunuşluk düzeyi'*, *'Yaş'*, *'Yaratıcı düşünme becerisi'*, *'Zekâ'*, *'Analitik düşünme becerisi'*, *'Öz saygı'*, *'Özgüven'*, *'Derse karşı tutum'*, *'Akademik başarı'*, *'Öğrenme stili'*, *'Öz düzenleme becerisi'*, *'Karar verme becerisi'*, *'Problem çözme becerisi' ve ***'Yetenek'*** olmak üzere yirmi değişkenin; ***"Öğretmen ile ilgili değişkenler"*** alt teması altında ***'Mesleki yeterlilik'*, *'Kişilik özellikleri'*, *'Mesleki deneyim'*, *'Yeniliklere açık olma'*, *'Öğrenciyle iletişim'*, *'Empati'*, *'Branş'*, *'Çalışılan okul kademesi'*, *'Özerk olması'*, *'Mesleği sevme'*, *'Çalışılan okul türü'*, *'Cinsiyet'*, *'Yaş'*, *'Rehber olma özelliği'*, *'Benimsenen eğitim felsefesi'*** ve ***'Öğrenciye karşı tutum'*** olmak üzere on altı değişkenin; ***"Okul ile ilgili değişkenler"*** alt teması altında ***'Okul idaresinin öğretmene karşı tutumu'*, *'Okulun imkânları'*, *'Okul iklimi'*** ve ***'Okulun bulunduğu bölge'*** olmak üzere dört değişkenin; ***"Öğretim ile ilgili değişkenler"*** alt teması altında ***'Ders süresi'*** ve ***'Öğretim programı'*** olmak üzere iki değişkenin; ***"Öğrenme ortamı ile ilgili değişkenler"*** alt teması altında ***'Sınıf mevcudu'*** ve ***'Demokratik öğrenme ortamı'*** olmak üzere iki değişkenin ve ***"Eğitim sistemi ile ilgili değişkenler"*** alt teması altında ***'Eğitim sisteminin yapısı'*, *'Kullanılan eğitim yaklaşımı'*** ve ***'Öğretmen yetiştirme programları'*** olmak üzere üç değişkenin yer aldığı belirlenmiştir.

5.2. Tartışma

Bu araştırma kapsamında; ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, kıdem, görev yapılan lise türü, ortalama sınıf mevcudu ve öğretmen özerklik algısı değişkenlerinin öğrenen özerkliğini desteklemeye ilişkin algılarını ne düzeyde yordadığını belirlemeye ve bu öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeye ilişkin görüşlerini ortaya koymaya çalışılmıştır.

Araştırmada "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği"nin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" ile "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutlarının ve bu boyutlar kapsamında yer alan "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği", "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği", "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" ile "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi", "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi", "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutlarının tümünde ÖÖ değişkeninin pozitif yönde, anlamlı ve en önemli yordayıcı değişken olduğu

tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin kendi özerklik algıları arttıkça öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde; araştırma sonucunu destekler nitelikte Yazıcı (2016) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen özerkliği davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ile sergilenmesi boyutları ve bu iki boyut kapsamında yer alan duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutları arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit etmiştir. Ayrıca, ilgili alanyazında öğrenen özerkliğini desteklemenin öğretmenlerin özerkliği ile ilişkili olduğunu ve öğrenenlerin özerkliklerinin desteklenebilmesi için öğretmenlerin kendilerinin özerk olması gerektiğini ortaya koyan birçok araştırmaya rastlanmıştır (Balçıkanlı, 2008; Basri, 2019; Benson, 2011; Benson ve Huang, 2008; Çetinkaya, 2019; De Vries ve Kohlberg, 1987; Akt. Castle, 2004; Little, 1995; Little, 2000; Oğuz, 2013b; Oktar Ergür, 2010; Öztürk, 2011). Araştırmanın nitel boyutunda yer alan bulgular incelendiğinde de çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tamamının öğretmen özerkliği davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında ilişki olduğuna dair görüş içerisinde oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin tamamı öğretmenin; özerklik bakımından öğrenciye rol model olma, kendini rahat bir şekilde ifade etme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını önemseme, öğretim sürecinde çeşitliliği artırma, öğretim programını uygulamada özerk davranma, karar verme konusunda özerk olma, sorumluluk alma, empati kurma, öğrencinin aktif katılımını sağlama, öğrenciye geri bildirim verme, öğrencinin problem çözme becerisini geliştirme, öğrencinin kendisini rahat bir şekilde ifade etmesini sağlama, öğrenciye soru sorma, öğrenciye soru sorma fırsatı verme, özerk öğrenme ortamı oluşturma, yüksek motivasyona sahip olma, yaratıcı olma, öz değerlendirme yapma, öğrencinin çevre şartlarını göz önünde bulundurma ve öğrencinin sorumluluk almasını sağlama davranışlarının öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını artırdığını belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde; öğretmenin kendisinin de özerk olması (Balçıkanlı, 2008; Basri, 2019; Benson, 2011; Benson ve Huang, 2008; De Vries ve Kohlberg, 1987; Akt. Castle, 2004; Little, 2000; Oktar Ergür, 2010; Öztürk, 2011), öğretmenin öğrencinin kendisini rahat bir şekilde ifade etmesini sağlaması (Al-Khouja, 2021; Oğuz, 2013b; Stefanou vd., 2004), öğretmenin öğrenci düşüncelerini önemsemesi (Bozack vd., 2008; Han, 2021; Kashefian Naeeini ve Kouhpeyma, 2020), öğretmenin öğrenciye doğrudan bilgileri aktararak değil rehberlik ederek öğretmesi (Camilleri, 1997; Voller, 1997), öğretmenin öğrenciye geri dönüt vermesi (Basri, 2019; Stefanou vd., 2004; Xu ve Xu, 2004; Akt. Han, 2014), öğretmenin

öğrenciyi soru sormaya yönlendirmesi (Stefanou vd., 2004), öğrencinin öz düzenlemeli öğrenmesi (Benson, 2011; Black ve Deci, 2000; Meuwissen, 2017; Pelletier vd., 2001; Sierens vd., 2009; Wang vd., 2016), öğrencinin öğrenme sorumluluğunu alması (Benson, 2011; Çetinkaya, 2019; Little, 1995; Oğuz, 2013b) ve empati yapma (Pala, 2008; Robichaud vd., 2019) davranışlarının öğrenen özerkliğini geliştirdiği belirtilmektedir.

Araştırmada "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği"nin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutu kapsamında yer alan "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği", "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" alt boyutları ile "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutunda ve bu boyut kapsamında yer alan "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi", "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi", "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutlarında GYLT değişkeninin anlamlı bir yordayıcı değişken olduğu tespit edilmiştir. "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği", "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutlarında ve "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutunda fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri dikkate alındığında, fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin daha fazla özerklik desteğinde bulunmaları beklenen bir durumdur. Ayrıca "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" ve "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutlarında, imam-hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Son olarak da "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutunda, sosyal bilimler lisesinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde; öğretmenlerin özerklik desteğine ilişkin görüşlerini doğrudan lise türü değişkeni açısından inceleyen bir araştırmaya rastlanmamasına karşın; Oğuz vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği", "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi", "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutlarında "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutu bakımından meslek dersi öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerine ve branş öğretmenlerine göre daha az özerklik desteği davranışlarında bulunduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Yazıcı (2016) tarafından yapılan araştırmada "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği"nin tüm alt

boyutlarında meslek dersi öğretmenlerinin, sınıf ve branş öğretmenlerine göre daha düşük düzeyde özerklik desteği davranışlarında bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Durmuşçelebi ve Çetinkaya (2018) tarafından yapılan araştırmada ise "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" ve "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutlarındaki puan ortalamaları incelendiğinde; meslek dersi öğretmenlerinin sayısal ve sözel ders öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde, görsel ve uygulamalı bilimler öğretmenlerinden daha düşük düzeyde özerklik desteği sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, araştırmanın nitel boyutunda da öğretmenlerin çalışılan okul türü değişkeninin öğrenen özerkliğini destekleme ile ilişkili bir değişken olduğunu belirtmesi araştırma sonucunu desteklemektedir.

Araştırmada "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği"nin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutu ve bu boyut kapsamında yer alan "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" alt boyutu ile "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutu ve bu boyut kapsamında yer alan "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi", "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutlarında kıdem değişkeninin anlamlı bir yordayıcı değişken olduğu tespit edilmiştir. "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutu ve bu kapsamında yer alan "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" alt boyutu açısından bakıldığında; öğretmenlerin kıdemleri azaldıkça, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli bulma düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunu destekler nitelikte Oğuz vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada da "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" alt boyutu açısından 9 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 10-19 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre öğrenen özerkliğini daha yüksek düzeyde destekledikleri belirlenmiştir. Kıdemi az olan öğretmenlerin çoğunun üniversite öğrenimini daha yakın bir zamanda tamamlamış olmaları sebebiyle özerklik destekleyici çağdaş yaklaşımlara yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna karşın öğretmenlerin "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" alt boyutu açısından öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına yönelik görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koyan birçok araştırma mevcuttur (Akan, 2020; Kozak, 2017; Özkal ve Demirkol, 2014; Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık, 2018; Yazıcı, 2016; Yıldırım, 2022). Alanyazında, "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Akan, 2020; Kozak,

2017; Oğuz vd., 2014; Özkal ve Demirkol, 2014; Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık, 2018; Yazıcı, 2016; Yıldırım, 2022; Yılmaz vd., 2017). Öte yandan Bal ve Pehlevan (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin kıdemleri ile "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutundaki öğretmen görüşleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu; Durmuşçelebi ve Çetinkaya (2018) tarafından yapılan araştırmada ise "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutu bakımından; öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerde en yüksek düzeyde olduğu, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerde ise en düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Reeve (2009) mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme konusunda daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Aynı şekilde, Bal ve Pehlevan (2020) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutuna ilişkin puan ortalamalarının arttığı ve bu iki değişken arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılığın, mevcut araştırmadaki örneklemin farklı olmasından ve diğer araştırmaların aksine yalnızca lisede görev yapan öğretmenlerden oluşmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

"Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutu ve bu boyut kapsamında yer alan "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi", "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutları açısından bakıldığında ise öğretmenlerin kıdemleri artıkça, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunu destekler nitelikte, Akçil ve Oğuz (2015) tarafından yapılan araştırmada "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutu kapsamında, daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha düşük kıdeme sahip olanlara göre öğrenen özerkliğini daha çok destekledikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde, Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık (2018) tarafından yapılan araştırmada, "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutu ile "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" ve "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutları açısından 10-19 yıl arası ve 20 yıl ve daha üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin 9 yıldan daha az kıdeme sahip olan öğretmenlere göre öğrenen özerkliğini daha fazla destekledikleri tespit edilmiştir. Özkal ve Demirkol (2014) tarafından yapılan araştırmada, "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutu ile "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" ve "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutları açısından öğrenen özerkliğini 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin

1-5 yıl arası, 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla destekledikleri; yine "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutu ile "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" ve "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutları açısından öğrenen özerkliğini 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla destekledikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Durmuşçelebi ve Çetinkaya (2018) tarafından yürütülen araştırmada, "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutunda 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenen özerkliğini diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde destekledikleri belirlenmiştir. Akan (2020) tarafından yapılan araştırmada, "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutu açısından öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına yönelik görüşlerin kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farkın 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerle 11-15 yıl, 16-20 yıl ile 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenler arasında 11-15 yıl, 16-20 yıl ile 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Bal ve Pehlevan (2020) "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutu ile öğretmenlerin kıdemleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmenlerin özerklik desteğini sergilemeleriyle kıdemleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlarla paralel olarak, Micallef (2016) öğretmenin meslek içerisinde zaman geçirdikçe öğrenen özerkliğinin desteklenmesine yönelik daha çok farkındalık kazandığını; Reeve (2009) kıdemi fazla olan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini daha yüksek oranda destekliklerini; Intraboonsom vd. (2020) ise öğretmenlerin sahip oldukları deneyimlerin öğrenenlerin özerkliğini desteklemede etkili olduğunu ifade etmektedir. Kıdemi fazla olan öğretmenlerin özerklik desteğini daha fazla sergilemeleri, öğrenme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin hâkimiyetlerinin ve sınıf yönetimi konusundaki tecrübelerinin daha fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öte yandan "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutu açısından öğrenen özerkliğine yönelik öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Alkın Şahin vd., 2015; Kozak, 2017; Oğuz vd., 2014; Yazıcı, 2016; Yıldırım, 2022). Bazı araştırmalarda da "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutundaki öğretmen görüşlerinin kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenirken (Akan, 2020; Alkın Şahin vd., 2015; Kozak, 2017; Yazıcı, 2016; Yıldırım, 2022); araştırmada elde edilen sonucun aksine Oğuz vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada, 9 yıl ve daha düşük kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin

Sergilenmesi" boyutu bakımından öğrenen özerkliğini daha fazla destekledikleri tespit edilmiştir. Oğuz vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada ilçe merkezi ve köylerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuşken, mevcut araştırmada sadece il merkezinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılığın, örneklemlerin farklı nitelikte olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Son olarak, özerklik desteği davranışlarını tümden ele alan bazı araştırmalarda da özerklik desteğine yönelik öğretmen görüşlerinin kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (Akdemir, 2020; Güvenç, 2011; Öncü, 2019). Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda da öğretmenlerin kıdem değişkeninin öğrenen özerkliğini destekleme ile ilişkili olduğunu belirtmesi araştırma sonucunu desteklemektedir.

Araştırmada "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği"nin sadece "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutu kapsamında yer alan "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" alt boyutunda ED değişkeninin anlamlı bir yordayıcı değişken olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin sadece lisans eğitimi almış öğretmenlere göre öğrenme süreci desteğini gerekli bulma düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgusunu destekler nitelikte Akan (2020) tarafından yapılan araştırmada, "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği ancak lisansüstü mezunu öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalama puanlarının sadece lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öncü (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğrenen özerkliğini destekleme davranışları eğitim durumu değişkeni açısından incelenmiş ve duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği, değerlendirme desteği boyutlarında ve ölçeğin tümünde öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Akdemir (2020) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin öğrenen özerkliği desteğine ilişkin görüşlerinin lisansüstü veya sadece lisans mezunu olma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer taraftan lisansüstü eğitimin öğretmenlerin gelişimi için önemli bir unsur olduğu düşünüldüğünde; Lozano Jiménez vd. (2021) öğretmenlerin belli eğitimlerden geçerek öğrenen özerkliği desteği konusunda daha başarılı olabileceklerini belirtmektedir. Bu sonucu destekler nitelikte, araştırmanın nitel boyutunda da öğretmenler mesleki yeterlilik ve yeniliklere açık olma değişkenlerinin öğrenen özerkliği destekleme ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Aslında bu durum, lisansüstü eğitimin

öğretmenlerin mesleki yeterliğine ve yeniliklere açık olarak kendini gelişmelerine katkı sağlaması gerektiği düşünüldüğünde, lisansüstü eğitim alan bireylerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışını daha çok benimsemesi beklentisini doğurmaktadır.

"Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutu kapsamında yer alan "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutunda OSM değişkeninin negatif yönde, anlamlı bir yordayıcı değişken olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin girdikleri sınıfların ortalama mevcudu arttıkça değerlendirme desteğinin sergileme düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte; Basri (2019) tarafından yapılan araştırmada sınıf mevcutlarının fazla oluşunun özerklik desteğini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Öğrenen özerkliğini destekleyici değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenilmesini gerektirdiği için sınıftaki öğrenci sayısının fazla olmasının değerlendirme desteğinin sergilenmesini zorlaştırdığı söylenebilir. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde; öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesine yönelik öğretmen görüşlerini, öğretmenlerin derslerine girdikleri sınıfların ortalama mevcudu değişkeni açısından inceleyen araştırmalara rastlanmış fakat söz konusu görüşlerin ortalama sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Alkın Şahin vd., 2015; Yıldırım, 2022). Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda da öğretmenler sınıf mevcudu değişkeninin öğrenen özerkliğini destekleme ile ilişkili bir değişken olduğunu belirtmişlerdir.

Genel olarak değerlendirildiğinde; araştırma kapsamında "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği"nin "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" ile "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutlarının ve bu boyutlar kapsamında yer alan "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği", "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği", "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" ile "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi", Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi", "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutlarının tümünde ÖÖ değişkeninin; "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutu ve bu boyut kapsamında yer alan "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" alt boyutu ile "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi" boyutu ve bu boyut kapsamında yer alan "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi", "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutlarında kıdem değişkeninin; "Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği" boyutu kapsamında yer

alan “Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği”, “Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği” alt boyutları ile “Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi” boyutunda ve bu boyut kapsamında yer alan “Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi”, “Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi”, “Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi” alt boyutlarında GYLT değişkeninin; “Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Gerekliliği” boyutu kapsamında yer alan “Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği” alt boyutunda ED değişkeninin; “Öğrenen Özerkliğini Desteklemenin Sergilenmesi” boyutu kapsamında yer alan “Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi” alt boyutunda OSM değişkeninin anlamlı birer yordayıcı değişken olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda öğrenen özerkliğini destekleme ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri sorulduğunda ise öğretmenler tarafından öğrenci ile ilgili değişkenler olarak sosyo-ekonomik durum, ilgi, cinsiyet, kişilik özellikleri, motivasyon, sorumluluk bilinci, hazırbulunuşluk düzeyi, yaş, yaratıcı düşünme becerisi, zekâ, analitik düşünme becerisi, öz saygı, özgüven, derse karşı tutum, akademik başarı, öğrenme stili, öz düzenleme becerisi, karar verme becerisi, problem çözme becerisi ve yetenek değişkenlerinin; öğretmen ile ilgili değişkenler olarak mesleki yeterlilik, kişilik özellikleri, mesleki deneyim, yeniliklere açık olma, öğrenciyle iletişim, empati, branş, çalışılan okul kademesi, özerk olması, mesleği sevme, çalışılan okul türü, cinsiyet, yaş, rehber olma özelliği, benimsenen eğitim felsefesi, öğrenciye karşı tutum değişkenlerinin; okul ile ilgili değişkenler olarak okul idaresinin öğretmene karşı tutumu, okulun imkânları, okul iklimi, okulun bulunduğu bölge değişkenlerinin; öğretim ile ilgili değişkenler olarak ders süresi, öğretim programı değişkenlerinin; öğrenme ortamı ile ilgili değişkenler olarak sınıf mevcudu, demokratik öğrenme ortamı değişkenlerinin; eğitim sistemi ile ilgili değişkenler olarak eğitim sisteminin yapısı, kullanılan eğitim yaklaşımı, öğretmen yetiştirme programları değişkenlerinin vurgulandığı belirlenmiştir. Alanyazında da öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ile ilgili çalışmalarda öğrencinin cinsiyeti (Banerjee ve Halder, 2021; Tessier vd., 2008), motivasyon düzeyi (Banerjee ve Halder, 2021; Basri, 2019; Hu ve Zhang, 2017), öz düzenleme becerisi (Basri, 2019; Sierens vd., 2009) değişkenlerinin; öğretmenin cinsiyeti (Akan, 2020; Akçil ve Oğuz, 2015; Akdemir, 2020; Ataşbaş, 2017; Bal ve Pehlevan, 2020; Durmuşçelebi ve Çetinkaya, 2018; Kozak, 2017; Oğuz, 2013b; Oğuz vd., 2014; Öncü, 2019; Özkal ve Demirkol, 2014; Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık, 2018; Uşun vd., 2016; Yazıcı, 2016; Yıldırım, 2022; Yılmaz vd., 2017), kıdemi (Akan, 2020; Akçil ve Oğuz, 2015; Akdemir, 2020; Alkın Şahin vd., 2015; Ataşbaş, 2017; Bal ve Pehlevan, 2020; Durmuşçelebi ve

Çetinkaya, 2018; Güvenç, 2011; Kozak, 2017; Oğuz vd., 2014; Öncü, 2019; Özkal ve Demirkol, 2014; Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık, 2018; Yazıcı, 2016; Yıldırım, 2022; Yılmaz vd., 2017), branşı (Oğuz, 2013b; Oğuz vd., 2014; Özkal ve Demirkol, 2014; Uşun vd., 2016; Yazıcı, 2016; Yıldırım, 2022; Yılmaz vd., 2017), çalıştığı okul türü (Bal ve Pehlevan, 2020; Kozak, 2017; Oğuz, 2013b; Oğuz vd., 2014; Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık, 2018; Yazıcı, 2016), çalıştığı okul kademesi (Durmuşçelebi ve Çetinkaya, 2018; Kozak, 2017; Uşun vd., 2016; Yazıcı, 2016), öğretmen özerkliği algısı (Ataşbaş, 2017; Basri, 2019; Yazıcı, 2016), meslekten memnuniyet durumu (Akan, 2020), yaşı (Akan, 2020; Ataşbaş, 2017), mesleki öz yeterliliği (Akçil ve Oğuz, 2015; Güvenç, 2011; Kozak, 2017), hizmet içi eğitim alma durumu (Alkın Şahin vd., 2015; Kozak, 2017) değişkenlerinin yanı sıra program özerkliği (Yıldırım, 2022), ortalama sınıf mevcudu (Alkın Şahin vd., 2015; Bal ve Pehlevan, 2020; Basri, 2019; Yıldırım, 2022) ve okulun yerleşim yeri (Akçil ve Oğuz, 2015) değişkenlerinin incelendiği görülmektedir.

"Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği"nin "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" ve "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutlarına ait ölçek maddeleri incelendiğinde ise öğretmenin öğrencilere empatiyle yaklaşması, öğrencilerin öğrenme sorunlarını ifade etmelerini sağlaması, öğrencilerin öğrenme sürecindeki seçimlerine ilişkin duygu ile düşüncelerini belirtmelerine imkân vermesi, öğrencilerin kendi öğrenmelerine dair duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını sağlaması, daha iyi öğrenmeleri için öğrencileri ilave çalışmalar yapmaya yönlendirmesi, öğrencilere dönüt vermesi ve öğrencileri soru sormaya teşvik etmesine yönelik maddelerin yer aldığı görülmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri sorulduğunda da öğretmenlerin tamamının duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli buldukları; öğretmenlerin bir kısmının özerklik desteğinin sergilenmesine bir kısmının ise sergilenmemesine ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin nedenlerini ortaya koydukları tespit edilmiştir.

Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin öğretmenler; öğrenciler açısından üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için, duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağladığı için, karar verme becerisini geliştirdiği için, öz düzenleme becerisini geliştirdiği için, akademik başarısını artırdığı için, derse aktif katılımını sağladığı için, anlamlı öğrenmesini sağladığı için,

kalıcı öğrenmesini sağladığı için, kolay öğrenmesini sağladığı için bilişsel gelişimine katkıları; özgüvenini artırdığı için, öz farkındalığını artırdığı için, empati kurmasını sağladığı için, duygularını kontrol edebilmesini sağladığı için, davranışlarını içselleştirmesini sağladığı için, öğrenmeye karşı ön yargısını azalttığı için, derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağladığı için, bilinçli olmasını sağladığı için, kendini değerli hissetmesini sağladığı için, iç motivasyonunu artırdığı için, duyarlı olmasını sağladığı için, meraklı olmasını sağladığı için duyuşsal gelişimine katkıları; sağlıklı bir kişiliğe sahip olması için, kendisini gerçekleştirmesini sağladığı için, bağımsız hareket edebilmesini sağladığı için kişilik gelişimine katkıları; sosyalleşmesini sağladığı için, iletişim becerisini geliştirdiği için, yardımlaşmasını sağladığı için sosyal gelişimine katkıları ve kişisel gelişimine katkıları olduğunu belirtirken; öğretmenler açısından ise öğrencinin duygu ve düşüncelerini önemsemesini sağladığı için, öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate almasını sağladığı için, öğrenciye rehberlik etmesini sağladığı için, öğrenciye yönelik farkındalığını artırdığı için, öğretim sürecini kolaylaştırdığı için katkıları olduğu yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi; öğretmenlerin duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında yer alan öğrenci açısından duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağladığı için, empati kurmasını sağladığı için, iletişim becerisini geliştirdiği için; öğretmen açısından öğrencinin duygu ve düşüncelerini önemsemesini sağladığı için ve öğrenciye rehberlik etmesini sağladığı için özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin görüşleri ile ölçek maddelerinin örtüştüğü ve öğretmenlerin birçok farklı görüşe de vurgu yaptıkları belirlenmiştir.

Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmenler; öğrenci açısından duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağladığı için, akademik başarısını artırdığı için, üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için, karar verme becerisini geliştirdiği için ve derse aktif katılımını sağladığı için bilişsel gelişimine katkıları; özgüvenini artırdığı için, motivasyonunu artırdığı için, ilgisini çekmeyi sağladığı için, birey olduğunu hissetmesini sağladığı için, farkındalığını artırdığı için, empati kurmasını sağladığı için, hoşgörülü olmasını sağladığı için, öğrenmeye karşı istekli olmasını sağladığı için, aidiyet duygusunu geliştirdiği için duyuşsal gelişimine katkıları; sağlıklı bir kişiliğe sahip olmasını sağladığı için kişilik gelişimine katkıları olduğu yönünde görüşlerini belirtirken; öğretmen açısından öğrenciyle daha güçlü iletişim kurmasını sağladığı için, öğrenciyi önemsemesini

sağladığı için, öğrenciye rehberlik etmesini sağladığı için, öğrencilerle ortak karar almasını sağladığı için, öğrenciye rol model olmasını sağladığı için ve empati kurmasını sağladığı için; öğrenme ortamı açısından daha samimi bir öğrenme ortamı sağladığı için, rahat bir öğrenme ortamı sağladığı için; eğitim sistemi açısından ise milli eğitim sistemi özerkliği benimsediği için katkıları olduğu yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi; öğretmenlerin duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında yer alan öğrenci açısından duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağladığı için, empati kurmasını sağladığı için, öğretmen açısından öğrenciyle daha güçlü iletişim kurmasını sağladığı için, öğrenciyi önemsemesini sağladığı için, öğrenciye rehberlik etmesini sağladığı için, empati kurmasını sağladığı için özerklik desteğinin sergilendiğine ilişkin görüşleri ile ölçek maddelerinin örtüştüğü ve öğretmenlerin bir çok farklı görüşe de vurgu yaptıkları tespit edilmiştir.

Ayrıca araştırmada öğretmenler duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin nedenlerini de ortaya koymuşlardır. Öğretmenler; öğretim programı açısından öğretim programları çok yoğun olduğu için, ders saatleri yeterli olmadığı için; öğrenci açısından derse karşı tutumu müsaade etmediği için, sosyo-ekonomik durumu müsaade etmediği için; öğrenme ortamı açısından okulun olanakları sınırlı olduğu için, sınıf mevcutları fazla olduğu için; öğretmen açısından öğretmenin mesleki yeterliliği olmadığı için, öğretmen öğrencilerden yaşça çok büyük olduğu için; eğitim sistemi açısından milli eğitim sisteminde farklı bir eğitim felsefesi olduğu için duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergileyemedikleri yönünde görüşlerini ortaya koymuşlardır.

Alanyazın incelendiğinde de araştırma sonuçlarını destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Duygu ve düşünce açısından özerklik desteğinin gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşler arasında empatinin önemi vurgulanmaktadır. Bu konuda da Pala (2008) bireylerin gereksinimleri, duyguları ve hislerinin dikkate alınması için empatinin öneminin altını çizmektedir. Deniz ve Uzun (2019) tarafından yapılan araştırmada ergenlerin duygusal açıdan özerklikleri arttıkça empatik eğilimlerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Robichaud vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada empatinin öğrenen özerkliğinin desteklendiği öğrenme ortamlarında bulunduğunu tespit

etmişlerdir. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda yer alan öğrenen özerkliğinin desteklenmesiyle ilişkili olan değişkenler arasında empatinin de yer alması sonucu desteklemektedir. Diğer taraftan Deci ve Ryan (1987) özerklik desteğinin öğrencilerin öğrenmeye yönelik duygusal tutumlarını geliştirdiğini belirtirken, Bozack vd. (2008) özerklik desteğinin olmadığı durumlarda öğrencilerin bakış açılarına önem verilmediğini ifade etmektedir. Stefanou vd. (2004) öğrenen özerkliğinin desteklenebilmesi için öğrencilerin düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etmelerini, soru sormaya teşvik edilmelerini ve geri bildirim almalarını gerekli görmektedir. Al-Khouja (2021) tarafından yapılan araştırmada da özerklik desteğinin ilk bileşeninin bireyin kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlamak olduğu ifade edilmektedir. Diğer yandan araştırmanın nitel boyutunda bulunan özerklik desteğiyle ilişkili olan değişkenler arasında öğrenci ile iletişimin de yer alması bu sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ayrıca alanyazında öğrenen özerkliğinin desteklenebilmesi için öğrencilerin düşüncelerinin önemsenmesi gerektiğini belirten araştırmalara rastlanmıştır (Han, 2021; Kashefian Naeeini ve Kouhpeyma, 2020). Benzer şekilde Basri (2019) tarafından yapılan araştırmada akademisyenlerin öğrencilere dönüt vererek özerklik desteğinde bulundukları; Xu ve Xu (2004; Akt. Han, 2014) tarafından yapılan araştırmada ise özerkliği destekleyen öğretmenin öğrencilere geri dönüt vererek rehberlik ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda yer alan öğrenen özerkliğinin desteklenmesiyle ilişkili olan değişkenler arasında rehber olma özelliğinin de bulunması sonucu destekler niteliktedir.

"Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği"nin "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" ve "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutlarına ait ölçek maddeleri incelendiğinde ise öğretmenin öğrencileri okul dışında otantik materyalleri kullanmaya yönlendirmesi, öğrencilerin sınıf dışındaki bireylerden yararlanmalarını sağlaması, öğrencilerin öğrenme ortamında bağımsız çalışmalar yapmalarını desteklemesi, öğrenme sürecinde öğrenci aileleriyle işbirliği içinde çalışması ve öğrencilerin öğrenme amaçlarını tespit etmelerine yardımcı olmasına yönelik maddelerin yer aldığı görülmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda, öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri sorulduğunda da öğretmenlerin bir kısmının gerekli bulmaya ve sergilenmesine, bir kısmının ise gerekli bulmamaya ve sergilenmemesine ilişkin görüşleri ile bu görüşlerin nedenlerini ortaya koydukları belirlenmiştir.

Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekli bulan öğretmenler; öğrenci açısından akademik başarısını artırdığı için, öz düzenleme becerisini geliştirdiği için, üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için, duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağladığı için, derse aktif katılımını sağladığı için, öğrenme sürecini verimli hale getirdiği için, yaparak yaşayarak öğrenmesini sağladığı için, kalıcı öğrenmesini sağladığı için, gerçek hayatla ilişki kurmasını sağladığı için, araştırmacı olmasını sağladığı için, kolay öğrenmesini sağladığı için, hedefleri doğrultusunda hareket etmesini sağladığı için, anlamlı öğrenmesini sağladığı için, yaşam boyu öğrenmesini sağladığı için bilişsel gelişimine katkıları; özgüvenini artırdığı için, öz farkındalığını artırdığı için, derse ilgisini artırdığı için, mutlu olmasını sağladığı için, kendini rahat hissetmesini sağladığı için, iç motivasyonunu artırdığı için duyuşsal gelişimine katkıları; iletişim becerilerini geliştirdiği için sosyal gelişimine katkıları; kendini tanımasını sağladığı için kişilik gelişimine katkıları olduğunu belirtirken; öğretmenler açısından öğrenciyi önemsemesini sağladığı için, öğrenciye rehberlik etmesini sağladığı için, daha az yorulmasını sağladığı için, kendi eksikliklerini fark etmesini sağladığı için katkıları; eğitimin niteliğin açısından ise çağdaş eğitim anlayışının benimsenmesini sağladığı için, eğitim kalitesini artıracağı için, eğitimin dinamik olmasını sağladığı için katkıları olduğu yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi; öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında yer alan öğrenci açısından öz düzenleme becerisini geliştirdiği için, yaparak yaşayarak öğrenmesini sağladığı için, gerçek hayatla ilişki kurmasını sağladığı için, hedefleri doğrultusunda hareket etmesini sağladığı için özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin görüşleri ile ölçek maddelerinin örtüştüğü ve öğretmenlerin birçok farklı görüşe de vurgu yaptıkları tespit edilmiştir.

Ayrıca araştırmada öğretmenler öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmamaya ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin nedenlerini de ortaya koymuşlardır. Öğretmenler, öğrencinin sorumluluk almasına engel olduğu için, önceliklerini ayırt etmesini zorlaştırdığı için ve öğrenmesini birçok dış faktör etkilediği için öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmadıkları yönünde görüşlerini ortaya koymuşlardır.

Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmenler; öğrenci açısından duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağladığı

için, öz düzenleme becerisini geliştirdiği için, derse aktif katılımını sağladığı için, akademik başarısını artırdığı için, üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için, yaparak yaşayarak öğrenmesini sağladığı için, öz değerlendirme yapmasını sağladığı için bilişsel gelişimine katkıları; derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağladığı için, özgüvenini artırdığı için, meraklı olmasını sağladığı için, öğretmene güvenmesini sağladığı için duyuşsal gelişimine katkıları olduğunu belirtirken; öğretmen açısından ise öğrenciye rehberlik etmesini sağladığı için, öğrencinin duygu ve düşüncelerine önem vermesini sağladığı için, öğrencinin ihtiyaçlarının farkına varmasını sağladığı için, öğrencinin seviyesini dikkate almasını sağladığı için, çeşitli materyalleri kullanmasını sağladığı için, öğrenmeyi anlamlı hale getirmesini sağladığı için, öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesini sağladığı için, öğrenciyle işbirliği içinde olmasını sağladığı için, empati kurmasını sağladığı için demokratik bir ortam oluşturmasını sağladığı için katkıları olduğu yönünde görüşlerini bildirmişlerdir. Görüldüğü üzere öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında yer alan öğrenci açısından öz düzenleme becerisini geliştirdiği için, yaparak yaşayarak öğrenmesini sağladığı için; öğretmen açısından öğrenciye rehberlik etmesini sağladığı için özerklik desteğinin sergilendiğine ilişkin görüşleri ile ölçek maddelerinin örtüştüğü ve öğretmenlerin birçok farklı görüşe de vurgu yaptıkları belirlenmiştir.

Ayrıca araştırmada öğretmenler öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergilememelerine ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin nedenlerini de ortaya koymuşlardır. Öğretmenler öğretim programı açısından öğretim programı çok yoğun olduğu için, ders saatleri yeterli olmadığı için, seçmeli dersler olmadığı için, öğretim programı öğrenci özelliklerini göz ardı ettiği için; öğrenci açısından derse karşı ilgisiz olması, kendini bağımsız hissetmemesi, özgüvenli olmaması, şikâyetçi bir tutuma sahip olması bakımından duyuşsal özellikleri müsaade etmediği için, öz denetim becerileri gelişmediği için, derse aktif katılım sağlayamadığı için; öğrenme ortamı açısından sınıf mevcutları fazla olduğu için; öğretmen açısından öğrenme sürecinde özerklik desteğini sergilemede yeterli olmadığı için, öğrenme sürecine ilişkin yeterli rehberlik sağlamadığı için öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergileyemedikleri yönünde görüşlerini ortaya koymuşlardır. Görüldüğü üzere; öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin görüşleri arasında yer alan öğretmen, öğrenme sürecine ilişkin yeterli rehberlik sağlayamadığı için

özerklik desteğinin sergilenmediğine ilişkin öğretmen görüşü ile ölçek maddelerinin örtüştüğü ve öğretmenlerin birçok farklı görüşe de vurgu yaptıkları tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde de araştırma sonuçlarını destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Otantik materyallerin yaparak yaşayarak öğrenmeye olan katkısı açısından değerlendirildiğinde; Yoo (2010) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada otantik materyallerin öğrenen özerkliğini destekleme açısından etkili olduğu belirlenirken, Benson (2011) öğrenenleri öğrenme sürecindeki temel süreçleri bizzat yönetmeleri konusunda teşvik ederek ve hayatın içindeki materyalleri kullanıp gerçek hayatla etkileşim kurmalarını sağlayarak onların özerkliklerinin desteklenebileceğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Rostom (2019) tarafından yapılan araştırmada yaparak yaşayarak öğrenmenin ön planda olduğu yaklaşımların öğrenen özerkliğini geliştirdiği tespit edilmiştir. Diğer yandan Nunan (1997) özerk öğrenme davranışlarının desteklendiği öğrenme ortamlarında; öğrenenlerin kullandıkları materyalleri ve öğrenme içeriklerini bilmesi, öğrenme hedefleri belirlenirken öğrenenlere etkin bir rol verilmesi, öğrenenlerin hedef ve içerikleri değiştirip geliştirmesi ve öğrenenlerin eğitim ortamında öğrenilen bilgileri gerçek yaşamla ilişkilendirmesi gerektiğini ifade etmektedir. Alrabai (2021) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilere hedeflerini belirleyip bu hedefler doğrultusunda hareket etme imkânı verilmesinin özerklik desteği açısından etkili olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, öğrenen özerkliği bakımından öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerine ve bu doğrultuda hareket etmelerine vurgu yapan araştırmalara da rastlanmıştır (Chan, 2010; Cotterall, 1995; Demircan Yıldırım, 2014; Dickinson, 1993; Kumaravadivelu, 2003). Ayrıca öğrenen özerkliği ile ilgili alanyazında çok önemli bir yer tutan öz belirleme kuramı kapsamında, bireylerin özerklik ihtiyacı doğrudan öz düzenleme becerisiyle ilişkilendirilmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Yapılan inceleme sonucunda, öz düzenlemeli öğrenme ile özerklik desteği arasındaki pozitif yönde ilişki olduğunu ortaya koyan birçok araştırmaya rastlanmıştır (Black ve Deci, 2000; Meuwissen, 2017; Pelletier vd., 2001; Sierens vd., 2009; Wang vd., 2016). Stefanou vd. (2004) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin bağımsız hareket etmeleri sağlanarak özerklik desteği sunulabileceği sonucuna ulaşılırken, öğrenen özerkliği kavramını öğrencilerin bağımsız hareket edebilmeleriyle ilişkili gören araştırmalara da rastlanmıştır (Dam, 1995; Dickinson, 1992; Akt. Benson, 2003; Little, 1991). Son olarak, özerklik desteğiyle ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenin bilgiyi doğrudan aktarmasından ziyade öğrenciye rehberlik ederek öğrencinin öğrenmesine

katkıda bulunması gerektiği vurgulanmıştır (Camilleri, 1997; Voller, 1997; Xu ve Xu, 2004; Akt. Han, 2014). Araştırmanın nitel boyutunda bulunan öğrenen özerkliğinin desteklenmesiyle ilişkili değişkenler arasında rehber olma özelliğinin de bulunması araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

"Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği"nin "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği" ve "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutlarına ait ölçek maddeleri incelendiğinde ise öğretmenin öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını değerlendirme fırsatı yaratması, kendi öğrenmeleriyle ilgili değerlendirme yapmasını sağlaması, öğrenciyi ölçme-değerlendirmeye ilişkin kararlara dâhil etmesi ve öğrencinin kendi çalışmalarıyla ilgili değerlendirme fırsatı sunmasına yönelik maddelerin yer aldığı görülmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri sorulduğunda da öğretmenlerin bir kısmının gerekli bulmaya ve sergilenmesine, bir kısmının ise gerekli bulmamaya ve sergilenmemesine ilişkin görüşleri ile bu görüşlerin nedenlerini ortaya koydukları tespit edilmiştir.

Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin öğretmenler; öğrenciler açısından öz değerlendirme yapmasını sağladığı için, karar verme becerisini geliştirdiği için, öz düzenleme becerisini geliştirdiği için, kalıcı öğrenmesini sağladığı için, üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için, akademik başarısını artırdığı için, objektif olmasını sağladığı için bilişsel gelişimine katkıları; stres ve kaygısını azalttığı için, öğretmene güven duymasını sağladığı için, öğrenmeye karşı istekli olmasını sağladığı için, değerlendirme sürecini benimsemesini sağladığı için duyuşsal gelişimine katkıları; kendini tanımasını sağladığı için kişilik gelişimine katkıları olduğunu belirtirken; değerlendirme sürecinin kendisi açısından özerk öğrenme süreci değerlendirmenin de özerk olmasını gerektirdiği için, değerlendirmenin objektif olmasını sağladığı için, sınavlar konusunda ortak karar almayı sağladığı için, süreç değerlendirme yapılmasını sağladığı için katkıları; öğretmen açısından ise öğrencinin bireysel farklılıklarını önemsemesini sağladığı için, değerlendirme sürecinde özerklik desteğinin etkisini görmesini sağladığı için, farklı bakış açıları kazandırdığı için, kendini değerlendirmesini sağladığı için katkıları olduğu yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi; öğretmenlerin değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında yer alan öğrencinin öz değerlendirme

yapmasını sağladığı için, karar verme becerisini geliştirdiği için, değerlendirme sürecini benimsemesini sağladığı için, kendini tanımasını sağladığı için, öğretmenin sınavlar konusunda ortak karar almasını sağladığı için özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin görüşleri ile ölçek maddelerinin örtüştüğü ve öğretmenlerin birçok farklı görüşe de vurgu yaptıkları belirlenmiştir.

Ayrıca araştırmada öğretmenler değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmamalarına ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin nedenlerini de ortaya koymuşlardır. Öğretmenler; değerlendirme sürecinin kendisi açısından değerlendirme yapma öğretmenin görevi olduğu için, kazanımların değerlendirilmesinde problem oluşturabileceği için ve öğrenci objektif değerlendirme yapamayacağı için değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulmadıkları yönünde görüşlerini ortaya koymuşlardır. Görüldüğü üzere, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında yer alan değerlendirme yapma öğretmenin görevi olduğu için ve öğrenci objektif değerlendirme yapamayacağı için özerklik desteğini gerekli bulmamalarına yönelik görüşleri ile ölçek maddelerinin örtüştüğü ve öğretmenlerin birçok farklı görüşe de vurgu yaptıkları tespit edilmiştir.

Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin öğretmenler; öğrenci açısından düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etmesini sağladığı için, değerlendirme sürecine katılımını sağladığı için, öz değerlendirme imkânı sunduğu için, akademik başarısını artırdığı için, özgün ürünler üretmesini sağladığı için, objektif olmasını sağladığı için bilişsel gelişimine katkıları; özgüvenini artırdığı için, önemsendiğini hissetmesini sağladığı için, değerlendirme sürecine ilişkin olumsuz tutumlarını düzelttiği için duyuşsal gelişimine katkıları olduğunu belirtirken; öğretmen açısından öğrenciyi önemsemesini sağladığı için, öğretim sürecine ilişkin öz değerlendirme yapmasını sağladığı için, öğrenciye değerlendirme seçenekleri sunmasını sağladığı için, hoşgörülü olmasını sağladığı için, objektif değerlendirme yapmasını sağladığı için, değerlendirme sürecinde sorunları tespit etmesini kolaylaştırdığı için katkıları; eğitim sistemi açısından milli eğitim sistemi özerkliği benimsediği için katkıları; öğretim programı açısından öğretim programları özerkliği gerektirdiği için katkıları; öğrenme ortamı açısından daha özgür öğrenme ortamlarının oluşmasını sağladığı için katkıları olduğu yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi;

öğretmenlerin değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında yer alan öğrencinin değerlendirme sürecine katılımını sağladığı için, öz değerlendirme imkânı sunduğu için ve öğrenciye değerlendirme seçenekleri sunmasını sağladığı için özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin görüşleri ile ölçek maddelerinin örtüştüğü ve öğretmenlerin birçok farklı görüşe de vurgu yaptıkları belirlenmiştir.

