

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ZİHİNSEL İMAJ OLUŞTURMA ÖĞRETİMİNİN 3. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ZİHİNSEL İMAJ NETLİĞİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN
ÖZERKLİĞİNİN DESTEKLENMESİNİN İNCELENMESİ**

BURCU ÇAYLI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**MAYIS, 2019
MUĞLA**

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ZİHİNSEL İMAJ OLUŞTURMA ÖĞRETİMİNİN 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ZİHİNSEL İMAJ NETLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ VE SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEBİLİRLİĞİNİN DESTEKLENMESİNİN
İNCELENMESİ

BURCU ÇAYLI

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 31.05.2019

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sabahattin DENİZ

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem ALDAN KARADEMİR

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Serhat SÜRAL

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

MAYIS, 2019

TUTANAK

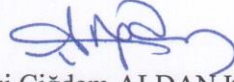
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 24/05/2019 tarih ve 289/1 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (247) maddesine göre, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Burcu ÇAYLI'nın "Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretiminin 3. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel İmaj Netliği Üzerindeki Etkisi ve Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin İncelenmesi" başlıklı tezini incelemiş ve aday 31.05.2019 tarihinde saat 14.00 da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra ..65 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul edildiğine aybiri ile karar verilmiştir.



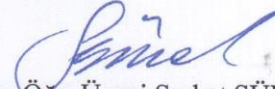
Doç. Dr. Sabahattin DENİZ

Tez Danışmanı



Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem ALDAN KARADEMİR

Üye



Dr. Öğr. Üyesi Serhat SÜRAL

Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretiminin 3. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel İmaj Netliği Üzerindeki Etkisi ve Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. **31 / 05 / 2019**


BURCU ÇAYLI

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ZİHİNSEL İMAJ OLUŞTURMA ÖĞRETİMİNİN İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ZİHİNSEL İMAJ NETLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİN DESTEKLENMESİNİN İNCELENMESİ

BURCU ÇAYLI

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sabahattin DENİZ

Mayıs 2019, 109 sayfa

Bu çalışmanın amacı, zihinsel imaj oluşturma öğretiminin ilkököl 3. sınıf öğrencilerinin zihinsel imaj netlikleri üzerine etkilerini incelemek ve sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerini belirlemektir. Araştırma yarı deneysel modellerden, denkleştirilmiş deney ve kontrol gruplu öntest-sontest desen ile yürütülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almak için tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Bağcılar ilçesinde bir devlet ilkökölünde 3. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 41 öğrenci ile Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Küçükçekmece ve Başakşehir ilçelerinde görev yapan 504 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada verilerin toplanmasında Sheveland (1992) tarafından geliştirilen, Kocaarslan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği", Oğuz (2013) tarafından geliştirilen "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği", "Öyküleyici Metni Anlama Testi" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular; ilkököl 3. sınıf öğrencilerinin zihinsel imaj netliği ölçeğinden, öyküleyici metni anlama testinden aldıkları ön test-son test puanlarına göre ve sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi, okuttukları sınıf düzeyine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin; zihinsel imaj netliği ölçeği ön test-son test puanları arasında, öyküleyici metni anlama testi ön test-son test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin; ölçeğin "duygu ve düşünce desteği", "öğrenme süreci desteği" alt boyutlarında ve "öğrenen özerkliğini destekleme davranışları gerekliliği toplam puanı"nda, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin ise ölçeğin her bir alt boyutunda ve "öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı"nda kadınların lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. "Değerlendirme desteği" alt boyutunda ise öğrenen

özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin, kıdeme ve çalışılan okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre ölçeğin her bir alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin; “duygu ve düşünce desteği” alt boyutunda ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların lehine, “öğrenme süreci desteği” ve “değerlendirme desteği” alt boyutlarında kıdemi 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olanların lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre ölçeğin her bir alt boyutunda ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda sosyo ekonomik düzeyi orta ve yüksek olanların lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin; öğrenen özerkliğini gerekli görme ve sergileme düzeylerinin okuttukları sınıf düzeyine göre “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda 1. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda 1.sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini gerekli görme düzeylerinin okuttukları sınıf düzeyine göre; “duygu ve düşünce desteği”, “değerlendirme desteği” alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği toplam puanı” ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, “duygu ve düşünce desteği” ve “değerlendirme desteği” alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Genel olarak sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri, benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre öneriler getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okuduğunu anlama, öğrenen özerkliği, özerklik desteği, zihinsel imaj netliği, zihinsel imaj oluşturma

ABSTRACT

THE IMPACT OF TEACHING MENTAL IMAGERY ON VIVIDNESS OF MENTAL IMAGERY SKILLS OF 3RD GRADE STUDENTS AND EXAMINATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' SUPPORT ON LEARNER AUTONOMY

BURCU ÇAYLI

Master's Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Sabahattin DENİZ

May 2019, 109 pages

The aim of this study is to examine the impact of teaching mental imagery on vividness of mental imagery skills of 3rd grade primary school students and to determine the regarding necessary and demonstration level of supporting behaviour on learner autonomy by primary school teachers. The research was conducted using pre-test and post-test pattern of semi-experimental models along with a control and experimental group. Survey model was used in order to receive opinion of primary school teachers. The study group consists of 41 third grade students at a public primary school in Bağcılar county of Istanbul province and 504 primary school teachers who work at the counties of Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Küçükçekmece and Başakşehir in the 2016-2017 academic year. For the data collection in the study, "Vividness of mental imagery Scale" developed by Sheveland (1992) and adapted to Turkish by Kocaarslan (2015), "Learner Autonomy Support Scale" and "Comprehension of Narrative Text Test" developed by Oğuz (2013) and "Personal Information Form" prepared by the researcher was used. In the analysis of the data, frequency, arithmetic mean, standard deviation, t test and one way analysis of variance was used. The findings were evaluated according to the pre-test and post-test scores of 3rd grade primary school students received from the scale of vividness of mental imagery skills and to the gender and seniority of the primary school teachers, socio-economic level of the schools they work in and the grade of the classes of they teach. As a result of the research, no statistically significant difference was found between the pre-test and post-test scores of vividness of mental imagery scale of the students included in the experimental and the control group and between the pre-test and post-test scores of comprehension of narratives text test of the students included in the experimental and the control group. It was determined that regarding necessary level of supporting behaviour on learner autonomy by primary school teachers showed statistically significant difference in favour of women in the sub-dimensions of "emotion and thought support", whereas demonstration level of supporting behaviour supporting behaviour on learner showed statistically significant difference in favour of women in every dimension of the scale and in the total score of "demonstration of supporting behaviour on learner autonomy". It was determined that regarding necessary level of supporting behaviour on learner autonomy showed no statistically significant difference

in accordance to the gender in the sub-dimension of "Evaluation Support". It was determined that regarding necessary level of supporting behaviour on learner autonomy by the primary school teachers showed no statistically significant difference in all sub-dimensions of scale in accordance to the seniority and socio-economic level of the school. It was determined that the level of demonstration of supporting behaviours on learner autonomy by primary school teachers showed statistically significant difference in the sub-dimension of "emotion and thought support" in favour of those who have seniority level of 21 years or more, and in the sub-dimensions of "learning process support" and "evaluation support" in favour of those who have seniority level of 16-20 years and 21 years and more in the total score of "demonstration of supporting behaviour on learner autonomy." It was determined that the demonstration level of supporting behaviour on learner autonomy by the primary school teachers showed statistically significant difference in favour of those with mid and high socio-economic levels in all sub-dimensions of the scale in accordance to the socio-economic level of the school and in favour of those with high socio-economic level in the total score of "demonstration of supporting behaviour on learner autonomy. It was determined that regarding necessary level of supporting behaviour on learner autonomy by the primary school teachers showed statistically significant difference in favour of teachers teaching 1st grade students in the sub-dimensions of "learning process support" in accordance to the grade they are teaching. It was determined that supporting behaviour on learner autonomy by the primary school teachers showed statistically significant difference in favour of teachers teaching 1st grade students in the "total score of demonstration of supporting behaviour on learner autonomy." It was determined that regarding necessary level of learner autonomy by primary school teachers showed no statistically significant difference in the sub-dimensions of "emotion and thought support", "evaluation support" and "the total score of necessity of supporting behaviour on learner autonomy" and demonstration level of supporting behaviour on learner autonomy showed no statistically significant difference in the sub-dimensions of "emotion and thought support" and evaluation support.

In general, regarding necessary and demonstration levels of supporting behaviour on learner autonomy by primary school teachers shows similarities and differences. Suggestions were made according to the findings obtained.

Keywords: Reading comprehension, learner autonomy, autonomy support, vividness of mental imagery, mental imagery

ÖNSÖZ

Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin zihinsel imaj netlikleri üzerindeki etkilerini incelemek ve sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranış düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığım tez çalışmamın alan yazına katkı sağlamasını umuyorum.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde ve tez çalışmamın her aşamasında bilgi ve deneyimini paylaşan, aydınlatan, katkıları ve önerileriyle bana yol gösteren, ilgi ve desteğini benden esirgemeyen saygıdeğer danışmanım sayın Doç. Dr. Sabahattin DENİZ'e saygılarımı ve en içten teşekkürlerimi sunarım. Akademik konularda ve tez çalışmamın ortaya çıkma sürecinde bilgi ve birikimlerinden yararlanmamı sağlayan, cesaretlendiren, motive eden, değerli zamanını esirgemeyerek her fırsatta bana yardım eden çok değerli hocam sayın Doktor Öğretim Üyesi Çiğdem ALDAN KARADEMİR'e saygılarımı sunarım ve katkı sağladığı için sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans eğitimim süresince dersini aldığım tüm bölüm hocalarıma akademik ve mesleki gelişimime sağladıkları katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca bana güvenen, her anımda maddi ve manevi açıdan gereken desteği veren, zorlukların üstesinden gelmem için bana yol gösteren, hayallerimi gerçekleştirmemde çok büyük emeği olan sevgili babam İzzet ÇAYLI'ya ve tez çalışmam süresince desteklerini benden esirgemeyen sevgili ablalarım Ayşegül PİROĞLU'na ve Aynur ÇAYLI'ya, sevgili kardeşim İbrahim ÇAYLI'ya teşekkür ederim.

Uygulama sürecinde manevi açıdan desteğini benden esirgemeyen değerli arkadaşlarım Hüseyin GENÇ'e ve Vildan BOZKURT'a çok teşekkür ederim.

Bu çalışmanın verilerinin toplanmasında emeği geçen değerli meslektaşlarıma ve sevgili öğrencilerime teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
EKLER DİZİNİ	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi	6
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri	6
1.5. Araştırmanın Denenceleri	7
1.6. Araştırmanın Sayıltıları	8
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.8. Tanımlar	9

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuduğunu Anlama	10
2.2. Zihinsel İmaj Oluşturma Stratejisi ve Öğretimi	15
2.3. Öğrenen Özerkliği	19
2.3.1. Özerklik Desteği	24
2.4. Zihinsel İmaj Oluşturma İle İlgili Araştırmalar	30
2.4.1. İlgili Yurtdışı Araştırmalar	30
2.4.2. İlgili Yurtiçi Araştırmalar	32

2.5. Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesi İle İlgili Araştırmalar.....	34
2.5.1. İlgili Yurtdışı Araştırmalar	34
2.5.2. İlgili Yurtiçi Araştırmalar	37

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	44
3.3. Veri Toplama Araçları	48
3.3.1. Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği	48
3.3.2. Öyküleyici Metni Anlama Testi	48
3.3.3. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği.....	48
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu.....	49
3.4. Veri Toplama Süreci.....	49
3.5. Verilerin Analizi	50

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	51
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	52
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	53
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	53
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	54
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	55
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
4.7.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Gerekli Görme ve Sergileme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bulguları	56
4.7.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Gerekli Görme ve Sergileme Düzeylerinin Kıdeme Göre Bulguları.....	57
4.7.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Gerekli Görme ve Sergileme Düzeylerinin Çalışılan Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Bulguları	61
4.7.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Gerekli Görme ve Sergileme Düzeylerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Bulguları	64

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç	68
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması ve Sonuç.....	68
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması ve Sonuç	69
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması ve Sonuç	69
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması ve Sonuç.....	70
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması ve Sonuç.....	71
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması ve Sonuç.....	71
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması ve Sonuç	73
5.1.7.1. <i>Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerinin cinsiyete göre bulgularının tartışılması ve sonuç.....</i>	73
5.1.7.2. <i>Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerinin kıdeme göre bulguların tartışılması ve sonuç.....</i>	74
5.1.7.3. <i>Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerinin çalışılan okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre bulguların tartışılması ve sonuç</i>	78
5.1.7.4. <i>Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerinin okutulan sınıf düzeyine göre bulguların tartışılması ve sonuç.....</i>	81
5.2. Öneriler	84
KAYNAKÇA	86
EKLER	97
ÖZGEÇMİŞ.....	109

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1	Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı	45
Tablo 2	Deney ve Kontrol Grubunun ZİNÖ Ön Test Puanlarının t-Testi Sonucu ...	47
Tablo 3	Deney ve Kontrol Grubunun ÖMAT Ön Test Puanlarının t-Testi Sonucu .	47
Tablo 4	Deney Grubunun ZİNÖ Ön Test- Son Test Puanlarının t-Testi Sonucu	51
Tablo 5	Kontrol Grubunun ZİNÖ Ön Test- Son Test Puanlarının t-Testi Sonucu ...	52
Tablo 6	Deney ve Kontrol Grubunun ZİNÖ Son Test Puanlarının t-Testi Sonucu ..	53
Tablo 7	Deney Grubunun ÖMAT Ön Test- Son Test Puanlarının t-Testi Sonucu ...	54
Tablo 8	Kontrol Grubunun ÖMAT Ön Test- Son Test Puanlarının t-Testi Sonucu .	54
Tablo 9	Deney ve Kontrol Grubunun ÖMAT Son Test Puanlarının t-Testi Sonucu	55
Tablo 10	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Gerekli Görme ve Sergileme Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonucu	56
Tablo 11	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Gerekli Görme ve Sergileme Düzeylerinin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonucu.....	58
Tablo 12	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Gerekli Görme ve Sergileme Düzeylerinin Çalışılan Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonucu.....	61
Tablo 13	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Gerekli Görme ve Sergileme Düzeylerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonucu	65

KISALTMALAR DİZİNİ

ZİNÖ: Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği

ÖMAT: Öyküleyici Metni Anlama Testi



EKLER DİZİNİ

EK 1. Araştırma İzinleri	97
EK 2. Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği	99
EK 3. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği	101
EK 4. Uygulama Etkinlik Örnekleri.....	102



BÖLÜM I

GİRİŞ

Küreselleşme sonucu hızla değişen dünyada bireyler, bilgi ve teknolojinin değişimine uyum sağlayabilmek için beceriler geliştirmek zorunda kalmışlardır. Bu becerileri geliştirmede en temel görev ise eğitim kurumlarına düşmektedir. Günümüzde eğitim kurumlarının amaçlarından bazıları; öğrenmeyi öğrenen, öğrenme sorumluluğunu üstlenen, okuma ve okuduğunu anlama becerilerine sahip bireyler yetiştirmektir.

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren varlığı, yaşamı ve içinde bulunduğu evreni sorgulama ve açıklama çabası içerisindedir. Bu çaba, bireyleri okumaya yöneltmiş olup okuma ve anlama etkinliği olarak günden güne devam etmektedir. Okuma; bireyin bilgisini arttıran, fikir ve inançlarını şekillendiren, kişiliğini kazanmasını sağlayan etkin bir süreçtir. Düşünsel bir etkinlik olan bu süreçte bireyin biyolojik, psikolojik ve fizyolojik özellikleri bütün halde çalışır (Epeçan ve Demirel, 2011).

Akyol'a (2016) göre; okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir. Güneş'in (2015) ifade ettiği gibi anlama; okuma aracılığıyla edinilen bilgilerin sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz yapma, sentez yapma gibi zihinsel işlemlerden geçirilip birleştirilerek anlamlandırılmasıdır. Okuyan, okuduğunu anlayabilen, düşündüğünü anlatabilen, kendi öğrenme yöntemlerini keşfetmiş, öğrendiğini uygulayabilen bireyler yetiştirmek eğitim sisteminin amacıdır (Kuşdemir ve Güneş, 2014).

İyi bir okuyucu okuduğunu anlama beklentisini gerçekleştirmek için metni göz ucuyla inceler, metnin türünü belirleyerek okuma amacını oluşturur. Metnin içeriğiyle ilgili ön bilgilerinden yararlanır. Böylece tahmin etmesi kolaylaşır. Okuma esnasında anlama durumunu kendi kendine kontrol eder, soru sorar, zihinsel imajlar oluşturur, önemli noktaları dikkatlice inceler ve karmaşık ifadelerle açıklık getirmek için tahminlerini düzenler ve geliştirir. Metni anlaması yetersiz ise yardımcı stratejiler aracılığıyla anlamaya çalışır. Okuduğu metni özetleyen, metin hakkında değerlendirme yapabilen okuyucu iyi okuyucudur. Bunları yapabilen iyi okuyucular etkili bir okuma süreci gerçekleştirmişlerdir (Akyol, 2016). Okuyucunun bunları gerçekleştirebilmesi için okuduğunu anlama becerilerinin öğretmenler tarafından aşamalı olarak öğretilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Kuşdemir ve Güneş, 2014).

Eğitimsel yapının kuralları sınıftaki etkinliklerde öğretmenlere ve öğrencilere rehberlik eder. Bu kuralların yapılandırmacı yaklaşıma göre uygulanabilmesinde öğretmenlere birtakım görevler düşer. Öğretmenler bu görevleri yerine getirmek için öğrencilerin soru sormalarına, karşılıklı konuşmalarına, fikirlerini paylaşmalarına, tartışmalarına ve kendilerini yansıtmalarına fırsat verirler. Ayrıca öğrenme ortamında öğrencilerini inisiyatif kullanmaya, kendi kendilerine karar vermeye ve kendi kendilerini yönetmeye teşvik ederler (Senemoğlu, 2013). Ekinci'nin (2016) aktardığına göre; bireyin öğrenen özerkliği becerisine sahip olması öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı etkileşime ve öğretmenin destekleyici bir öğrenme ortamı sunmasına bağlıdır (Little, 1991). Yapılandırmacı öğrenme anlayışında vurgu, öğrenme ve öğrenenin tam anlamıyla özerk olması üzerinedir (Wang, 2014).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratik olması için; öğrenen merkezli uygulamaların olması ve aktif katılımın sağlanması gerekir. Böyle bir ortamda öğretmenler ise öğrenenleri cesaretlendirmeli ve onlara özerklik desteği sağlamalıdır (Audrey Gray, 1997 akt. Bay, Kaya ve Gündoğdu, 2010).

Özerklik etkin öğrenmenin ön koşullarından biri olarak kabul edilmekte ve “bireyin kendi öğrenmesindeki sorumluluğu alma kapasitesi” özerk öğrenme ise öğrenenin bu kapasitesini kullanması olarak tanımlanmaktadır (Benson, 2001).

Özerklik; “bireyin kendi öğrenmesindeki sorumluluğu alma becerisi” olarak tanımlanmaktadır (Holec, 1987 akt. Nunan, 1996). Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin

sorumluluğunu üstlenebilmesi için öğrenme sürecindeki aşamalardan geçmesi gerekir. Bu aşamalar aşağıda şöyle sıralanmıştır;

- Hedeflerin belirlenmesi,
- İçerik ve ilerlemenin tanımlanması,
- Kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçilmesi,
- Edinim sürecinin gözlemlenmesi,
- Edinilenin değerlendirilmesidir (Bayat,2007).

Özerk öğrenenler; neyi, hangi amaçla öğreneceklerinin farkındadırlar. Aynı zamanda öğretmenlerinin öğretme amacının farkındadırlar. Kendi hedeflerini belirleyebilirler. Uygun ve etkili olacağını düşündükleri öğrenme stratejilerini seçip uygulayabilirler. Öz değerlendirme yapabilirler (Dickinson, 1993).

Öğrencinin olumlu güdüsel özelliklerinin yapılanmasında özerklik desteğinin önemli bir rolü vardır. İlkokul döneminden itibaren öğrencilerin öğretmenlerinin özerklik destekleyici davranışlarını algıladıkları görülmektedir (Assor, Kaplan ve Roth, 2002). Bu davranışları yüksek düzeyde algılayan öğrencilerin daha çok öz düzenleme yaptıkları belirlenmiştir (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens ve Dochy, 2009). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleyici davranışlar sergilemesi sonucu öğrencilerin öğrenmeye daha istekli ve meraklı olduğu ve kişisel hedeflerini ve ilgilerini belirleme fırsatı buldukları belirtilmiştir (Deci, Schwartz, Sheinman ve Ryan 1981; Assor Kaplan ve Roth, 2002).

Özerklik desteği, öğretmenin öğrenenlerin bakış açılarını dikkate alma ve öğrenenlerin öğrenme etkinliklerine aktif katılım göstermeleri için teşvik etme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Oğuz, 2013).

Özerk benlik yönetimi (Deci ve Ryan, 1987; Ryan ve Deci, 2000) ve başkalarıyla etkileşim kuramlarına dayanan öğrenen özerkliği; öğrenenin, öğrenme hedeflerinin ve öğrenme etkinliklerinin belirlenmesinde, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde sorumluluk almasını; öğrenme sürecini kontrol etmesini ifade etmektedir (Little, 2003; 2004; Wang, 2011). Öğretmenler öğrenme ortamında öğrencilere; ilgi, istek ve beklentilerini ortaya koymalarını, duygu ve düşüncelerini rahatça dile getirmelerini, kendi kararlarını vermelerini, kendi öğrenme araç ve yöntemlerini belirleyip izlemelerine yardım ederek özerklik desteği sağlayabilirler (Oğuz, 2013).

Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

2018 Türkçe öğretim programında belirtilenlerin yanı sıra, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan 2023 Eğitim vizyonu çerçevesinde ele alınan noktalar incelendiğinde, öğrenmenin, öğrenen bireyin öz sorumluluğu ve tatmini ile ilgili olduğu görülmektedir. Ayrıca temel bir hak olarak eğitim, öğrenen bireyin doğal motivasyonuna dayalı olduğunda yarar sağlar. Bütün okul kademelerinde öğrenenin bireysel farklılıklarını gözetilen bir amaç-yapı-davranış ilişkisi hedeflenmelidir. Bu hedef doğrultusunda insanlığın ürettiği ortak değerler ile yeniçağ becerilerini birlikte içselleştiren bir öğrenen kendisine, ailesine, ülkesine daha yararlı olacaktır. Söz konusu yarar; her türlü öğrenme yaşantısında bilgi ve katma değer üretimi bilinci ve insanın hayrı merkezli bir bakış açısı olduğunda artacaktır. Bu gerçekten yola çıkarak, iradesi gelişmiş, doğal merakını koruyan ve öğrenmenin kendisini bir ödül olarak gören öğrenenler, 2023 Eğitim Vizyonu'nun temel hedefleri arasındadır (2023 Eğitim Programı, 2018).

1.1. Araştırmanın Amacı

Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin zihinsel imaj netlikleri üzerindeki etkilerini incelemek ve sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerini belirlemektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bireyin yaşamını anlamlı hale getirmesine katkı sağlamak amacıyla eğitim programlarında ve öğretim sürecinde okuma ve okuduğundan anlam kurma becerileri

kazandırılır. Okuma sayesinde insanların sözcük dağarcığını zenginleştirmesi, yeni anlayışlar kazanması, hayal dünyasının ve yaratıcılığının gelişmesi, ufkunun genişleyip derinleşmesi ve düşünce yapısının gelişmesi gerçekleşir (Akyol, 2016).

Eğitim araştırmaları iyi okuyamayan ve anlayamayan öğrencinin gerekli bilgileri öğrenemeyeceğini, zihinsel becerilerini geliştiremeyeceğini, derslerinde ve yaşamında başarılı olamayacağını açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum ilköğretim birinci sınıftan itibaren okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye, düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen ve sorun çözebilen bireyler yetiştirmeye önem vermeyi gerektirmektedir (Sidekli, 2010).

Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

2018 yılı Türkçe Öğretim Programında belirtildiği gibi; öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmeleri için ne öğreneceklerini, niçin öğreneceklerini ve nasıl öğreneceklerini bilmeleri gerektiği söylenebilir.