Ayrıca araştırmada öğretmenler değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmemesine ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin nedenlerini de ortaya koymuşlardır. Öğretmenler, öğretim programı açısından öğretim programı sınırlandırdığı için, ders saatleri yeterli olmadığı için, özerklik destekleyici ölçme araçları bulunmadığı için, öğretim programı öğrencinin bütünsel gelişimini önemsemediği için; öğrenci açısından geçmişte olumsuz deneyimler yaşadığı için, öğrenci özellikleri öğretmeni geleneksel yaklaşımlara yönelttiği için, hazırbulunuşluk düzeyi yeterli olmadığı için; değerlendirme sürecinin kendisi açısından değerlendirme yapma öğretmenin görevi olduğu için, öğrenci objektif değerlendirme yapamayacağı için, süreç odaklı değerlendirme imkânı olmadığı için; mevzuat açısından mevzuat müsaade etmediği için; eğitim sistemi açısından eğitim sistemi öğrencinin bireysel farklılıklarını önemsemediği için; öğretmen açısından değerlendirme sürecine ilişkin yeterliliği olmadığı için, öğrenme ortamı açısından sınıf mevcutları fazla olduğu için değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergileyemedikleri yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere; öğretmenlerin değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında değerlendirme yapma öğretmenin görevi olduğu için ve öğrenci objektif değerlendirme yapamayacağı için öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergileyememelerine yönelik görüşleri ile ölçek maddelerinin örtüştüğü ve öğretmenlerin birçok farklı görüşe de vurgu yaptıkları tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde de araştırma sonuçlarını destekler nitelikte sonuçlara rastlanmıştır. Öncelikle programın diğer süreçlerinde olduğu gibi değerlendirme süreciyle ilgili kararlarda da sadece öğretmenin karar vermesinden ziyade öğrencinin söz konusu kararlara katılımının sağlanması gerektiğini ifade eden araştırmalara rastlanmıştır (Benson, 2011; Göçer ve Çaylı, 2017; Holec, 1981; Nguyen ve Gu, 2013). Güvenç ve Güvenç (2014) araştırmalarında öğrencilerin karar alma süreçlerine dâhil edilmeleri

sağlanarak onlara çeşitli seçenekler sunulmasının özerklik desteğine katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda, öğretim programının temel bir ögesi olan değerlendirme sürecinde de öğrencilere çeşitli seçenekler sunulması öğrenen özerkliğini desteklemektedir. Nunley ve Evin Gencel (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğrenen özerkliğinin desteklenmesi açısından önemli bir program tasarımı olan basamaklı öğretim programı kapsamında değerlendirme aşamasında öğrencilere çeşitli seçenekler sunulmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda yer alan öğrenen özerkliğinin desteklenmesiyle ilişkili olan değişkenler arasında öğrencinin karar verme becerisinin de yer alması bu sonucu desteklemektedir. Öte yandan öğrencilere öz değerlendirme imkânı verilmesinin öğrencilerin özerklikleri açısından önemini vurgulayan (Benson, 2011; Chan, 2010; Cotterall, 1995; Dickinson, 1993; Holec, 1981; Illes, 2012; McDevitt, 1997; Natri, 2007; Reinders, 2010), öz değerlendirme yapmanın öğrenen özerkliği üzerindeki önemini bilimsel olarak ispatlayan (Adediwura, 2012; Chang ve Geary, 2015; Farahi, 2015; Gholami, 2016; Huda vd., 2020; Khodadady ve Khodabakhshzade, 2012; Ramírez Espinosa, 2015; Sevilla Moranes ve Gamboa Mena, 2016; Shelton Strong, 2018; Suzumura, 2019; Thanh, 2019) ve öz değerlendirme yapmanın öğrencinin kendisini tanımasına katkıda bulunduğunu ortaya koyan (Kılıç ve Eyüp, 2022; Köstereliоğlu ve Çelen, 2016; Kutlu vd., 2010) araştırmalar da mevcuttur Öğrencinin değerlendirme sürecinde objektif olması konusunda ise Bahar vd. (2015) başlangıçta bazı yanılgılar oluşabilmesine karşın öğretmenler tarafından doğru şekilde yönlendirildiğinde zamanla öğrencilerin objektif değerlendirme yapmalarının sağlanabileceğini ifade etmektedir. Benzer şekilde; Göçer (2014) tarafından yapılan araştırmada öğrenen özerkliğini destekleyecek değerlendirme yöntemleri kullanıldığında öğrencilerin objektif olmaları konusunda problemlerin oluşabileceği belirtilirken, bu problemlerin oluşmaması için öğrencilere objektif davranmamanın onları herhangi bir sonuca ulaştırmayacağı bilincinin kazandırılması gerektiği de ifade edilmektedir. Bu bilinç sağlandıktan sonra da öğrenci kendisine güvenildiğini hissedebilmekte ve objektif olması sağlanabilmektedir (Göçer ve Çaylı, 2017).

Araştırmada kullanılan "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği"nin boyut ve alt boyutlarına göre hazırlanmış olan nitel görüşme sorularına verilen öğretmen cevapları incelendiğinde; tüm alt boyutlarda öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli bulan öğretmen görüşlerinin frekansının, söz konusu davranışları sergileyen öğretmen görüşlerinin frekansından yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin

öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri gerekli bulma düzeylerinden daha düşüktür. Alanyazın incelendiğinde de mevcut araştırma sonuçları ile örtüşen birçok araştırma sonucuna rastlanmıştır (Durmuşçelebi ve Çetinkaya, 2018; Kozak, 2017; Oğuz, 2013b; Oğuz vd., 2014; Özkal ve Demirkol 2014; Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık, 2018; Uşun vd., 2016; Yazıcı, 2016; Yılmaz vd., 2017). Öğrenme ortamlarının fizikî şartları, sınıf mevcutlarının fazla oluşu, ders süreleri, öğretim programında yer alan kazanımların yoğunluğu, merkezî yerleştirme sınavlarının öğretmenler ve öğrenenler üzerinde oluşturduğu baskı, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, öğrencilerin alışmış oldukları gelenekselci öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri öğretmenlerin özerklik desteğini gerekli bulup sergilememelerine ilişkin nedenler olarak düşünülebilir.

5.3. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve araştırmacılara yönelik sunulan önerilere aşağıda yer verilmiştir:

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmen özerkliği değişkeninin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının tüm boyut ve alt boyutlarında en önemli yordayıcı olduğu ve nitel boyutta öğretmenlerin tamamının öğretmen özerkliğini öğrenen özerkliğini artırıcı bir değişken olarak gördüğü tespit edilmiştir. Yani öğrenenlerin özerkliklerinin desteklenmesi için öncelikle öğretmenlerin özerk olması sağlanmalıdır. Bunun için de öğretmenlere öğretmen özerkliğiyle ilgili hizmet içi eğitimler verilmeli, yükseköğretim programları çerçevesinde öğretmenlerin özerk davranmalarına yönelik beceriler kazandırılmalı, okul yöneticileri ve veliler de bu hususta bilinçlendirilmelidir.

2. Kıdem değişkeni ile "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" alt boyutu ve "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Gerekliliği" boyutu arasında negatif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle; özerklik desteğinin gerekliliği konusunda kıdemi daha fazla olan öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmeli, özerklik desteğinin gerekliliğine yönelik somut örnekler sunulmalı, öğretmenlerin özerklik destekleyici yaklaşımları derslerinde bizzat kullanmaları teşvik edilerek bu konuda bilinç kazanmaları sağlanmalıdır.

3. Kıdem değişkeni ile "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi", "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutları ve "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Sergilenmesi" boyutu arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle; mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin adaylık eğitimi programlarında özerklik desteği ile ilgili eğitimlere yer verilmeli, öğretmenlerin hizmet öncesinde üniversite öğrenimleri kapsamında özerklik destekleyici yaklaşım, yöntem ve tekniklere yönelik eğitimlerin niteliği artırılmalıdır.

4. Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarındaki kıdem açısından farklılığı en aza indirmek için farklı kıdeme sahip öğretmenler arasında bilgi ve tecrübe paylaşımı sağlanmalıdır.

5. Görev yapılan lise türü değişkeninin "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği", "Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği", "Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi", "Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi", "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutları ve "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Sergilenmesi" boyutu açısından yordayıcı bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple, farklı lise türlerinde görev yapan öğretmenlerin etkileşimlerini artırmak amacıyla paylaşım ortamları oluşturulmalı, her bir lise türü kendi ihtiyaçları ve özelliklerine uygun olarak özerklik destekleyici çalışmalar yapmaya teşvik edilmelidir.

6. Eğitim durumu değişkeninin "Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği" alt boyutunda anlamlı bir yordayıcı olduğu ve lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin sadece lisans eğitimi alan öğretmenlere göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını öğrenme süreci açısından daha az gerekli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, özerklik destekleyici davranışlar açısından lisansüstü eğitim programları gözden geçirilmeli ve geliştirilmelidir.

7. Ortalama sınıf mevcudu değişkeninin "Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi" alt boyutu açısından yordayıcı bir değişken olduğu ve sınıf

mevcudu arttıkça değerlendirme sürecinde özerklik desteğini sergileme düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda da sınıf mevcudunun fazla olmasının öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını kısıtladığı yönünde öğretmen görüşlerine rastlanmıştır. Buna göre; merkezi yetkililer, yerel bürokrasi ve okul yönetimleri tarafından değerlendirme desteğinin sergilenebilmesi amacıyla okul ve derslik sayısı artırılarak sınıf mevcutları azaltılmalıdır.

8. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, birçok öğretmen öğretim programının oldukça yoğun olması ve ders saatlerinin yetersiz olması sebepleriyle öğrenenlerin özerkliklerini destekleyemediklerini ifade etmişlerdir. Buna göre, programın geliştirilmesi sürecinde ders saatleri öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışlarda bulunabilmelerine imkân verecek şekilde ve öğretim programları öğrenenin öğrenme sürecinde daha aktif ve sorumlu olmasını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

9. Araştırmada öğretmen görüşleri çerçevesinde, mesleki yeterliliğin öğrenen özerkliğinin desteklenmesi açısından önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda, öğretmenlere öğrenme-öğretme sürecinde öğrenen özerkliğini daha fazla destekleyebilmeleri için branşlar bazında hizmet içi eğitimler verilmelidir.

10. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, birçok öğretmen öğrencilerin geçmiş öğrenmeleri ve tecrübelerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre, küçük yaştan itibaren öğretmenler öğrenenlerin özerkliklerini destekleyecek etkinliklere daha fazla yer vermeli ve veliler de çocukları özerk olmalarına katkıda bulunabilecekleri ortamlara katılmaları konusunda teşvik etmelidir.

11. Araştırmada, öğrenen özerkliğini destekleyici ölçme araçlarının olmadığına ve değerlendirmenin öğretmenin görevi olduğuna dair öğretmen görüşleri tespit edilmiştir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı temelinde öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, öz veya akran değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarının öğrenen özerkliğinin desteklenmesi bakımından etkili olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini

destekleyici ölçme-değerlendirme süreçleriyle ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere katılmaları sağlanmalıdır.

12. Araştırma sonucunda, okul idaresinin öğrenme-öğretme sürecindeki tutumunun öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını etkilediği yönünde öğretmen görüşleri tespit edilmiştir. Buna göre, okul idaresi öğrenen özerkliğinin desteklenmesi açısından öğretmenlerle işbirliği içerisinde olmalı ve öğretmenlere bu konuda her türlü imkânı sağlamalıdır.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın sonucunda, birçok öğretmenin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli bulduğu fakat sergilemediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin söz konusu davranışları gerekli bulmalarına rağmen sergilememelerinin nedenlerini inceleyen bilimsel araştırmaların sayısı artırılmalı ve bu soruna çözüm önerileri sunulmalıdır.

2. Alanyazın incelendiğinde, öğrenen özerkliğinin desteklenmesi konusunda karma ve nitel araştırma yöntemleriyle yapılan araştırma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, karma ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırma sayısı artırılmalıdır.

3. Karma yöntem kullanılan bu araştırmanın nicel boyutunda tarama modeline, nitel boyutunda ise durum çalışmasına başvurulmuştur. Farklı araştırma modellerinin kullanıldığı araştırmaların ilgili alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

4. Bu araştırmanın nicel boyutunda cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, kıdem, görev yapılan lise türü, ortalama sınıf mevcudu ve öğretmen özerkliği algısı bağımsız değişkenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5. Öğrenen özerkliğini destekleme davranışları konusunda farklı çalışma grupları ile araştırmalar yapılması ve elde edilen sonuçların karşılaştırılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

6. Bu araştırmada, sadece öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Öğrenen özerkliğinin desteklenmesiyle ilgili öğrenci, veli, okul idarecileri gibi diğer paydaşların görüşlerinin incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Adediwura, A. A. (2012). Effect of peer and self-assessment on male and female students' self-efficacy and self-autonomy in the learning of mathematics. *Gender and Behaviour, 10*(1), 4492-4508.

Akan, A. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzey ile öğrenen özerkliğini destekleme düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.

Akarsu, B. ve Akarsu, B. (2019). *Bilimsel araştırma tasarımı: Nicel, nitel ve karma araştırma yaklaşımları* (1. baskı). Cinius Yayınları.

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

Akdemir, E. (2020). S*osyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ile özerklik destekleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Al-Khouja, M. (2021). *Aspects of autonomy support and satisfaction for disadvantaged groups* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Cardiff University.

Alkın Şahin, S., Tunca, N. ve Oğuz, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları. *Route Educational and Social Science Journal, 2*(1), 161-178. http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.180

Alrabai, F. (2021). The influence of autonomy-supportive teaching on EFL students' classroom autonomy: An experimental intervention. *Frontiers in Psychology, 12*. Erişim adresi: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8455827/pdf/fpsyg-12-728657.pdf http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.728657

Assor, A., Kaplan, H. ve Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 261-278. https://doi.org/10.1348/000709902158883

Ataşbaş, R. (2017). *Öğretmen özerkliğinin, öğrenen özerkliğini desteklemeye olan etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Aydın, C. H. (2000). Öğrenme ve öğretme kuramlarının eğitim iletişimine katkısı. *Kurgu Dergisi,* (17), 183-197.

Aydın, H. (2006). Postmodernizmin eğitimdeki uzantısı: Felsefi yapılandırmacılık. *Bilim ve Gelecek Dergisi,* 29, 1-12.

Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: Neden ve nasıl? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(8), 68-74.

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 4*(1), 207-218. https://doi.org/10.12973/jesr.2014.4os12a

Aytaç, K. (2018). *Avrupa eğitim tarihi: Antikçağ'dan 19. yüzyılın sonlarına kadar* (7. baskı). Doğu Batı Yayınları.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı* (7. baskı). Pegem Akademi.

Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(42), 1-21.

Bal, S. İ. 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. https://doi.org/10.30655/besad.2020.24

Balçıkanlı, C. (2006). *Promoting learner autonomy through activities at Gazi University preparatory school* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Balçıkanlı, C. (2008). Learner autonomy (LA) in EFL settings. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(3), 1-16.

Banerjee, R. ve Halder, S. (2021). Effect of teacher and parent autonomy support on academic motivation: A central focus of self-determination theory. *Journal of New Paradigm Research, 77*(6), 452-480. https://doi.org/10.1080/02604027.2021.1959253

Basri, F. (2019). *Teacher educator and student teacher perceptions of autonomous support and practice in a faculty of education in North Cyprus* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Nottingham.

Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. P. Benson ve P. Voller (Ed.), *Autonomy and independence in language learning* içinde (s. 18-34). Routledge.

Benson, P. (2003). Learner autonomy in the classroom. D. Nunan (Ed.), *Practical English language teaching* içinde (s. 289-308). McGraw Hill.

Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching, 40*(1), 21-40. https://doi.org/10.1017/S0261444806003958

Benson, P. (2008). Teachers' and learners' perspectives on autonomy. T. Lamb ve H. Reinders (Ed.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* içinde (s. 15-32). John Benjamins Publishing Company.

Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2. baskı). Routledge.

Benson, P. ve Huang, J. (2008). Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. *DELTA: Revista de Documentaçao de*

Estudos em Linguistica Teorica e Aplicada, *24*(Özel Sayı), 421-439. https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000300003

Benson, P. ve Voller, P. (1997). Introduction: Autonomy and independence in language learning. P. Benson ve P. Voller (Ed.), *Autonomy and independence in language learning* içinde (s. 1-12). Routledge.

Bilge, F. (2016). Gestalt ve insancıl yaklaşımda öğrenme. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (15. baskı) içinde (s. 271-302). Pegem Akademi.

Black, A. E. ve Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education, 84*(6), 740-756. https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3

Boyadzhieva, E. (2016). Learner-centered teaching and learner autonomy. İ. H. Mirici, İ. H. Erten ve H. Öz (Ed.), *Procedia - Social and Behavioral Sciences: Cilt 232*. *International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language-GlobELT 2016* içinde (s. 35-40). Birleşik Krallık. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.008

Bozack, A. R., Vega, R., McCaslin, M. ve Good, T. L. (2008). Teacher support of student autonomy in comprehensive school reform classrooms. *Teachers College Record, 110*(11), 2389-2407.

Breen, M. P., Candlin, C. N., Dam, L. ve Gabrielsen, G. (1989). The evolution of a teacher training programme. R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* içinde (s.111-135). Cambridge University Press.

Breen, M. P. ve Mann, S. J. (1997). Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy. P. Benson ve P. Voller (Ed.), *Autonomy and independence in language learning* içinde (s. 132-149). Routledge.

Brooks J. G. ve Brooks M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (2. baskı). Association for Supervision and Curriculum Development.

Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development.* Heinle and Heinle.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (25. baskı). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi.

Cambridge Dictionary. (2022). *Autonomy*. Erişim adresi: https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/autonomy

Camilleri, A. (1997). The teacher's role in learner autonomy. G. Camilleri (Ed.), *Learner autonomy-The teacher views* içinde (s. 35-39). European Centre for Modern Languages Erişim adresi: http://archive.ecml.at/documents/pubcamillerig_e.pdf

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. baskı). Pegem Akademi.

Cansız Aktaş, M. (2019). Nitel veri toplama teknikleri. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s. 113-136). Pegem Akademi.

Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 25*(1), 3-10. https://doi.org/10.1080/1090102040250103

Cemaloğlu, N. (2012). Veri toplama teknikleri: Nicel-nitel. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı) içinde (s.131-164). Anı Yayıncılık.

Chan, V. (2010). Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Education, 6*(4), 505-518. https://doi.org/10.1080/13562510120078045

Chang, L. Y. H. ve Geary, M. P. (2015). Promoting the autonomy of Taiwanese EFL learners in higher education by using self-assessment learning logs. *Studies in English Language Teaching, 3*(4), 339-354. https://doi.org/10.22158/selt.v3n4p339

Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H. ve Jang, H. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 36*(4), 331-346. https://doi.org/10.22158/selt.v3n4p339

Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y. ve Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(1), 97-110. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz.* (Çev. A. Apay). Anı Yayıncılık.

Cihangir Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(31), 23-31.

Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language* (2. baskı). Routledge.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. baskı). Routledge.

Cotterall, S. (1995). Developing a course strategy for learner autonomy. *ELT Journal, 49*(3), 219-227. https://doi.org/10.1093/elt/49.3.219

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. Erişim adresi: http://assets.cambridge.org/052180/3136/sample/0521803136ws.pdf

Crabbe, D. (1993). Fostering autonomy from within the classroom: The teacher's responsibility. *System, 21*(4), 443-452. https://doi.org/10.1016/0346-251X(93)90056-M

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3. baskı). Sage.

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına* giriş (Çev. Ed. M. Sözbilir). Pegem Akademi.

Çakıcı, D. (2015). Autonomy in language teaching and learning process. *İnönü University Journal of the Faculty of Education, 16*(1), 31-42. https://doi.org/10.17679/iuefd.16168538

Çetinkaya, E. F. (2019). *Perceptions and beliefs of Turkish EFL instructors on fostering learner autonomy* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Çiftçi, F. Ş. (2011). *Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL classrooms (a case study)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Çiğdem, A. (2015). *Aydınlanma düşüncesi.* İletişim.

Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki: Muğla ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Authentik.

Davidson, T. (2000). *Aristotle and ancient educational ideals.* University Press of the Pacific.

Deci, E. L. (1976). *Intrinsic motivation* (2. baskı). Plenum Press.

Deci, E. L. ve Flaste, R. (1996). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. Penguin Books.

Deci, E. ve Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(6), 1024-1037. https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024

Deci, E. L. ve 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. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dede, O. (2017). *Üniversite İngilizce hazırlık sınıflarında öğrencilerin ve okutmanların öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Demircan Yıldırım, F. (2014). *Identifying EFL instructors' beliefs and practices on learner autonomy* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ufuk Üniversitesi.

Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Pegem Akademi.

Demirel, Ö. ve Mirici, İ. H. (2002). Yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği. *Milli Eğitim Dergisi,* (155-156), 76-88.

Deniz, M. E. ve Uzun, A. E. (2019). Ergenlerde empatik eğilimin yordayıcıları olarak yalnızlık ve duygusal özerklik. *İlköğretim Online, 18*(3), 1007-1015. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.610151

Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press.

Dickinson, L. (1993). Talking shop: Aspects of autonomous learning. *ELT Journal, 47*(4), 330-336. https://doi.org/10.1093/elt/47.4.330

Durmaz, M. ve Akkuş, R. (2016). Mathematics anxiety, motivation and the basic psychological needs from the perspective of self-determination theory, *Education and Science, 41*(183), 111-127. https://doi.org/10.15390/EB.2016.2942

Durmuşçelebi, M. ve Çetinkaya, M. (2018). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme ve sergileme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8*(Gençlik Araştırmaları Özel Sayısı), 330-348. https://doi.org/10.26466/opus.356879

Dworkin, G. (2015). The nature of autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 2*, 7-14. https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28479

Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Anı Yayıncılık.

Erbil Tursun, S. (2010). *Ortaöğretim İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Esch, E. (1996). Promoting learner autonomy: Criteria for the selection of appropriate methods. R. Pemberton, E. Li, W. Or ve H. Pierson (Ed.), *Taking control: Autonomy in language learning* içinde (s. 35-48). Hong Kong University Press.

Farahi, P. (2015). *Teachers' and students' perceptions of learner autonomy in the ELT department at Eastern Mediterranean University* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Fauzi, C., Basikin, B., Duisenbayeva, S. ve Kassymova, G. (2020). Exploring EFL student teachers readiness and gender differences of learner autonomy. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan, 1*(383), 288-299. https://doi.org/10.32014/2020.2518-1467.34

Fedj, S. ve Bouhass Benaissi, F. (2018). Key conceptions on learner autonomy and particular links with the Algerian educational context. *Arab World English Journal, 9*(3), 445-457. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no3.30

Figura, K. ve Jarvis, H. (2007). Computer-based materials: A study of learner autonomy and strategies. *System, 35*(4), 448-468. https://doi.org/10.1016/j.system.2007.07.001

Fosnot, C. T. (2005). *Construcitivism: Theory, perspectives, and practice* (2. baskı). Teachers College Press. Erişim adresi: http://beyondbitsandatoms.org/readings/fosnot_constructivism_1996.pdf

Gholami, H. (2016). Self assessment and learner autonomy. *Theory and Practice in Language Studies, (6)*1, 46-51. https://dx.doi.org/10.17507/tpls.0601.06

Glaserfeld, V. E. (1997). *Radical constructivism: A way of knowing and learning* (3. baskı). Routledge.

Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme.* Pegem Akademi.

Göçer, A. ve Çaylı, C. (2017). Türkçe eğitiminde öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirme uygulamalarına genel bir bakış. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 121-138.

Göçmen Baykara, Z. ve Şahinoğlu, S. (2013). Hemşirelikte mesleki özerklik kavramının incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 16*(3), 176-181.

Gömleksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *Zeitschrift für die Welt der Türken, 4*(3), 95-114.

Gremmo, M. J. ve Riley P. (1995). Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea. *System, 23*(2), 151-164. https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00002-2

Guay, F., Boggiano, A. K. ve Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(6), 643-650. https://doi.org/10.1177/0146167201276001

Gümüş, T. T. (2010). Ortaçağ'dan erken modern döneme Batı Avrupa'da eğitim tarihi: Yeni yaklaşımlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 25-40.

Güvenç E. ve Güvenç, H. (2014). İlköğretim matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemleri ve özerklik desteği algıları. *NWSA-Education Sciences, 9*(3), 311-322. https://doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.3.1C0620

Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(1), 99-116.

Han, K. (2021). Fostering students' autonomy and engagement in EFL classroom through proximal classroom factors: Autonomy-supportive behaviors and student-teacher

relationships. *Frontiers in Psychology, 12*. Erişim adresi: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8564368/pdf/fpsyg-12-767079.pdf https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767079

Han, L. (2014). Teacher‘s role in developing learner autonomy: A literature review. *International Journal of English Language Teaching*, *1*(2), 21-27. https://doi.org/10.5430/ijelt.v1n2p21

Hitchcock, G. ve Hughes, D. (1995). *Research and the teacher* (2. baskı). Routledge.

Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Chapman&Hall/CRC.

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.

Hu P. ve Zhang, J. (2017). A pathway to learner autonomy: A self-determination theory perspective. *Asia Pacific Education Review, 18*(1), 147-157. https://doi.org/10.1007/s12564-016-9468-z

Huda, M. I., Musarokah, S. ve Kusumo Adi, A. B. P. (2020). Promoting learner autonomy through self-assessment in writing class. *ETERNAL (English Teaching Journal), 11*(2), 36-50. https://dx.doi.org/10.26877/eternal.v11i2.7561

Hughes, P. (2003, Ağustos 26-30). *Autonomus learning zones* [Konferans bildirisi]. 10th European Conference for Research on Learning and Instruction. Padova, İtalya. Erişim adresi: https://extra.shu.ac.uk/cetl/cpla/resources/Autonomous%20Learning%20Zones.doc

Illes, E. (2012). Learner autonomy revisited. *ELT Journal, 66*(4), 505-513. https://doi.org/10.1093/elt/ccs044

Intraboonsom, C., Darasawang, P. ve Reinders, H. (2020). Teacher’s practices in fostering learner autonomy in a Thai university context. *Journal of Language Teaching and Research, 11*(2), 194-203. http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1102.07

Işık, B. ve Şenyuva, E. (2009). Öğrenme kuramları ve hemşirelik eğitimine yansımaları. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 17*(2), 144-150.

Işık, T. (2018). *Exploring EFL instructors’ readiness for promoting learner autonomy with technology in Turkish context* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. baskı). Asil Yayın Dağıtım.

Kandemirci, D. (2018). *Sınıf öğretmenlerine yönelik özerklik desteği eğitim programının etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.

Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (32. baskı). Nobel Yayıncılık.

Kashefian Naenini, S. ve Kouhpeyma, Y. (2020). Fostering learner autonomy in educational settings. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding, 7*(7), 190-201. https://doi.org/10.18415/ijmmu.v7i7.1765

Khodadady, E. ve Khodabakhshzade, H. (2012). The effect of portfolio and self assessment on writing ability and autonomy. *Journal of Language Teaching and Research, 3*(3), 518-524. https://doi.org/10.4304/jltr.3.3.518-524

Kılıç, M. ve Eyüp, B. (2022). Türkçe öğretmenlerinin öz değerlendirme uygulamaları üzerine bir durum çalışması. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 12*(2), 997-1024. https://doi.org/10.48146/odusobiad.1103848

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.

Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim, 31*(142), 56-64.

Korkmaz, İ. (2007). Öğrenci merkezli ders uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 393-402.

Kozak, M. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile mesleki öz-yeterlik algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Köse, E. (2010). Bilimsel araştırma modelleri. R. Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 97-120). Nobel.

Köstereliоğlu, İ. ve Çelen, Ü. (2016). Öz değerlendirme yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 15*(2), 671-681. https://dx.doi.org/10.17051/io.2016.44304

Kucuroğlu Tirkeş, Ç. (2000). The role of a learner-centred approach in language teaching on the development of learner autonomy: A model course design. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 1*(1), 193-200.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching.* Yale University Press.

Kurt, E. (2016). *Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algılarının duyuşsal faktörlerce yordanma durumu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (3. baskı). Pegem Akademi.

Kuzu, A. (2013). Araştırmaların planlanması. A. A. Kurt (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 19-45). Anadolu Üniversitesi.

Kürkçü, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.

Little, D. (1990). Autonomy in language learning I. Gathercole (Ed.), *Autonomy in language learning* içinde (s. 7-15). CILT.

Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems.* Authentik.

Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System, 23*(2), 175-181. https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00006-6

Little, D. (2000). We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. L. Karlsson, F. Kjisik ve J. Nordlund (Ed.), *Proceedings of the 7th Nordic Conference and Workshop on Autonomous Language Learning* içinde (s. 45-56). University of Helsinki Language Center.

Littlewood, W. (1996). Autonomy: An anatomy and a framework. *System, 24*(4), 427-435. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00039-5

Lozano Jiménez, J. E., Huéscar, E. ve Moreno Murcia, J. A. (2021). Effects of an autonomy support intervention on the involvement of higher education students. *Sustainability, 13*(9), 1-18. https://doi.org/10.3390/su13095006

Mazlum, M. M. ve Atalay Mazlum, A. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma yönteminin belirlenmesi. *Route Educational and Social Science Journal, 4*(4), 1-21. https://doi.org/10.17121/ressjournal.705

McDevitt, B. (1997). Learner autonomy and the need for learner training. *Language Learning Journal, 16*, 34-39. https://doi.org/10.1080/09571739785200251

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber.* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel.

Meuwissen, A. S. (2017). *How do parents affect preschoolers' self-regulation? Establishing the role of autonomy supportive parenting* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Minnesota.

Micallef, A. (2016). *Fostering the process of teacher and learner autonomy in foreign language classrooms through inquiry-in and -on practice* [Yayımlanmamış doktora tezi]. The University of Sheffield.

Natri, T. H. (2007). Active learnership in continuous self and peer evaluation. A. Barfield ve S. Brown (Ed.), *Reconstructing autonomy in language education: Inquiry and innovation* içinde (s. 108-119). Palgrave Macmillan.

Neuhouser, F. (2011). Jean-Jacques Rousseau and the origins of autonomy. *Inquiry, 54*(5), 478-493. https://doi.org/10.1080/0020174X.2011.608880

Newby, P. (2014). *Research methods for education* (2. baskı). Routledge.

Nguyen, L. T. C. ve Gu, Y. (2013). Strategy-based instruction: A learner-focused approach to developing learner autonomy. *Language Teaching Research, 17*(1), 9-30. https://doi.org/10.1177/1362168812457528

Niemec C. P. ve Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), 133-144. https://doi.org/10.1177/1477878509104318

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom.* Cambridge University Press.

Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. P. Benson ve P. Voller (Ed.), *Autonomy and independence in language learning* içinde (s. 192-203). Routledge.

Nunley, K. F. ve Evin Gencel, İ. (2019). Katmanlı program: İlkeler, planlama, uygulama ve değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2), 349-362. https://doi.org/10.17860/mersinefd.554724

Oğuz, A. (2013a). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeği'nin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(4), 2177-2194. http://dx.doi.org/10.12738/estp.2013.4.1870

Oğuz, A. (2013b). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences, 10*(1), 1273-1297. http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.3.1C0619

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. http://doi.org/10.16986/HUJE.2016016394

Oktar Ergür, D. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* içinde (s. 354-359). Pegem Akademi.

Oshana, M. (2003). How much should we value autonomy? *Social Philosophy and Policy, 20*(2), 99-126. https://doi.org/10.1017/S0265052503202041

Outram, D. (2007). *Aydınlanma.* (Çev. S. Çalışkan ve H. Çalışkan). Dost Kitabevi.

Oxford, R. L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. D. Palfreyman ve R. C. Smith (Ed.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* içinde (s. 75-91). Palgrave Macmillan.

Öncü, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Öndin, N. (2021). Rönesans ve eğitim. *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(23), 444-451.

Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme* (11. baskı). Pegem Akademi.

Özkal, N. ve 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

Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi, 43*(200), 5-27.

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

Öztürk Yurtseven, G. ve Özaydınlık, K. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile denetim odağı eğilimleri. *İlköğretim Online, 17*(4), 1765-1784. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506857

Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23, 13-23.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (4. baskı) (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi.

Pekkanlı Egel, İ. (2003). *The impact of the European Language Portfolio on the learner autonomy of Turkish primary school students* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Pelletier, L., Fortier, M. S., Vallerand, R. J. ve Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion, 25*(4), 279-306. https://doi.org/10.1023/A:1014805132406

Quyen, T. T. (2022). Teacher and peer supports on EFL learners' autonomy. T. T. Nghi (Ed.), *Proceedings of the 4th Conference on Language Teaching and Learning (LTAL-2022)* içinde (s. 42-49). AIJR. https://doi.org/10.21467/proceedings.132

Ramírez Espinosa, A. (2015). Fostering autonomy through syllabus design: A step-by-step guide for success. *HOW, 22*(2), 114-134. https://doi.org/10.19183/how.22.2.137

Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal, 8*(1), 183-202. https://doi.org/10.14483/22487085.10510

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal, 106*(3), 225-236. https://doi.org/10.1086/501484

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. https://doi.org/10.1080/00461520903028990

Reeve, J. ve Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 209-218. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. ve Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*(2), 147-169. http://dx.doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f

Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education, 35*(5), 40-55. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n5.4

Robichaud, J. M., Lessard, J., Labelle, L. ve Megeau, G. A. (2019). The role of logical consequences and autonomy support in children's anticipated reactions of anger and empathy. *Journal of Child and Family Studies,* 29, 1511-1524. https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-019-01594-3

Rostom, M. (2019). Fostering students' autonomy: Project-based learning as an instructional strategy. *International E-Journal of Advances in Education, 5*(14), 194-199. https://doi.org/10.18768/ijaedu.593503

Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. G. R. Goethals ve J. Strauss (Ed.), *The self: Interdisciplinary approaches* içinde (s. 208-238). Springer-Verlag.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2004). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. E. L. Deci ve R. M. Ryan (Ed.), *Handbook of self-determination research* içinde (s. 3-36). University of Rochester Press.

Ryan, R. M. ve La Guardia, J. G. (2000). What is being optimized? Self-determination theory and basic psychological needs. S. H. Qualls ve N. Abeles (Ed.), *Psychology and the aging revolution: How we adapt to longer life* içinde (s. 145-172). American Psychological Association.

Sarı, Y. E. (2021). Değişen öğretmen ve öğrenci rolleri: Dil öğrenme özerkliğini destekleyen yaklaşımlar. T. Balcı, A. O. Öztürk ve M. Aksöz (Ed.), *Dil ve edebiyat yazıları V* içinde (s. 330-343). Çizgi Kitabevi.

Sarrazin, P., Tessier, D., Pelletier, L., Trouilloud, D. ve Chanal C. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teacher's autonomy-supportive and controlling behavior. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 4*(3), 283-301. http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2006.9671799

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, *8*(2), 23-74.

Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2. baskı). Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Anı Yayıncılık.

Serin, H. (2012). Beyin temelli öğrenme ve müfredat bazında öğrenci merkezlilik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 49-59.

Sevilla Morales, H. ve Gamboa Mena, R. (2016). Student self-evaluation and autonomy development in EFL learning. *Revista de Lenguas Modernas,* 25, 199-222. http://dx.doi.org/10.15517/rlm.v0i25.27695

Sheerin, S. (1991). State of the art: Self-access. *Language Teaching, 24*(3), 143–157.

Shelton Strong, S. J. (2018). Fostering the development of language learner autonomy through peer- and self-assessment. *Relay Journal, 1*(1), 21-46. http://dx.doi.org/10.37237/relay/010103

Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B. ve Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, *79*(1), 57-68. https://doi.org/10.1348/000709908x304398

Smith, R. C. (2003). Pedagogy for autonomy as appropriate methodology. D. Palfreyman ve R. C. Smith (Ed.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* içinde (s. 129-146). Palgrave Macmillan.

Smith, S. (2015). Learner autonomy: Origins, approaches, and practical implementation. *International Journal of Educational Investigations, 2*(4), 82-91.

Spielberger, C. D., Vagg, P. R., Barker, L. R., Donham, G. W. ve Westberry, L. G. (1980). The factor structure of the state-trait anxiety inventory. C. D. Spielberger ve I. G. Sarason (Ed.), *Stress and anxiety* içinde (s. 244-279). Hemisphere.

Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M. ve Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psycologist, 39*(2), 97-110. https://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2

Suzumura, N. (2019). Self-assessment for promoting learner autonomy: A case of a Japanese summer immersion camp for high school students. *The Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages, 26*, 87-127.

Şahin, N., Ulusoy, M. ve Şahin, N. (2003). Exploring the sociotropy-autonomy dimensions in a sample of Turkish psychiatric inpatients. *Journal of Clinical Psychology*, *59*(10), 1055-1068. https://doi.org/10.1111/j.1365-4362.1993.tb02743.x

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6. baskı). Pearson.

Taştan, S., Güçel, C. ve İşçi, E. (2017). Çalışanların dünyaya ilişkin varsayımları ve özerklik algısının olumlu sosyal davranış ve saldırganlık ile ilişkisinin incelenmesi: Öz-belirleme ve pozitif yanılsamalar kuramları bağlamında bir değerlendirme. *Journal of Behavior at Work, 2*(2), 1-10. https://doi.org/10.25203/idd.317236

Tessier, D., Sarrazin, P. ve Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education, 23*(3), 239-253. http://dx.doi.org/10.1007/BF03172998

Thanh, N. T. (2019). Promoting learner autonomy through self-assessment and reflection. *Journal of Foreign Studies, 35*(6),146-153. http://dx.doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4483

Thavenius, C. (1999). Teacher autonomy for learner autonomy. S. Coterall ve D. Crabbe (Ed.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change* içinde (s. 159-163). Peter Lang.

Thomas, E. ve Magilvy, J. K. (2011). Qualitative rigor or research validity in qualitative research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing, 16*(2), 151-155. https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2011.00283.x

Tok, H. (2011). Otonom öğrenme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(36), 54-64.

Turan, S. ve Sayek, İ. (2006). Tıp eğitiminde öğrenen merkezli yaklaşımlar. *Hacettepe Tıp Dergisi, 37*(3), 171-175.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2011). *Türkçe sözlük* (11. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Usta A. (2012). Sorunsaldan sonuçlara bilimsel araştırma süreci: Bir araştırma raporu model örneği. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi 3*(5), 135-161.

Uşun, S., Yakar, A. ve Kahya, O. (2016). Sınıf öğretmenlerinin ve ortaokul branş öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 5*(USOS Özel Sayı), 72-81. https://doi.org/10.30703/cije.321427

Vieira, F., Paiva, M., Marques, I. ve Fernandes, I. S. (2008). Teaching education towards teacher and learner autonomy: What can be learnt from teacher development practices? T. Lamb ve H. Reinders (Ed.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* içinde (s. 217-236). John Benjamins Publishing Company.

Vlachopoulos, S. P. ve Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The basic psychological needs in exercise scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 10*(3), 179-201. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee1003_4

Voller, P. (1997). Does the teacher have a role in autonomous language learning? P. Benson ve P. Voller (Ed.), *Autonomy and independence in language learning* içinde (s. 98-113). Routledge.

Wang, C. K., Ng, B. L. L., Liu, W. C. ve Ryan, R. M. (2016). Can being autonomy-supportive in teaching improve students' self-regulation and performance? W. C. Liu, J. C. K. Wang ve R. M. Ryan (Ed.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* içinde (s. 227-243). Routledge.

Wenden, A. (1998). *Learner strategies for learner autonomy*. Prentice Hall.

Williams, G. C., Saizow, R., Ross, L. ve Deci, E. L. (1997). Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. *Social Science Medicine, 45*(11), 1705-1713. https://doi.org/10.1016/s0277-9536(97)00103-2

Wolff, R. P. (1998). *In defense of anarchism* (2. baskı). University of California Press.

Yazıcı, A. Ş. (2016). The relationship between the teacher autonomy and learner autonomy support behaviors. *Journal of Educational Sciences Research, 6*(2), 1-23. http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2016.62.1

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2007). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Detay.

Yeşilyaprak, B. ve Uçar, E. (2016). Öğrenmeden öğretime. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (15. baskı) içinde (s. 337-398). Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. baskı). Seçkin.

Yıldırım, E. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin program özerkliği ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

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. https://doi.org/10.16986/HUJE.2016016394

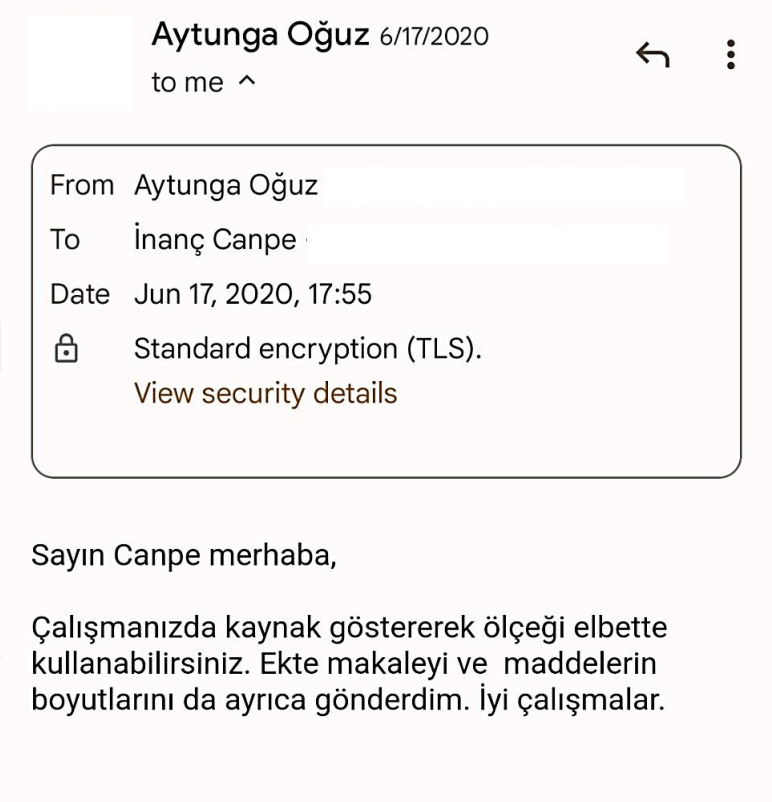
Yoo, H. J. (2010). Enhancing learner autonomy through participation: Using authentic materials. *Foreign Languages Education, 17*(3), 197-225.

Yurdakul, B. (2019). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (7. baskı) içinde (s. 39-65). Pegem Akademi.

Yurdakul, C. (2016). *Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

EKLER

EK 1. "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" Kullanım İzni



Aytunga Oğuz 6/17/2020
to me

From Aytunga Oğuz
To İnanç Canpe
Date Jun 17, 2020, 17:55
Standard encryption (TLS).
View security details

Sayın Canpe merhaba,

Çalışmanızda kaynak göstererek ölçeği elbette kullanabilirsiniz. Ekte makaleyi ve maddelerin boyutlarını da ayrıca gönderdim. İyi çalışmalar.

EK 2. "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" Kullanım İzni



Ibrahim Colak 6/17/2020
to me

From Ibrahim Colak
To
Date Jun 17, 2020, 11:29
Standard encryption (TLS).
View security details

Sayın Canpe,
Tarafımızdan geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği"ni çalışmanızda veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. Ölçek formu ektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik bilgilerine ilgili makaleden ulaşabilirsiniz.
Başarılar dileriz.

EK 3. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.04.2021-29011

T.C.
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-60263016-050.06.04-29011 01.04.2021
Konu : Etik Kurul Kararı

Sayın İnanç CANPE

Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kuruluna yapmış olduğunuz11.03.2021 tarih ve 106 nolu başvurunuz incelenmiş ve 61 nolu karar ile; ***"Lise Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi"*** isimli araştırmanın etik olarak uygunluğuna karar verilmiş, karar Rektör oluruna sunulmuş ve Rektör oluru alınmıştır.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Hilmi ATASEVEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BE8R51BUJ Pin Kodu :95491 Belge Takip Adresi : https://cbkapp1.cumhuriyet.edu.tr/enVision/validate_doc.aspx?

Adres : Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Hukuk Müşavirliği Sivas
Telefon:0 346 219 1010 Faks:0 346 219 1138
e-Posta:hukuk@cumhuriyet.edu.tr Web:www.cumhuriyet.edu.tr
Kep Adresi:cumhuriyetuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Gamze ÇİFTÇİ
Unvanı: Sürekli İşçi

EK 4. Araştırma İzin Belgesi

T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-92255297-605.01-24248836
Konu : Araştırma İzni (İnanç CANPE)

15.04.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a)Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 07/04/2021 tarihli ve E-50704946-044-30695 sayılı yazısı.
b)Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 no'lu genelgesi.
c)Valilik Makamının 14/04/2021 tarihli ve E-92255297-605.01-24208414 sayılı onayı.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi İnanç CANPE, "Lise Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Yordayan Değişkenlerin İncelnemesi" konulu tez çalışması kapsamında, ilimiz genelinde bulunan resmi ve özel liselerde araştırma çalışması yapmak istemektedir.

İlgi (a) yazı ekindeki çalışma; Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile oluşturulan araştırma değerlendirme komisyonu tarafından incelenmiş olup çalışmanın, eğitim öğretimin aksatılmaması ve katılımcıların izni olmadan resim, video ve ses kayıtlarının alınmaması kaydıyla, ilimiz genelinde bulunan resmi ve özel liselerde uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Onaylarınıza arz ederim.

Fatih AYDIN
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek: Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

OLUR
15.04.2021

Ebubekir Sıddık SAVAŞÇI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Adres : Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:17 SİVAS
Telefon No : 0 (346) 280 58 00
E-Posta: arge58@meb.gov.tr; istatistik58@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: L. DENİZ
Unvan : Şef
İnternet Adresi: http://sivas.meb.gov.tr
Faks:3462805948
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden b98c-6380-3d98-a35f-772c kodu ile teyit edilebilir.

EK 5. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Sayın Öğretmenim,

Bu araştırmanın amacı, lise öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını yordayan değişkenleri incelemektir. Sizden istenen ölçeğin her bir maddesini dikkatlice okumanız ve size en uygun gelen sadece bir seçeneği işaretlemenizdir. Vereceğiniz bilgiler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Maddeleri boş bırakmamanız ve maddelere içtenlikle cevap vermeniz çalışmanın amacına ulaşması için önem arz etmektedir. Bu çalışma için ayıracağınız vakit ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

İnanç CANPE
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
İletişim:

1. KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz : ( ) Kadın ( ) Erkek

Mesleki kıdeminiz : ..... yıl

Görev yaptığınız lise türü : ( ) Anadolu Lisesi ( ) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
( ) İmam-Hatip Lisesi ( ) Fen Lisesi ( ) Spor Lisesi
( ) Sosyal Bilimler Lisesi ( ) Güzel Sanatlar Lisesi

Eğitim durumunuz : ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( ) Diğer: .....

Mezun olduğunuz fakülte : ( ) Eğitim Fakültesi
( ) Fen-Edebiyat Fakültesi
( ) Diğer: .....

Sınıflarınızın ortalama mevcudu : ..... öğrenci

EK 6. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği Formu

2. ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki davranışları hem gereklilik dereceleri (sol taraf) hem de sergilenme dereceleri bakımından (sağ taraf) değerlendirerek sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

A. Davranışların Gereklilik Derecesi					ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DAVRANIŞLARI	B. Davranışların Sergilenme Derecesi				
Hiçbir zaman	*Çok az*	*Ara sıra*	*Çoğu zaman*	*Her zaman*		*Hiçbir zaman*	*Çok az*	*Ara sıra*	*Çoğu zaman*	*Her zaman*
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	**1.** Öğrencilere empatik bir anlayışla (kendisini onun yerine koyarak) yaklaşmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	**2.** Öğrencilerin öğrenme sorunlarını dile getirmelerine olanak vermek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	**3.** Öğrencilerin, öğrenme sürecindeki her türlü (etkinlik, materyal, yöntem vb.) seçimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	**4.** Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	**5.** Öğrencileri, öğrenmelerini geliştirici ek çalışmalar (araştırma, okuma, proje vb.) yapmaya teşvik etmek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	**6.** Öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili dönüt (geri bildirim) vermek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	**7.** Derslerde öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	**8.** Öğrencilerin sınıf dışındaki gerçek yaşam materyallerini (otantik) kendi kendilerine kullanmalarını teşvik etmek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	**9.** Öğrencilerin, öğrenmelerini desteklemek için, sınıf dışındaki bireylerden (anne, baba, bir uzman vb.) yardım almalarını sağlamak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	**10.** Öğrencilerin, sınıfta kendi kendilerine bağımsız çalışmalar (alıştırma, tekrar, okuma, özet çıkartma vb.) yapmalarını desteklemek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	**11.** Öğrenme süreciyle ilgili konularda öğrencilerin aileleriyle iş birliği yapmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	**12.** Öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardım etmek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	**13.** Öğrencilerin, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	**14.** Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili değerlendirmelerini paylaşmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	**15.** Ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararlara katılmalarını desteklemek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	**16.** Öğrencilerin, kendi çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 7. Öğretmen Özerkliği Ölçeği Formu

3. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ölçek maddelerini dikkatlice okuyunuz. Bu davranışları sergileme sıklığınızı göz önünde bulundurarak sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.		*Hiçbir zaman*	*Nadiren*	*Bazen*	*Sık sık*	*Her zaman*
1.	Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Öğrencilere istediğim konularda ödev veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Meslektaşlarımla ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Veliler ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 8. Görüşme Formu

Sayın Öğretmenim,

Bu araştırmanın amacı, lise öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını yordayan değişkenleri incelemektir. Sizden istenen, aşağıdaki soruları dikkatli bir şekilde okumanız ve uygun cevabı yazmanızdır. Vereceğiniz bilgiler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Maddeleri boş bırakmamanız ve maddelere içtenlikle cevap vermeniz çalışmanın amacına ulaşması için önem arz etmektedir. Bu çalışma için ayıracağınız vakit ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

İnanç CANPE
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
İletişim:

1. KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz : ( ) Kadın ( ) Erkek

Mesleki kıdeminiz : ..... yıl

Görev yaptığınız lise türü : ( ) Anadolu Lisesi ( ) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
( ) İmam-Hatip Lisesi ( ) Fen Lisesi ( ) Spor Lisesi
( ) Sosyal Bilimler Lisesi ( ) Güzel Sanatlar Lisesi

Eğitim durumunuz : ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( ) Diğer: .....

Mezun olduğunuz fakülte : ( ) Eğitim Fakültesi
( ) Fen-Edebiyat Fakültesi
( ) Diğer: .....

2. GÖRÜŞME SORULARI

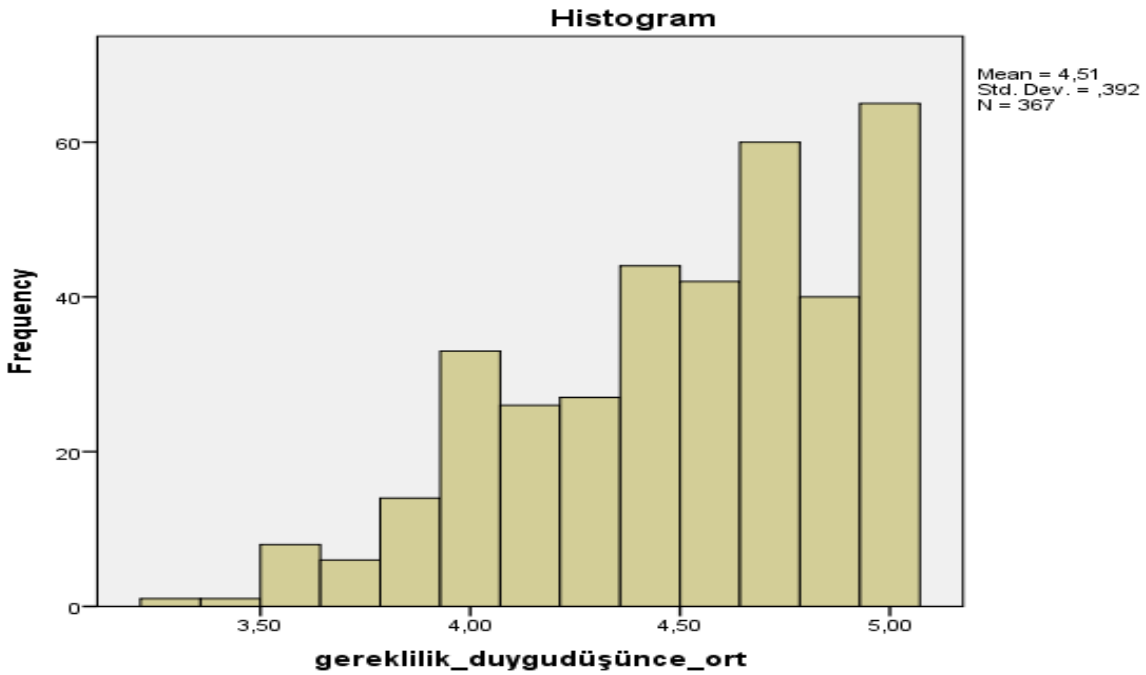
Özerklik desteği: *Öğretmenin öğrenenlerin bakış açılarını kavraması, onların duygularının bilincinde olması, onlara seçim yapabilecekleri çeşitli olanaklar sunması ve gerekli bilgileri sağlaması; tüm bu davranışları sergilerken de baskıcı ve talepkâr olmamasıdır.*

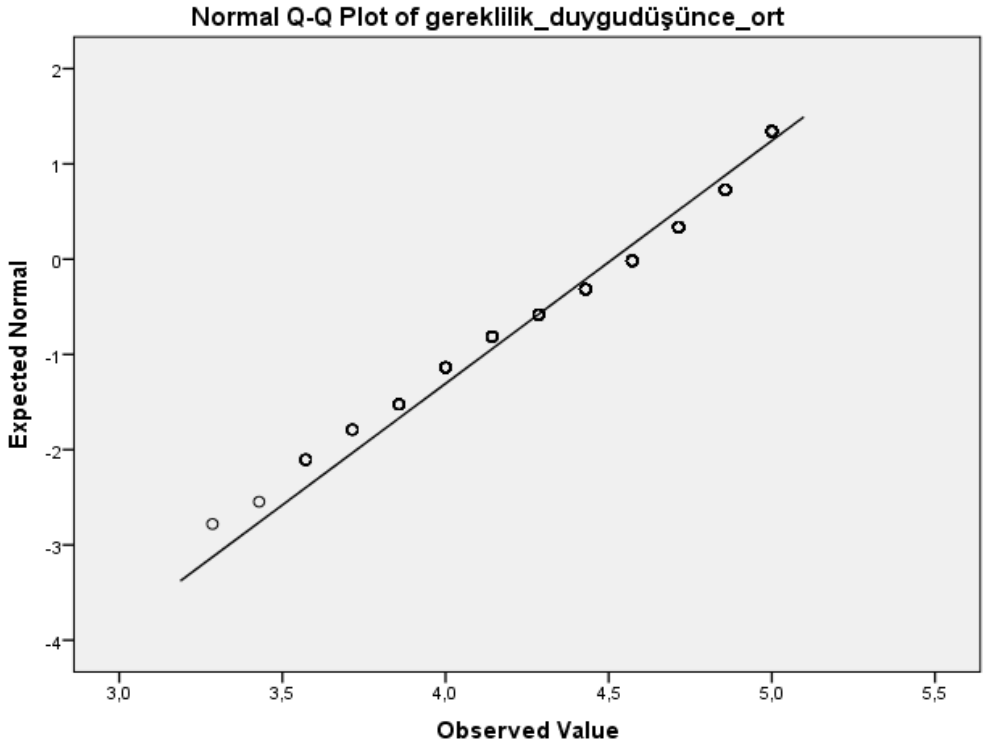
1.	**Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Neden?** ....
2.	**Duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergilemenize ilişkin görüşleriniz nelerdir? Neden?** ....
3.	**Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Neden?** ....
4.	**Öğrenme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergilemenize ilişkin görüşleriniz nelerdir?** ....

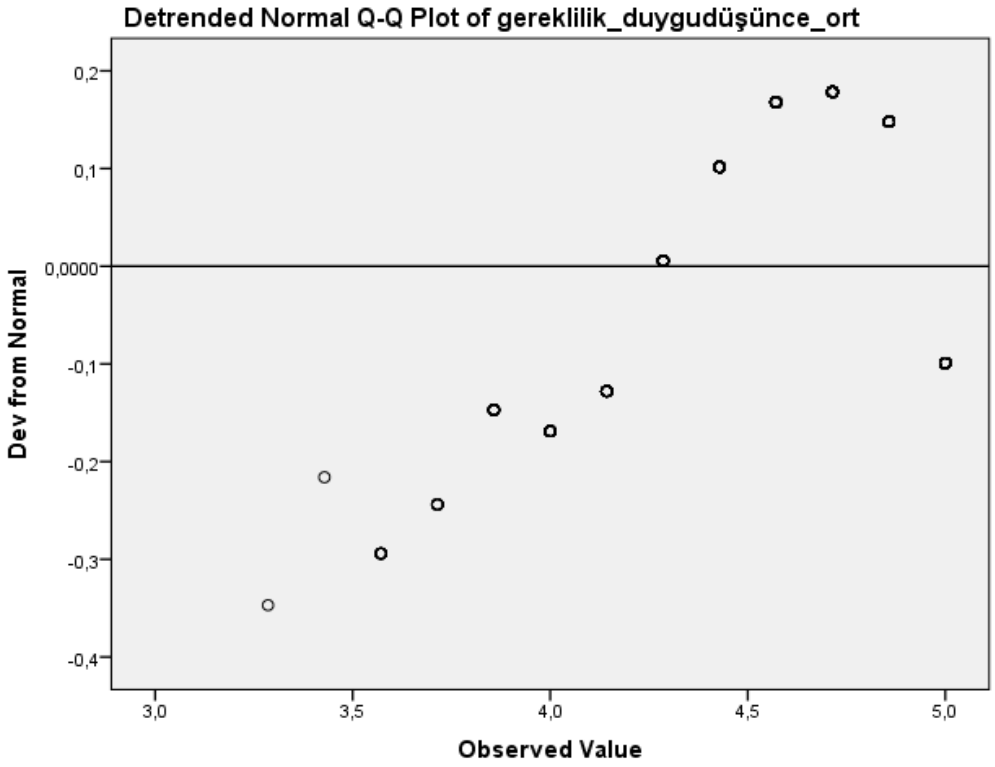
5.	**Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Neden?** ....
6.	**Değerlendirme sürecinde öğrencilere sağlanan özerklik desteğini sergilemenize ilişkin görüşleriniz nelerdir? Neden?** ....
7.	**Öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öğretmen özerkliği davranışları arasındaki ilişki hakkında görüşleriniz nelerdir?** ....
8.	**Öğrenen özerkliğini destekleme ile ilişkili olduğunu düşündüğünüz değişkenler nelerdir?** ....

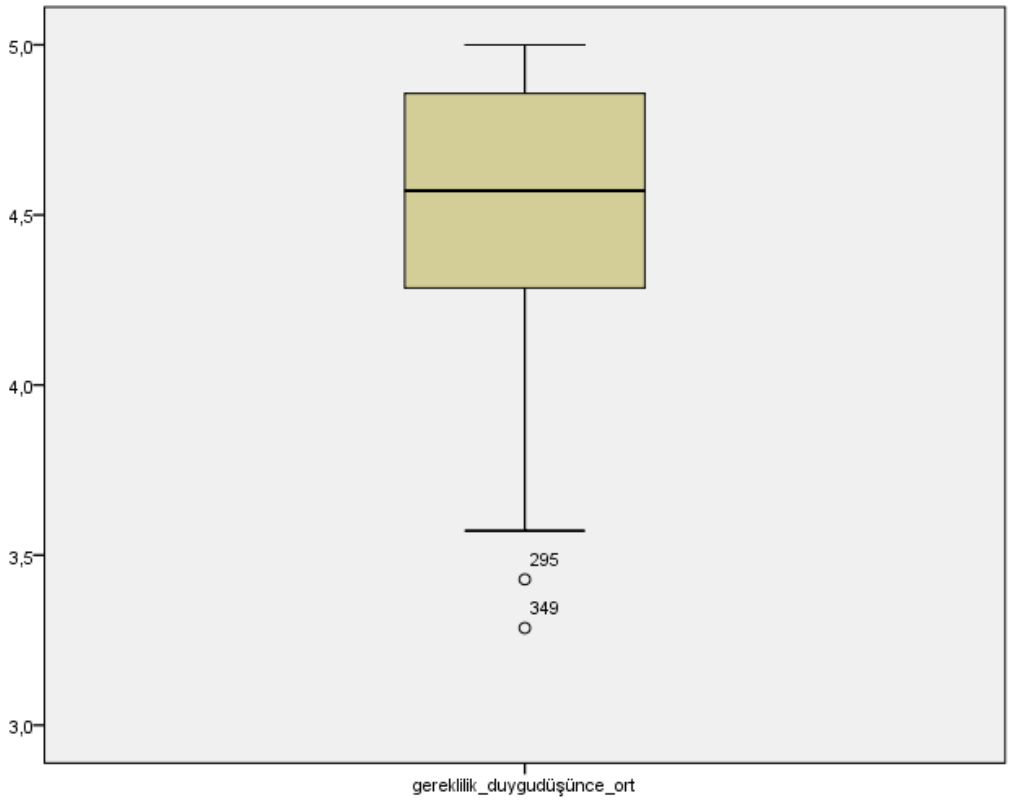
EK 9. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Normallik ve Doğrusallık Grafikleri

Bağımlı Değişken: "Duygu ve Düşünce Desteğinin Gerekliliği" Alt Boyutu

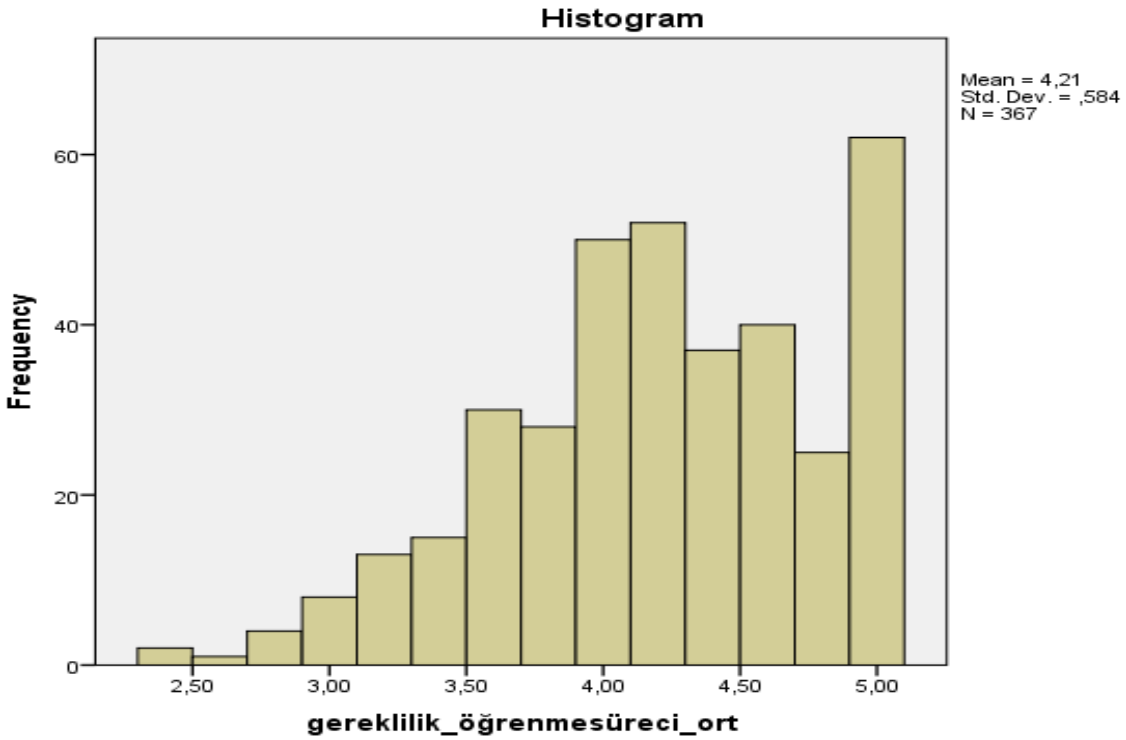


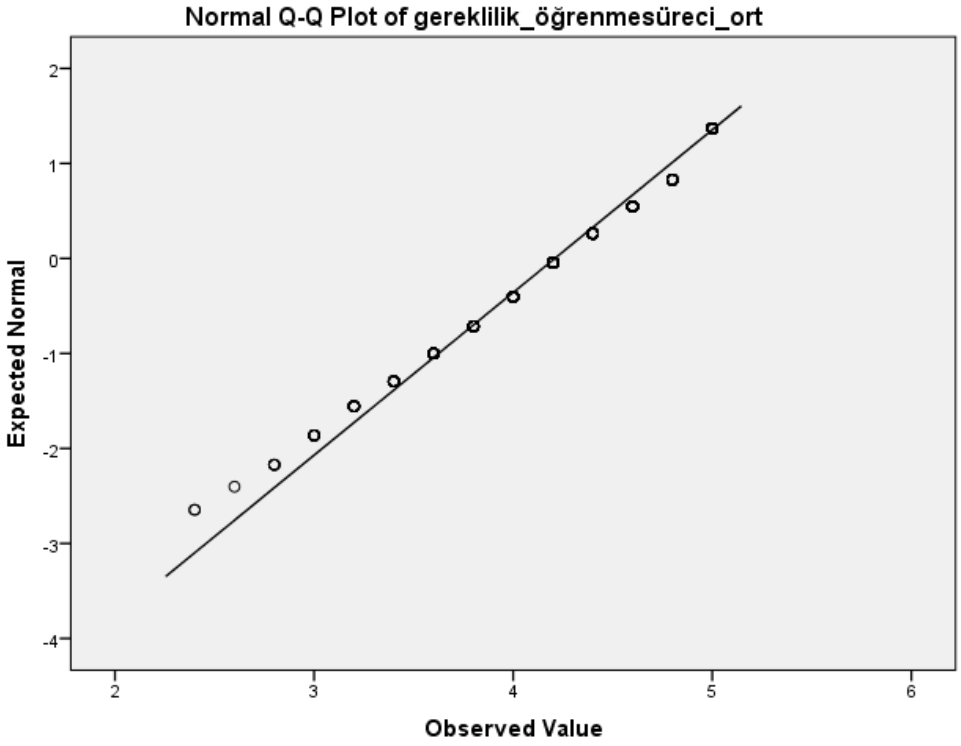


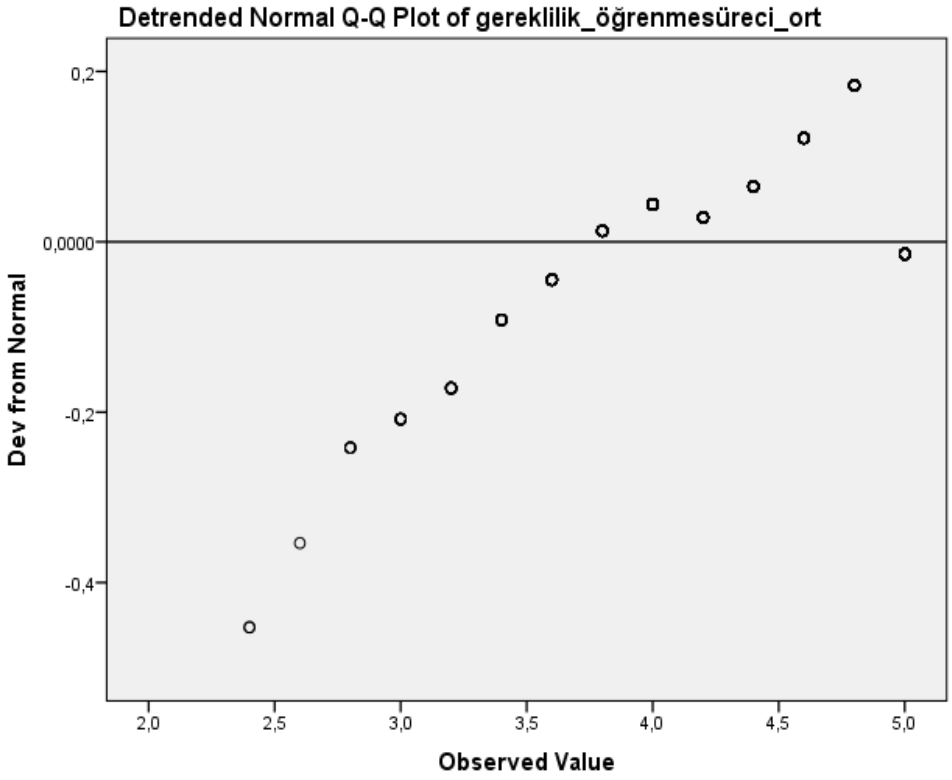

Detrended Normal Q-Q Plot of gereklilik_duygudüşünce_ort
Dev from Normal
0,2
0,1
0,0000
-0,1
-0,2
-0,3
-0,4
3,0
3,5
4,0
4,5
5,0
Observed Value