2018 yılı Türkçe öğretim programında belirtilenlerin yanısıra, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan 2023 Eğitim vizyonu çerçevesinde ele alınan noktalar incelendiğinde, öğrenmenin, öğrenen bireyin sorumluluğu olduğu görülmektedir. 2023 Temel Eğitim Vizyonu'nda ifade edildiği gibi okul kademelerinin tümünde bireysel farklılığın dikkate alınan amaç, yapı ve davranış ilişkisi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda insanlığın ürettiği ortak değerler ile yeniçağ becerilerini birlikte içselleştiren bir öğrenen olarak kendisine, ailesine, ülkesine yararlı hale geleceği belirtilmiştir. Öz Belirleme Kuramı'nda da belirtildiği gibi insanın evrensel olduğu kabul edilen temel ihtiyaçlarından birisi olan özerklik ihtiyacının karşılanması insanın çok yönlü gelişimine katkı sağlar. Temellerinin ailede atıldığı özerklik becerisi öğrenme ortamlarında öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenerek, öğrenmeyi öğrenmeyi bilen,

işsel motivasyonları ve merak duyguları gelişmiş kendi öğrenme sürecini yönetebilen özerk öğrenenler yetiştirilmesiyle geliştirilir. Özerk öğrenenler, ancak öğrenme ortamında onlara seçim yapma fırsatı sunan, özerklik destekleyici davranışlar sergileyen kendi kendilerine öğrenmelerine yol gösterecek uygun stratejilerin kullanılmasını öğrencilere kazandıran öğretmenler sayesinde yetişir. Öğrenmeleri esnasında öğrendikleri stratejileri uygulayarak etkili öğrenmeleri gerçekleştiren öğrencilerin akademik başarıları artabilir ve öğrenmeleri daha kolay hale gelebilir. Böylece öğrenmekten zevk alabilirler. Okuyan, okuduğunu anlayan, araştıran, sorgulayan ve çıkarımda bulunan bireyler hızla gelişen bilgi ve teknoloji çağına ayak uydurabilirler. Türkçe öğretim programında öğrencilere okuma stratejilerinin öğretilmesi olarak yer almasına rağmen öğrencilerin okuduğunu anlamada zorlandıkları görülmüştür. Anlama becerilerini nasıl geliştireceklerinin öğrenciye kazandırılması önem arz etmektedir. İlgili alanyazına bakıldığında öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ve okuduğunu anlama stratejisi olan zihinsel imaj oluşturma öğretiminin birlikte ele alınıp incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan, bu çalışmanın alan yazına sonuçları ve bulguları açısından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu nedenle bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin zihinsel imaj netlikleri ile sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri incelenmiştir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin, ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin zihinsel imaj netlikleri üzerindeki etkisi ile sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri nasıldır?

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın amacı ve problem durumu doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1-Deney grubu öğrencilerinin Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2-Kontrol grubu öğrencilerinin Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3-Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 4-Deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metni anlama testi ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 5-Kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metni anlama testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 6-Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metni anlama testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 7- Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri cinsiyete, kıdeme, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine ve okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?

1.5. Araştırmanın Denenceleri

Denence 1: Deney grubu öğrencilerinin Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Denence 2: Kontrol grubu öğrencilerinin Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Denence 3: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği son test puanları arasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık vardır.

Denence 4: Deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metni anlama testi ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Denence 5: Kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metni anlama testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Denence 6: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metni anlama testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Denence 7: Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini gerekli görme ve sergileme düzeyleri cinsiyete, kıdeme, görev yaptıkları okulun sosyo ekonomik düzeyine ve okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” ni, deney ve kontrol gruplarını oluşturan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin “Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği” ni ve “Öyküleyici Metni Anlama Sınavı” nı gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtacak şekilde içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde İstanbul ili Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Küçükçekmece ve Başakşehir ilçelerinde farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki devlet ilkokullarında görev yapan 504 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
- 2- 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde İstanbul il merkezinde Bağcılar ilçesinde düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan bir devlet ilkokulunun 3.sınıflarından iki şubede öğrenim gören deney ve kontrol gruplarını oluşturan 41 öğrenciyle sınırlıdır.
- 3- Araştırma bulguları deney ve kontrol gruplarına ve sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.
- 4- Araştırma İstanbul ili Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Küçükçekmece ve Başakşehir ilçeleri ile sınırlıdır.
- 5- Araştırmada elde edilen bulgular, araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

İmaj: Duyularla algılanan, bir uyaran söz konusu olmaksızın bilinçte beliren nesne ve olaylar (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016).

Zihinsel İmaj: Nesne, insan ve olayların zihindeki temsilleri veya resimleridir. Özgün uyarıcının benzeri olan bu temsiller, belki de bütün duyu modalitelerinde olabiliyor (Bakırcıoğlu, 2012).

Zihinsel İmaj Netliği: Bireyin oluşturduğu imajların gerçekteki haline ne kadar benzediği veya yaşama yakınlık derecesini ifade etmek için kullanılır (Macomber, 2001).

Özerklik: Bireyin, davranışlarını düzenlerken ve davranışlarına yön verirken bağımsız olmasıdır (TDK, 2019).

Öğrenen Özerkliği: Öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenme becerisidir (Holec, 1987).

Özerklik Desteği: Öğretmenin, öğrencilerin bakış açılarını dikkate alma ve öğrenme etkinliklerine katılımlarını teşvik etme derecesidir (Oğuz, 2013).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okuduğunu anlama stratejilerinden biri olan zihinsel imaj oluşturma öğretiminin zihinsel imaj netliği üzerinde etkisi ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesi konularının kuramsal çerçevesine, bu konular ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Okuduğunu Anlama

Akyol'a (2016) göre, okuma, yazar ile okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi kuran dinamik bir anlam kurma sürecidir. Çocuğun okuma becerilerini geliştirme sürecinde anlam kritik bir öneme sahiptir. Bu noktada eğitim esnasında bu becerinin çocuklara kazandırılması düşünülmektedir. Okuduğunu anlamamanın okuma sürecinin en temel taşı olduğu kabul edilmektedir (Durkin, 1993). Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise okuma, ön bilgilerin metindeki bilgilerle birleştirilerek yeniden anlamlandırılması süreci olarak ifade edilir. Okuma sürecinde göz, ses ve beynimiz görme, seslendirme, anlama ve zihinde yapılandırma işlemleri gerçekleşir (Güneş, 2014).

Belirli kurallara uyarak, yazılı ya da basılı sembolleri seslendirmek ve oldukça karmaşık bir süreç olan okuma, yazılı parçanın içerdiği fikir, duygu ve düşünceleri kavramayı da içermektedir. Bu nedenle okumanın, birçok sistemi harekete geçiren karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir. Okuma esnasında, çocuğun bu karmaşık sürece hazır olması gerektiğini belirten Razon (1982), görme ve işitme becerileri, zekâ, dil gelişimi, nörolojik

olgunluk, genel hareket yeteneği, çevresel faktörler ve cinsiyet gibi birçok faktörün rol oynadığını da eklemektedir. Aynı zamanda Başaran'a (2013) göre, okuma becerisi için gerekli olan, ayrı ayrı düşünölebileceği gibi birbiri ile bağlantılı olan, sesleri tanımak, harf ve ses arasındaki ilişkiyi kavramak, dikkati toplamak ve okumayı sürdürmek, okuduğunu anlamak, hatırlamak, okunan metinden hareketle yeni bilgilere ulaşmak gibi olgular da bulunmaktadır.

Okuduğunu anlama gerçekleşebilmesi bazı koşulların sağlanmasına bağlıdır. Bunlar; dikkatini verme, yeniden yapılandırma, zihinde canlandırma yapma, çıkarımda bulunma, anlama nüfuz etme. Metinde birbirini takip eden sözcüklerin anlamına odaklanılarak dikkat yoğunlaştırılır. Metinde yer alan bilgiler ile ön bilgiler arasında ilişki kurularak zihinde yapılandırma sağlanır. Okunanlar zihinde canlandırılarak anlama üzerinde düşünölür. Çıkarımda bulunmak için metinde neden-sonuç ilişkisi, olay ve durumlar arasında karşılaştırmalar belirlenir. Diğerlerinden daha karışık zihinsel faaliyetleri içeren anlama nüfuz etmede yapısal ipuçları kullanılır, vurgu ve tonlamaya dikkat edilir. (Moffet ve Wagler,1976 akt. Palavuzlar, 2009).

Hızlı okuma ve anlayarak okuma başarıya etki eden bir faktördür. Hızlı ve doğru okuyan, anlayarak okuyan, zengin bir sözcük dağarcığına sahip olan, dili etkili kullanan öğrencilerin derslerinde başarıları artar ve daha kolay öğrenmeleri gerçekleşir (Çelenk ve Çalışkan, 2004).

Öğrencilerin okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında birçok stratejiyi etkin bir şekilde kullanmaları okuduklarını anlamalarını geliştirmektedir (Demirel ve Epçaçan, 2012).

Akyol'un (2016) ifade ettiği gibi; Okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası aşamalarının uygulanmasını içeren plan sayesinde okuma süreci etkili hale gelir. Bu aşamalarda aşağıda bahsedilen etkinlikler uygulanır:

- Okuma öncesi aşamada; göz gezdirme, okuma amacını oluşturma, okuma ortamına ön bilgileri aktarma, tahmin yapma,
- Okuma esnasında; akıcı okuma, anlamayı kontrol etme, yardımcı stratejileri kullanma,
- Okuma sonrasında ise; okunanları özetleme ve değerlendirme yapılır.

Okuma öncesi aşamada uygulanan stratejilerden göz gezdirme, okuyucunun okuma amacını oluşturması, ön bilgilerini okuma ortamına aktarmasına, anlaşılmayan noktalar açıklık getirmeye ve özet yapmaya katkı sağladığı için önemlidir. Bu yüzden çocuklara değişik türde materyaller ile bu beceri kazandırılmalıdır.

Göz gezdirme etkinlikleri sırasıyla şöyle yapılmalıdır:

- Önce başlık okunmalı, sonra giriş paragrafı ardından ana ve alt başlıklar okunmalıdır. Görseller okunmalıdır.
- İtalik ya da koyu renkli yazılar okunmalı, Sonuç paragrafı ya da özet okunmalı, ön ve arka kapakta yer alan bilgiler okunmalı, yazarı anlatan bilgi okunmalı, içindekiler ve dizin bölümü incelenmeli, basım tarihi ve olursa sözlük kısmı incelenmelidir.

Amaç oluşturmaya başlanan süreçte metnin konusunun ne olduğu, farklı yazılımların neden öyle olduğu, metnin organize edilme şekli, zorluk derecesi ve ne kadar zaman alacağı sorularına cevap aranmalıdır. Okumanın amacının oluşturulması anlamlı okuma açısından önemlidir. Okuma amacını oluşturma okuyucunun hangi stratejiyi kullanacağını seçmesini ve metinden öğrenmek istediğini belirlemesini etkiler. Öğretmen tarafından metnin ana fikrinin sorulmasıyla veya metinde olanları anlamaya çalışmaları için yönlendirilmeleriyle okuyucuların amaç belirlemelerine yardım edilir. Fakat öğrencilerin ilerleyen süreçlerde kendi kendilerine okuma amacı oluşturma becerilerini kazanmaları gerekmektedir. Okuyucular metnin türünü, konusunu, niçin metni okuduğunu sorarak okuma amacını oluşturabilirler.

Okuma ortamına aktarılan ön bilgiler okunan metinden anlam kurmaya etki eden önemli bir faktördür. Okuduğu materyal hakkında hiçbir bilgisinin olmaması ya da çok az bilgi sahibi olması anlam kurmayı imkansızlaştırır. Anlamın yapılandırılabilmesi için ön bilgilerin metinde yer alan bilgilerle birleştirilerek bütün hale getirilmesi gerekir. Ön bilgilerin olmamasından ya da yetersizliğinden kaynaklanan anlam kurma sorunlarının giderilmesi için öğretmenlerin ön bilgileri oluşturma tekniklerini kullanarak öğrencilerin ön bilgilerini oluşturabilirler. Tahmin yapma stratejisi okuyucuların tahminlerinin doğruluğunu ya da yanlışlığını kontrol etmelerini sağlar.

Akıcı okumada metnin uygun hızda okunması gerekir. Öğretmenler sesli okuma yaparak öğrencilere akıcı okumada model olmalıdırlar. Akıcı okumanın geliştirilmesi için; tekrarlı

okuma, eşli okuma ve koro şeklinde okuma teknikleri uygulanabilir.

Anlamayı kontrol etme aşamasında okuduklarının anlamlı olup olmamasını devamlı kontrol eden okuyucular etkili okuyuculardır. Okuyucuların anlamalarını kontrol etme stratejileri sorgulamalarını sağlar. Bu süreçte tahminleri gözden geçirme, kendi kendini sorgulama ve zihinsel imajları kullanma, anlam üniteleri oluşturma ve açıklığa kavuşturma gibi tekniklerinden yararlanılır.

İyi okuyucuların sahip olduğu nitelikler şu şekilde sıralanmıştır;

- İyi okuyucular aktiflerdir.
- Metni okumadan önce okuma amacını belirlerler.
- Okumadan önce göz gezdirirler.
- Okuma esnasında amaçlarına uygunluğunu analiz ederler. Olaylara ilişkin sonraki aşamaya dair tahminde bulunurlar.
- Okuduğu metni anlarlar ve devamlı sorgulama yaparak anlamalarını kontrol ederler. Anlamını bilmediği sözcüğün anlamını araştırırlar.
- Önceki okuduklarıyla okuduğu metni karşılaştırırlar.
- Okuduklarını hem zihinsel hem de duygusal yönden cevaplarlar.
- Öyküleyici metinleri okurken metindeki olay ve karakterlerle ilişki kurarlar. Bilgilendirici metinlerin özetini zihinlerinde yapılandırırlar.
- Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarının farkında olarak okuma yaparlar.
- Okumalarından zevk alırlar ve verimli okuma yaparlar (Duke ve Pearson 2002, Pressley ve Block, 2002 akt. Tekin, 2018).

İyi okucuların yetkinlik kazanmalarında yukarıda bahsedilen niteliklere sahip oldukları okuduklarını anlayarak okuma bilincinde oldukları ve okuduğunu anlama stratejilerini etkili kullandıkları görülmektedir. Okuma esnasında zihninde canlandırmalar yapan okuyucular etkili okuyucudurlar. Olay, yer ve kişiler ile ilgili görsel imajlar oluşturma becerisine sahip olan öğrencilerin okuduklarını anlamaları daha iyi olur. Zihinsel imaj oluşturma becerisinin gelişmesi için zamana ihtiyaç vardır. Öğrencilerin gözlerini kapattırarak zihinlerinde olay, yer ve kişileri düşünmeleri ile zihinsel imajlar oluşturmaları sağlanır. Ardından imajlar üzerinde açık uçlu tartışmalar gerçekleştirilir. İmajların kişiden kişiye göre farklılık göstermesinden dolayı tartışmalar açık uçlu olur

(Akyol, 2016).

Okuma esnasında yardımcı stratejiler de kullanılır. Yardımcı stratejiler; okuma hızını okunan metnin türüne göre ayarlama, aykırı düşüncelerle karşılaşıldığında hangi anlamda kullanıldığını anlamadan yargılamama, okurken elime cümle ya da hipotezler oluşturma, anlaşılmayan kısmı yeniden okuma, bilgi almak için kaynaklara başvurmadır. Okuma bittikten sonra genel bir yargıya özetleme ve değerlendirme yapılarak ulaşılr. Özetleme okuduğunu anlamayı gerektirir (Akyol, 2016).

Robinson ve Good'a (1987 akt. Yılmaz, 2014) göre okuduğunu anlama üç kategoriye ayrılabilir. Bunlar, basit, yorumlayıcı ve sorgulayıcı anlama olarak ifade edilmektedir. Bilginin yerini tespit etme, bilgiyi toplama, basamakları izleme, karakterleri belirleme, yerleri belirleme, yönergeleri takip etme, yazarın yapısal planını açıklama, basit anlamayla ilgili becerilerdir. Ana düşünceyi bulma, önemli düşünceleri seçme ve düzenleme, kavram ve ilkeleri geliştirme, özetleme, ima edileni anlama, genellemeler yapma, ilişkileri belirleme, ileriye dönük tahminde bulunma, önemli ve ilgili olanı belirleme, bilgileri karşılaştırma, uygulama yapma, zevk alma, yazara ait bir fikri tamamlama, okuduğunu yeniden yapılandırma yorumlayıcı anlama becerileridir. Okunanları kalite, doğruluk, gerçeklik gibi fikir açılarından karşılaştırma, okumayla ilgili kendi amaçlarını belirleyip değerlendirme, yazarın amaçlarını ve tavırlarını değerlendirme, ortamdaki dili değerlendirme, yazarın uzmanlığını ve bilgi kaynaklarını değerlendirme ise sorgulayıcı anlama becerilerini oluşturmaktadır.

Okuduğunu anlama öğretimi, öğrencilere gerekli okuma stratejilerinin öğretimini, bu stratejilerin uygulanmasını ve uygulamayı alışkanlık edinmeleri için gerekli alıştırmaların yapılmasını desteklemeyi içeren, uzun süreli ve karmaşık bir süreçtir (Pressley ve Block, 2002 akt. Kanmaz, 2012). Okuduğunu anlayan kişiler, anlamı derinleştirmek ve zenginleştirmek için çeşitli okuduğunu anlama stratejileri kullanırlar Bu kişiler, kendi düşünme süreçlerinin farkındadırlar. Okuma sürecinde, okuduğunu anlama konusunda bir sorunla karşılaştıklarında, uygun anlama stratejilerini seçer ve uygularlar (Baker ve Brown, 1984 akt. Kanmaz, 2012).

Okuduğunu anlama sürecinde önemli rol oynayan üç temel temaya, National Reading Panel (2000) tarafından yürütülen araştırma sonucunda ulaşılmıştır. Bu üç ana tema şu şekilde belirtilmektedir. Birinci tema karmaşık bir yapıya sahip olan anlama sürecinin

açıklanabilmesi için okunulan şeyin anlaşılmasını sağlayan kelime bilgisi gelişiminin ve öğretiminin detaylı bir şekilde tanımlanmasının gerekliliğidir. İkinci tema okuyucu ile metin arasındaki bilinçli ve iyi planlanmış bir alışveriş gerçekleşirse anlama becerisinin meydana geleceğidir. Üçüncü tema ise öğretmenlerin, öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştiren stratejileri öğrenmelerini sağlayan yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını nasıl geliştireceği noktasında temel teşkil eden bu üç temel unsur oldukça önemlidir.

Baker ve Boonkit'in (2004) de belirttiği gibi okuma stratejileri öğrencilere okuma işini nasıl yapacaklarını göstermektedir. Ayrıca okuma stratejileri, aracılığıyla öğrenciler metindeki ipuçlarını bulurlar, okuduklarını anlamlandırmayı nasıl yapacaklarını bilirler ve eğer anlamadıkları zaman olursa yapmaları gerekenleri bilirler. Okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretilmesi okuduğunu anlamayı geliştirmektedir. Bunu ortaya koyan birçok araştırma, ayrıca, okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretilmesinin, genel okuma başarısını artırdığını da belirtmektedir (NRP, 2000).

Özellikle okuma ve anlama etkinliklerinde resim, fotoğraf, karikatür, grafik ve şekil gibi görsellerden yararlanmak kaçınılmazdır. Bunun nedeni görseller, öğrencilerin okuduklarını anlamalarına yardımcı olur. Bu sebeple okuma-anlama çalışmalarında görsel unsurlardan yararlanmak bir strateji olarak da okuma anlama stratejileri olarak kullanılır (Keskin, Ay ve Akıllı, 2016).

2.2. Zihinsel İmaj Oluşturma Stratejisi ve Öğretimi

Zihinsel imaj oluşturmanın, okuma ve yazma sürecinde yaşadığımız şeyleri de içeren zihinsel yaşamımızın tüm yönlerine yayıldığını belirten Sadoski ve Paivio'ya (2001) göre, zihinsel imajlar, insanların nesnelere ve yaşantıları hatırlamak için kullandıkları duyular ve anılar olarak belirtilmektedir. Sadoski (2005), zihinsel imajlar oluşturmanın zihnin, sözel olmayan başlıca biçimi olduğunu ifade etmektedir.

Alanyazında zihnin gözüyle görme ya da zihin resimleri oluşturma diye de ifade edilen zihinsel imaj oluşturma stratejisi, okuma esnasında ve sonrasında okuyucuların duygularını ve ön bilgilerini kullanmaları ile beş duyuya dayalı olarak zihinlerinde oluşturdukları resimlerdir (Kocaarslan, Akyol ve Güneş, 2017).

Okuyucunun hayal dünyasında metni canlandırarak okuyucu ile metin arasındaki etkileşim için bir aracı rolü üstlenen zihinsel imaj oluşturma, yapılandırıcı bir süreçtir. Zihinsel imaj oluşturma, daha önce oluşturulan bilginin basit olarak canlandırılmasının tam tersi önceden öğrenilmiş şeylerle daha çok uyumlu ya da daha az uyumlu yeni temsiller oluşturma gibi yeni bir etkinlik gerçekleştirmeyi kapsamaktadır (Neisser, 1972 akt. Macomber, 2001).

Kocaarslan'ın (2015) çalışmasında zihinsel imaj oluşturabilme becerisini kazanan öğrencilerin, anlama becerilerinin geliştiğini, metnin detaylarını daha kolay hatırladıkları ve daha akıcı okuduklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Zihinsel imaj oluşturma stratejisi öğretilirken öğrencilerin metinde anlatılanları zihinlerinde hayal etmeleri gerekir. Öyküleyici metinlerin başında ortasında ve sonunda anlatılanları hayal etmeleri istenir. Zihinde canlandırmada okuma öncesinde metnin sadece görsellerine göz gezdirmeleri ve beyin fırtınasıyla metinde anlatılanlara ilişkin akıl yürütmeleri istenir. Bilgilendirici metinlerde ise metindeki anahtar kelimeleri ipucu olarak kullanarak zihinlerinde hayal etmeleri istenir. Zihinlerinde canlandırma sağlandıktan sonra metindeki görselleri incelemeleri ve yorumlayarak metin ile karşılaştırma yapmaları ve sonuçlarını paylaşmaları sağlanarak zihinsel canlandırma stratejisini uygulamaları sağlanmış olur. Daha sonra zihinlerinde canlandırdıkları imajları grafik, diyagramlarla göstermeleri istenerek görsel yolla ifade etmeleri sağlanmış olur (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007; Guerrero, 2003; Tankersley, 2003 akt. Tekin, 2018).

Bireyin zihninde oluşturduğu imajın gerçeğe ne kadar benzediği ve yaşama olan yakınlığının derecesini ortaya koyma ifadesi zihinsel imaj netliğidir. Okuma sürecinde okunan metnin anlaşılmasında oluşturulan zihinsel imajların netliği önemlidir (Kocaarslan, 2015). Zihinsel imajların netliği, bir kişinin zihninde meydana gelecek yaşantısal, davranışsal ve psikolojik değişikliğin ne derece olacağını etkiler (Macomber, 2001).

Öyküleyici metinler, okunan metinler ile ilgili imaj oluşturmada daha canlı ve yaşamsal imaj oluşturmaya elverişli olduğu için kullanılması daha kolaydır (Duffy, 2009). Öğretmenler tarafından açık uygulama yolu ile öğretim yapılarak öğrencilere okuduğunu anlama stratejileri doğrudan ve amaçlı bir süreç izlenerek öğretilmektedir

(Duffy, 2002).

Açık uygulamaları dayalı öğretim süreci aşamalı olarak ilerler. Bu süreç sırasıyla giriş ve amacı açıklama, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamasından oluşmaktadır (Neufeld, 2006; akt. Kocaarslan, 2015).

1.aşama: Giriş ve Amacı Açıklama: Öğretmen strateji hakkında bilgi verip kullanılma gerekçesini açıklayarak giriş yapar. Öğrencilerin strateji hakkındaki ön bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla sorular sorar. Ardından stratejiyi neden öğrendiklerini ve okuduğunu anlamak için etkili olarak nasıl kullanıldığını açıklar.

2. aşama: Model Olma: Sorumluluğun daha çok öğretmende olduğu bu aşamada, öğretmen göstererek, sesli düşünerek düşüncelerini açıklayarak ve stratejinin nasıl kullanıldığını model olarak gösterir.

3. aşama: Rehberli Uygulama: Bu aşamada öğrenciler öğretmenleri tarafından sağlanan destekleyici bir ortamda stratejiyi kullanmak için uygulama imkânı bulur.

4. aşama: Bağımsız uygulama: Stratejiyi uygulama sorumluluğunun öğrencide olduğu bu aşamada öğrencilerin stratejiyi kendi başlarına kullanabilmeleri amacıyla etkinlikler yaptırılır. Bu süreç izlenir, stratejiyi kullanmada kendilerine güvenmeleri için sürecin önemli bölümleri izlenerek dönütler verilir.

Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin uygulama sürecinde kullanılacak teknikler Kocaarslan'ın (2015) da belirttiği gibi şöyle açıklanmıştır:

1. Metne yönelik zihinsel resimler oluşturmak için öğrenciler harekete geçirilir,
2. Zihin filmleri oluşturma tekniğinde, tıpkı bir film çeker gibi öğrencilerin okuma ve dinleme metinlerinde anlatılanları zihinlerinde canlandırmaları sağlanır.
3. Öğrencilere metni anlamalarına yardımcı olması amacıyla resim ve grafikler çizmeleri için rehberlik edilir.
4. Öğrencilere bütün duyuşal modlarını kullanarak metinde geçenlere ilişkin bilişüstü ilişkilendirmeler yapmaları için rehberlik etme tekniğinde öğrencilerin metin ile ilişki kurmalarını sağlamak amacıyla metinde anlatılanlar ile kendi yaşantıları arasında ilişkilendirme yapmaları sağlanır. Duyuşal modların kullanılması için öğrenciler teşvik edilir.
5. Öğrencilerden zihinsel imaj oluştururken düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak

paylaşmaları istenir.

6. Duyusal imaj tablosunda; görme, işitme, koklama, tatma, dokunmayı temsil eden beş bölüm bulunmaktadır. Öğrencilerin okudukları metinde duyulara hitap eden cümleleri bularak tabloda ilgili yerlere yazmaları istenir.
7. Öykü tekerleği oluşturma tekniğinde, okuma sonrasında metinde önemli bulunan yerlerin resimlerle çizilerek zihinsel imajların özetlenmesini sağlanır. Bir dairenin içine küçük bir daire daha çizildikten sonra altı eşit parçaya bölünür. Ortadaki küçük daireye okunan metnin ve yazarının ismi yazılır. Öykünün başı, ortası ve sonundaki önemli görülen olaylara ilişkin zihinsel imajların öykü tekerleğine çizilir.
8. Oku-İzle-Oku-İzle Tekniği, çizgi filmi çekilmiş olan bir metni okumaları sağlanır. Okudukları her bölümle ilgili zihinsel imaj oluşturmaları söylenir ve oluşturdukları imajları sınıftaki diğer arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir. Daha sonra çizgi filmi izlemeleri ve zihinsel imaj oluşturmaları söylenir. Okuma ve izleme esnasında oluşan zihinsel imajların kıyaslandığı tartışma ortamı oluşturulur.
9. Kelime hazinesini geliştirmek için görsel ipuçlarının yer aldığı kelime kartlarını kullanma tekniğinde; sözcüğün isminin, anlamının ve onu çağrıştıran başka bir sözcüğün yazılması istenir. Sözcüğün resmi çizdirilir ve sözcükle ilgili cümle kurmaları söylenir.
10. Çiz-Konuş-Çiz Tekniğinde, öğrencilerin okuduklarıyla ilgili zihinsel resimler oluşturmaları sağlanır.
11. Düşün-Eşleş-Paylaş Tekniği, okudukları metinle ilgili oluşturdukları zihinsel imajlar hakkında düşünüp eşyle ve sınıftaki tüm öğrencilerle paylaşmaları sağlanır.
12. Metinden Çıkarılan İmajların Dramatize Edilmesi: Öğrencilerin seviyelerine ve canlandırmaya uygun olan metin seçilir. Metnin bir kısmını dramatizasyon yapmaları sağlanır.

2.3. Öğrenen Özerkliği

Özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olarak adlandırılan üç temel psikolojik ihtiyacın yer aldığı öz-belirleme kuramında temel psikolojik ihtiyaçların evrensel olduğu, Deci ve Ryan (1985b), Ryan ve Deci (2000) ve Coleman (2000) tarafından kabul edilmektedir. Bu kurama göre bireylerin büyümeleri, bütünleşmeleri, gelişimleri, ruh sağlıkları ve iyi olmaları için bu ihtiyaçların doyurulması gerekmektedir (Ryan ve Deci, 2000 akt. Andersen, 2000). Bireyin kendi eylemlerini başlatması ve seçim yapması olarak tanımlanan özerklik (Andersen, 2000; Williams, Grow, Freedman, Ryan ve Deci, 1996), başka bir ifadeyle bireyin kendi davranışlarını kabul etmesi, onaylaması ve davranışlarının arkasında durmasıdır (Deci ve Ryan, 1985a; 2000).

Öz belirleme kuramına göre özerklik, kişinin benimsediği değerleri ile ilişkili olduğu kadar ilgi alanı doğrultusunda temellendirdiği ve içselleştirdiği eylemleriyle de ilişkilidir (Calp, 2013). Güneş'e (2012) göre özerklik; bireyin, başkalarına bağımlı olmadan, engellenmeden ve zorlanmadan kendi kararlarını kendi istek ve düşüncelerine göre verebilmesi seçimlerini kendi iradesiyle yapabilmesini gerektirmektedir.

İlk çocukluk yıllarında, çocuk eğitiminde baskı ve zorlama kullanmadan çocukları eğitmek özerkliğin gelişiminde önemlidir. Bu yıllarda çocuklara seçim hakkı tanınması ve onların da ayrı bir birey olduklarının kabul edilmesi gerekmektedir. Ayrıca, ihtiyaç duyulan desteğin verilerek özerklik fırsatlarının çocuklara sunulması gerekmektedir. Böylece çocuklarda özerkliğin temelleri oluşturulabilir (Cihangir Çankaya, 2005).

Öğrenenlere eğitim sürecinde öğrenen özerkliğini kazandırmak amaçlanmaktadır (Castle, 2004). Holec'e (1987) göre öğrenen özerkliği; hedeflerin belirlenmesi, içeriğin tanımlanması, kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçilmesi ve neyin elde edileceğinin değerlendirilmesi aşamalarında öğrenmenin tüm yönleriyle ilgili kararlarda öğrenenin kendi kararlarını kendisinin alması, yani kendi öğrenme sorumluluğunu alma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Little (1999) ise, öğrenen özerkliğini, öğrenme ortamlarının bireysel farklılıkların dikkate alınarak ve uygun stratejiler kullanılarak öğrenme ortamlarının düzenlenmesi şeklinde tanımlanmaktadır.

Holec (1987) özerkliğin, öğrenmenin değil öğrenenin bir özelliği olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğrenen özerkliğini; kişinin kendi öğrenme sürecinin

sorumluluğunu alabilmesi ve kendi öğrenmelerinin idaresini ele alma yeteneği olarak tanımlamaktadır (Eren, 2015). Holec'in özerkliği tanımlarken ifade ettiği gibi sorumluluk olmadan özerklikten bahsetmek mümkün değildir. Sorumluluğun yanı sıra uzlaşma, dayanışma, paylaşım, teşvik etme, dinleme, saygı, katılım ve iş birliği özerkliğin önemli bileşenleridir (Üzüm ve Karslı, 2014).

Bireyin çalışmalarıyla ilgili olarak seçimlerde bulunmasını ve psikolojik özgürlük deneyimini ifade eden özerklik, bir eğitim ortamında, bireyin öz örgütlenme yapmasını ve çalışmalarına ilişkin seçim yapma duygusunu duymasını gerektirir. (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens ve Dochy, 2009). Özerkliğin temelinde öğrencinin öğrenmek için sorumluluk alması vardır. Öğretmenler tarafından oluşturulan öğrenmeyi destekleyici öğrenen özerkliğinin varlığı, eğitim-öğretim sürecinde ilerlemenin önemli bir temelidir (Simith, 2008). Karababa, Eker ve Arık'a (2010) göre özerk öğrenen, öğrenmede öncelikli olarak kullanacağı stratejilerin farkındadır ve bunları diğer öğrenmelerine transfer etme becerisine sahiptir.

Little (1999), öğrenen özerkliğindeki kavram yanlışlarını şu şekilde sıralamıştır;

1. Özerklik kendi başına öğrenmeyle eşanlamlı görülmektedir. Kendi başına öğrenme yolunu seçen öğrenenlerin bir noktaya kadar özerklik kazandıkları söylenebilir fakat hepsinin özerk öğrenen olduklarını iddia etmek yanlış olur.
2. Özerkliği sağlamak amacıyla öğretmenin sınıftaki tüm kontrol haklarından feragat etmesi gerektiği ve öğretmenin her türlü müdahalesinin öğrenenin özerkliğine darbe vurması anlayışı yanlıştır. Aksine kontrolün öğretilmekte olduğu sınıfta da özerklik sağlanabilir.
3. Özerklik, ders planı halinde programlanabilecek yeni bir yöntem olarak düşünülmektedir. Ancak, özerklik çok boyutlu bir kavramdır.
4. Özerkliğin kolaylıkla açıklanabilecek tek bir davranış olduğu düşünülmektedir. Oysa özerklik öğrenenin yaşına, öğrenme seviyesine ve amaçlarına göre çok değişik şekillerde gözlemlenebilir.
5. Özerklik sadece belirli öğrenenler tarafından erişilen sabit bir başarı düzeyi olarak düşünülmektedir. Aslında, özerklikte bir süreklilik olacağı garanti edilememektedir. Bir alanda üst düzey bir özerklik gösteren bir öğrenen, diğer bir alanda özerk olmayabilir.

Duy'a (2007) göre özerk bireyler, yüksek öz yeterlik algısına sahip, uyumlu, yüklemeler yapan, yetkinlik yönelimli ve içsel motivasyona sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır. Öz Belirleme Kuramı'nın temel kavramlarından biri olan *özerklik desteği*, otorite konumundaki kişinin saygı, ifade ve eylem özgürlüğü tanıma, astların katılımını teşvik, kabul; içsel durumlarına, tercihlerine ve isteklerine değer verme gibi davranışları ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 1987). Başka bir ifadeyle; özerklik desteği, öğretmenin öğrenenlerin bakış açılarını dikkate alma ve öğrenenlerin öğrenme etkinliklerine aktif katılım göstermeleri için teşvik etme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Oğuz, 2013).

21. yüzyılda örgüt, kurum ve sistemlerde gitgide artan ademi merkeziyetçiliğin görüleceği düşünülmektedir. Geleneksel olarak merkeziyetçi, hiyerarşik ve katı bir yapıya sahip olan kurumların yerine daha küçük, informal ve ademi merkeziyetçi kurumlar bulunmaktadır. Bu durumun eğitim açısından sonucu, eğitim sisteminin ve kurumlarının yeniden düzenlenmesidir. Bu düzenlemenin, eğitim sisteminde sorumluluğa, özerkliğe, esnekliğe ve deneye yer veren niteliklere sahip eğitim kurumları olacak şekilde yapılması gerekmektedir. Bu yeni yapıda öğretmene ve öğrenciye daha fazla yetki ve sorumluluk verilmelidir (Hacıoğlu, 1990). Eğitim sürecine yönelik özerklik okulda başlamasına rağmen okul dışındaki hayata ilişkin araçların ömür boyu etkin kullanımını gerektiren bir süreçtir (Büyüköztürk ve Sert, 2007).

Öğrenme sürecinde öğrenenlerin özerk olması ve kendi kendilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için; öğrenenlere, bireysel güçlerini kullanma, öğrenme sorumluluğunu alma, girişimci olma, kendi kararlarını verebilme ve kendilerini yönetebilme görevleri verilmektedir (Güneş, 2012). Öğrenen özerkliği, kendi öğrenme durumuna ilişkin farkındalık geliştiren öğrenenlerin, kendi öğrenmeleri üzerinde öz yönetimlerini, öz değerlendirmelerini ve öğrenme stratejilerini kontrol edebilmelerini sağlar (Kohonen ve Westhoff, 2000). Özerk öğrenme sayesinde bireye bilgi aktarmak yerine bireyin bilgiye ulaşma, bilgiyi yaratma veya değiştirme becerilerini kazanması sağlanır. Özerk öğrenen birey, öğrenme sürecinde üst bilişsel stratejileri de kullanabilir (Akıllılar, 2013).

Etkin öğrenmenin ilk koşulu olarak görülen öğrenen özerkliği sürecinde öğrenenler özerkliklerini geliştirmeyi başardıklarında iyi bir öğrenen olmanın yanı sıra sorumlu bir birey haline gelirler (Benson, 2011). Little ve Dam'ın (1998) belirttiği gibi öğrenen

özerkliği, neyin, niçin, nasıl öğrenileceğini açıklayan bilinçli bir yönelimdir. Bu yüzden öğrenen, öğrenme sürecine şekil veren bazı kararları kendi almalı; gelişimini denetlemeli ve hangi öğrenme hedeflerine ulaşıldığını değerlendirmede bu sürece etkin bir şekilde katılmalıdır. Kendi öğrenmeleri ile ilgili kararlar alıp, öğrenmelerini şekillendirebilen bireyler, hayatlarının diğer boyutlarında da her türlü konu ile ilgili kendi kararlarını gerçekleştirebilirler. Özerk öğrenenler, kendi öğrenme stratejilerinin ve stillerinin farkındadırlar, öğrenmelerde aktiflerdir, gönüllü olarak risk alırlar, hem içeriğe hem de biçime dikkat ederler, öngörülerini iyidir, öğrendiklerini kendilerine özgü bir şekilde geliştirirler, kullanmadıkları bilgileri gözden geçirip eleyebilirler ve öğrendiklerine karşı hoşgörülü ve sıcak bir yaklaşım içindedirler (Thanasoulas, 2001 akt. Erbil Tursun, 2010).

Shen'e (2011) göre, özerk öğrenenlerin; öğrenme görevlerini belirlemede, öğrenme yöntemini seçmede ve öğrenme sürecinde öğrenmeye ilişkin sorumluluk almada istekli olmaları gerekmektedir. Ayrıca, özerk öğrenenlerin başkalarıyla etkileşime ve kendi öğrenmesini yönetmeye karşı olumlu bir tutum içinde olup ve bunları yapacak yetkinliğe sahip olmaları gerekmektedir. Candy'e (1991) göre, özerk öğrenenlerin; düzenli ve disiplinli olması, mantıklı ve analitik olması, yansıtıcı (düşünceli) ve kendisinin farkında olması, merakını, güdüsünü ve açık sözlülüğünü sergileyebilmesi, esnek, kararlı ve sorumluluk sahibi olması, atılgan ve yaratıcı olması, kendine güvenmesi ve olumlu bir benlik algısına sahip olması, bağımsız ve kendi kendini idare edebilen bir birey olması, bilgiye ulaşma becerileri geliştirmesi, öğrenme süreci hakkında bilgi sahibi olması, değerlendirme kriterleri geliştirmesi ve kullanması gerekmektedir (Alyılmaz ve Biçer, 2016).

Öğrenenin özerk olması halinde eğitim öğretim sürecinde kontrolün tamamen öğrenen de olduğu anlaşılmalıdır. Bu süreçte öğretmenden sınıf içinde ve dışında öğrenenlerin istek ve ihtiyaçlarını dikkate alması ve bu doğrultuda uygulamalar yapması beklenmektedir (Demirel ve Mirici, 2002). Aydoğdu'nun(2009) belirttiği gibi öğrencinin özerk olabilmesi için ilk olarak nasıl öğreneceğini öğrenmesi gerekir. Sorumluluk almayı, ihtiyaçlarını ve hedeflerini belirlemeyi bilen, uygun kaynak ve araç gereçleri seçebilen, çalışma yöntemini belirleyebilen, öğrenimi ile ilgili kararlar verebilen, bunlara ulaşmak için plan yapabilen ve öz gelişimini değerlendirebilen bir öğrenci, öğrenmeyi öğrenmiş bir öğrencidir (Söylemez, Dokumacı Sütçü ve Sütçü, 2014).

Ergür'ün (2010) de belirttiği gibi öğrencilerin öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu alabilecek şekilde yetiştirilebilmesi öğrenci merkezli öğretim ile mümkündür. Yani öğrencilerin gereksinim, ilgi ve beklentilerinin ön planda olduğu ve öğrenme sürecini etkileyen hedefler, içerik, materyaller, yöntemler ve değerlendirme gibi etkenlerin öğrenci görüşleri ile zenginleştirilmesi gerekmektedir. Böyle bir öğrenme ortamı ise ancak ve ancak özerk olan ve bu becerileri öğrencilerine yansıtabilecek öğretmenler sayesinde oluşturulabilecektir (Durmuşçelebi ve Çetinkaya, 2018). Özerk öğrenci nasıl öğreneceğini bilen öğrencidir. Bu bağlamda yapılan uygulamaların amacı öğrencinin öğrenme kapasitesini artırmaktır. Bu hedefle öğrenciye sunulan etkinlikler ona öğrenmeyi öğretmeyi amaçlamaktadır. Böylece öğrenci neyi nasıl öğrenebileceğini belirlemek için gerekli bilgi ve becerileri edinebilecek ve kendi öğrenimini yönlendirebilmek için ne yapması gerektiği konusunda kararlar alabilecektir (Eker, 2010).

Little'a (1999) göre öğrenen özerkliği, öğrenenin öğrenme amaç ve yöntemlerinin bilinçli olarak farkında olduğu, öğrenmenin daha etkili olacağı, kendi öğrenme çevresinin sınırları ötesine gidebileceği teorilerine dayanmaktadır. Littlewood (1999), eğitsel bir terim olarak, öğrenen özerkliğinin “öğrencinin öğretmenden bağımsız olarak öğrenimi gerçekleştirme kapasitesi” olarak ele alınmasının önemini belirtmektedir. Böylece öğrencinin tüm hayatı boyunca sürekli öğretmenlerce eşlik edilmesine gerek kalmayacağından ve bütün öğrenenler için yadsınamayacak bir hedef olacağına yer vermektedir. Ayrıca, Pekkanlı Egel (2003), özerklik geliştirme süreci içerisinde, öğrenenin nasıl öğreneceğini öğrendiğinden bahsetmektedir. Elbette bu bağımsız öğrenme sürecinin bireyde etkili öğrenme stratejileri geliştirmesine, farkındalığının artmasına, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasına yol açacağına vurgu yapmaktadır (Eren, 2015).

Birçok araştırmacı özerk öğrenenlerin niteliklerinden bahsetmektedir. Benson'a (2005) göre özerk öğrenenler şu niteliklere sahiptirler:

- ❖ Yöntemli ve disiplinlidirler,
- ❖ Mantıksal hareket ederler ve ayrıştırıcıdırlar,
- ❖ Yansıtıcıdırlar ve kendileri ve kendi özelliklerinin farkındadırlar,
- ❖ Merak, açıklık ve güdü sergilerler,
- ❖ Esneklerdir,

- ❖ Bağımsızdırlar ve bireysel yeterliğe sahiptirler,
- ❖ Israrlı ve sorumludurlar,
- ❖ Atak ve yaratıcıdırlar,
- ❖ Kendilerine güvenirlir ve olumlu benlik algısına sahiptirler,
- ❖ Kendi kendilerine yeterler,
- ❖ Bilgi arama ve bulma becerileri gelişmiştir,
- ❖ Öğrenme süreçleri ile ilgili bilgi ve beceriye sahiptirler,
- ❖ Değerlendirme için ölçüt geliştirir ve kullanırlar.

Özerk öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yürütebilmesi için öğrenmelere ilişkin olarak hedeflerin belirlenmesinde, içerik ve kazanımların tanımlanmasında, kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçilmesinde, öğrenme sürecinin gözlemlenmesinde, sürecin değerlendirilmesinde aktif rol almaları gerekmektedir (Holec,1985 akt. Eren, 2015).

Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenen özerkliğinin geliştirilebilmesi için, öğrenenlerin öğrenme sürecine ilişkin kararlarda sorumluluk almaları, üst düzey becerileri kazanmaları, görüş ve düşüncelerinin saygıyla karşılanması ve öğrenenlerin kendilerini değerlendirebildikleri bir öğrenme fırsatının sağlanması gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğrenme ortamı öğrenenlerin öğrenmeye istekliliğın artmasını sağlayan, esnek ve özgür bir ortam olmalıdır (Çelik Şen ve Şahin Taşkın, 2010).

2.3.1. Özerklik Desteği

Deci ve Ryan (1994) göre, öğrenen özerkliğinin sağlanabilmesi için öğrencilere seçenek ve fırsatlar sunulmalı ve ödül, ceza gibi dışsal kontrol araçları ortadan kaldırılmalı. Böylece öğrenen özerkliğinin desteklenmesine katkı sağlanabilir. Bazı durumlarda öğrencilere seçenek sunma fırsatı sağlanamayabilir. Böyle durumlarda da öğrenciye mantıklı açıklamalar yapılabilir, uygun ikincil seçenekler sunularak özerklik desteği sağlanabilir (Sheldon ve Kasser, 2001). Özerklik destekleyici öğretim ile öğrenenlerin içsel güdülenme kaynaklarını belirleyerek geliştirmek amaçlanmaktadır (Reeve ve Halusic, 2009). Özerklik desteği; öğrencilerin öğrenme sürecini planlama, hedefler belirleme ve bu hedeflere uygun adımlar atma, öğrenme sürecini kendi kendine değerlendirme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Demirtaş, 2010).

Öğrenme sürecindeki davranışları başlatan ve düzenleyen olay ve bağlamlar özerkliği destekleyici veya kontrol edici işlev görürler. Öğrencilerin bu süreçte içsel güdülenmelerinin arttığı ya da azaldığı gözlemlenebilir. Olay ve bağlamların özerklik destekleyici olanları içsel güdülenmenin oluşmasını sağlar ve geliştirir. Buna karşın kontrole dayalı olay ve bağlamlar içsel güdülenmenin azalmasına sebep olur (Deci ve Ryan, 1987). Ryan ve Deci (2000) içsel güdüyü; dışarıdan bir etki olmadan doğal olarak yapılan ilginç ve eğlenceli davranışlar olarak ifade etmektedir. Öğrencilere seçenek sunan, tercih hakkı veren, ilgi çekici ve hoş giden konu ve yöntemler ortaya koyan davranışlar, içsel güdüyü arttıran ve özerklik desteğini sağlayan davranışlardır. İçsel güdüyü azaltan ve özerklik desteğini sağlamayan davranışlar ise; ödül, tehdit, ödev teslim tarihi gibi zaman sınırlamaları, gözetim ve değerlendirmelerdir (Deci ve Ryan, 1987).

Bireye çevresi tarafından sağlanan özerklik desteği, bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu sağlayarak öznel olarak iyi olmasını olumlu yönde etkiler (Cihangir Çankaya, 2009). Deci ve Ryan (1987) ise özerklik desteğinin sağlandığı sınıf ortamlarının öğrencilerin gelişimini desteklediğini belirtmektedir. Bu tür ortamlarda bulunan öğrencilerin; kendilerini daha yetkin olarak algıladıkları, özsaygılarının geliştiği, ilgilerinin arttığı, dersi daha iyi kavradıkları, yaratıcılıklarının geliştiği, olumlu duygular geliştirdikleri, fiziksel ve psikolojik açıdan kendilerini daha iyi hissettikleri vurgulanmaktadır (Şengül, 2016).

Özerklik desteğinin sağlanabilmesi için öğretmenin; öğrencinin duygularını ifade etmeye fırsat tanınması, bakış açısını dikkate alması, tercih yaparken gereken bilgi ve imkânı sağlayarak stres ve baskı altında hissetmeyi azaltması gerekir (Deci ve Ryan, 1985; Oğuz, 2013). Özerklik desteği öğrenme ortamında öğrencinin; içsel güdülenmesinin ve ilgisinin artmasına, yaratıcılığının gelişmesine, kavramsal öğrenmelerinin iyi olmasına, olumlu duygular geliştirmesine, öz saygısının artmasına, kendine güven duygusunun gelişmesine, bilişsel esnekliğin artmasına, baskı ve gerginliğin azalmasına ve sebat etme durumuna katkı sağlamaktadır (Black ve Deci 2000; Deci ve Ryan, 1987).

Özerklik desteğinin yüksek olarak algılandığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla öz düzenleme yaptığı (Sierens ve diğerleri, 2009) ve not kaygılarının azaldığı (Black ve Deci, 2000) belirlenmiştir.