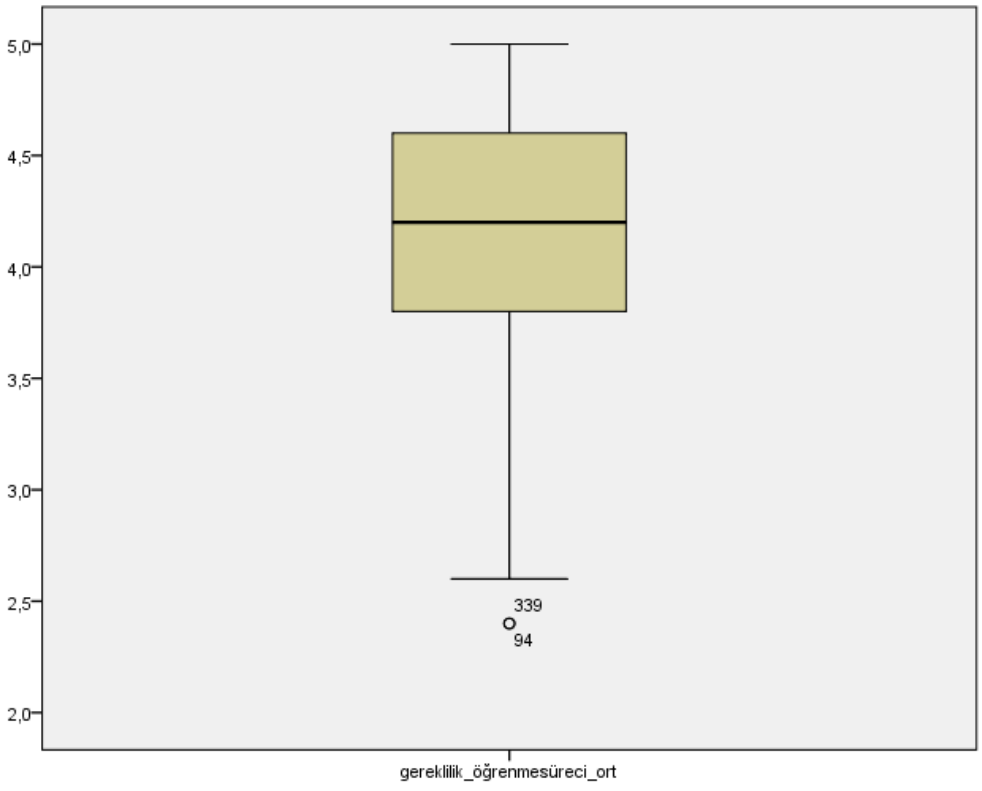

5,0
4,5
4,0
3,5
3,0
295
349
gereklilik_duygudüşünce_ort

Bağımlı Değişken: “Öğrenme Süreci Desteğinin Gerekliliği” Alt Boyutu

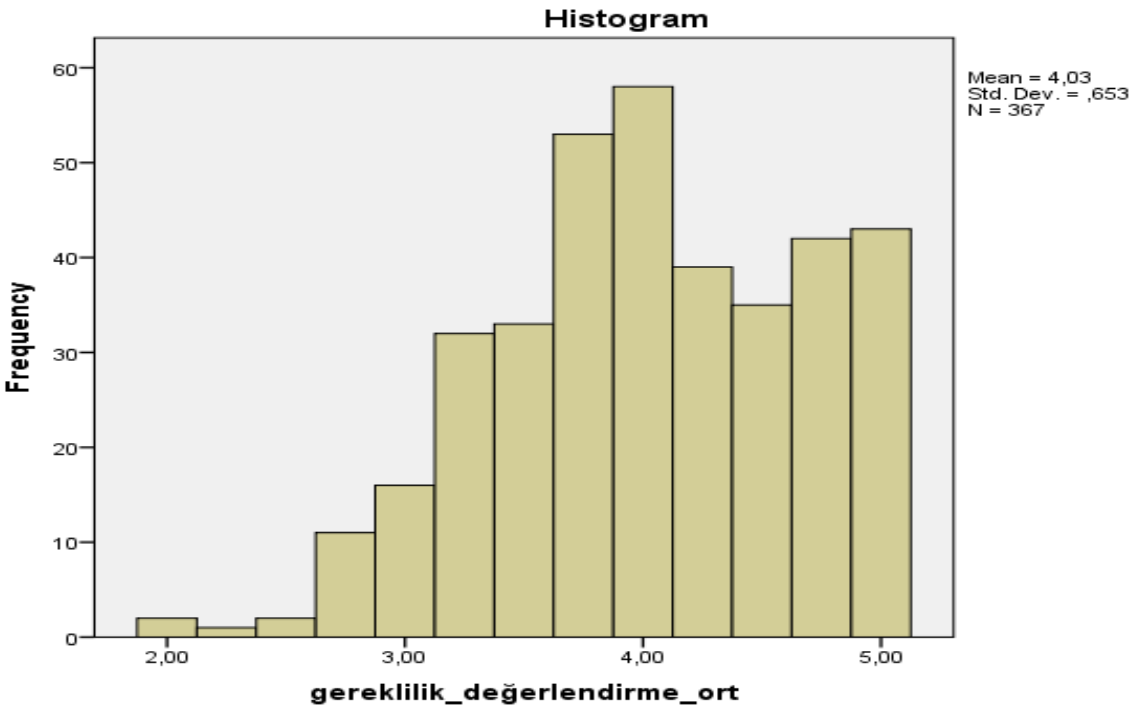


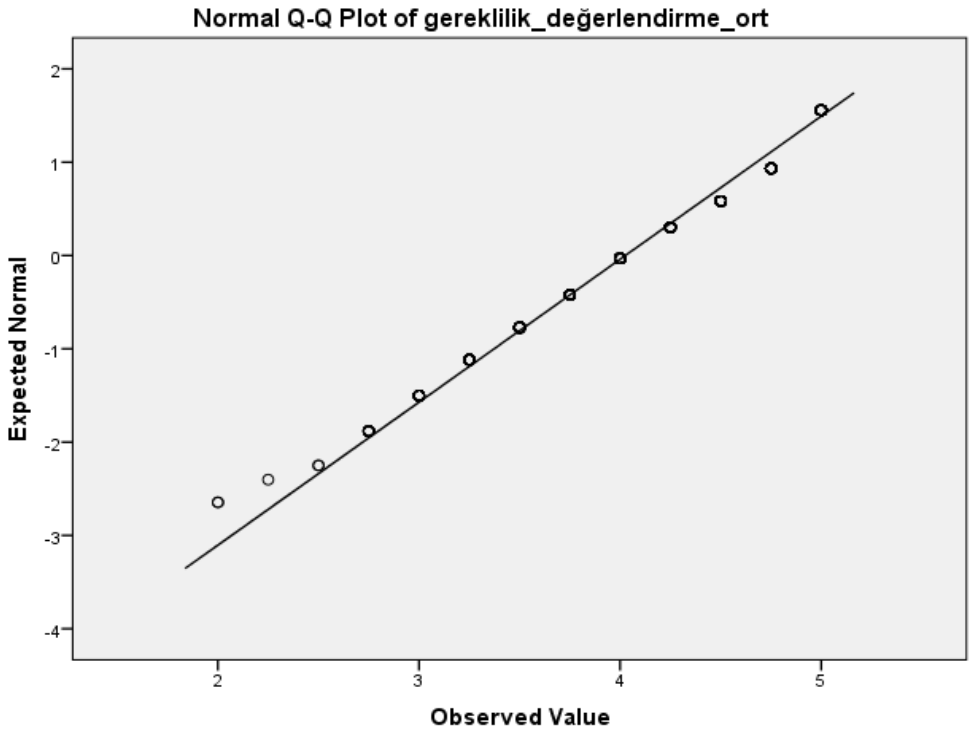


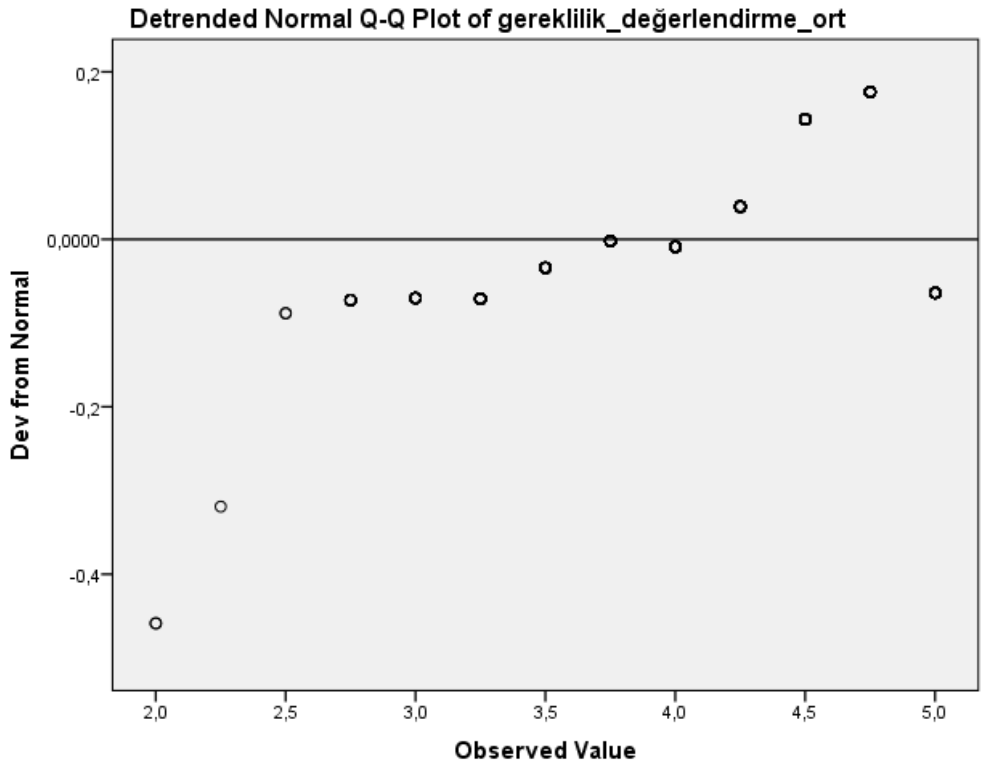

Detrended Normal Q-Q Plot of gereklilik_öğrenmesüreci_ort
Dev from Normal
0,2
0,0000
-0,2
-0,4
2,0
2,5
3,0
3,5
4,0
4,5
5,0
Observed Value

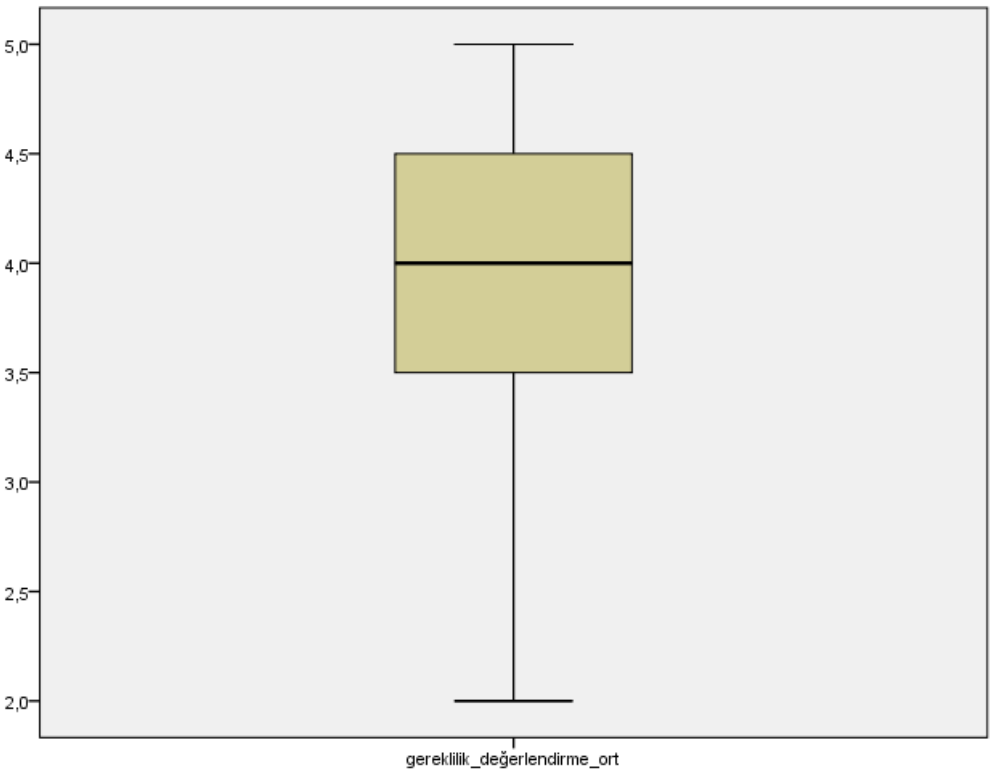

5,0
4,5
4,0
3,5
3,0
2,5
2,0
339
94
gereklilik_öğrenmesüreci_ort

Bağımlı Değişken: “Değerlendirme Desteğinin Gerekliliği” Alt Boyutu

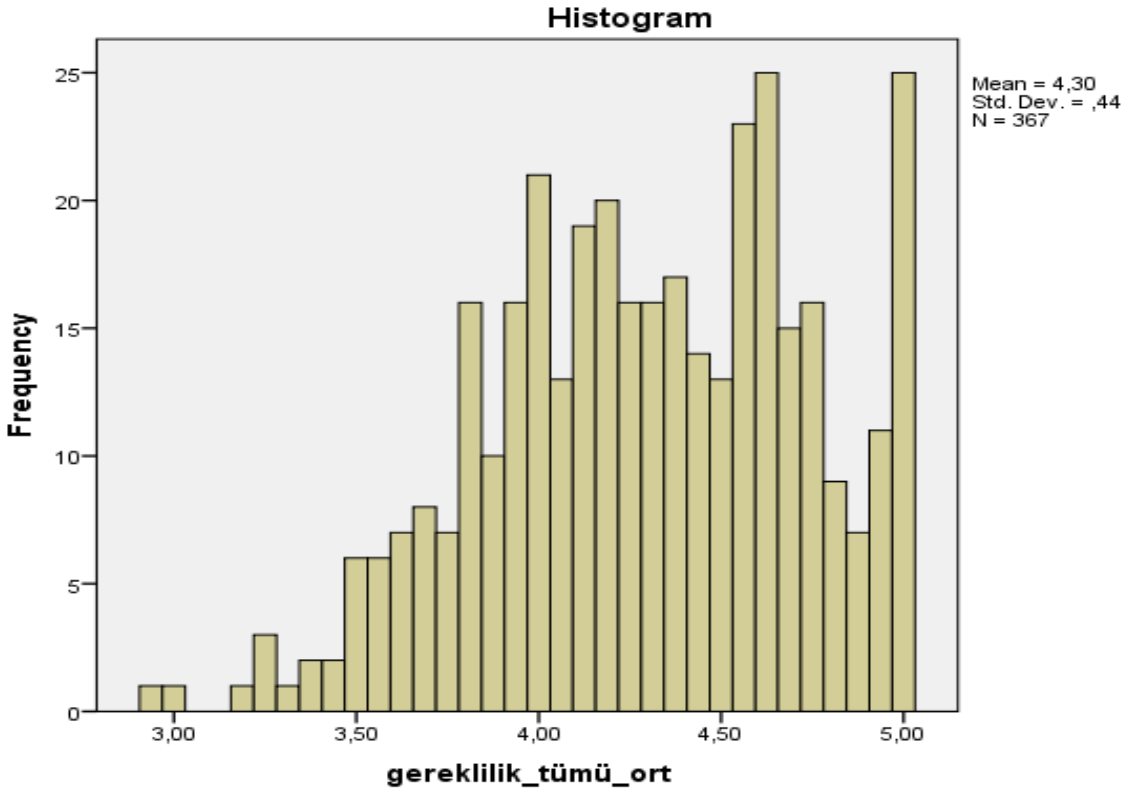


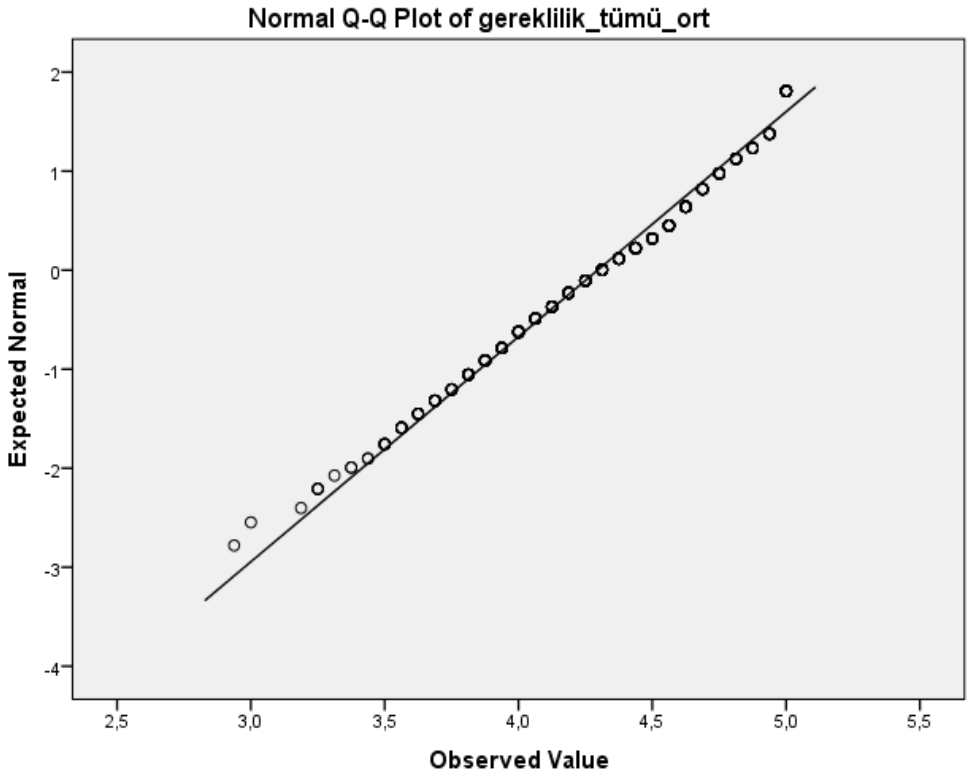


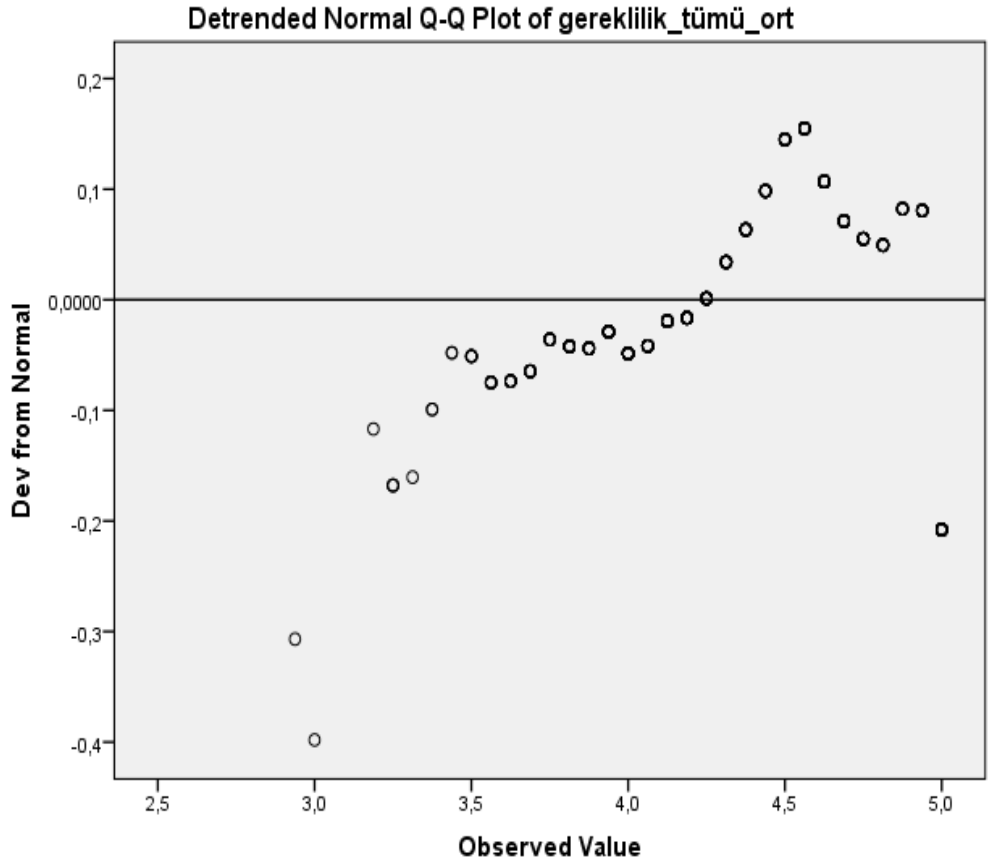

Detrended Normal Q-Q Plot of gereklilik_değerlendirme_ort
Dev from Normal
0,2
0,0000
-0,2
-0,4
2,0
2,5
3,0
3,5
4,0
4,5
5,0
Observed Value