Özerklik desteği, öğrencilerin yaptıklarının önemli olduğunu düşünerek

içselleştirmelerini sağlar. Oysaki stresin ve baskının olduğu durumlarda öğrencilere yaptıklarını eğlenceli gelmemektedir (Ciani, Middleton, Summers ve Sheldon, 2010). Diseth ve Samdal (2014) öğrencilerin algıladıkları özerklik desteklerinin okul edimi, yaşam doyumları ve başarı amaçlarını, Mih ve Mih (2013) ise akademik özyeterlik ve akademik benlik kavramını yordadığını belirlemişlerdir. Özerklik desteğini algılayan öğrencilerin daha fazla içsel güdülendikleri ve daha fazla derin strateji kullandıkları belirlenmiştir (Özgüngör, 2006).

Öğrencilerin anlamlı seçimler yapabilmeleri için gereken bilgiye sahip olduklarını ve bu bilgileri doğru bir şekilde kullanıp özgürce hareket edebildikleri deneyimler geçirebileceklerinin farkına varmaları özerklik desteğinin sağlanmasına bağlıdır. Buna karşılık, öğretmenin kontrol edici bir tavır sergilemesi durumunda öğrenciler; gerginlik ve sıkıntı yaşarlar ve kendilerini söyleneni yapmaya mecbur hissederler (Williams, Saizow, Ross ve Deci, 1997). Ayrıca kontrol edici tavır öğrencilerin öğrenmelerini de olumsuz yönde etkileyebilir. Kontrolün çok olduğu öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme teşebbüslerinin kaybederek daha az öğrendikleri belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Bunun aksine öğrencilerin özerliğinin desteklenmesi, daha başarılı eğitimsel sonuçlar elde edilmesini sağlar (Deci, 2009).

Özerklik desteğini sağlayan öğretmenlerin öğrencileri ile kontrol edici öğretmenin öğrencileri karşılaştırıldığında bazı farklılıklar görülmüştür. Özerklik desteğini gören öğrencilerin; okula devam sürelerinin, başarı düzeylerinin, yaratıcılıklarının, anlama düzeylerinin ve içsel motivasyonlarının daha fazla olduğu belirtilmiştir (Reeve, Bolt, Cai, 1999). Öz belirleme teorisine göre, öğrencilerin kendilerini belli bir sonuca ulaşmak zorunda hissetmeleri, verilen standartta başarılı olmak için başkası tarafından sergilenen kontrol davranışları içsel güdünün ve edimin azalmasına neden olmaktadır. Ayrıca üzerinde aşırı kontrol hisseden öğrencilerin karmaşık öğrenmeleri iyi öğrenmeleri azalır. Kontrol edici davranışlar öğrencilerin özerkliğine engel olarak öğrencilerin öfke ve kaygı duygularını artırır (Flink, Boggiano ve Barrett, 1990; Ryan ve Deci, 2000).

Öğretmenler; özerklik desteği sağlayarak, iyi yapılandırılmış bir öğrenme ortamı düzenleyerek, öğrenciler ile ilişkilerinde sıcak davranarak motive edici öğretme tarzını kullanmaları gerekmektedir (Aelterman, Vansteenkiste, Van den Berghe, De Meyer ve Haerens, 2014).

Aile, öğretmen, arkadaş gibi sosyal çevre elemanlarının özerkliği destekleyici tutumları, özerklik hissi için en önemli kaynaklardan biridir. Bireyin özerklik hissedebilmesi ve özerk davranabilmesi, çevrenin özerklik desteğiyle yakından ilişkilidir. Birey için özerklik desteğinin yaşandığı ilk ortam ailedir. Ailenin, çocuğun birtakım düşünce ve değerleri içselleştirmesinde önemli bir yere sahip olduğu yadsınamaz. Bu durumda çocuklarının davranışlarını düzenlemek isteyen ailenin ilk olarak kendi davranışları düzenlemeleri gerekmektedir. Çocukların ailelerine ilişkin algıları, motivasyonları ile okul performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen Grolnick, Ryan ve Deci'nin (1991) araştırmasının sonuçlarına göre; algılanan aile özerklik desteği ile algılanan yeterlik arasında olumlu bir ilişkinin olduğu ve bu durumdan okul performansının olumlu yönde etkilendiği görülmüştür. Grolnick, Deci ve Ryan'ın (1997) belirttiği gibi özerkliği destekleyen çevrenin, davranışlarda tam bir içselleştirme ve etkili öz düzenleme sağladığı görülmektedir. Oysa kontrol eden çevre bunun aksine yol açmaktadır. O halde aile çocuğu baskı altında tutarak yaratıcı düşünme, akademik performans, yaşam doyumu ya da iyi olma halini engellememelidir. Tam tersine çocuğun özgür ufuklarda dolaşmasını desteklemelidir. Öz Belirleme Kuramı'na göre, ailenin çocuğun bağımsız problem çözme, seçim yapma ve kararlara katılma gibi özerk davranışlarını cesaretlendirme düzeyi ailenin özerklik desteği olarak tanımlanmıştır. Aile tarafından sergilenen özerklik destekleyici tutum, kontrol edici ödül vermenin, ceza yoluyla disipline etmenin, baskı yapmanın veya dışsal olarak dikte edilmiş hedefler koyarak başarıya motive etmenin tam tersi bir durumdur (Grolnick ve Ryan, 1989).

Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin, öğrenci özerkliğine verdikleri desteğe göre sınıflanabileceği belirlenmiştir (Reeve, Bolt ve Chai,1999; Assor Kaplan ve Roth, 2002 akt. Güvenç, 2011). Öğretmenin özerklik desteği sınıf içi farklı süreçler gözetilerek, örgütlenme özerkliği desteği, süreç özerkliği desteği ve bilişsel özerklik desteği olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır (Stefanou ve diğerleri, 2004 akt. Güvenç, 2011).

Öğrencilerine isteklerini soran, öğrenci sorularını yanıtlamaya önem veren, öğrenci merkezli bir sınıf atmosferi oluşturmaya çalışan yüksek özerklik desteği sağlayan öğretmenler, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine yönelik duygularını anlamaya çalışmakta, etkinlikleri tekrar yapılandırmak için öğrencileri öğretimle ilgili doyumsuzluklarını ifade etmeleri için cesaretlendirmekte, sınıfta emirler vermekten kaçınmakta ve dışsal güdü yerine içsel güdüyü desteklemektedirler (Güvenç, 2011).

E. Güvenç (2014) ve H. Güvenç (2014)'in ifade ettikleri gibi, kontrole yönelerek düşük özerklik desteği sağlayan öğretmenler ise; dışsal güdüleyicileri kullanır, ürüne odaklanır, sık sık yönergeler verir, öğrencilerin isteklerini görmezden gelir, çoğu zaman mantıklı bir nedeni olmayan kısıtlamalar koyar, öğrencilerin neyi nasıl yapacağını adım adım belirlerler. Kültürel değerlerin, beklentilerin, sorumluluk ve hesap verme yükünün, güdülenmeye ilişkin kişisel inançların öğretmenlerin kontrole yönelme sebeplerinden olabileceği ifade edilmektedir (Reeve, 2009). Cai, Reeve ve Robinson (2002)'a göre; bu duruma kültürel, yönetsel veya öğrenci kaynaklı etmenler ile kişilik özelliklerinin sebep olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin özerklik desteğini etkileyen özelliklerden birisi öğretmen yeterlilik algısı olduğunu ifade eden Güvenç (2011), kendini yeterli hissetmeyen bir öğretmenin öğrenciye özerklik vermektan kaçınmasının beklenen bir durum olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının düşük olması ve özerklik desteğinin yetersizliği, öğrencilerin başarısı ve duyuşsal özellikleri üzerinde olumsuz etkiye neden olabilir (Güvenç, 2011).

E. Güvenç (2014) ve H. Güvenç (2014)'e göre, öğretmenlerin kontrol davranışlarına yönelmesinde diğer etmenlerin yanı sıra bu konuda yetişmemiş olmaları, özerklik desteğinin kontrolün azalmasına, başıboşluğa ve öğrenmede geçen zamanın azalmasına neden olabileceğini düşünmeleri de etkili olmaktadır.

Öz Belirleme Teorisine göre öğretmenlerin öğrencilerini motive etmek amacıyla farklı stiller kullandığı belirtilmektedir. Bu stiller özerklik destekleyici ve kontrollü olmak üzere iki farklı biçimde ele alınmaktadır (Koçoğlu, 2017). Özerklik destekleyici stili uygulayan öğretmen; öğrencinin bakış açısını dikkate alır, duygularını açıkça ifade etmesine fırsatı verir, seçim yapması için gereken imkânı sağlar (Deci ve Ryan, 1985). Kontrol stilini uygulayan öğretmen ise; gündemi kendisi belirler ve öğrencilerin bu gündeme uymalarını ister, bununla birlikte onlara dışsal ödüller sunar. Öğretmenin bu şekilde davranmasındaki amaç; öğrencilerin davranışlarını daha çok kontrol ederek istenilen durumların daha sık ortaya çıkmasını, istenmeyen durumların ise daha az oluşmasını sağlamaktır (Reeve, 1998). Öğretmelerin sınıf ortamında kontrollü stil yerine özerklik destekleyici stili uygulamaları daha çok istenilen bir durumdur. Çünkü kontrolün tamamen öğretmende olduğu durumlarda öğrenciler gerginlik ve sıkıntı yaşar; kendilerine söyleneni yapmak zorunda olduğunu hissederler (Williams ve diğerleri, 1997).

Ergür (2010)'ün ifade ettiği gibi özerkliğin bir sınıf kültürü olarak kabul edildiği bir öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için öğretmenlerin özerk bir kimliğe ve özerklik becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenme ortamında hem öğretmenlerin öğretim sürecinde yapacaklarına ilişkin kendi kararlarını alabilen özerk öğretmenler olması hem de öğrencilerin kendi kendilerine düşünüp öğrenmeyle ilgili kendi kararları alabilen özerk öğrenciler olmasını sağlamak gerekmektedir (Castle, 2004).

İlkokuldan itibaren öğrenciler tarafından özerklik desteğinin algılanabildiği belirtilmektedir (Assor Kaplan ve Roth, 2002). Temel eğitim sürecinin bu yıllarında sınıf öğretmenleri tarafından sağlanan özerklik desteği öğrencilerin okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutum sergileyerek güdülenmeleri sağlanabilir.

Reeve (2006)'e göre; özerklik desteğini sağlayan öğretmenin sergilediği davranışlar şunlardır;

- ❖ Öğrencilerin içsel güdülenmelerinin kaynağı olan tercihleri, ilgileri, yeterlikleri, değerleri ve amaçları ile ders etkinliklerini uyumlu hale getirme,
- ❖ Yaptırım, direktif, zaman sınırlamaları ve not ile korkutmaktan kaçınma,
- ❖ Öğrencileri yaptıkları hakkında bilgilendirme, gelişim durumlarını açıklama,
- ❖ Etkinliği yapmak istemeyen öğrenciye etkinliğin yararını, önemini, öğrencinin kişisel amacına ne derece hizmet edeceğini açıklayarak onu ikna etme,
- ❖ Öğrencilerin derse karşı olumsuz duygularını kabul etme ve ders hakkında yaptıkları eleştirileri dinleme (Reeve, 2006 akt. Kanadlı ve Bağçeci, 2015).

Öğrenen özerkliğinin geliştirilebilmesi karmaşık, emek ve zaman gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte öğretmen öğrencinin kendisini tanımasını ve kendine güvenmesini sağlamalıdır (Oktar Ergür, 2010). Smith'in (2001) belirttiği gibi öğrenen özerkliğini destekleyen öğretmenlerin; öz denetimli öğretme kapasitesine sahip olması, kendi öğretme sürecini kontrol etmede özgür hareket edebilmesi ve özerk niteliklere sahip olması gerekmektedir. Reeve ve diğerleri (1999) yaptıkları bir araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerinin özerkliğini destekleme veya kontrol etmeye yönelik motive edici stilleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; özerklik destekleyen öğretmenlerin derslerde öğrencileri daha çok dinledikleri, daha az öğretimsel materyal kullandıkları, daha az yönlendirici oldukları, öğrencilerin yapmak ve öğrenmek istediklerine yönelik daha çok soru sordukları, içsel motivasyonlarını arttırmaya

çalıştıkları ve soruların çözümlerini hemen vermeye dirençli oldukları görülmüştür (Calp, 2013).

Özerk bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri kendisini iyi tanıma, öğrenme sürecindeki bireysel etki, pedagojik bilgi, sınıf yönetimindeki ustalık ve stresten uzak huzurlu bir öğrenme ortamı oluşturmadaki beceri olarak özetlenmektedir. Özerk öğrenciler yetiştiren öğretmenin kendisini iyi tanıması gerekmektedir. Öğretme sürecinde kişisel etkiye sahip olduğunu fark etmeli, kendi inanışlarının, tutum ve becerilerinin özerklikle ilgili deneyimlerinin farkında olmalıdır. Bunun yanı sıra öğrencilerinin de bilişsel ve duyuşsal özelliklerini, özerklikle ilgili tutum ve becerilerini bilmelidir. Öğretmenin hem pedagojik açıdan hem de öğrenen özerkliğini geliştiren kuram ve ilkeleri öğrenme ortamında uygulayabilmesi açısından gereken bilgiye ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Sınıftaki etkinliklere aktif olarak karar veren, kullanılacak strateji ve materyal seçiminde söz sahibi olmak isteyen öğrencileri yönetecek bilgi ve beceriye sahip olmalıdır (Camilleri, 1997 akt. Oktar Ergür, 2010).

2.4. Zihinsel İmaj Oluşturma İle İlgili Araştırmalar

2.4.1. İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Pressley'in (1976) araştırmasında zihinsel imaj oluşturma okudukları hikâyeleri hatırlamalarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Banliyo Minneapolis okullarına kayıtlı 3. sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney grubuna zihinsel imaj oluşturma uygulamaları yapılmıştır ve faydalı imajlardan örnekler gösterilmiştir. Kontrol grubuna sadece okuma parçaları verilmiştir fakat zihinsel imaj oluşturma uygulamaları yapılmamıştır. Her iki grup uzunlukları giderek artan on yedi bölüm olan kısa öyküler okumuştur. Deney grubundaki çocuklar, her bölüm için zihinsel imaj oluşturmaya yönlendirilirken, kontrol grubundaki çocuklara hikâyeyi hatırlamak için yapabilecekleri veya yapmaları gerekenleri yapma talimatı verilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklardan daha kısa sürede cevap verdikleri ve hikâye ile ilgili daha fazla soruyu cevapladıkları görülmüştür.

Cramer'ın (1980) çalışmasında; okuma tutumu, okuduğunu anlama ve zihinsel imaj oluşturma arasındaki ilişki araştırılmıştır. Okuma tutumu ile zihinsel imaj oluşturma arasında ve okuduğunu anlama ile okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu; fakat okuduğunu anlama ile zihinsel imaj oluşturma arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gambrell ve Bales'in (1986) dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada zihinsel imaj oluşturma eğitiminin, öğrencilerin anlamalarına etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada deney grubu (zihinsel imaj oluşturma eğitimi alanlar) ve kontrol grubunu (zihinsel imaj oluşturma eğitimi almayanlar) oluşturan öğrencilere araştırmacılar tarafından açık ve örtülü tutarsızlık içeren metinler okutturulmuştur. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre tutarsızlıkları belirtmede daha başarılı oldukları görülmüş olup deney sonrası yapılan görüşmelerde kontrol grubundaki çocukların zihinsel imaj oluşturmaya çok az kullandıkları görülmüştür.

Brooker'ın (2013) 3. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada anahtar kelime ve görsel imaj oluşturma eğitiminin öğrencilerin eğitimi üzerindeki etkileri karşılaştırılarak, anahtar kelime kullanımını okuduğunu anlama stratejisi olarak kullanmanın, öğrencilerin eğitimi üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Bu öğrencilere (a)okuma esnasında görsel canlandırma, (b)okuma sonrasında anahtar kelimeleri kullanma (c) okuma esnasında görsel canlandırma yapma, okuduktan sonra anahtar kelimeleri kullanma (d) okumadan önce genel hafıza yönergelerini kullanma çalışmaları yaptırılmıştır. Araştırmacı eğitim uygulamalarındaki strateji yönergelerini, Pearson ve Gallagher'in (1983) tarafından geliştirilen "kademeli sorumluluk aktarımı" modeline uygun olarak açıklamıştır. Öğrencilere verilen açık strateji eğitiminin, öğrencilerin hatırlamaya, açık ve örtülü kavrama (ipucu ile hatırlama), öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde bağlamla ilgili sözcük bilgisi üzerindeki etkileri incelenerek karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; (a) açık ve örtülü kavrama ve hafıza üzerine yapılan gecikmesiz değerlendirmelerde ve (b) örtülü kavrama üzerine yapılan gecikmeli değerlendirmelerde diğer katılımcılara oranla çok daha başarılı sonuçlar elde etmiş, ayrıca yapılan nitel analizlere göre ipucu kullanma üzerine eğitilen kişilerin bu stratejiyi gelecekte kullanmalarının daha olası olduğu sonucuna varılmıştır.

Boerma, Mol ve Jolles'ün (2016) çalışmasında, değişken resimler ve kelimelerin bulunduğu anlatı kitabını okurken zihinsel görüntü becerilerinin öyküyü anlama üzerindeki rolü incelenmiştir. Bu çalışmaya yaş aralığı 10-12 olan 5. sınıf öğrencileri katılmıştır. Bu çalışma, biri sadece metin içeren, diğeri ise hem metin hem de resim içeren bir kitap versiyonunu okuyan 2 grup ile yapılmıştır. Araştırma bulgularında kitap versiyonu ile zihinsel imgeleme becerisi arasında etkileşim bulunmuş olup zihinsel imgeleme becerisi yüksek olan çocukların deneysel kitap versiyonunu anlamada zihinsel imgeleme becerisi düşük olan çocuklara göre daha iyi performans gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca okuma sırasında zihinsel imgeleme becerilerini kullanma konusunda daha deneyimli olan çocukların, resim ve kelimeleri bu deneysel anlatıyı anlamalarını sağlayacak şekilde bağlamalarına yardımcı olan zihinsel bir model oluşturabildiklerini görülmüştür. Zihinsel imgeleme kullanmada düşük beceriye sahip olan çocukların ise bu süreçte daha az yetenek sergiledikleri görülmüştür. Düşük beceriye sahip olan çocukların kelimeleri, resimleri hikâye ile anlamlı bir şekilde birleştiremedikleri ve anlama güçlüğü yaşadıkları da araştırma sonuçlarında görülmüştür.

Atom ve Reziq'nun (2018) Ürdün Ammandaki Al-Quesmeh bölgesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmalarında ilköğretim kademesindeki öğrencilerin zihinsel görüntü kalıplarının, okuduğunu anlamayı yordayıcı yeteneğini araştırmak amaçlanmıştır. Rastgele seçilen öğrencilere Sheveland (1992) zihinsel imaj ölçeği ve okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; görsel, işitsel, koku alma ve duyu görüntülerinin okuduğunu anlamayı önemli ölçüde yordadığı görülmüştür.

2.4.2. İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Kocaarslan (2015) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe dersinde bir okuma stratejisi olarak zihinsel imaj oluşturma'nın açık uygulamalara dayalı öğretiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okuma tutumu üzerindeki etkisinin incelenmesi ve stratejiye ilişkin deney grubundaki öğrencilerin görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere açık uygulamalara dayalı öğretim modeli temelinde çoklu zihinsel imaj oluşturma teknikleri ve etkinlikleri uygulanırken kontrol grubundaki öğrencilere ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretim yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak hem

öyküleyici hem de bilgilendirici metinleri anlamayı içeren ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Testi”, Sheveland (1992) tarafından geliştirilen “Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği” ve McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Tutumu Ölçeği” Türkçe’ye uyarlanarak uygulanmıştır. Nitel boyutunda ise veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okumaya yönelik tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda ise görüşmeye katılan deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersinde zihinsel imaj oluşturma için açık uygulamalara dayalı öğretimine ilişkin olumlu yönde görüş bildirdikleri görülmüştür. Okuma sırasında zihinsel imajlar oluşturma; okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği, hatırlamalarını kolaylaştırdığı, daha canlı ve net zihinsel imajlar oluşturmalarına katkı sağladığı, okuma akıcılığını artırdığı, görsellere ihtiyaç duymadan zihinsel canlandırma yapmalarını sağladığı, okuduğunu sözlü olarak anlatmalarına yardımcı olduğu ve okuma tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Keskin ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin bir metni okuduktan sonra anlam kurma sırasında oluşturdukları zihinsel imajları resimlenmesinin, okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin ne olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, ilkokul 3. 4. ve 5. sınıfa devam eden 37 öğrenciden oluşmaktadır. Çocuklara yönelik bir yaz okulu projesi kapsamında yürütülen bu çalışma iki dönem halinde planlandığından 1. dönemde 25, ikinci dönemde ise 12 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmada iki farklı betimleyici metin kullanılmış ve dönemlere dönüşümlü olarak uygulanmıştır. İlk uygulamada metin okunduktan sonra anlama soruları cevaplanmış; ikinci uygulamada ise metin okunduktan sonra zihinde oluşan imajların resmedilmesi istenmiş daha sonra öğrenciler anlama sorularını cevaplandırmışlardır. Öğrencilerin çizdikleri resimler üzerinde herhangi bir değerlendirme işlemi yapılmamıştır. Resimler sadece öğrencinin anladıkları ile etkileşim kurabilmesi için bir araç olarak kullanılmıştır. Yapılan analizlerde, öğrencilerin resim yapmadan önce aldıkları anlama puanları ile resim yaptıktan sonra aldıkları anlama puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda, hem birinci hem de ikinci dönemdeki öğrencilerin metni okuduktan sonra zihinlerinde oluşturduğu imajları resimlemelerinin, okuduğunu anlama puanlarını

arttırdığı görülmüştür. Öğrencilerin metinden anladıklarına ilişkin resim çizmelerinin, anlam kurma sırasında oluşturdukları zihinsel imajlarla daha çok etkileşimde bulunmasına yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Böylece öğrencilerin okunan metni daha iyi anladıkları ve metne ilişkin detayları daha iyi hatırladıkları ileri sürülmüştür.

Kocaarslan ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe dersinde bir okuma stratejisi olarak zihinsel imaj oluşturmanın açık uygulamalara dayalı öğretiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okuma tutumu üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bartın il merkezindeki bir devlet ilkokulunun deney ve kontrol grubu olarak iki farklı şubesinde yer alan 54 dördüncü sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Yarı deneysel desenlerden denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test-son test desen kullanılan bu çalışmada 10 hafta deney grubuna açık uygulamalara dayalı öğretim modeli temelinde çoklu zihinsel imaj oluşturma teknikleri ve etkinlikleri uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Testi”, Sheveland (1992) tarafından geliştirilen “Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği” ve McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen “İlkökul Öğrencileri İçin Okuma Tutumu Ölçeği” Türkçe’ye uyarlanarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okumaya yönelik tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

2.5. Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesi İle İlgili Araştırmalar

2.5.1. İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Skinner ve Belmont (1993), 3.ve 5.sınıflarda okuyan öğrenciler ile kadın öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada, yeni bir motivasyon modeli temelinde, katılım, yapı ve özerklik desteği olmak üzere üç boyutta ele alınan öğretmen davranışının öğrencilerin davranışsal ve duygusal katılımı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Yapılan analizlerin sonucuna göre katılımcı öğretmenlerin, sınıfta öğrenci deneyimlerinin merkezinde olduğu, ayrıca hem özerklik desteğinin hem de optimal yapının öğretmen tarafından sağlanmasının çocukların okul yılı boyunca motivasyonunu arttırdığı ön görüşünü ortaya

koymuştur. Öğrenci motivasyonunun öğretmen davranışları üzerindeki karşılıklı etkilerinin de olduğu bulunmuştur. İlk davranışsal katılımı daha yüksek gösteren öğrenciler daha sonra üç öğretmen davranışından daha fazlasını aldıkları görülmüştür. Bu araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, davranışsal olarak ayrılan öğrencilerin, motivasyonlarını daha da zayıflatacak öğretmen cevaplarını dikkate alındığını göstermiş, öğrenci-öğretmen ilişkisinin özellikle kişilerarası katılımının öğrenci motivasyonunu optimize etmedeki önemini vurgulamışlardır.