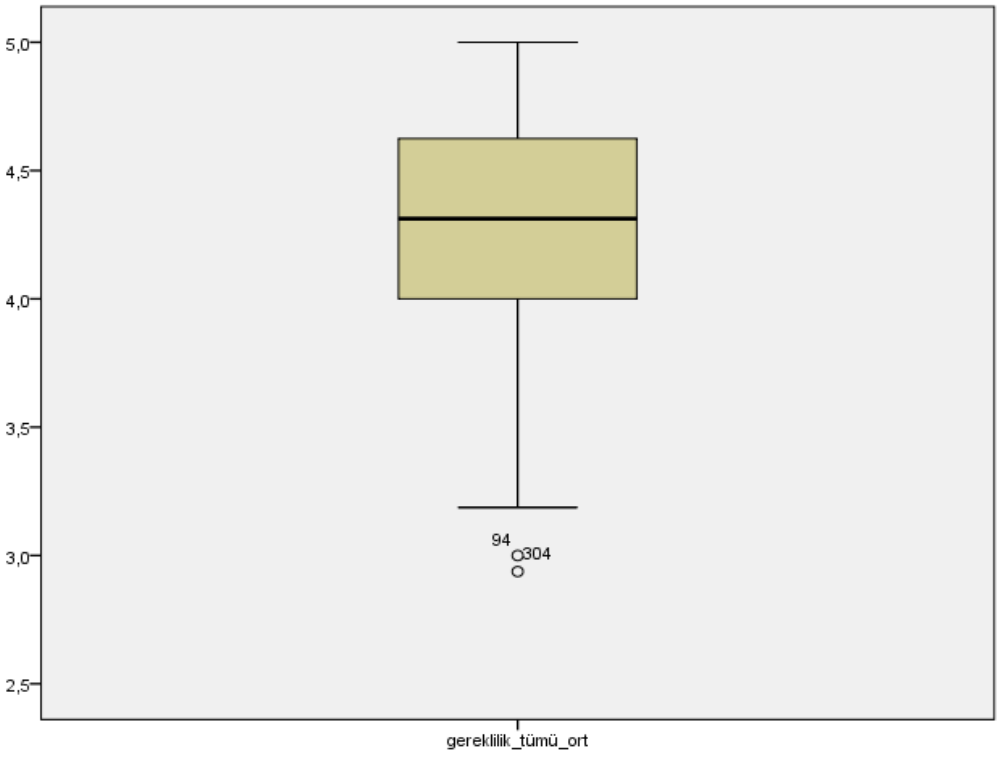

5,0
4,5
4,0
3,5
3,0
2,5
2,0
gereklilik_değerlendirme_ort

Bağımlı Değişken: “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Gerekliliği” Boyutu

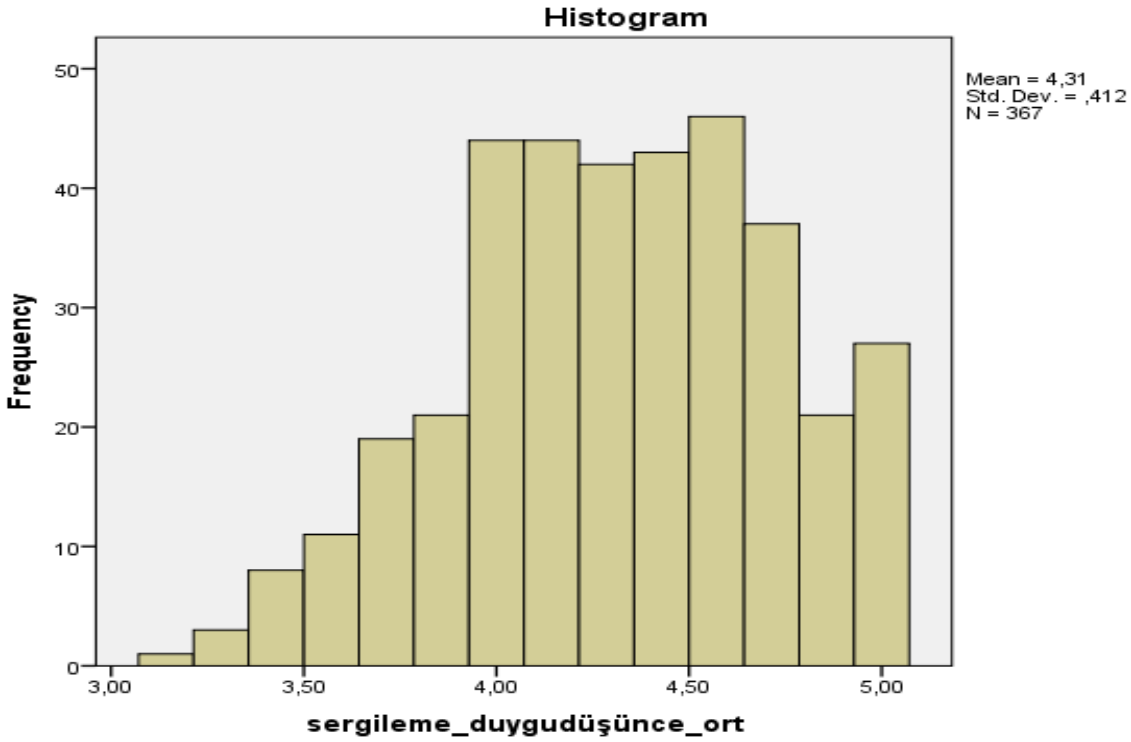


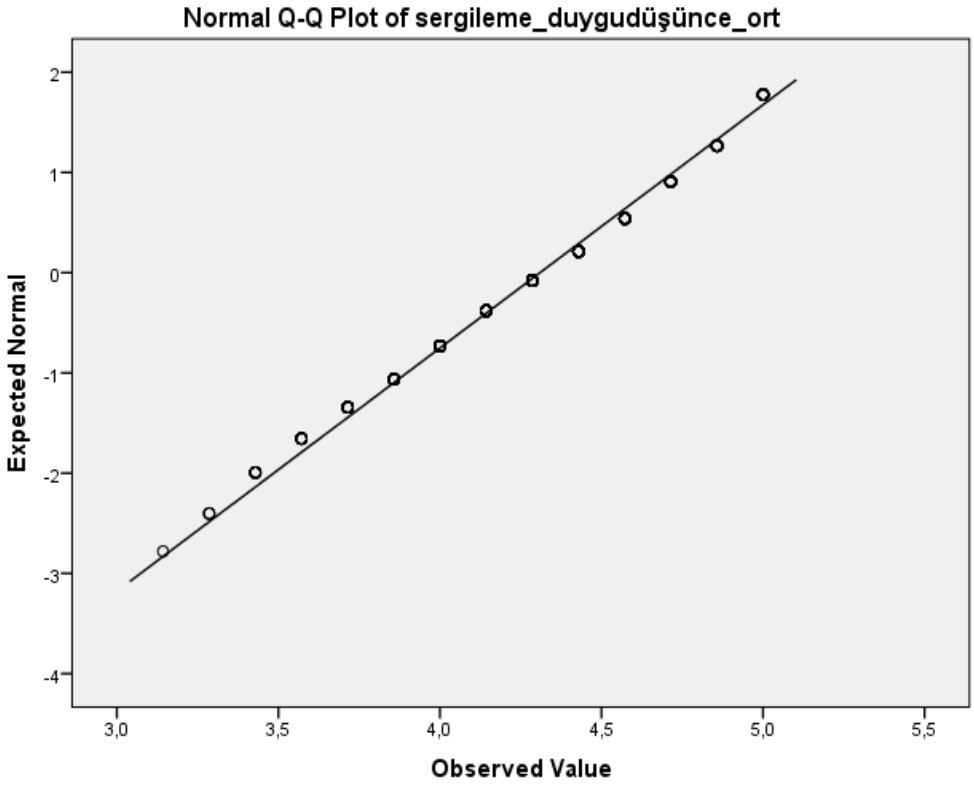


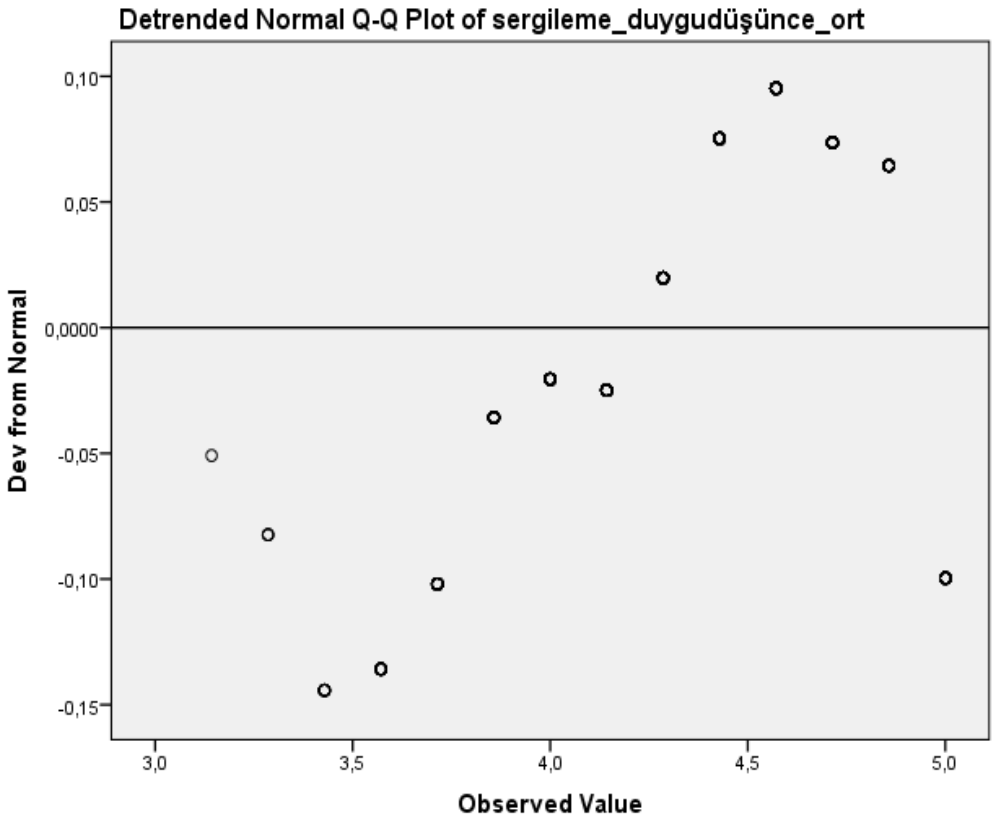

Detrended Normal Q-Q Plot of gereklilik_tümü_ort
Dev from Normal
0,2
0,1
0,0000
-0,1
-0,2
-0,3
-0,4
2,5
3,0
3,5
4,0
4,5
5,0
Observed Value

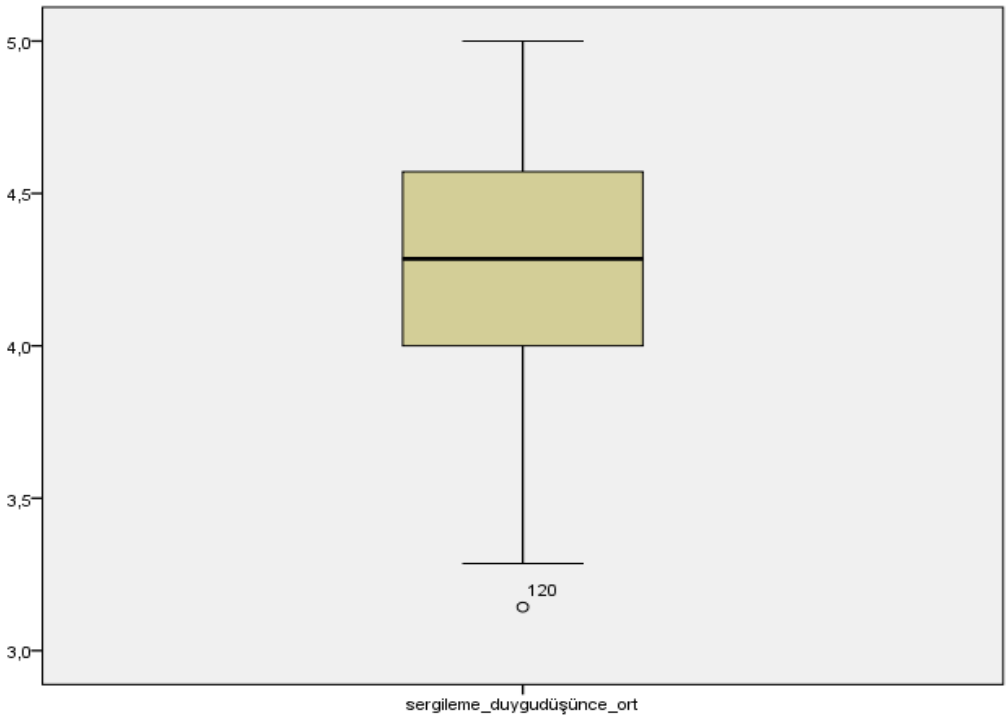

5,0
4,5
4,0
3,5
3,0
2,5
94
304
gereklilik_tümü_ort

Bağımlı Değişken: “Duygu ve Düşünce Desteğinin Sergilenmesi” Alt Boyutu

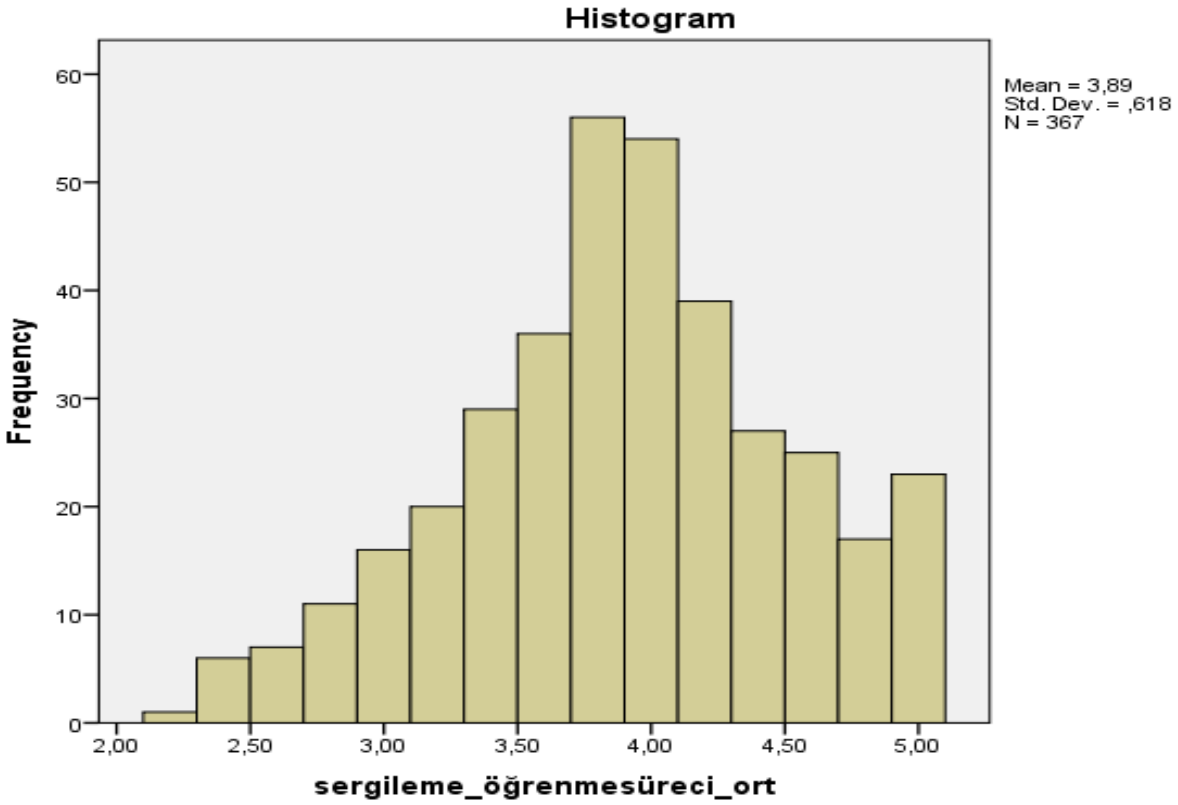


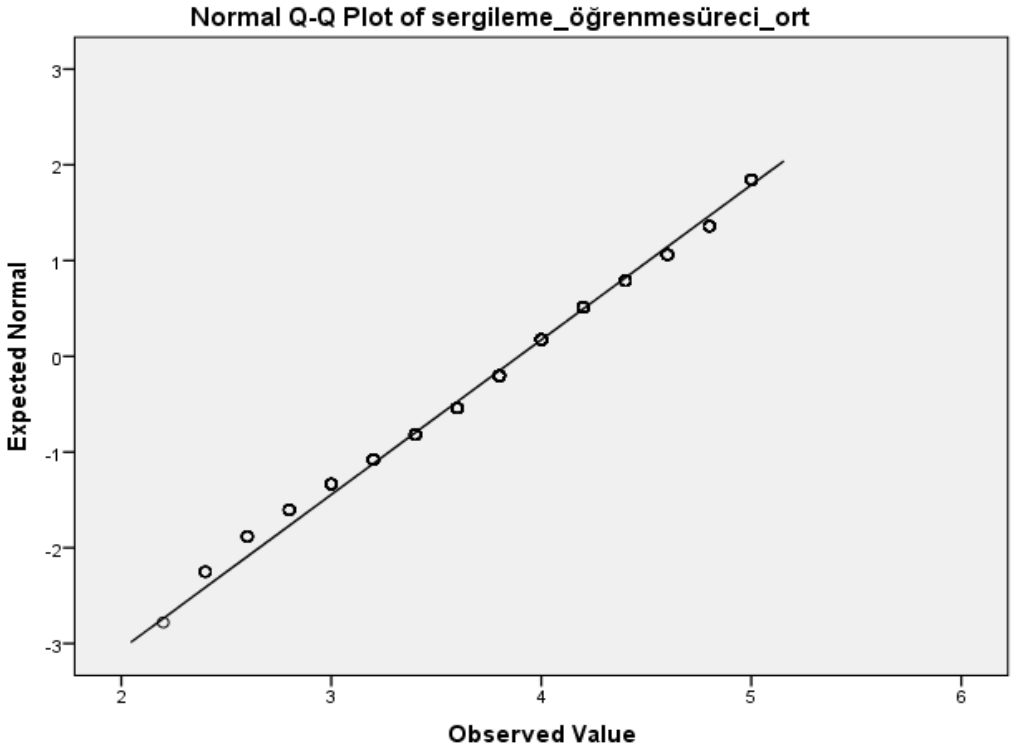


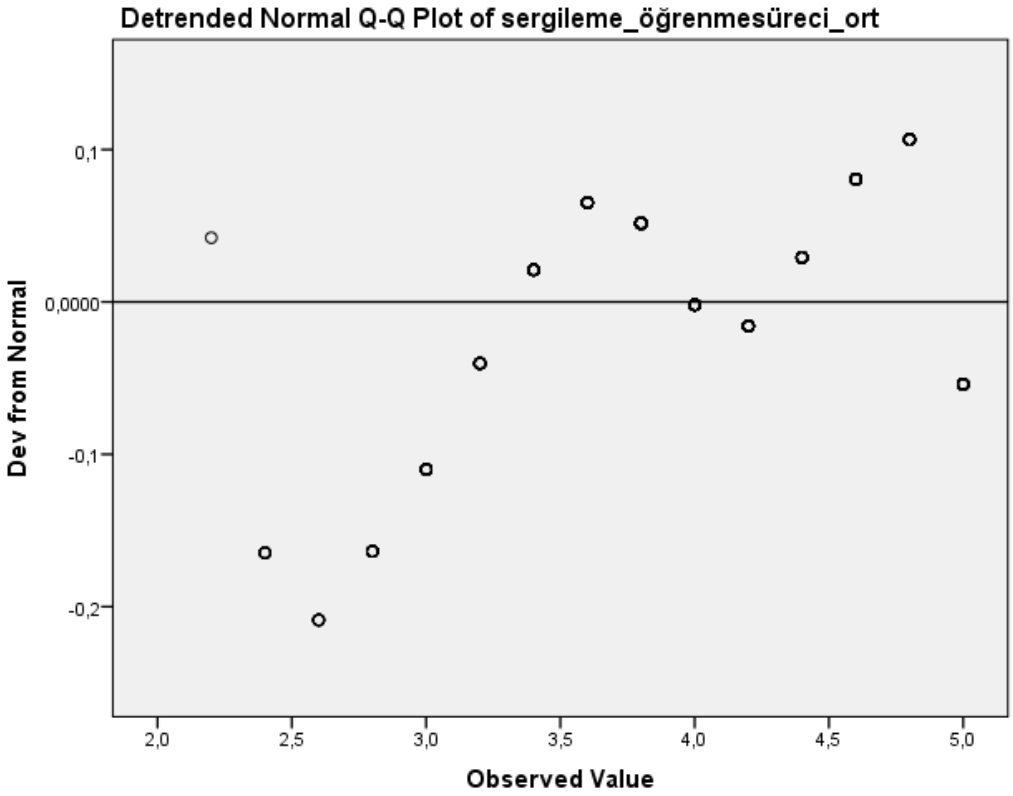

Detrended Normal Q-Q Plot of sergileme_duygudüşünce_ort
Dev from Normal
0,10
0,05
0,0000
-0,05
-0,10
-0,15
3,0
3,5
4,0
4,5
5,0
Observed Value