Assor ve diğerleri (2002) öz belirleme kuramında (Ryan ve Deci, 2000) yer alan özerklik destekleyici veya baskılayıcı olarak nitelendirilen öğretmen davranışlarıyla ilgili yaptıkları çalışmalarında şu iki soruya yanıt aramışlardır.

- 1- Çocuklar, özerklik arttırıcı ve baskılayan öğretmen davranışlarını ayırt edebilir mi?
- 2- Bu davranışlardan hangisi okuldaki etkinliklere yönelik duyguları ve katılımı tahmin etmede önemlidir?

Araştırmacılar, öğrencilerin kişisel ilgi alanları ve hedefleri ile okul çalışmaları arasındaki ilişkiyi anlamalarını sağlayan öğretmen davranışlarının, öğrencilerin okul çalışmalarına katılımının belirleyicisi olduğu varsayımını test etmişlerdir. Bu araştırmaya 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri katılmıştır. Yapılan analiz sonuçları hem çocukların hem de erken ergenlerin okula ilgi düzeyini arttırmak, eleştiriye izin vermek ve seçim yapmalarını sağlamak şeklinde üç tür özerklik arttıran öğretmen davranışı ile eleştiriye bastırmak, sözünü kesmek ve anlamsız davranışlara zorlamak şeklinde üç tür özerklik bastıran öğretmen davranışı arasında farklılaşabileceğini göstermiştir. Ayrıca öğretmen davranışlarının önemi ile ilgili hipotezin desteklendiği de görülmüştür. Araştırma sonucunda özerklik arttıran öğretmen davranışlarının, öğrencilerin okul çalışmalarına olan kişisel ilgi düzeylerini etkilediği görülmüştür. Özerkliği bastıran davranışlar arasında olan eleştiriye bastırma davranışının, duyguların ve bağlılığın en iyi öngörücüsü olduğu görülmüştür. Özerklik arttıran öğretmen davranışlarının, öğrencilerin özerkliklerini desteklenmesindeki rolünün aktif ve empatik doğası gereği özerklik desteğinin hem çocuklar için hem de erken ergenler için önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilere seçim yapmalarını sağlanmasının özerklik desteğinin önemli bir göstergesi olarak görülmemesi gerektiği araştırmacılar tarafından öne sürülmüştür.

Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, Roth'un (2005) 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğrencilere sık sık yönerge vermek, öğrencilerin tercih ettiği öğrenme hızına müdahale etmek, eleştirel ve bağımsız görüşlere izin vermemek gibi öğrencileri doğrudan yönlendirici öğretmen davranışlarının öğrenci davranışları üzerindeki potansiyel etkileri araştırılmıştır. Bu çalışmada öğrencileri doğrudan kontrol edici öğretmenlerinin davranışlarının öğrencilerde öfke ve kaygı uyandırdığını ve bu duyguların yoğun akademik katılımı zayıflatıcı, sınırlı katılımı teşvik edici ve dışsal motivasyonu artırıcı olduğu varsayılmıştır. Öğrencilerin yoğun akademik katılım gösterme dereceleri ilkokul öğretmenleri tarafından değerlendirilmiş olup yapılan analizlerin sonuçlarına göre de varsayılan ilişkilerin desteklendiği görülmüştür. Doğrudan yönlendirici öğretmen davranışlarının olumsuz etkiye sahip olduğu ve bu davranışların öğrencilerde öfkeye ve kaygıya yol açtığı görülmüştür. Bu araştırma sonucunda, öğrenen özerkliğin desteklenmesi yerine doğrudan yönlendirici öğretmen davranışlarının öğrenciler üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Bozack, Vega, Mccaslin, Good'un (2008) kapsamlı okul reformuna katılan 5 okuldan 3,4 ve 5. sınıflar öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, kapsamlı okul reformuna katılan okullardaki özerkliği destekleyen öğretmen davranışlarını açıklamaya çalışmışlardır. Kapsamlı okul reformuna bağlamında Bozack, McCaslin ve Good tarafından yapılan özerkliği destekleyen öğretimin 2006 pilot çalışmasında, sınıf bağlamlarında özerklik fırsatlarının ortaya çıkıp çıkmayacağını belirlemeye yönelik sınıf uygulamalarındaki yazılı anlatılarında var olup olmadığını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar şu sorulara yanıt arayarak araştırmayı ilerletmişlerdir: Özerkliği destekleyen öğretim uygulamaları var mıdır? Eğer öyleyse, bu sınıflardaki öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliği nedir? Kapsamlı okul reformu, sınıf gözlem sistemi gözlem alanı notları ve özerklik destekleyici davranış ölçüm aracı ile 106 sınıf gözleminden 696 alan notu toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek öğretmenlerin sınıfta özerkliği nasıl geliştirebilecekleri konusundaki önceki öz belirleme kuramı araştırma önerilerine dayanılarak geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda özerkliği destekleyici öğretim uygulamalarının, öz belirleme kuramına göre önerilen 8 öğretim uygulamasının alan notlarıyla örtüştüğünü göstermiştir. Bununla birlikte, sıklıkları ve biçimleri öz belirleme kuramının beklentilerinden farklı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin nesnelere manipüle etmek için fırsatlarının olduğu ancak kodların yarısında aynı işler için aynı nesnelere kullandıkları görülmüş olup bu durum

öğrencilerin nesnelere nasıl çalışmak istediklerini seçmeleri için çok az fırsatları olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere konuşma fırsatı verdikleri, çoğu zaman öğrencilerin öğrenmelerini teşvik ettikleri ve onları yönlendirdikleri görülmüştür. Ancak öğretmenlerin öğrencilerin fikirlerini ve öğrendikleri kavramları, konular ya da dersler arasındaki ilişkilendirmelerinde nadiren yardımcı oldukları, öğrencilerin seçim yapması için sunulan fırsatlarının çok az olduğu, alan notları sözlü iletişimi içerdiğinde, öğretmenlerin öğrencilerin sorularına ve öğrenci tarafından başlatılan diyaloga cevap verdikleri, açıkça teşvik edici örnekleri ya da öğrencilerin deneyimlerini, uzmanlıklarını ve bakış açılarını kullanan öğretmenlerin nadir olduğu sonucuna varılmıştır.

Sosic-Vasic, Keis, Lau, Spitzer ve Streb'in (2015) yaptıkları çalışmada; yürütücü işlevler, motivasyon ve öğretmenin okul bağlamındaki özerklik desteğinin etkileşimi araştırılmıştır. Farklı okul türlerinden seçilen öğrencilere motivasyon anketi doldurtulmuş, öğretmenlerine ise standart bir testle özerklik destekleyici davranışları sorulmuştur. Yapılan analizlerde öğrencilerin motivasyonlarının ve öğretmenlerin özerklik desteğinin yürütücü işlevler üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; yüksek yönetici işlev kapasitelerinin, öğretmenin özerklik desteğiyle ve öğrencinin kendine özgü motivasyon stilleriyle, düşük yönetici işlev kapasitelerinin ise dış düzenleme stilleriyle ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Sonuçlardan hareketle, okul öğretiminde özerklik desteğinin önemi ve öz düzenleme yaklaşımının daha yaygın olması gerektiği vurgulanmıştır.

2.5.2. İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Güvenç (2011) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleriyle mesleki özyeterlik algılarının belirlenmesi ve özerklik destekleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çanakkale il merkezinde görev yapan 126 sınıf öğretmenine “Öğretmen Özerklik Desteği” ve “Öğretmen Mesleki Özyeterlik Algısı” ölçekleri uygulanarak veriler toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin özerklik desteklerinin orta düzeyde olduğu, özerklik desteğinin kıdeme göre değişmediği, mesleki özyeterlik algılarının olumlu olduğu ve kıdeme göre değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği ile mesleki özyeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Oğuz'un (2013) çalışmasında, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına ilişkin görüşlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kütahya il merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden 492 öğretmene Oğuz (2013) tarafından geliştirilen “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” uygulanmıştır. Öğretmenlerin genel olarak, öğrenme ortamında özerklik destekleyici davranışları her zaman gerekli buldukları fakat bu davranışların çoğu zaman sergilenmediği görüşünde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin özerklik desteğinin gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında farklılıkların olmadığı bulunmuştur. Görüşlerin cinsiyete, okul türüne ve branşlara göre farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin görüşlerinin, sergilenmesine ilişkin görüşlerine göre daha üst düzeyde olduğu görülmüştür.

Özkal ve Demirkol (2014) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme ve sergileme davranışlarına ilişkin görüşlerinin nasıl olduğu ile bu görüşlerin cinsiyet, branş, kıdem, resmi ve özel okulda görev yapma durumlarına göre farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmaya ilkokullarda görev yapan 217 sınıf ve ortaokullarda görev yapan 235 branş öğretmenine Oğuz (2013) tarafından geliştirilen “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ile sergilenmesine ilişkin görüşlerinin orta düzeyde pozitif yönlü ilişkili olduğu ve bu görüşlerin anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin resmi ya da özel okulda görev yapmalarına göre anlamlı farklılıklar göstermediği, cinsiyetlerine, kıdem ve branşlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Afyonkarahisar'ın Sandıklı ilçesinde görev yapan 248 öğretmene “Eğitim İnançları Ölçeği” ve “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği eğitim inançları boyutları sırası ile varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, ilerlemecilik, daimicilik ve esasicilik alt boyutlarıdır. Öğretmenler, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını yüksek düzeyde gerekli bulduğu, fakat bu davranışları orta düzeye yakın sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin, özerklik desteği boyutları arasında en çok “Duygu ve Düşünce Desteği” gerekli buldukları ve sergiledikleri görülmüştür. Bu boyutu “Öğrenme Süreci Desteği” ve “Değerlendirme Desteği” boyutlarının izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya konmuştur.

Alkın Şahin, Tunca ve Oğuz (2015) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde görev yapan 174 sınıf öğretmenine “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” ve “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri” uygulanarak veriler elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını orta düzeyde; eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını ise orta düzeyin üstünde gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının kıdeme göre, yalnızca duygu ve düşünce desteği boyutunda farklılaştığı; eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının, hiçbir alt boyutta, farklılaşmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin hem özerkliği hem de eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin, her iki değişkenin hiçbir alt boyutunda, “girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına” ve “yapılandırıcı yaklaşım konusunda hizmet içi eğitime katılma durumlarına” göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmada, öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Uşun, Yakar ve Kahya (2016) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ve ortaokul branş öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Denizli ili merkez ilçelerinde görev yapan 213 öğretmene Oğuz (2013) tarafından geliştirilen “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği”

uygulanarak veriler elde edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin görüş puanlarının yüksek düzeyde olmasına rağmen, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına ilişkin puanlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyete ve görev yapılan öğretim kademesine göre, öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin görüşleri ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Branşlarına göre öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin görüşlerinde de farklılık bulunmamıştır. Fakat öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarında branşlara göre farklılıkların olduğu saptanmıştır.

Ekinci (2016) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Öğrenen Özerkliğini Destekleyici Davranışları Arasındaki İlişkiler” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışı tercihleri ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Muğla ili Menteşe ilçesinde görev yapan 162 sınıf öğretmenine “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” ile “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı yüksek düzeyde tercih ettiği, geleneksel anlayışı ise; düşük düzeyde tercih ettiği görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları çoğu zaman sergiledikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı tercihleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında olumlu yönde ve orta düzeyde ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme anlayışı tercihleri ile geleneksel öğrenme anlayışı tercihleri arasında düşük düzeyde ters yönlü ilişki olduğu bulunmuştur.

Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Afyonkarahisar ilinde görev yapan 338 öğretmene “Öğretmen Liderliği Ölçeği” ve “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, gerekli görme düzeylerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, özerklik desteği alt boyutları arasında ise en çok duygu ve

düşünce desteğini gerekli buldukları ve sergiledikleri görülmüştür. Bu alt boyutu sırası ile öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutları izlemektedir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur.

Çolak ve Altinkurt (2017) tarafından yapılan “Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 2015-2016 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezi ve ilçelerindeki kamu ve özel, okul öncesi eğitim kurumları, ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan öğretmenlerden 434 öğretmene “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” ve “Örgütsel İklim Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okul iklimi açısından okul müdürlerinin en çok destekleyici, öğretmenlerin ise en çok işbirlikçi davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, özerklik boyutları arasında en çok öğretme süreci; en az mesleki gelişim özerkliği davranışları sergilediği görülmüştür. Okul iklimi boyutlarının, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının %8’ini açıkladığı görülmüştür. Destekleyici ve emredici müdür davranışının, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kandemirci (2018) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Özerklik Desteği Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen Özerklik Desteği Eğitim Programı’nın, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin motivasyon ve algılanan özerklik desteği düzeylerine etkisi incelenerek, öğrencilerin bu süreçteki yaşantıları öğrenilmiştir ve bu eğitim programının etkililiğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Sınıf öğretmenleri ve ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile araştırma yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere “Eğitimde Motivasyon Ölçeği” ve “Öğrenme İklimi Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır. Deney grubundaki öğretmenlere ise, “Özerklik Desteği Eğitim Programı” uygulanmıştır. Araştırmanın nitel verileri deney grubundaki öğrencilere uygulanan günlükler ile deney grubundaki öğretmenler ile eğitim programı sonrasında yapılan görüşmeler ile elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerden oluşan deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre; ihtiyaç doyumu, sınıf iklimi ve motivasyon değişkenleri arasındaki

ilişkiler bakımından Öz Belirleme Kuramı'nı doğrulayan bir örüntü bulunmuştur. Özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının doyumunun olumlu sınıf iklimiyle ve içsel motivasyonla ilişkili olduğu bulunmuştur. Özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının doyurulmamasının olumsuz sınıf iklimi ve dışsal motivasyonla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin, eğitim programının öğretmenlik yaklaşımı ve davranışları bakımından faydalı olduğunu, programın aday öğretmenlerle gerçekleştirilmesiyle daha etkili sonuçlar elde edilebileceğini ifade ettikleri görülmüştür.

Durmuşçelebi ve Çetinkaya (2018) tarafından yapılan "Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğini Destekleme ve Sergileme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmada Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinin; cinsiyet, öğretmenlerin görev bölgeleri, okul kademesi vb. gibi değişkenlere göre incelenerek öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Değişik okul kademelerinde görev yapan 338 öğretmene "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" uygulanarak veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin genel olarak, özerklik destekleyici davranışları "çoğu zaman" gerekli buldukları ve bu davranışları "çoğu zaman" sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin özerklik desteğinin gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu ve görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetlerine, çalıştıkları okul türüne, deneyim yıllarına, branşlara ve görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre farklılaştığı görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğrencilerin zihinsel imaj netliklerini ortaya çıkarmak için yarı deneysel model; sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerini belirlemeye yönelik tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacı, deneysel işlemi için yapay grup oluşturamadığı durumlarda yarı deneye başvurur. Bir sınıfı seçkisiz olarak iki farklı gruba ayırmak sınıf ortamını bozduğu için çoğu zaman el değmemiş gruplarla çalışılarak yarı deneysel desenler kullanılır. Araştırmacı; deney ve kontrol grubunu belirler, iki gruba da ön test uygular, sadece deney grubuna deneysel işlemi gerçekleştirir ve en sonunda iki grup arasındaki farkı ölçmek için son testi iki gruba da uygular (Creswell, 2017, s. 396). Araştırmada yarı deneysel modellerden denkleştirilmiş deney ve kontrol gruplu öntest-sontest desene yer verilmiştir. Tarama modelinde ise; bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanması amaçlanır. Betimsel araştırmalar, verilen durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmalarda yaygın olan betimsel tarama çalışmalarında, araştırmacılar tarafından bireylerin, grupların veya fiziksel ortamların özellikleri özetlenir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul'un Bağcılar ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan ilkokul 3. Sınıf öğrencileri ile İstanbul'un Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Küçükçekmece ve Başakşehir ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu ilçeler rastgele belirlenmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol grubuna yönelik örneklemini rastgele olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal (amaçlı) örnekleme yöntemine göre belirlenen İstanbul'un Bağcılar ilçesinde düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 3. sınıf düzeyindeki şubeler içinden rastgele belirlenen iki şubeden yine rastgele seçilen 20 deney grubu, 21 kontrol grubu olmak üzere 41 öğrenci oluşturmuştur. Amaçlı örnekleme, belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışmak istendiğinde kullanılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Ayrıca evrendeki ilkokulların içinden rastgele olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen ilkokullarda görev yapmakta olan 504 sınıf öğretmeni gönüllü olarak araştırmaya katılmıştır.

Örnekleme yer alan öğrencilerin; cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kitap okuma sıklığı ve oyun oynama süresinden oluşan demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

		Deney grubu		Kontrol Grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	7	35	10	47.6
	Erkek	13	65	11	52.4
	Toplam	20	100	21	100
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	5	25	4	19
	İlkokul Mezunu	7	35	5	23.8
	Ortaokul Mezunu	5	25	8	38.1
	Lise Mezunu	1	5	3	14.3
	Üniversite Mezunu	2	10	1	4.8
	Toplam	20	100	21	100
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar değil	4	20	2	9.5
	İlkokul Mezunu	5	25	6	28.6
	Ortaokul Mezunu	8	40	4	19
	Lise Mezunu	3	15	5	23.8
	Üniversite Mezunu	0	0	4	19
	Toplam	20	100	21	100
Kitap Okuma Sıklığı	Hiçbir zaman	0	0	0	0
	Nadiren	0	0	1	4.8
	Bazen	10	50	12	57.1
	Çoğu zaman	4	20	1	4.8
	Her zaman	6	30	7	33.3
	Toplam	20	100	21	100
Oyun Oynama Süresi	1 saatten az	18	90	12	57.1
	2 saat	2	10	5	23.8
	3 saat	0	0	2	9.5
	4 saat	0	0	1	4.8
	5 saat ve üzeri	0	0	1	4.8
	toplam	20	100	21	100

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin demografik değişkenlere göre dağılımı tablosu incelendiğinde; deney grubunda yer alan 20 öğrencinin 7 kız ve 13 erkekten oluştuğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan 21 öğrenci ise; 10 kız ve 11 erkekten oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin anne eğitim durumlarının okuryazar olmayan % 25 (5), ilkokul mezunu %35 (7), ortaokul mezunu % 25 (5), lise mezunu % 5 (1), üniversite mezunu % 10 (2) olduğu ve ilkokul mezunu olan annelerin daha fazla olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin anne eğitim

durumlarının okuryazar olmayan % 19 (4), ilkokul mezunu % 23.8 (5), ortaokul mezunu % 38.1 (8), lise mezunu % 14.3 (3), üniversite mezunu % 4.8 (1) olduğu ve ortaokul mezunu olan annelerin daha fazla olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre dağılımı incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin baba eğitim durumlarının okuryazar olmayan % 20 (4), ilkokul mezunu % 25 (5), ortaokul mezunu % 40 (8), lise mezunu % 15 (3), üniversite mezunu % 0 (0) olduğu ve ortaokul mezunu olan babaların daha fazla olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin baba eğitim durumlarının ise; okuryazar olmayan % 9.5 (2), ilkokul mezunu % 28.6 (6), ortaokul mezunu % 19 (4), lise mezunu % 23.8 (5), üniversite mezunu % 19 (4) olduğu ve ilkokul mezunu olan babaların daha fazla olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kitap okuma sıklıkları incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin hiçbir zaman %0 (0), nadiren % 0 (0), bazen % 50 (10), çoğu zaman % 20 (4), her zaman %30 (6) olduğu ve bazen kitap okuyanların daha fazla olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin kitap okuma sıklığının ise; hiçbir zaman % 0 (0), nadiren % 4.8 (1), bazen % 57.1 (12), çoğu zaman % 4.8 (1), her zaman % 33.3 (7) olduğu ve bazen okuyanların daha fazla olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin oyun oynama süreleri incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin oyun oynama sürelerinin; 1saatten az %90 (18), 2 saat %10 (2), 3 saat % 0(0), 4 saat % 0 (0), 5 saat ve üzeri % 0 (0) olduğu ve 1 saatten az oyun oynayanların daha fazla olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin oyun oynama sürelerinin ise; 1 saatten az % 57.1 (12), 2 saat %23.8 (5), 3 saat % 9.5 (2), 4 saat % 4.8 (1) ve 5 saat ve üzeri % 4.8 (1) olduğu ve 1 saatten az oyun oynayanların daha fazla olduğu görülmektedir.

“Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ZİNÖ ön test denklik puanları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubunun ZİNÖ Ön Test Denklik Puanlarının t-Testi Sonucu

		n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
ZİNÖ Ön test	Deney	20	68.20	10.29	39	.876	.387
	Kontrol	21	65.76	7.36			

$p > 0.05$

Uygulama öncesinde yapılan bağımsız gruplar “t” testi sonucuna göre ZİNÖ ön test puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$t(41) = .876, p > .05$]. Bu durum uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun birbirine denk olduğunu göstermektedir.

“Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÖMAT ön test denklik puanları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubunun ÖMAT Ön Test Denklik Puanlarının t-Testi Sonucu

		n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
ÖMAT Ön test	Deney	20	61.20	15.20	39	1.790	.081
	Kontrol	21	51.14	20.27			

$p > 0.05$

Uygulama öncesinde yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre ÖMAT ön test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$t(41) = 1.790, p > .05$]. Bu durum uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun birbirine denk olduğunu göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği

Araştırmanın öğrencilere ilişkin verileri toplamak Sheveland (1992) tarafından zihinsel imaj netliğini ölçmek amacıyla geliştirilen “3-6. Sınıf Öğrencileri İçin “Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği”nin Kocaarslan (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış hali kullanılmıştır.

Sheehan (1967) tarafından geliştirilen “The Betts OMI Vividness of Imagery Scale” (Zihinsel İmaj netliği) ölçeğinden yararlanılarak geliştirilmiş ve 3-6. sınıf öğrencilerine yönelik tasarlanmıştır. Ölçek toplamda 21 maddeden oluşmakta ve maddeler “Çok net:canlı.” (4 puan); “Orta derecede net:canlı.” (3 puan); “Net değil ancak tanınabilir.” (2 puan); “Belirsiz ve karanlık.” (1 puan) ve “Görüntü yok ancak biliniyor.” (0 puan) şeklinde derecelendirilerek puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan tüm maddeler yedi duyuşal moddan (görme, işitme, tatma, dokunma, hareket-eylem, koku ve his-duygu) birini içermektedir (Sheveland, 1992).Yapılan araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Öyküleyici Metni Anlama Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için öyküleyici metni anlamaya yönelik sorulardan oluşan “Öyküleyici Metni Anlama Testi” uygulanmıştır. “Öyküleyici Metni Anlama Testi” hazırlanırken Akyol’da (2016) yer alan metin ve metne ilişkin sorulardan yararlanılmıştır.

3.3.3. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına sergileme düzeylerinin belirlenmesine ilişkin veriler ise; Oğuz’un (2013) geliştirdiği “Öğrenen Özerkliği’ni Destekleme Ölçeği” ile elde edilmiştir. 16 maddelik 5’li likert tipinde olan ölçek “duygu ve düşünce desteği (7 madde)”, “öğrenme süreci desteği (5 madde)”, “değerlendirme desteği (4 madde)”

olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin bir kısmı; öğretmenlerin, ölçeğin alt boyutlarında bulunan öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerine ilişkin görüşlerini, diğer kısmı ise bu davranışları sergileme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirtmelerini sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Ölçeğin 16 maddeden oluşan özerklik destekleyici davranışların gerekliliği için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.89$ olup bu katsayı alt boyutlara göre, birinci alt boyuttan başlayarak sırasıyla; 0.85, 0.76 ve 0.81'dir. Ölçeğin 16 maddeden oluşan özerlik destekleyici davranışların sergilenmesi için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha = 0.92$; alt boyutlara göre alfa katsayıları ise, birinci alt boyuttan başlayarak sırasıyla; 0.88, 0.80 ve 0.86'dır. Ölçeğin toplam Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayı alt boyutlara göre, birinci alt boyuttan başlayarak sırasıyla; 0.85, 0.85 ve 0.84'tür. Ölçeğin 16 maddeden oluşan özerlik destekleyici davranışların sergilenmesi için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise alt boyutlara göre birinci alt boyuttan başlayarak sırasıyla; 0.84, 0.83 ve 0.84'tür.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, kitap okuma sıklığı, oyun oynama süresinden oluşan değişkenler ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti, kıdemi, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve okuttukları sınıf düzeyinden oluşan değişkenler hakkında bilgi sahibi olmak için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması sürecinde aşağıdaki işlemler uygulanmıştır:

- 1- Araştırmada veri toplama araçlarından olan “Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği”nin Türkçe'ye uyarlamasını yapan, “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği”ni geliştiren kişilerden e-posta aracılığıyla kullanma izni alınmıştır.
- 2- Okullarda yapılacak deneysel uygulama yapma ve ölçek uygulama için ilgili kurumlardan araştırma izni alınmıştır.