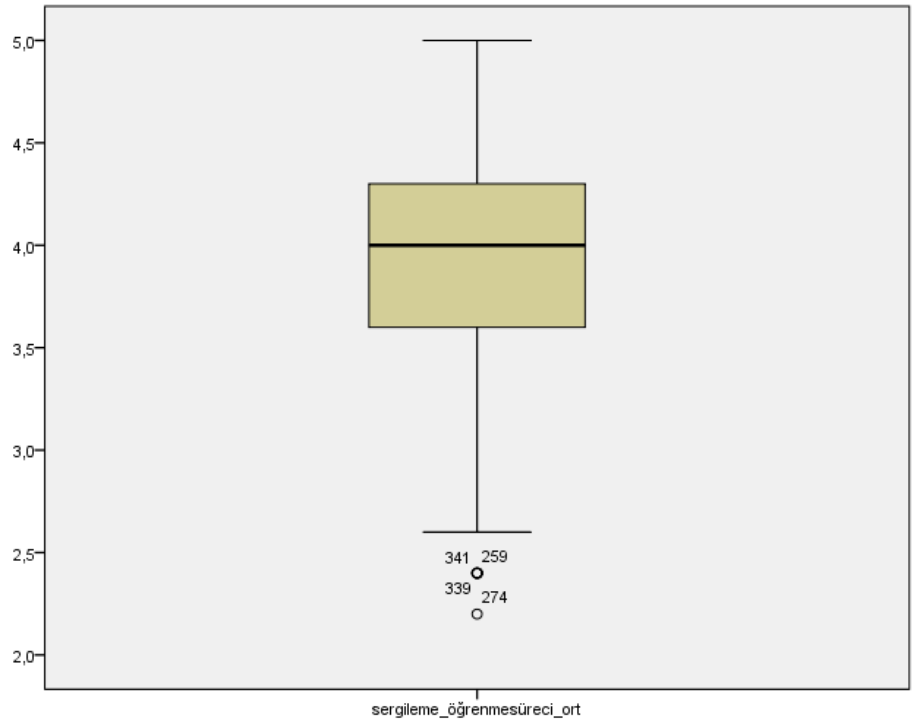

5,0
4,5
4,0
3,5
3,0
120
sergileme_duygudüşünce_ort

Bağımlı Değişken: “Öğrenme Süreci Desteğinin Sergilenmesi” Alt Boyutu

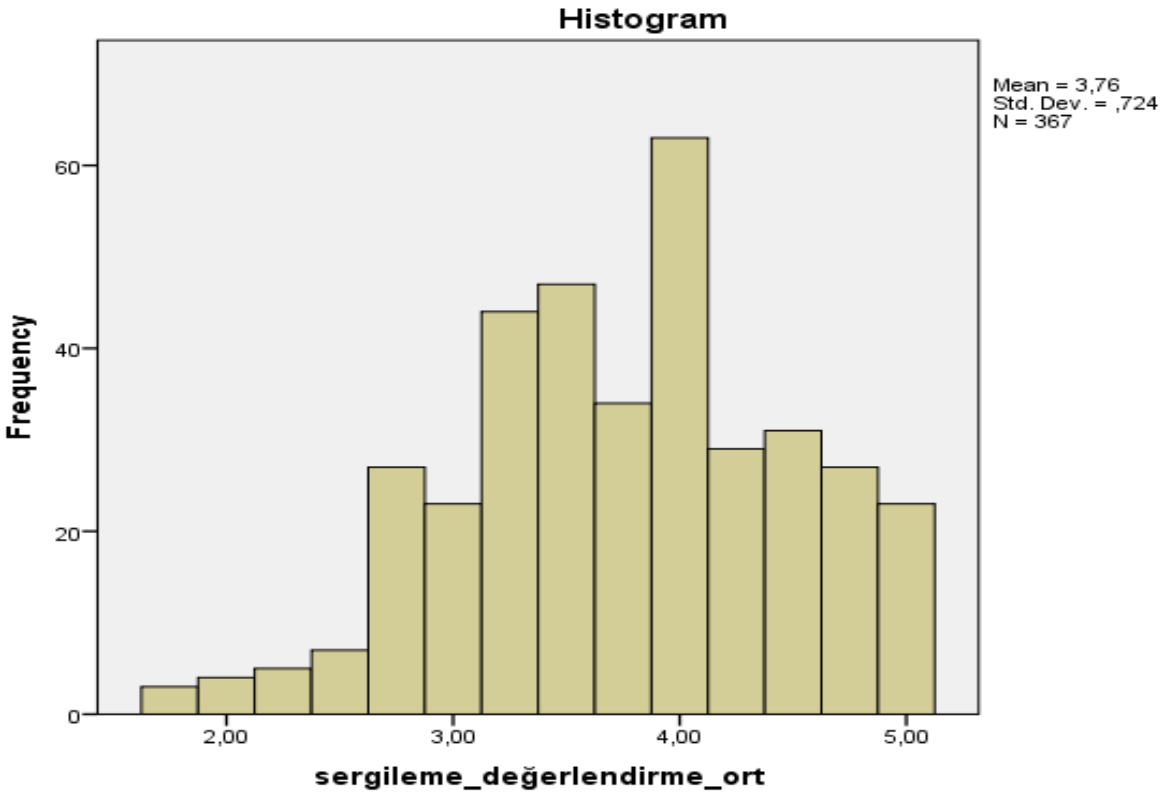


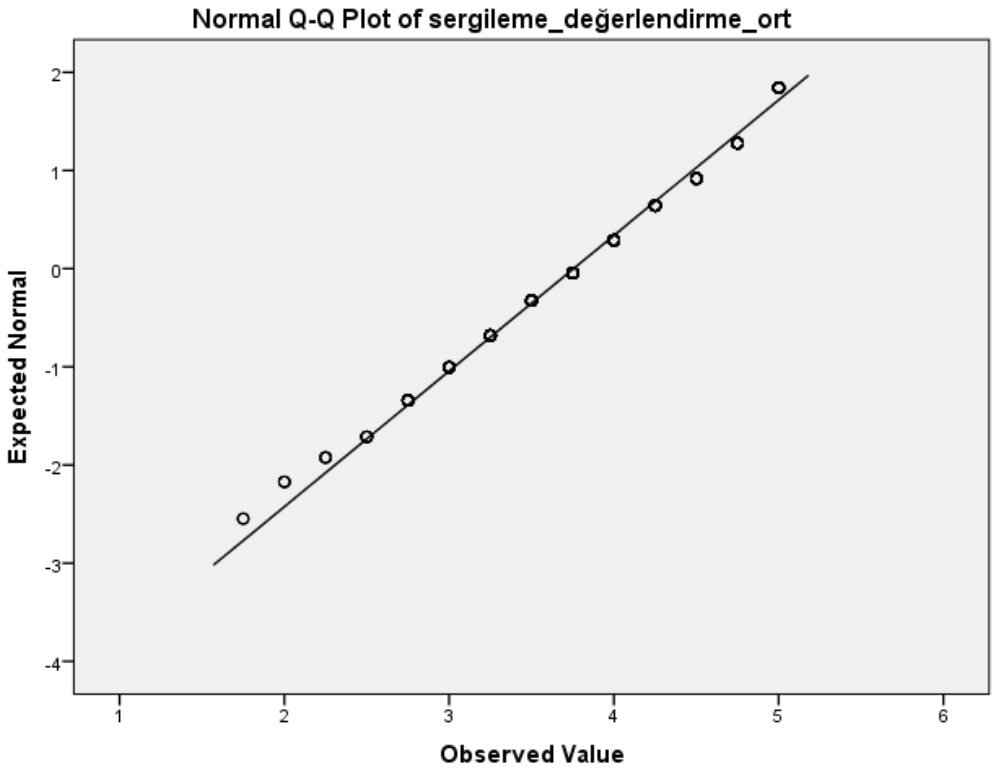


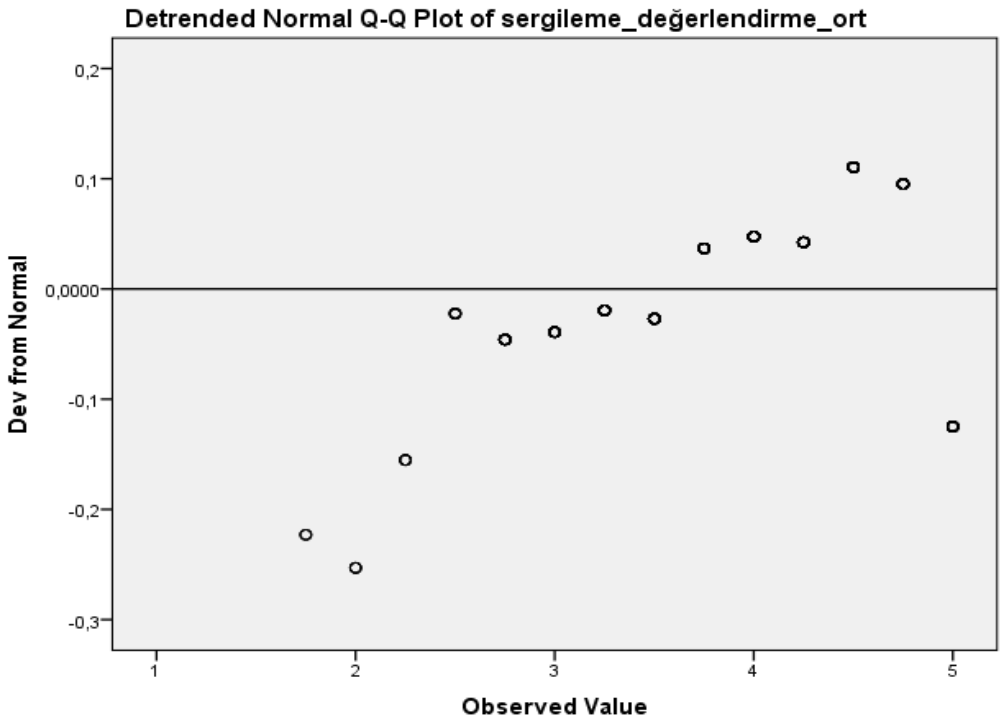

Detrended Normal Q-Q Plot of sergileme_öğrenmesüreci_ort
Dev from Normal
0,1
0,0000
-0,1
-0,2
2,0
2,5
3,0
3,5
4,0
4,5
5,0
Observed Value

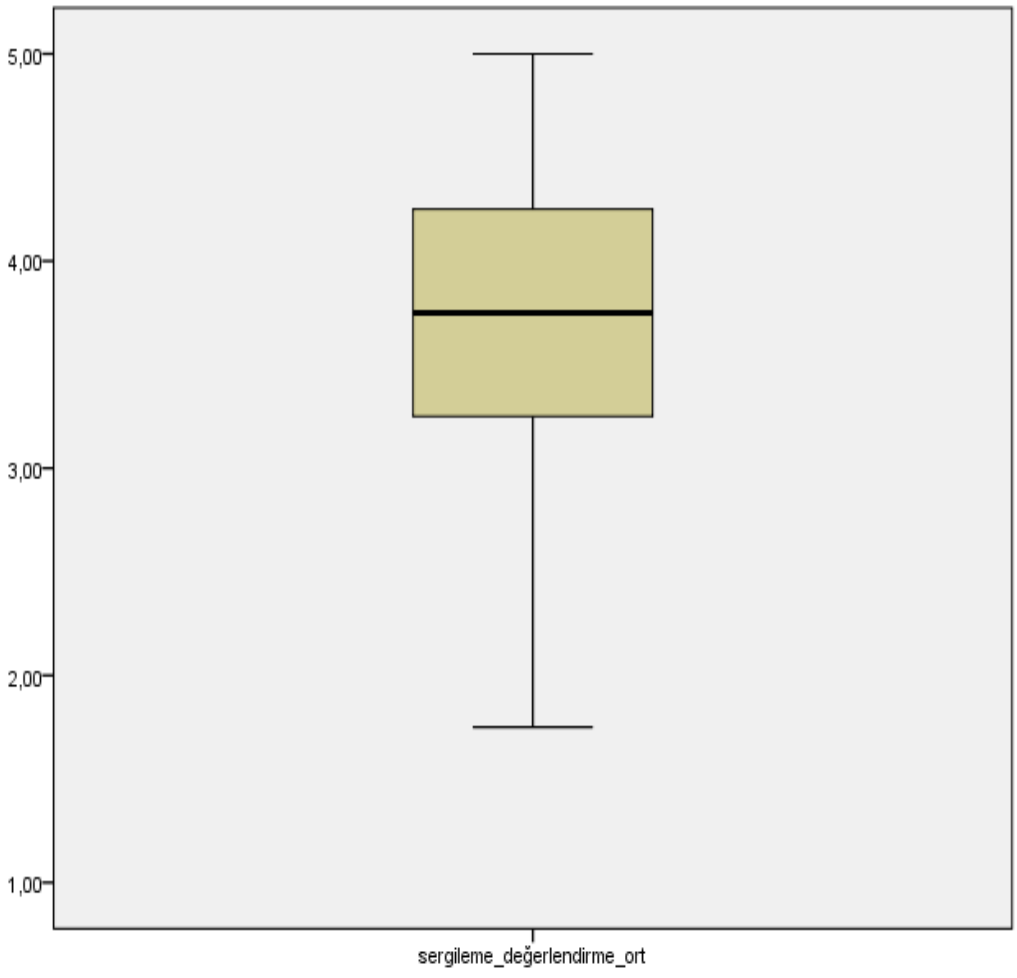

5,0
4,5
4,0
3,5
3,0
2,5
2,0
341
259
339
274
sergileme_öğrenmesüreci_ort

Bağımlı Değişken: “Değerlendirme Desteğinin Sergilenmesi” Alt Boyutu

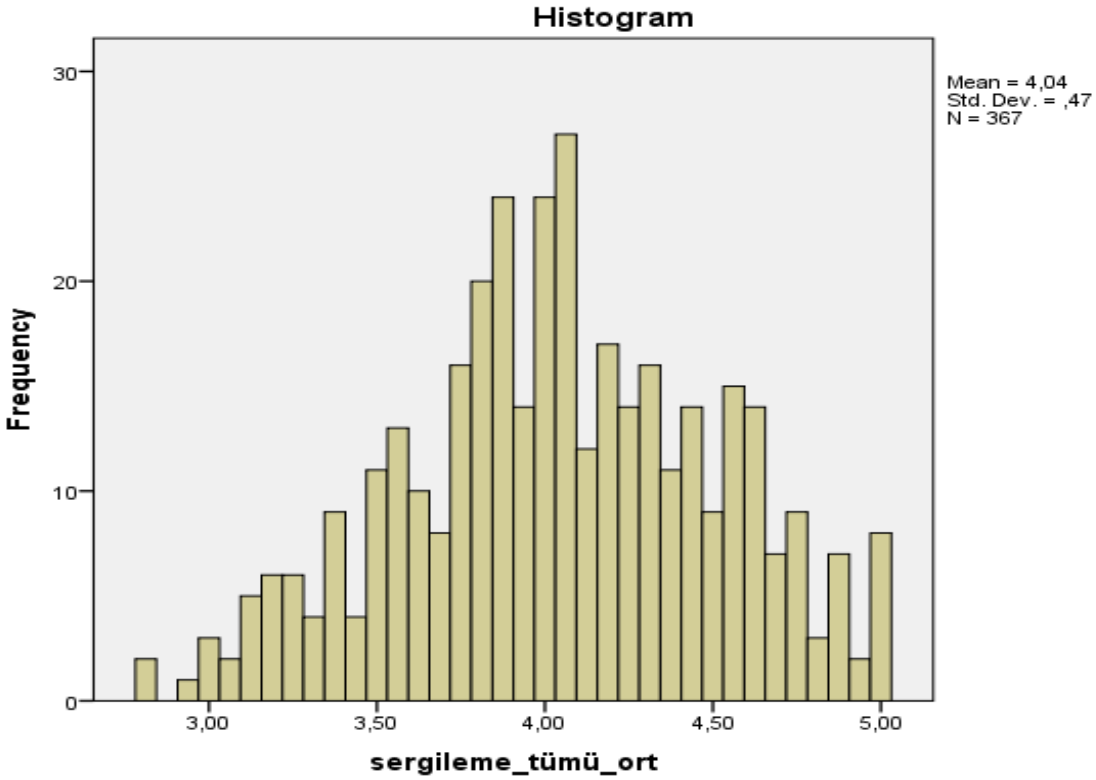


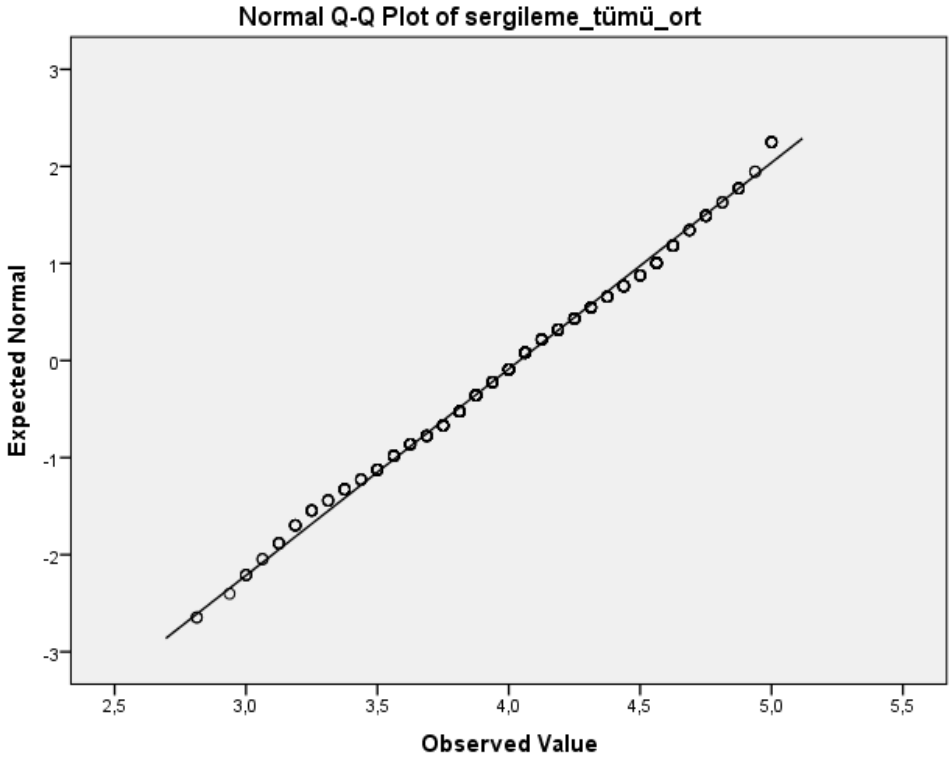


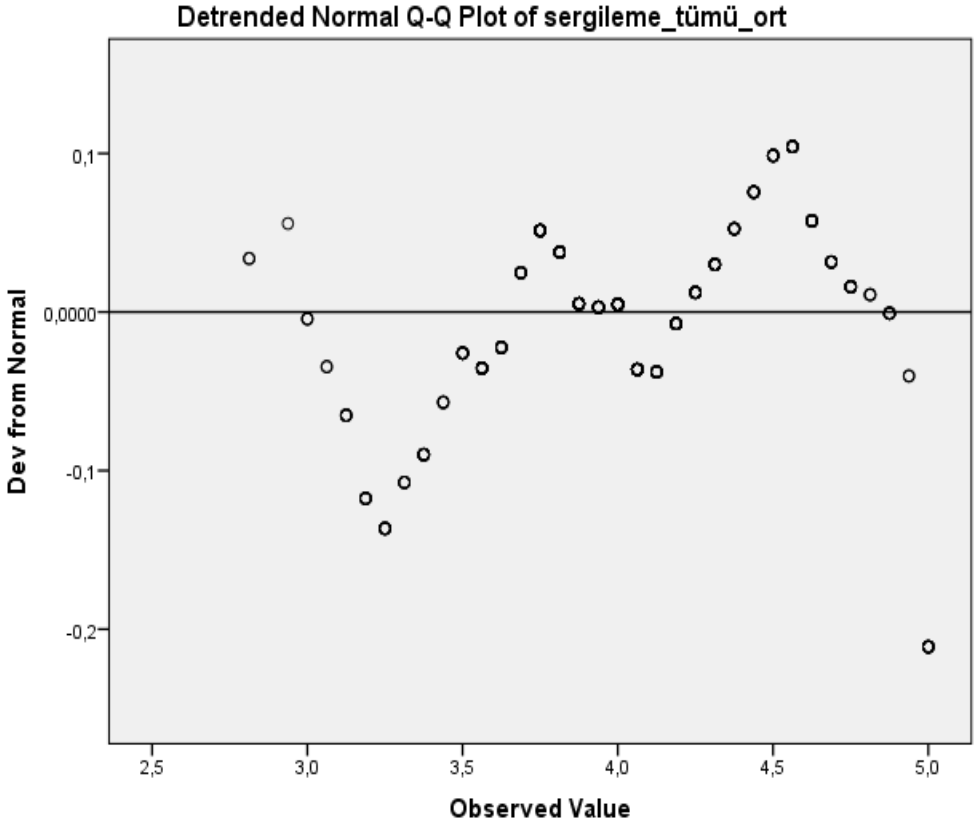

Detrended Normal Q-Q Plot of sergileme_değerlendirme_ort
Dev from Normal
0,2
0,1
0,0000
-0,1
-0,2
-0,3
1
2
3
4
5
Observed Value

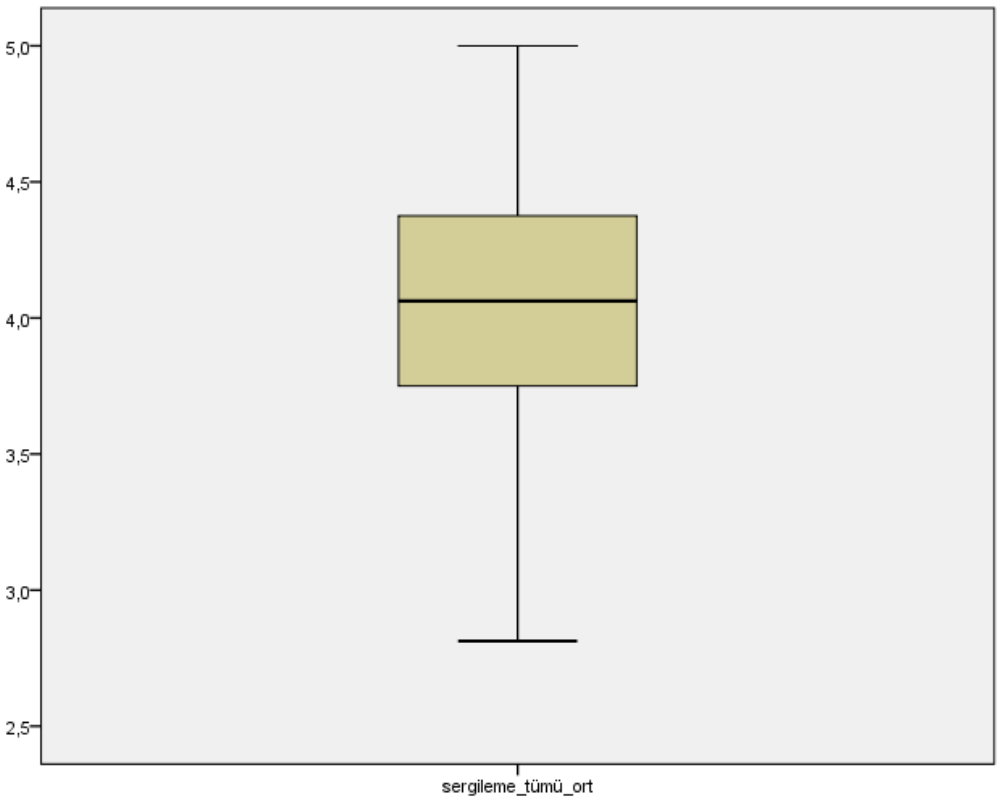

5,00
4,00
3,00
2,00
1,00
sergileme_değerlendirme_ort

Bağımlı Değişken: “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Sergilenmesi” Boyutu






Detrended Normal Q-Q Plot of sergileme_tümü_ort
Dev from Normal
0,1
0,0000
-0,1
-0,2
2,5
3,0
3,5
4,0
4,5
5,0
Observed Value


5,0
4,5
4,0
3,5
3,0
2,5
sergileme_tümü_ort