3- 2016-2017 eğitim öğretim yılının 2. döneminde deneysel uygulama sürecini gerçekleştirebilmek amacıyla bir devlet ilkokulunun 3.sınıflarından iki ayrı şube belirlenerek deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubundaki uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney grubuna ve kontrol grubuna uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test ve son test olarak “Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği” ve “Öyküleyici Metni Anlama Testi” uygulanmıştır. Deneysel uygulamalar Türkçe dersinde haftada 5 ders saati olmak üzere 10 haftada gerçekleştirilmiştir. 10 hafta süresince deney grubunun dersleri zihinsel imaj oluşturma öğretiminin uygulamalarıyla desteklenirken kontrol grubunda mevcut yapılandırmacı yaklaşıma dayalı Türkçe dersi öğretim programının uygulamalarına devam edilmiştir. Uygulamanın sonunda deney ve kontrol grubuna son testler uygulanmıştır.

4- Farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip olan devlet okulları belirlenmiştir. Belirlenen okullara gidilerek ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf okutan sınıf öğretmenlerine ise öğrenen özerkliği destekleme ölçeği uygulanmıştır.

5- Araştırma için toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmeye hazır hale getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde toplanan veriler SPSS (Statistical Package for The Social Sciences) 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde yapılacak istatistiksel testlere karar vermek amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada “Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği” ve “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği”nin toplam puanlarının ve ele alınan tüm alt boyutlarının Skewness değerlerinin +1 ile -1, Kurtosis değerlerinin ise +2 ile -1 arasında olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu değerler dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Huck’a göre (2008) verilerin normal dağılım göstermesi için Skewness ve Kurtosis değerlerinin bu değerler arasında olması gerekmektedir (Seçer,2015). Bu nedenle araştırmada verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek bağımsız örneklem t -testi, bağımlı örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda verilerin analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Deney grubu öğrencilerinin ZİNÖ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Deney Grubunun ZİNÖ Ön Test- Son Test Puanlarının t-Testi Sonucu

	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p	
Deney Grubu	ZİNÖ- ön test	20	68.20	10.29	19	.535	.599
	ZİNÖ- son test	20	67.10	12.87			

$p > 0.05$

Uygulanan deneysel işlemin etkisini belirlemek için yapılan bağımlı gruplar testi sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$t(20) = .535$, $p > .05$]. Deney grubu öğrencilerinin zihinsel imaj oluşturma öğretimi sürecinde zihinsel imaj netliklerinin etkilenmediği söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Kontrol grubu öğrencilerinin ZİNÖ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Kontrol Grubunun ZİNÖ Ön Test- Son Test Puanlarının t-Testi Sonucu

	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p	
Kontrol Grubu	ZİNÖ- ön test	21	65.76	7.36	20	1.177	.253
	ZİNÖ- son test	21	62.61	14.13			

$p > 0.05$

Yapılan bağımlı “t” testi sonucuna göre kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$t(21) = 1.177$, $p > .05$]. Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan Türkçe Öğretim Programı’nın etkinliklerinin öğrencilerin zihinsel imaj netliklerine anlamlı düzeyde etki etmediği söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubunun ZİNÖ Son Test Puanlarının t-Testi Sonucu

		n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
ZİNÖ Son test	Deney	20	67.10	12.87	39	1.060	.296
	Kontrol	21	62.61	14.13			

$p > 0.05$

Deney ve kontrol grubu için yapılan bağımsız gruplar “t” testi sonucuna göre ZİNÖ son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$t(41) = 1.060$, $p > .05$]. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin zihinsel imaj netliklerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Deney grubu öğrencilerinin ÖMAT ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Deney Grubunun ÖMAT Ön Test- Son Test Puanlarının t-Testi Sonucu

		n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Deney Grubu	ÖMAT- ön test	20	61.20	15.20	19	-1.297	.210
	ÖMAT- son test	20	65.75	10.45			

p>0.05

Uygulanan deneysel işlemin etkisini belirlemek için yapılan bağımlı gruplar t testine göre deney grubu öğrencilerinin ÖMAT son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir [t(20)= -1.297, p >.05]. Uygulanan deneysel işlemin sonucunda deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metni anlama becerilerinin değişmediği söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Kontrol grubu öğrencilerinin ÖMAT ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Kontrol Grubunun ÖMAT Ön Test- Son Test Puanlarının t-Testi Sonucu

		n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Kontrol Grubu	ÖMAT- ön test	21	51.14	20.27	20	-1.496	.150
	ÖMAT- son test	21	57.61	19.99			

p>0.05

Kontrol grubu öğrencilerinin ÖMAT son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$t(21) = -1.496, p > .05$]. Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan etkinliklerin onların öyküleyici metni anlama becerilerini değiştirmedeği söylenebilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÖMAT son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubunun ÖMAT Son Test Puanlarının t-Testi Sonucu

		n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
ÖMAT Son test	Deney	20	65.75	10.45	39	1.619	.113
	Kontrol	21	57.61	19.99			

$p > 0.05$

Deney ve kontrol grubu için yapılan bağımsız gruplar “t” testi sonucuna göre ÖMAT son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$t(41) = 1.619, p > .05$]. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metni anlama becerilerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri cinsiyete, kıdeme, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine ve okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı

olarak farklılık göstermekte midir?" sorusunu cevaplandırmak için yapılan t testi analiz sonuçları Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13'te verilmiştir.

4.7.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışlarını Gerekli Görme ve Sergileme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bulguları

Tablo 10

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışlarını Gerekli Görme ve Sergileme Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonucu

		n	\bar{x}	Ss	sd	t	p	
GEREKLİLİK	Duygu ve düşünce desteği	Kadın	299	32.73	2.27	502	2.74	.006*
		Erkek	205	32.13	2.56			
	Öğrenme süreci desteği	Kadın	299	22.80	2.16	502	3.12	.002*
		Erkek	205	22.14	2.59			
	Değerlendirme desteği	Kadın	299	17.35	2.43	502	1.64	.102
		Erkek	205	16.98	2.59			
	Davranışların gerekliliği (Toplam)	Kadın	299	72.89	5.79	502	2.93	.003*
		Erkek	205	71.26	6.58			
		n	\bar{x}	Ss	sd	t	p	
SERGİLENME	Duygu ve düşünce desteği	Kadın	299	30.10	3.14	502	3.29	.001*
		Erkek	205	29.11	3.58			
	Öğrenme süreci desteği	Kadın	299	20.80	2.76	502	3.58	.000*
		Erkek	205	19.83	3.27			
	Değerlendirme desteği	Kadın	299	15.71	2.77	502	2.14	.033*
		Erkek	205	15.14	3.11			
	Davranışların sergilenmesi (Toplam)	Kadın	299	66.62	7.55	502	3.44	.001*
		Erkek	205	64.09	8.85			

*p<0.05

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın; öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” [$t(502)=2.74, p<.05$] ve “öğrenme süreci desteği” [$t(502)=3.12, p<.05$] alt boyutlarında ve “davranışların gerekliliği toplam puanında” [$t(502)=2.93, p.05$] anlamlı farklılık gösterdiği ve bu anlamlı farkın kadınların lehine olduğu görülmektedir. “Değerlendirme desteği” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” [$t(502)=3.29, p<.05$], “öğrenme süreci desteği” [$t(502)=3.58, p<.05$], “değerlendirme desteği” [$t(502)=2.14, p<.05$] alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanında” [$t(502)=3.44, p<.05$] anlamlı farklılık gösterdiği ve bu anlamlı farkın kadınların lehine olduğu görülmektedir.

4.7.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Gerekli Görme ve Sergileme Düzeylerinin Kıdeme Göre Bulguları

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri kıdeme göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu Tablo 11 'de verilmiştir.

Tablo 11

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışlarını Gerekli Görme ve Sergileme Düzeylerinin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonucu

	Kıdem	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark	
GEREKLİLİK	Duygu ve düşünce desteği	A/1-5 yıl	39	32.38	2.33	4	.517	.723	
		B/ 6-10 yıl	104	32.69	2.20				
		C/ 11-15 yıl	90	32.67	2.37				
		D/16-20 yıl	89	32.37	2.56				
		E/21 yıl ve üzeri	182	32.36	2.49				
	Toplam	504	32.49	2.41					
	Öğrenme süreci desteği	A/ 1-5 yıl	39	22.30	2.61	4	1.041	.386	
		B/ 6-10 yıl	104	22.31	2.54				
		C/ 11-15 yıl	90	22.32	2.42				
		D/ 16-20 yıl	89	22.86	2.38				
		E/21 yıl ve üzeri	182	22.65	2.15				
	Toplam	504	22.53	2.36					
	Değerlendirme desteği	A/1-5 yıl	39	17.46	2.21	4	.766	.548	
		B/6-10 yıl	104	17.00	2.52				
		C/11-15 yıl	90	16.94	2.44				
		D/16-20 yıl	89	17.22	2.75				
E/21 yıl ve üzeri		182	17.39	2.46					
Toplam	504	17.20	2.50						
Davranışların gerekliliği (Toplam)	A/1-5 yıl	39	72.15	5.97	4	.150	.963		
	B/6-10 yıl	104	72.00	6.18					
	C/11-15 yıl	90	71.94	6.06					
	D/16-20 yıl	89	72.46	6.68					
	E/21 yıl ve üzeri	182	72.40	6.06					
Toplam	504	72.23	6.17						
SERGİLENME	Duygu ve düşünce desteği	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p		
		A/1-5 yıl	39	29.97	2.25	4	2.941	.020*	C-E
		B/6-10 yıl	104	29.21	3.67				
		C/11-15 yıl	90	28.98	3.10				
		D/16-20 yıl	89	29.73	3.18				
	E/21 yıl ve üzeri	182	30.26	3.50					
	Toplam	504	29.70	3.36					
	Öğrenme süreci desteği	A/1-5 yıl	39	19.79	2.82	4	8.289	.000*	B-D B-E C-E
		B/6-10 yıl	104	19.33	3.17				
		C/11-15 yıl	90	19.88	2.84				
		D/16-20 yıl	89	21.03	2.95				
		E/21 yıl ve üzeri	182	21.12	2.85				
	Toplam	504	20.41	3.01					
	Değerlendirme desteği	A/1-5 yıl	39	15.51	2.60	4	8.048	.000*	B-E C-D C-E
		B/6-10 yıl	104	14.78	3.01				
		C/11-15 yıl	90	14.47	2.94				
D/16-20 yıl		89	15.65	3.17					
E/21 yıl ve üzeri		182	16.28	2.56					
Toplam	504	15.48	2.92						
Davranışların sergilenmesi (Toplam)	A/1-5 yıl	39	65.28	6.62*	4	7.142	.000*	B-E C-E	
	B/6-10 yıl	104	63.33	8.89					
	C/11-15 yıl	90	63.35	7.62					
	D/16-20 yıl	89	66.41	8.09					
	E/21 yıl ve üzeri	182	67.67	7.86					
Toplam	504	65.59	8.19						

*p<0.05

A=1-5 yıl

B=6-10 yıl

C=11-15 yıl

D=16-20 yıl

E=21 ve üstü

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerinin kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda aradaki farkın öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” [F(4,499)=0.517, p>.05], “öğrenme süreci desteği” [F(4,499)= 1.041, p>.05], “değerlendirme desteği” [F(4,499)= 0.766, p>.05] alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği toplam puanı”nda [F(4,499)= 0.150, p>.05] anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin kıdemlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerine anlamlı bir etki etmediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergilenme düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda aradaki farkın, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” [F(4,499)=2.941, p<.05], “öğrenme süreci desteği” [F(4,499)=8.289, p<.05], “değerlendirme desteği” [F(4,499)=8.048, p<.05] alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda [F(4,499)=7.142, p<.05] anlamlı olduğu bulunmuştur. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey” testi uygulanmış ve ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” alt boyutunda, kıdemi 11-15 yıl (\bar{X} =28.98) olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri (\bar{X} =30.26) olanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda kıdemi 6- 10 yıl (\bar{X} =19.33) olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin kıdemi 16-20 yıl (\bar{X} =21.03) olanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 16-20 yıl olanların lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda kıdemi 6-10 yıl (\bar{X} =19.33) olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri (\bar{X} = 21.12) olanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda kıdemi 11-15 yıl (\bar{X} =19.88) olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri (\bar{X} =21.12) olanlara göre anlamlı farklılık

gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “değerlendirme desteği” alt boyutunda kıdemi 6-10 yıl ($\bar{X}=14.78$) olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=16.28$) olanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “değerlendirme desteği” alt boyutunda kıdemi 11-15 yıl ($\bar{X}=14.47$) olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 16-20 yıl ($\bar{X}=15.65$) olanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 16-20 yıl olanların lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “değerlendirme desteği” alt boyutunda kıdemi 11-15 yıl ($\bar{X}=14.47$) olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=16.28$) olanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmektedir.

Ölçeğin “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda kıdemi 6-10 yıl ($\bar{X}=63.33$) olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=67.67$) olanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmektedir. “Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı” nda kıdemi 11-15 yıl ($\bar{X}=63.35$) olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=67.67$) olanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmektedir. Kıdem arttıkça sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin arttığı söylenebilir.

4.7.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Gerekli Görme ve Sergileme Düzeylerinin Çalışılan Okulun Sosyo- Ekonomik Düzeyine Göre Bulguları

Tablo 12

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Gerekli Görme ve Sergileme Düzeylerinin Çalışılan Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonucu

		n	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark	
GEREKLİLİK	Duygu ve düşünce desteği	A/Düşük	108	32.42	2.52	2	.438	.645	
		B/Orta	315	32.56	2.37	501			
		C/Yüksek	81	32.29	2.43	503			
		Toplam	504	32.49	2.41				
	Öğrenme süreci desteği	A/Düşük	108	22.32	2.73	2	2.169	.115	
		B/Orta	315	22.70	2.24	501			
		C/Yüksek	81	22.17	2.28	503			
		Toplam	504	22.53	2.36				
	Değerlendirme desteği	A/Düşük	108	16.97	2.52	2	.836	.434	
		B/Orta	315	17.31	2.45	501			
		C/Yüksek	81	17.09	2.70	503			
		Toplam	504	17.20	2.50				
	Davranışların gerekliliği (Toplam)	A/Düşük	108	71.72	6.63	2	1.332	.265	
		B/Orta	315	72.57	6.06	501			
		C/Yüksek	81	71.56	5.95	503			
		Toplam	504	72.23	6.17				
		n	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark	
SERGİLENME	Duygu ve düşünce desteği	A/Düşük	108	28.80	3.74	2	4.997	.007*	A-B
		B/Orta	315	29.92	3.15	501			A-C
		C/Yüksek	81	30.03	3.44	503			
		Toplam	504	29.70	3.36				
	Öğrenme süreci desteği	A/Düşük	108	19.35	3.32	2	8.854	.000*	A-B
		B/Orta	315	20.67	2.93	501			A-C
		C/Yüksek	81	20.81	2.57	503			
		Toplam	504	20.41	3.01				
	Değerlendirme desteği	A/Düşük	108	14.72	3.17	2	5.348	.005*	A-B
		B/Orta	315	15.60	2.82	501			A-C
		C/Yüksek	81	16.01	2.81	503			
		Toplam	504	15.48	2.92				
	Davranışların sergilenmesi (Toplam)	A/Düşük	108	62.87	9.10	2	7.992	.000*	A-B
		B/Orta	315	66.20	7.91	501			A-C
		C/Yüksek	81	66.86	7.26	503			
		Toplam	504	65.59	8.19				

*p<0.05

A=Düşük B=Orta C=Yüksek

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu Tablo 12’de verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerinin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda aradaki farkın öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” [F(2,501)=0.438, p>.05], “öğrenme süreci desteği” [F(2,501)= 2.169, p>.05] , “değerlendirme desteği” [F(2,501)= 0.836, p>.05] alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği toplam puanı”nda [F(2,501)= 1.332, p>.05] anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeylerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerine anlamlı bir etki etmediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda aradaki farkın, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” [F(2,501)=4.997, p<.05], “öğrenme süreci desteği” [F(2,501)=8.854, p<.05], “değerlendirme desteği” [F(2,501)=5.348, p<.05] alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda [F(2,501)=7.992, p<.05] anlamlı olduğu bulunmuştur. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey” testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi düşük (\bar{X} =28.80) olanların sosyo ekonomik düzeyi orta (\bar{X} =29.92) olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın orta düzeydeki okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi düşük (\bar{X} =28.80) olanların sosyo ekonomik düzeyi yüksek (\bar{X} =30.03) olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu

farklılığın yüksek düzeye sahip okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir.

Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi düşük ($\bar{X}=19.35$) olanların sosyo ekonomik düzeyi orta ($\bar{X}=20.67$) olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın orta düzeydeki okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi düşük ($\bar{X}=19.35$) olanların sosyo ekonomik düzeyi yüksek ($\bar{X}=20.81$) olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın yüksek düzeye sahip okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir.

Ölçeğin “değerlendirme desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi düşük ($\bar{X}=14.72$) olanların sosyo ekonomik düzeyi orta ($\bar{X}=15.60$) olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın orta düzeydeki okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “değerlendirme desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi düşük ($\bar{X}=14.72$) olanların sosyo ekonomik düzeyi yüksek ($\bar{X}=16.01$) olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın yüksek düzeye sahip okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir.

Ölçeğin “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi düşük ($\bar{X}=62.87$) olanların sosyo ekonomik düzeyi orta ($\bar{X}=66.20$) olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın orta düzeydeki okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi düşük ($\bar{X}=62.87$) olanların sosyo ekonomik düzeyi yüksek ($\bar{X}=66.86$) olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın yüksek düzeye sahip okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir.

4.7.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Gerekli Görme ve Sergileme Düzeylerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Bulguları

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu Tablo 13’te verilmiştir.



Tablo 13

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışlarını Gerekli Görme ve Sergileme Düzeylerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonucu

		n	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark	
GEREKLİLİK	Duygu ve düşünce desteği	1.sınıf	127	32.73	2.34	.743	.527		
		2.sınıf	139	32.52	2.34				3
		3.sınıf	118	32.33	2.67				500
		4.sınıf	120	32.35	2.28				503
		Toplam	504	32.49	2.41				
	Öğrenme süreci desteği	1.sınıf	127	23.11	2.02	3.689	.012*	1-2.sınıf	
		2.sınıf	139	22.21	2.54				3
		3.sınıf	118	22.41	2.39				500
		4.sınıf	120	22.40	2.38				503
		Toplam	504	22.53	2.36				
	Değerlendirme desteği	1.sınıf	127	17.41	2.40	.465	.707		
		2.sınıf	139	17.10	2.58				3
		3.sınıf	118	17.22	2.55				500
		4.sınıf	120	17.09	2.50				503
		Toplam	504	17.20	2.50				
	Davranışların Gerekliliği (Toplam)	1.sınıf	127	73.26	5.82	1.608	.187		
		2.sınıf	139	71.84	6.31				3
		3.sınıf	118	71.96	6.44				500
		4.sınıf	120	71.85	6.05				503
		Toplam	504	72.23	6.17				
		N	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark	
SERGİLENME	Duygu ve düşünce desteği	1.sınıf	127	30.24	3.44	2.044	.107		
		2.sınıf	139	29.23	2.88				3
		3.sınıf	118	29.60	3.78				500
		4.sınıf	120	29.76	3.31				503
		Toplam	504	29.70	3.36				
	Öğrenme süreci desteği	1.sınıf	127	21.15	3.08	4.216	.006*	1-2.sınıf	
		2.sınıf	139	19.89	2.82				3
		3.sınıf	118	20.44	3.21				500
		4.sınıf	120	20.19	2.84				503
		Toplam	504	20.41	3.01				
	Değerlendirme desteği	1.sınıf	127	15.64	2.95	1.152	.328		
		2.sınıf	139	15.09	2.79				3
		3.sınıf	118	15.66	2.96				500
		4.sınıf	120	15.57	2.99				503
		Toplam	504	15.48	2.92				
	Davranışların Sergilenmesi (Toplam)	1.sınıf	127	67.04	8.60	2.651	.048*	1-2.sınıf	
		2.sınıf	139	64.23	7.07				3
		3.sınıf	118	65.72	8.90				500
		4.sınıf	120	65.53	8.06				503
		Toplam	504	65.59	8.19				

* p<0.05

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin okutulan sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ANOVA sonucunda ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” [F(3,500)=0.743, $p>.05$], “değerlendirme desteği” [F(3,500)=0.465, $p>.05$] alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği toplam puanı”nda [F(3,500)=1.608, $p>.05$] aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir [F(3.500)=3.689, $p<.05$]. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey” testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre, 1.sınıfı ($\bar{X}=23.11$) okutan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda, 2. Sınıfı ($\bar{X}=22.21$) okutan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın, 1.sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin okutulan sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Tek faktörlü ANOVA sonucunda ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” [F(3,500)=2.044, $p>.0$] ve “değerlendirme desteği” [F(3,500)=1.152, $p>.05$] alt boyutlarında aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda, Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda [F(3,500)=4.216, $p<.05$] ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda [F(3,500)=2.651, $p<.05$] aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey” testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre, ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda 1. sınıfı ($\bar{X}=23.11$) okutan sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, 2.sınıfı ($\bar{X}=22.21$) okutanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu anlamlı farklılığın 1. sınıfı okutan sınıf

öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. “Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda, 1. sınıfı ($\bar{X}=21.15$) okutan sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin 2.sınıfı ($\bar{X}=19.89$) okutana göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu anlamlı farklılığın 1. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular ilgili alanyazında yapılan çalışmalarla kıyaslanarak tartışılmaktadır ve yorumlanmaktadır. Bu doğrultuda öneriler sunulmaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması ve Sonuç

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin ZİNÖ'den aldıkları son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Deneysel işlemin zihinsel imaj netliklerine etkisinin anlamlı düzeyde farklılaşmamasından dolayı deney grubu öğrencilerinin zihinsel imaj oluşturma stratejisini okuma esnasında tam olarak uygulayamadıkları söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin; ön bilgilerinin, yaşantılarının ve hayal dünyalarının zihinsel imaj oluşturmalarında yetersiz kaldığı söylenebilir. Zihinsel imaj oluştururken daha detaylı düşünemedikleri, canlı imajlar oluşturmada yaşantılarının eksik olduğu söylenebilir. Kocaarslan'ın (2015) araştırmasında deney grubunda yer alan öğrenciler ile yapılan görüşmelere göre; zihinsel imaj oluşturma stratejisinin okurken zihinlerinde oluşturdukları imajların netliğini ve canlılığını arttırdığı ifade edilmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde; oluşan resimlerin daha cansız ve sönük olduğu, uygulama sonrasında ise; daha ayrıntılı düşünebilmelerinden

dolayı okunanlar ile ilgili oluşturulan imajların daha canlı olduğu belirtilmiştir. Alverman, Swafford ve Montero, 2004'e göre; yaşantılar ve şemalar zihinsel imaj oluşturma ile bağlantılıdır. Herhangi bir bilgisi olmayan, onunla ilgili yaşantı geçirmeyen birinin zihinsel imajlar oluşturmada zorlanabileceği söylenebilir. Macomber'in (2001) dördüncü sınıflar üzerine yaptığı araştırmasında, zihinsel imaj oluşturma stratejisi ile zihinsel imaj netliği arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur. Macomber'in (2001) araştırma bulgusu bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu araştırmanın sonucunda; deney grubu öğrencilerinin ZİNÖ'den aldıkları son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması ve Sonuç

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin ZİNÖ'den aldıkları son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin zihinsel imaj netliği ile ilgili çalışmalarda daha çok deney grubundaki etkiye odaklanıldığı ancak kontrol grubundaki öğrencilerin gelişimi ile ilgili etkiye ilişkin açıklamalara yer verilmediği görülmektedir. Uygulanan Türkçe Öğretim Programı eğitim durumlarında kullanılan yöntem, teknik ve materyallerin öğrencilerin zihinsel imaj netliğini ve canlılığını arttırmada yetersiz kaldığı söylenebilir. Kazanımlarda yer alan zihinde canlandırmada etkinliklerin yeterli olmadığı söylenebilir.

Bu araştırmanın sonucunda, kontrol grubu öğrencilerinin ZİNÖ'den aldıkları son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması ve Sonuç

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ZİNÖ'den aldıkları son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Eldeki araştırma bulgusu Kocaarslan'ın (2015) bulgusuyla çelişmektedir. Araştırmada Zihinsel İmaj oluşturma stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencileri zihinsel imaj oluşturma stratejisini uygulama becerisini geliştirememiş olabilirler. Strateji kullanımının etkili bir şekilde gelişebilmesi uzun bir süreç gerektirebilir. Bu nedenle uygulama süresi yetersiz kalmış olabilir. Zihinsel imaj oluşturma stratejisinin uygulama etkinlikleri deney grubu

öğrencilerinin zihinsel imaj netliklerini arttırmada anlamlı bir etki yaratmamış olabilir. Ayrıca öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, şemaları, okuma sıklıklarının bazen oluşu zihinsel imaj netliğinin canlı hale gelmesinde yetersiz kalmış olabilir.

Bu araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ZİNÖ'den aldıkları son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması ve Sonuç

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin ÖMAT'tan aldıkları son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Eldeki araştırma bulgusu, Pressley'in (1976) üçüncü sınıflar üzerine yaptığı araştırmanın bulgusuyla çelişmektedir. Pressley'in (1976) araştırmasında; zihinsel imaj oluşturma stratejisinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin okudukları metni anlamada kontrol grubundaki öğrencilerden daha iyi puanlar aldıkları görülmüştür. Gambrell ve Bales'in (1986) düşük anlama seviyesine sahip olan 3. ve 5. sınıf öğrencilerine uygulanan zihinsel imaj oluşturma stratejisinin okudukları metni anlama puanlarını arttırdığı görülmüştür. Bu araştırmanın bulgusu, Gambrell ve Bales'in (1986) araştırma bulgularıyla da çelişmektedir. Brooker'ın (2013) üçüncü sınıflar üzerine yaptığı araştırmasına göre; zihinsel imaj oluşturma stratejisinin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama ölçümlerinden elde edilen puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Brooker'ın (2013) bulgusu, bu araştırmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amacıyla uygulanan zihinsel imaj oluşturma stratejisi okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olmamış olabilir. Bağımsız okuma becerilerinin özellikle ilkokul dördüncü sınıf ve sonrası dönemlerde gelişmesinden dolayı bu dönemlerde öğrenciler anlama sürecini kendileri yönetebilecek hale gelirler (Keskin ve diğerleri, 2016). Uygulamaya katılan öğrencilerin ilkokul 3. sınıf düzeyinde olmalarından dolayı etkili bir anlama süreci geçiremedikleri söylenebilir. Kitap okuma sıklıklarının bazen olmasının; öğrencilerin hem okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, hem de zihinsel imaj oluşturma stratejisini uygulama becerilerini edinmelerinde yetersiz kalmasına neden olduğu düşünülebilir. Zihinsel imaj oluşturma stratejisini uygulayan öğrenciler var olan bilgileriyle yeni öğrendiklerini bütünleştirerek onlara anlam yüklerler. Böylece yeni öğrenmelerin temellerini oluştururlar (Kaplan, 2016). Deney grubu öğrencileri

okuduklarında bu ilişkiyi kuramamış olabilir.

Bu araştırmanın sonucunda, deney grubu öğrencilerinin ÖMAT'tan aldıkları son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması ve Sonuç

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin ÖMAT'tan aldıkları son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Uygulanan Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan metinlerin, etkinliklerin anlama stratejilerinin kazandırılmasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede yeterli olmadığı söylenebilir. Okuma sıklığı, anne ve babaların eğitim durumları ve sosyo-ekonomik düzeyleri okuma materyallerinin ve yaşantılarının zenginleştirilmesinde yetersiz kalmış olabilir.

Bu araştırmanın sonucunda, kontrol grubu öğrencilerinin ÖMAT'tan aldıkları son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması ve Sonuç

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÖMAT'tan aldıkları son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Eldeki araştırma bulgusu Kocaarslan'ın (2015) araştırma bulgusuyla çelişmektedir. Kocaarslan'ın (2015) 4. sınıflar üzerine yaptığı araştırmada zihinsel imaj oluşturma öğretiminin öyküleyici metni anlamada deney grubunun lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Zihinsel imaj oluşturma stratejisi ile okuduğunu anlamaya yönelik yapılan araştırmalar uygulama süresinin, kullanılan metin türlerinin, uygulanan öğretim modeli ve stratejilerinin, uygulamaya alınan öğrencilerin özelliklerinin, karşılaştırılan gruplarda uygulanan öğretimin deneysel araştırma sonuçlarına etki ettiğini göstermiştir (Kocaarslan, 2015). Uygulama süresi yeterli gelmemiş olabilir. Öğrencilerin bu uygulamalarla ilk kez karşılaşmış olmaları strateji kullanımını tam olarak kavrayamamalarına neden olmuş olabilir. Öğrencilerin biyolojik olarak olgunlaşmaları, sahip olmaları gereken bilgi, beceri, ilgi ve tutumlarından oluşan hazırbulunuşluk düzeyleri onların okuma becerilerini geliştirmelerinde etkilidir (Çelenk, 2008). Uygulamaya alınan öğrencilerin özelliklerine

bakıldığında okuma sıklığının bazen olmasının okumaya olan ilgilerinin ne düzeyde olduğunu düşündürmektedir. Dolayısıyla bu durum okuduğunu anlama becerilerini geliştirememelerine sebep olabilir. Okuma becerisini etkileyen faktörlerden biri de çevresel faktörlerdir. Çocuğun okumaya ilgisi, duygusal gelişimi, sosyal gelişimi içinde bulunduğu çevrenin ekonomik ve sosyal imkânları ile ilişkilidir (Razon,1982). Çocuğun dil kazanımları okuduğunu anlama sürecinde etkilidir. Çözümlediği kelimeler aracılığıyla okuduğu metin ile kendi ön bilgileri ve yaşantılarıyla bağ kurması gerekmektedir. İçinde bulunduğu ortamın sosyo kültürel yapısı yaşadığı çevreden edindiği bilgiler uğraşları okuduğunu anlama becerisine etki eder (Şengül ve Yalçın, 2004). Yapılan bazı araştırmalar (Ahioğlu, 2006; Sabak-Kaldan, 2007; Çiftçi, 2007; Baştuğ, 2012 akt. Ağačkıran, 2016) sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin daha gelişmiş olduğunu göstermiştir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin düşük sosyo ekonomik düzeye sahip olmasından kaynaklanabilir.

Sabak Kaldan'ın (2007) ilkokul 3. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada; anne ve baba eğitim durumunun boş zamanlarında kitap okuma sıklığının okuduğunu anlama becerileri ilgili anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Anne ve babaların eğitim durumları yüksek olan ve okuma sıklığı fazla olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları Tablo 1'de incelendiğinde anne ve babaların eğitim durumlarının çoğunlukla ilkokul ve ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. Anne ve babaların çocukların okumaya yönelik ilgilerinin artmasına, okuma alışkanlıklarını kazanmalarında önemli bir role sahip olduğu düşünülebilir. Anne ve babalarının da okuduğunu gören hatta birlikte okuma etkinlikleri yapan ailelerin çocuklarının okumaya ilgileri daha fazla olabilir. Özellikle ilkokul döneminde çocukların okuma alışkanlıkları kazanmalarında ailelerinden destek görmeleri okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine etki edebilir. Ayrıca çocukların ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerine göre seçilmiş okuma materyallerinin zenginliği de anlama becerilerinin gelişimini etkileyebilir. Bu bakımdan ailelerin çocuklarının gelişimlerini destekleyici okuma materyallerine sahip olmalarına katkıda bulunmaları gerekmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÖMAT'tan aldıkları son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması ve Sonuç

5.1.7.1. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerinin cinsiyete göre bulgularının tartışılması ve sonuç

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” ve “öğrenme süreci desteği” alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği toplam puanı”nda kadınların lehine anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmüştür. “Değerlendirme desteği” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği”, “öğrenme süreci desteği”, “değerlendirme desteği” alt boyutlarında ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda kadınların lehine anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmüştür.

Eldeki araştırma bulgusu, Oğuz (2013), Özkal ve Demirkol (2014) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Fakat Ekinci (2016), Yılmaz ve diğerleri (2017), Oğuz ve diğerleri (2014), Yorulmaz ve Çokçalışkan (2015), Uşun ve diğerleri (2016), Durmuşçelebi ve Çetinkaya (2018) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla çelişmektedir. Ancak çelişen araştırmaların bulgularında cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık bulunmasa da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını daha fazla gerekli gördüğü ve sergilediği görülmüştür. Öğretmenlerin kontrol odaklı öğretmen davranışlarına yönelmesinin nedenlerinin başında kültürel etmenler gelmektedir. Batı ülkelerinde dahi öğretmenin sınıf içi yüksek kontrolü gerek okul gerekse çevre tarafından olumlu algılanmaktadır. Gerek ebeveynler gerekse yöneticiler kontrol odaklı öğretmenleri daha yeterli algılamakta, bu algının farkında olan öğretmenler öğrenci özerkliğini desteklemekten kaçınmaktadır (Reeve, 2009). Kimi öğretmenler kişisel özellikleri gereği öğrenci özerkliğini desteklemeye yatkın değildir (Cai, Reeve ve Robinson, 2002). Reeve (2009) ve Cai ve diğerleri (2002)’nin görüşlerinden yola çıkarak erkek sınıf öğretmenleri, kişisel özelliklerinden veya ebeveynlerin ve yöneticilerin kontrol odaklı öğretmenlerin daha

yeterli olduğuna olan inanışlarından dolayı kadın sınıf öğretmenlerine göre daha otoriter ve kontrol edici davranışlar sergiliyor olabilir. Bu durumun erkek sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği davranışlarını daha az sergilemelerine neden olacağı düşünülebilir.

Bu araştırmanın sonucunda; sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” ve “öğrenme süreci desteği” alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği toplam puanı”nda kadınların lehine anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmüştür. Fakat “değerlendirme desteği” alt boyutunda anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği”, “öğrenme süreci desteği”, “değerlendirme desteği” alt boyutlarında ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda kadınların lehine anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmüştür.

5.1.7.2. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerinin kıdeme göre bulguların tartışılması ve sonuç

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin kıdemlerine göre, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği”, “öğrenme süreci desteği”, “değerlendirme desteği” alt boyutlarında ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği toplam puanı”nda anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemesinden dolayı gerek kıdemi az olan öğretmenlerin gerekse kıdemi fazla olan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin kıdemlerine göre, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği”, “öğrenme süreci desteği”, “değerlendirme desteği” alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı ‘nda” anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmüştür.

Ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” alt boyutunda, kıdemi 11-15 yıl olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri

olanlara göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür.

Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda kıdemi 6- 10 yıl olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 16-20 yıl olanlara göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 16-20 yıl olanların lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda kıdemi 6- 10 yıl olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda kıdemi 11-15 yıl olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmüştür.

Ölçeğin “değerlendirme desteği” alt boyutunda kıdemi 6-10 yıl olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin “değerlendirme desteği” alt boyutunda kıdemi 11-15 yıl olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 16-20 yıl olanlara göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 16-20 yıl olanların lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin “değerlendirme desteği” alt boyutunda kıdemi 11-15 yıl olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmüştür.

Ölçeğin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda kıdemi 6-10 yıl olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda kıdemi 11-15 yıl olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği

bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmüştür. Eldeki araştırma bulgusu, Özkal ve Demirkol (2014), Yorulmaz ve Çokçalışkan (2015), Durmuşçelebi ve Çetinkaya (2018) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ancak Durmuşçelebi ve Çetinkaya'nın (2018) araştırmasında, öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür; fakat bu araştırmada sınıf öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeyleri kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Ekinci (2016), Güvenç (2011), Yılmaz ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla çelişmektedir. Ancak Yılmaz ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli bulmada kıdemi az olan öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyinde kıdemi fazla olan öğretmenlerin puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Alkın Şahin ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmanın bulgusuyla çelişmektedir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin ölçeğin “duygu ve düşünce desteği”, “öğrenme süreci desteği”, “değerlendirme desteği” alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda kıdemi daha fazla olan sınıf öğretmenlerinin lehine farklılık gösterdiği görülmüştür. Bundan dolayı kıdemi fazla olan sınıf öğretmenlerinin kıdemi az olan sınıf öğretmenlerinden daha fazla özerklik desteği sağladıkları düşünülebilir. Güvenç'in (2011) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği ile mesleki özyeterlik algıları arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kendisini daha yeterli hisseden öğretmenler öğrencilerinin özerkliğini daha fazla desteklemektedir (Bandura, 1997; Leroy, Bressoux, Sarrazin ve Trouilloud, 2007 akt. Güvenç, 2011). Araştırmadan elde edilen bu sonuç doğrultusunda kıdemi fazla olan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları süreden dolayı daha tecrübeli olmaları mesleki öz yeterlik algılarının daha yüksek olmasını sağlamış olabilir. Bu yüzden kıdemi fazla olan sınıf öğretmenlerinin, kıdemi az olan sınıf öğretmenlerine göre özerklik desteği sağlamada daha yeterli oldukları söylenebilir. Reeve'e (2009) göre, öğretmenler sınıftaki kontrolü kaybetme korkusundan dolayı öğrenen özerkliğini desteklemekten kaçınılmaktadırlar. Kıdemi az olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine hâkim olmak amacıyla daha kontrollü davranışlar sergiledikleri düşünülebilir. Ayrıca kıdemi az olan

sınıf öğretmenlerinin özerk öğrenenler yetiştirmede ve öğrenenlere özerklik desteğini sağlama konusunda bilgi ve tecrübeleri, öğrenme ortamında uyguladıkları strateji yöntem ve teknikler yetersiz olabilir.

Bu araştırmanın sonucunda; sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin kıdemlerine göre, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” “öğrenme süreci desteği”, “değerlendirme desteği” alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği toplam puanı” nda anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin kıdemlerine göre, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği”, “öğrenme süreci desteği”, “değerlendirme desteği” alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” alt boyutunda, kıdemi 11-15 yıl olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda kıdemi 6- 10 yıl olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin kıdemi 16-20 yıl olanlara göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın, kıdemi 16-20 yıl olanların lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda kıdemi 6- 10 yıl olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda kıdemi 11-15 yıl olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin “değerlendirme desteği” alt boyutunda kıdemi 6-10 yıl olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin “değerlendirme desteği” alt boyutunda kıdemi 11-15 yıl olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını

sergileme düzeylerinin, kıdemi 16-20 yıl olanlara göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 16-20 yıl olanların lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin “değerlendirme desteği” alt boyutunda kıdemi 11-15 yıl olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda kıdemi 6-10 yıl olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda kıdemi 11-15 yıl olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmüştür.

5.1.7.3. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerinin çalışılan okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre bulguların tartışılması ve sonuç

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” “öğrenme süreci desteği”, “değerlendirme desteği” alt boyutlarında ve davranışların gerekliliği toplamında anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeylerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre ölçeğin “duygu ve düşünce desteği”, “öğrenme süreci desteği”, “değerlendirme desteği” alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesinin toplam puanı”nda anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi düşük olanların sosyo ekonomik düzeyi orta olanlara göre anlamlı düzeyde

farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın orta düzeydeki okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi düşük olanların sosyo ekonomik düzeyi yüksek olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın yüksek düzeye sahip okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir.

Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi düşük olanların sosyo ekonomik düzeyi orta olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın orta düzeydeki kurumda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi düşük olanların sosyo ekonomik düzeyi yüksek olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın yüksek düzeye sahip okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir.

Ölçeğin “değerlendirme desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi düşük olanların sosyo ekonomik düzeyi orta olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın orta düzeydeki kurumda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “değerlendirme desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi düşük olanların sosyo ekonomik düzeyi yüksek olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın yüksek düzeye sahip okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir.

“Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda çalıştıkları okulun sosyoekonomik düzeyi düşük olanların sosyoekonomik düzeyi orta olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın orta düzeydeki okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir.

İlgili alanyazın taramasında, okulun sosyo ekonomik düzeyini ele alarak inceleyen bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Ancak araştırmadan elde edilen bulgu incelendiğinde, ölçeğin 3 alt boyutunda ve ölçeğin toplam puanında çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzey açısından orta ve yüksek olanların lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılığın orta ve yüksek düzeye sahip okullarda çalışan sınıf

öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Bu durumun, okulun imkanları ve veli okul işbirliği nedeniyle gerçekleştiği düşünülebilir. Eldeki araştırma bulguları doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin görev yaptıkları okulun sosyo ekonomik düzeyine göre değişmediği düşünülebilir. Ancak sosyo ekonomik düzeyi düşük olan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sosyo ekonomik düzeyi orta veya yüksek olan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha az sergiledikleri söylenebilir.

Güneş'e (2012) göre, bazı öğretmenler öğrencilerin hiçbir şey bilmediğini, öğrenme sorumluluğunu alamayacaklarını, onlara öncelikle bilgi aktarılması gerektiğini düşünerek öğrencileri aktif katılım, iş birliği ve sorumluluk gerektiren etkinliklere yönlendirmemektedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin, akademik başarılarının, öğrenmeye ilişkin içsel motivasyonlarının yetersiz olduğu görüşünde olabilirler. Bu düşünceleri öğrenenlere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenme becerisini kazandırmalarına engel olabilir. Bu okullardaki öğrencilerin içinde buldukları çevrenin şartları, velilerinin eğitim durumları da sınıf öğretmenlerinin özerklik desteğini sergileme davranışlarını etkilemiş olabilir.

Bu araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği”, “öğrenme süreci desteği”, “değerlendirme desteği” alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği toplam puanı”nda çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları sergileme düzeylerinin, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” “öğrenme süreci desteği”, “değerlendirme desteği” alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı” nda çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi düşük olanların sosyo ekonomik düzeyi orta olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın orta düzeydeki okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” alt boyutunda, çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi düşük olanların sosyo

ekonomik düzeyi yüksek olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın yüksek düzeye sahip okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi düşük olanların sosyo ekonomik düzeyi orta olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın orta düzeydeki okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi düşük olanların sosyo ekonomik düzeyi yüksek olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın yüksek düzeye sahip okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin “değerlendirme desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi düşük olanların sosyo ekonomik düzeyi orta olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın orta düzeydeki okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin “değerlendirme desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi düşük olanların, yüksek olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın yüksek düzeye sahip okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı” nda çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi düşük olanların sosyo ekonomik düzeyi orta olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın orta düzeydeki okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi düşük olanların sosyo ekonomik düzeyi yüksek olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın yüksek düzeye sahip okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür.

5.1.7.4. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerinin okutulan sınıf düzeyine göre bulguların tartışılması ve sonuç

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin okutulan sınıf düzeyine göre ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” , “değerlendirme desteği” alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışların gerekliliği toplam puanı”nda anlamlı olarak farklılık göstermediği

görülmektedir. Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmektedir. 1.sınıfı okutan sınıf öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda, 2. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın, 1.sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “duygu ve düşünce desteği ve “değerlendirme desteği” alt boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin okuttukları sınıf düzeyine göre ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmektedir.1.sınıfı okutan sınıf öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda, 2. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerin davranışlarını sergileme düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın, 1. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir.

Eldeki araştırma bulgusuna göre 1. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin öğrenme sürecinde 2., 3. ve 4. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerine göre daha fazla öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Ölçme aracında yer alan ifadeler de kontrol edildiğinde, 1. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin öğrenme sürecinde; öğrenenleri sınıf dışındaki gerçek yaşam materyallerini kendi kendilerine kullanmaya teşvik ederek, öğrenenlerin öğrenmelerini desteklemek için annelerinden, babalarından veya başka kişilerden yardım almalarını sağlayarak, öğrenenlerin sınıfta kendi kendilerine bağımsız çalışmalar yapmalarını destekleyerek, öğrenme süreciyle ilgili konularda öğrenenlerin aileleriyle işbirliği yaparak, öğrenenlerin öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardım ederek özerklik destekleyici davranışlar sergiledikleri düşünülebilir. Ayrıca Türkiye’de 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulamaya başlanan 4+4+4 eğitim sisteminden dolayı 1. sınıfa giden öğrencilerin yaşlarının küçük olması, ilgi ve ihtiyaçlarının öğrenme ortamını ve öğrenme sürecini şekillendirmesi sınıf öğretmenlerinin onların özerk

öğrenmelerini desteklemelerini sağlamış olabilir. Öğrenenlerin başarılı olmaları için okula başladıkları günden itibaren okula ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirerek güdülenmelerinin gerekli olduğu söylenebilir. Çünkü özerklik desteği, öğrencilerin güdülenmelerini, akademik başarılarını olumlu yönde etkiler. 1. sınıfı okutan sınıf öğretmenleri öğrencilerini bu farkındalıkla desteklemiş olabilir.

Bu araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” ,”değerlendirme desteği” alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği toplam puanı”nda okutulan sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmüştür. Fakat; Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmüştür. 1.sınıfı okutan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda, 2. sınıfı okutan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın, 1.sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin okutulan sınıf düzeyine göre ölçeğin “duygu ve düşünce desteği ve “değerlendirme desteği” alt boyutlarında anlamlı olarak farklılık göstermediği; fakat ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda, 1.sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin 2.sınıfı okutan sınıf öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın, 1.sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları ile bu davranışlara ilişkin öğrenci algılarının birlikte incelendiği nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri incelendiğinde erkek sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleyici davranışlarını daha az sergiledikleri görülmüştür. Erkek öğretmenlerin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla erkek öğretmenlerle bireysel görüşmeler, gözlemler gibi nitel çalışmalar veya kadın ve erkek öğretmenlerden oluşan deney ve kontrol gruplarıyla deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Dijital öyküleme metinleri ile öğrencilerin zihinsel imaj oluşturma becerilerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Sınıf öğretmenlerinin zihinsel imaj oluşturma yoluyla öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeleri için uygulama ve bu stratejiyi kendi başlarına kullanabilmelerini sağlamaya yönelik yeterliklerini arttırmak için öğretmenlere workshoplar düzenlenebilir.
- Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin kıdeme göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Kıdemi az olan sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini ve özerklik desteğini arttırmak amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Çalıştay, sempozyum, kongre gibi bilimsel toplantılara katılmaları sağlanabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin özerk öğrenen bireyler yetiştirme amacıyla öğrenme ortamında öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlar sergileyebilmeleri ve kendilerini bu konuda yeterli hissedebilmeleri için workshop, demonstrasyon gibi çalışmalar düzenlenebilir.
- Özerk öğrenen bireyler yetiştirmede önemli etkiye sahip olan sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesinde üniversiteler ile işbirliği yapılarak teorik ve uygulamalı hizmetiçi program çalışmaları düzenlenebilir.

- Çocukların zihinsel imaj oluşturma stratejisini uygulamada, zihinsel imaj netliklerinin daha canlı olmasındaki başarılarını arttırmak amacıyla okuma materyalleri zihinsel imaj oluşturmaya elverişli olmalıdır. Duyulara hitap edebilecek nitelikte hazırlanmalıdır.
- Türkçe derslerinde işlenen metinler, sadece kitaplarda yer alan metinlerle sınırlanmamalı. Dijital ortamlarda etkileşimli uygulamaların yapılabileceği görsel uyaranlarla zenginleştirilmiş metinler ile de okuduğunu anlama çalışmaları yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(6), 595–609. doi:10.1123/jsep.2013-0229
- Ağaçkiran Katırcı, Z. (2016) *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep. Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Akıllılar, T. (2013). İkinci yabancı dil olarak almanca öğreniminde üstbilişsel farkındalık. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 275-285. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/202293>
- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*, 8.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- 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. Erişim adresi <http://www.ressjournal.com/Makaleler/19902706011%20Senar%20Alk%C4%B1n%20%20C5%9Eahin.pdf>
- Alvermann, D., Swafford, J., & Montero, M.K. (2004). *Content area literacy instruction for the elementary grades*. Boston: Pearson Education.
- Alyılmaz, C., ve Biçer, N. (2016). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde sorumlulukların öğrenen özerkliği bağlamında değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 1-23. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/226437>
- Andersen, S. (2000). Fundamental human needs: making social cognition relevant. *Psychological Inquiry*, 11,(4), 269-318. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/d931/ff71cf944efadd60d4860123f65d23f7190b.pdf>
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1348/000709902158883>.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15 (5), 397-413. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>.

- Atoum, A. Y. & Reziq A. M. (2018). "Can mental imagery predicts reading comprehension?". *Current Research Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 13-20. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.12944/CRJSSH.1.1.02>
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: neden ve nasıl?, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 68-74. Erişim adresi http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi8pdf/aydogdu_cihan.pdf
- Baker, W., & Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing: EAP Contexts. *RELC Journal*, 35, 299-328.
- Bakırcıoğlu, S. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bay, E., Kaya, H. İ. ve Gündoğdu, K. (2010). Demokratik yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği geliştirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 646-664. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/185847>
- Bayat, Ö. (2007). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir. Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Essex: Pearson Education.
- Black, A. & Deci, E. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756. doi: 10.1002/1098-237X(200011).
- Boerma, I. E., Mol, S. E. & Jolles, J. (2016). Reading pictures for story comprehension requires mental imagery skills. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-10 doi: 10.3389/fpsyg.2016.01630
- Bozack, A. R., Vega, R., Mccaslin, M. & Good, T. L. (2008). Teacher support of student autonomy in comprehensive school reform classrooms. *Teachers College Record*, 110(11), 2389-2407. Retrieved from http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_Bozacketal_StudentAutonomyComprehensiveSchoolReformClassrooms_TCR.pdf
- Brooker, H.G. (2013). *The effects of visual imagery and keyword cues on third-grade readers' memory, comprehension, and vocabulary knowledge*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Clemson University, School of Education: South Carolina, USA.
- Brooks, J.G. & Brooks, M.G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: American Society for Curriculum Development.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., ve Sert, N. (2007, Eylül). Yabancı dil eğitiminde öğrenci özerkliği. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuştur, Gaziosmanpaşa, Tokat.

- Cai, Y., Reeve, J., & Robinson, D. T. (2002). Home schooling and teaching style: Comparing the motivating styles of home school and public school teachers. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 372–380. doi:10.1037//0022-0663.94.2.372
- Calp, Ş. (2013). *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Retrieved from http://books.google.com.tr/books/about/Self_direction_for_Lifelong_Learning.html?id=XcGeAAAAMAAJ&redir_esc=y
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3-10. doi:10.1080/1090102040250103
- Ciani, K. D., Middleton, M. J., Summers, J. J. & Sheldon, K. M. (2010). Buffering against performance classroom goal structures. The importance of autonomy support and classroom community. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 88-99. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.11.001>
- Cihangir Çankaya, Z. (2005). *Öz-belirleme modeli: özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- 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. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/200003>
- Coleman, P. (2000). Aging and the satisfaction psychological needs. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 291-294.
- Cramer, E. H. (1980). Mental imagery, reading attitude and comprehension. *Reading Improvement*, 17(2), 135-139. Erişim adresi <https://eric.ed.gov/?id=EJ225276>
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam Yayın.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkökuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 83-90. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/16607>
- Çelenk, S. ve Çalışkan, M. (2004). Bazı sosyo-ekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 309, 24-33.
- Çelik Şen, Y., ve Şahin Taşkın, Ç. (2010). Yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler: sınıf öğretmenlerinin düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 26-51. Erişim adresi http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_VII/aralik_2010/2010_36_c_s_taskin.pdf

- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. doi:10.14527/kuey.2017.002.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985b). The general causality orientations scale: self determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/e2be/748cfba7a3500283a8d92e86c15121970172.pdf>
- Deci, E. L. (2009). Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 244-253. doi: 10.1177/1477878509104329
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R.M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642–650. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Richard_Ryan2/publication/232564156_An_instrument_to_assess_adults'_orientations_toward_control_versus_autonomy_with_children_Reflections_on_intrinsic_motivation_and_perceived_competence/links/54e753300cf277664ff9a4c5/An-instrument-to-assess-adults-orientations-toward-control-versus-autonomy-with-children-Reflections-on-intrinsic-motivation-and-perceived-competence.pdf
- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 71-106. Retrieved from http://www.kalemacademy.com/Cms_Data/Sites/KalemAcademy/Files/KalemAcademyRepository/sayilar/Sayi2_03OkudugunuAnlamaStrBilDuyOgr.pdf
- Demirel, Ö. ve Mirici, İ. H. (2002). Yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 76-88.
- Demirtaş, İ. (2010). *Üniversite İngilizce hazırlık eğitiminde özerk öğrenme becerileri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Dickinson, L. (1993). Aspects of autonomous learning: An interview with leslie dickinson. *ELT Journal*, 47, 330-335.
- Diseth, A. & Samdal, O. (2014). Autonomy support and achievement goals as predictors of perceived school performance and life satisfaction in the transition between lower and upper secondary school. *Social Psychology Education*, 17(2), 269-291. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11218-013-9244-4>
- Duffy, G. (2009). *Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills, and strategies* (2nd ed.). New York, New York: Guilford.

- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read (Sixth edition)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Durmuşçelebi, M. ve Çetinkaya, M. (2018). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme ve sergileme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (1), 330-348. doi: 10.26466/opus.356879
- Duy, B. (2007). Güdülenme ve bireysel farklılıklar. Kaya, A. (Ed.), *Eğitim psikolojisi*. (587-637), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eker, D. N. (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Ankara.
- Ekinci, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkiler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (19), 1-16. Erişim adresi http://mjer.penpublishing.net/files/10/manuscript/manuscript_301/mjer-301-manuscript-170055.pdf
- Epçaçan, C. ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 120-128. Erişim adresi http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt4/sayi16_pdf/epcacan_cevdet_ve_ozcandemirel.pdf
- Erbil Tursun, S. (2010). *Ortaöğretim İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne.
- Eren, İ. (2015). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerde öğrenen özerkliği geliştirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kahramanmaraş.
- Flink, C., Boggiano, A.K. & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 916-924. doi: 10.1037/0022-3514.59.5.916.
- Gambrell, L. B. & Bales, R. J. (1986). Mental imagery and the comprehension-monitoring performance of fourth-and fifth-grade poor readers. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 454-464.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81,143–154.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1997). *Internalization Within The Family: The Self-Determination Theory Perspective*. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.). *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory*. New York: Wiley.
- Grolnick, W. S., Ryan R. M. & Deci E. L. (1991). Inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508-517.

- Gunston Parks, C. A. (1985). *Effects of imagery ability and text bound guided imagery on comprehension by low readers*, (Unpublished Doctoral Dissertation). Arizona State University: USA.
- Güneş, F. (2012). Eğitimde zihinsel bağımsızlık. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 3-21. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/43596>
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güvenç, E. ve Güvenç, H. (2014). İlköğretim matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemleri ve özerklik desteği algıları. *E- Journal Of New World Science Academy*, 9(3), 311-322. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/185364>
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 99-116. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/108211>
- Hacıoğlu, F. (1990). 21. yüzyıl için öğretmen eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 14(77). Erişim adresi https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Hac%2C4%B1o%2C4%9Flu%2C+F.+%281990%29.+21.+y%2C3%BCzy%2C4%B1+i%2C3%A7in+%2C3%B6%2C4%9Fretmen+e%2C4%9Fitimi.+E%2C4%9Fitim+ve+Bilim%2C+14%2877%29.&btnG=
- Holec, H. (1987). The learner as manager: managing learning or managing to learn? A. Wenden & J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall International. UKO Ltd.
- Jenkins, M. H. (2009). *The effects of using mental imagery as a comprehension strategy for middle school students reading science expository texts*. Doctoral dissertation, University of Maryland: Collage Park.
- Kanadlı, S. ve Bağçeci, B. (2015). Öğrencilerin ingilizce öz yeterlik inançlarının algılanan özerklik desteği açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 98-112. Erişim adresi <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/5000105277/5000119760>
- Kandemirci, D. (2018). *Sınıf öğretmenlerine yönelik özerklik desteği eğitim programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.
- Kaplan, A. (2016). *Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Balıkesir.

- Karababa, Z. C., Eker, D. N. ve Arık, R. S. (2010). Descriptive study of learner's level of autonomy: voices from the turkish language classes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1692-1698. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810024912>
- Keskin, H. K., Ay, Ş. ve Akıllı, M. (2016). Zihinsel imajları resmetmenin okuduğunu anlamaya etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turic*, 11(3), 1475-1484. <https://www.researchgate.net/publication/301343617>
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kocaarslan, M., Akyol, H., ve Güneş, F. (2017). Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma tutumu ve zihinsel imaj netliği üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 63-80. doi:10.16986/HUJE.2016016670
- Kohonen, V. & Westhoff, G. (2000). *Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP)*, Strasbourg: Council of Europe.
- Kuşdemir, Y. ve Güneş, F. (2014). Doğrudan öğretim modelinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (32), 86-113. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/181504>
- Little, D. & Dam, L. (1998). Learner autonomy: what and why? Retrieved from http://languagesinitiative.ie/images/Language_Learner_Autonomy_WhatWhyHow.pdf.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: definitions, issues and problems*, Dublin: Authentik.
- Little, D. (1999). Developing learner autonomy in the foreign language classroom: a social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 77-88. Erişim adresi <https://www.researchgate.net/publication/288926115>
- Little, D. (2003). Learner autonomy and second/foreign language learning. Retrieved from <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>.
- Little, D. (2004). Constructing a theory of learner autonomy: Some steps along the way. In Mäkinen, K.; Kaikkonen, P; Kohonen, V. (eds.). *Future Perspectives in Foreign Language Education* (15-25), Oulu: Oulu University Press.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts", *Applied Linguistics*, 20 (1), 71-94.
- Macomber, C. B. (2001). *The use of mental imagery and its relation to reading attitudes among fourth grade students*. (Order No. 3004915). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (252098453). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/252098453?accountid=15340>
- MEB. (2018). *İlkokul ve ortaokul Türkçe dersi 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB.

- Mih, V. & Mih, C. (2013). Perceived autonomy-supportive teaching, academic self-perceptions and engagement in learning: Toward a process model of academic achievement *Cognition, Brain, Behavior An Interdisciplinary Journal*, 17(4), 289-313.
- National Assessment Governing Board. (2006). *Reading framework for the 2007 National Assessment of Educational Progress*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nunan, D. (1996). *Towards autonomus learning: Some theoretical, empirical and practical issues*. (Ed: R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or ve H. D. Pierson) *Taking control: Autonomy in language learning*, Hong Kong University Press, Hong Kong.
- Oğuz, A. (2013). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194. doi: 10.12738/estp.2013.4.1870
- Oğuz, A. (2013). Teacher's views about supporting learner autonomy. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297.
- Oğuz, A., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (1), 37-78. Erişim adresi <http://journals.firat.edu.tr/index.php/turk-jes/article/view/11/11>
- Oktar Ergür, D. (2010). *Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. (11 - 13 November). Antalya-Turkey.
- Özgüngör, S. (2006). Üniversite öğrencilerinin amaç davranışlarına ilişkin algılarının öğrencinin motivasyonu ve akademik davranışlarıyla ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 27-36. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/200212>
- Özkal, N. ve Demirkol, A. Y. (2014). Öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Education Sciences*, 9(3), 293-310. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/185363>
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne.
- 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, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.


- Pressley, M. (1976). Mental imagery helps eight-year olds remember what they read. *Journal of Educational Psychology*, 68 (3), 355-359.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 1300-1337. Erişim adresi https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Razon%2C+N.+%281982%29.+Okuma+g%C3%BC%C3%A7l%C3%BCkleri.+E%C4%9Fitim+ve+Bilim%2C+7%2839%29%2C+1300-1337.&btnG=
- Reeve, J. & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2) 145–154. doi: 10.1177/1477878509104319
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style:is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23(3), 312-330. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X97909759>
- 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. doi:10.1080/00461520903028990
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy- supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 537-548. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.537
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. *Social Development, and Well-Being. American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037110003-066X.55.1.68
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020.
- Sabak Kaldan, E. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Gaziantep.
- Sadoski, M. & Paivio, A. (2001). Imagery and text: A Dual Coding Theory of reading and writing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sadoski, M. (2005). *A dual coding view of vocabulary learning. Reading and Writing Quarterly*, 21, 221-238.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (2001). Getting older, getting better: Personal strivings and psychological maturity across the life span. *Developmental Psychology*, 37, 491–501
- Shen, J. (2011). Autonomy in EFL education. *Canadian Social Science*, 7(5), 27-32.
- Shermila, A. J. (2013). *Constructivist teaching and learning*. Retrieved from http://www.academia.edu/7728771/Constructivist_Teaching_and_Learning.

- Sheveland, D.E. (1992). Development of the Sheveland Vividness of Imagery Questionnaire in Grades 3-6. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference San Antonio, TX, December 2-5,1992. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352634.pdf>
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (Eylem araştırması)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens B. & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of selfregulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68. doi:10.1348/000709908X304398
- Simith, R. (2008). Key concepts in elt learner autonomy. *ELT Journal*, 64(4), 395-397.
- Skinner, E. A., Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. doi: 10.1037//0022-0663.85.4.571.
- Smith, R. C. (2001). Teacher education for teacher-learner autonomy. Language in language teacher education 1-13. Retrieved from http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf.
- Sosic-Vasic, Z., Keis, O., Lau, M., Spitzer, M., Streb, J. (2015). The impact of motivation and teachers' autonomy support on children's executive function, *Front Psychol.* doi:10.3389/fpsyg.2015.00146
- Söylemez, N. H., Sütçü, N. D., ve Sütçü, K. (2014). Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin özerk öğrenme becerilerine ilişkin algıları. *Journal Of Computer And Education Research* 2(4), 91-110. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/jcer/issue/18616/196506?publisher=jcer>
- Şengül, M. & Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164 (4), 36-58.
- Tekin, M.A. (2018). *Bağlantı kurma stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi ilkokul öğrencileri üzerine bir çalışma*. Ahi Evran Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kırşehir.
- Tok, H. (2011). Otonom öğrenme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (36), 54-64.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2016). *Bilim ve sanat ana terimleri sözlüğü*. Erişim adresi <http://www.tdk.gov.tr/index>.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2019). *Güncel türkçe sözlük* Erişim adresi http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5c3d0bc1b80e84.18280819
- Uşun, S., Yakar, A. ve Kahya, O. (2016). Sınıf öğretmenlerinin ve ortaokul branş öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*,5(5), 72-81. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/314356>

- Üzüm, P. ve Karşlı, M. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 79-94. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/inuefd/issue/8710/108761>
- Wang, H. (2014). Learner autonomy based on constructivism learning theory. *World academy of science, engineering and technology, international journal of cognitive and language sciences*, 8(5), 1552-1554. Retrieved from <http://waset.org/publications/9998381>
- Wang, P. (2011). Constructivism and learner autonomy in foreign language teaching and learning: To what extent does theory inform practice? *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 273-277. doi:10.4304/tpls.1.3.273-277
- Williams, G. C., Saizow, R., Ross, L. & Deci, E. L. (1997). Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. *Social Science Medicine*, 45 (11), 1705-1713.
- Williams, G., Grow, V., Freedman, Z., Ryan, R. & Deci, E. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (1), 115-126. Rerieved from https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1996_WilliamsGrowFreeRyanDeci.pdf
- Yılmaz, K., Oğuz, A., Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675. doi: 10.16986/HUJE.2016016394
- Yılmaz, M. (2014). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Yorulmaz, A. ve Çokçalışkan, H. (2015, Mayıs). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. VII. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 666-676. ISBN - 978-605-60682-7-0
- Yüksel, Ö. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- 2023 Eğitim Programı. (2018). Erişim Adresi: <https://2023vizyonu.meb.gov.tr>

EKLER

EK 1. Araştırma İzinleri



**T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 59090411-20-E.1160936 27/01/2017
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinin 19.01.2017 ve 986 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 27.01.2017 tarihli tutanağı.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Burcu ÇAYLI'nın "**Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretiminin 3. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel İmaj Netliği Üzerindeki Etkisi**" konulu tezi kapsamında, ilimiz Bağcılar, Başakşehir, Bahçelievler, Bakırköy ve Küçükçekmece ilçelerinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören öğrenci ve öğretmenlerine; öğrenen özerkliğini destekleme ölçeği ve sheveland zihinsel imaj netliği ölçeğini uygulama hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okui idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
27/01/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 60e9-b4d9-394f-912d-d033 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.1267816
Konu: Anket Araştırma İzni

31.01.2017

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 19.01.2017 ve 986 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 27.01.2017 tarih ve 1160936 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Burcu ÇAYLI'nın "Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretiminin 3. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel İmaj Netliği Üzerindeki Etkisi" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

İbrahim POLAT
Müdür a.
Müdür Yardımcısı V.

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

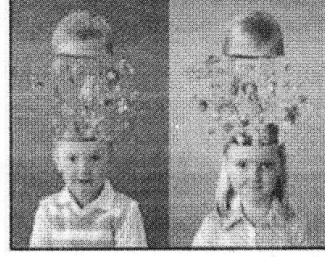
İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

EK 2. Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği

SHEVELAND ZİHİNSEL İMAJ NETLİĞİ ÖLÇEĞİ

Sevgili çocuklar, gördüğünüz bu ölçek bir test değildir. Bu ölçeğin amacı sizlerin birbirinizden nasıl farklı düşündüğünü ortaya çıkarmaktır. Bazı insanlar söylenen bir kelimeye ilişkin zihinlerinde çok canlı görüntüler oluştururken bazıları bunu başaramazlar. Bu durum bu

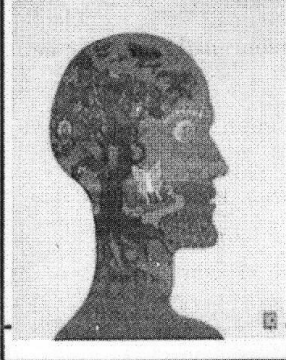


kişinin daha iyi düşündüğü anlamına gelmiyor sadece daha farklı düşündüğünü göstermektedir.

Ölçeği doldurmadan önce;

- 1) Tablonun sol tarafında yer alan ifadeleri bir kez okuduktan sonra gözlerinizi kapatınız.
- 2) Okuduğunuz ifadeleri zihninizde canlandırmaya çalışınız.
- 3) Zihninizde oluşan görüntüyü tablonun üst kısmındaki seçeneklerden uygun olanın altına işaretleyiniz (X).
- 4) Bu ölçekte yanlış veya doğru bir cevap olmadığını unutmayınız.


Sınıfı:..... Adı-Soyadı..... Numarası.....

	Zihnimde çok net ve canlı bir görüntü oluştu.	Zihnimde orta de recede net ve canlı bir görüntü oluştu.	Zihnimdeki görüntü açık değil ancak tanımlanabilir.	Zihnimdeki görüntü belirsiz ve karanlık (sönük)	Zihnimdeki görüntü oluşmadı sadece ne olduğunu biliyorum.
	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
GÖRME 1. En sevdiğiniz yakınınızın yüzü					

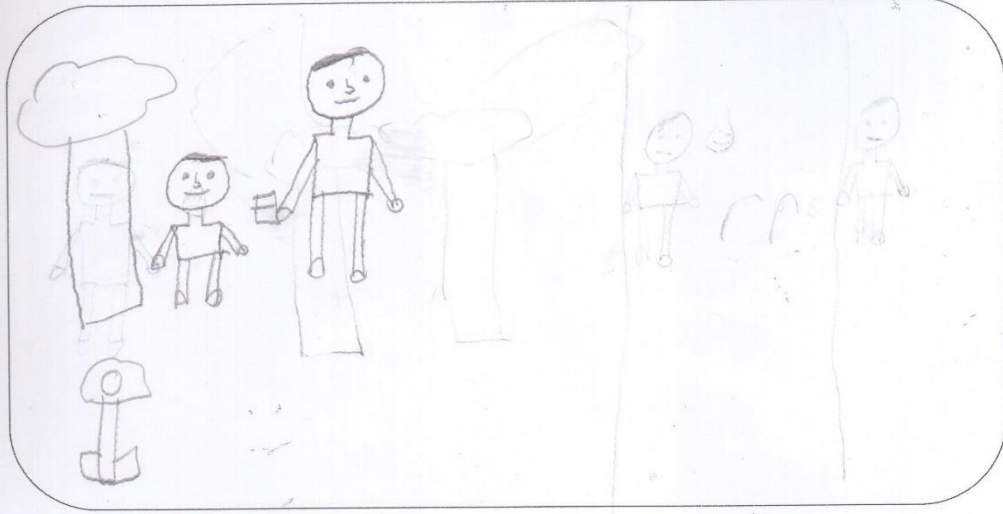
2. Güneş batıyor: günbatımı					
3. Kırmızı bir elma					
İŞİTME					
4. İtfaiye aracının sireni					
5. Bir kedi miyavlaması					
6. Alkış sesi					
DOKUNMA					
7. Kum					
8. Kürk					
9. İğne sızısı					
HAREKET					
10. Yukarıya koşma					
11. Kağıda bir çember çizme					
12. Yüksek bir rafa uzanma					
TAT					
13. Tuz					
14. Portakal					
15. Marmelat (veya reçel)					
KOKU					
16. Pizza (veya lahmacun)					
17. Taze boya					
18. Yeni biçilmiş çim					
HİS (DUYGU)					
19. Açlık					
20. Boğaz ağrısı					
21. Uykusuzluk					

EK 4. Uygulama Etkinlik Örnekleri

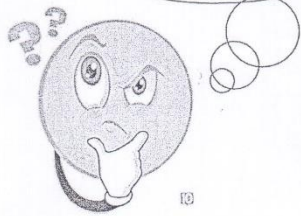
GÖRSEL KELİME KARTI

<p>Bilinmeyen Kelime</p> <p>Rüya</p>	<p>Tanımı:</p> <p>Gece uyurken gördüğümüz görüntü.</p>	<p>Cümle:</p> <p>(Bilinmeyen ve hatırlatıcı kelimenin olduğu bir cümle kurunuz.)</p> <p>Gece çok uykusu gelince uzun bir uykuya yatıldığında çok güzel bir rüya gördü.</p>	<p>Resmini çiziniz.</p> 
<p>Hatırlatıcı Kelime</p> <p>Uyku</p>	<p>Tanımı:</p> <p>Esmediğimizde gözlerimizin kapanması.</p>		

ZİHNİMDE OLUŞAN EN CANLI RESİM



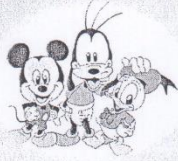
Ahmet'in artık rüyasındaki gördüklerinden sonra suyun değerini anlayıp suyu israf etmemeyi, suyun hayat olduğunu düşünerek hayatına suyun değerini bilerek yaşamasını çizdim.



DÜŞÜN-EŞLEŞ-PAYLAŞ



Gözlerini kapat ve öğretmenin söyledikleri hakkında düşün. Gördüklerini aşağıdaki bölüme çiz.

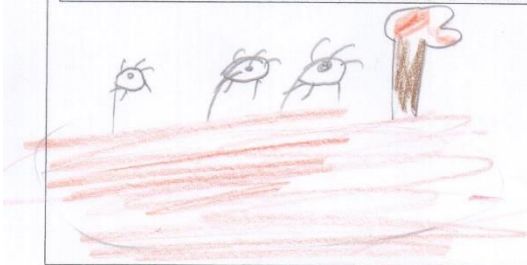


Arkadaşınla çizdiklerin hakkında konuş ve neden böyle bir resim yaptığını açıkla. Arkadaşınla konuştuktan sonra düşüncelerinde değişiklik oldu mu? Cevabın evet ise aşağıya nedenini yaz.

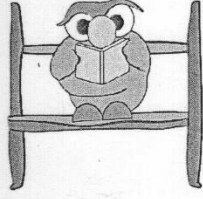
Çünkü öğretmen okurken aklımda böyle bir resim vardı. Evet çünkü yanındaki arkadaşımın resiminde yağmur yağmadığını çizmiş ben ise ormanı yağdığını bulduğumun selcukunu ve gölün kurduğuna çizdim.



Son düşüncelerinin resmini çiz kısa notlar alarak bunları sınıf arkadaşlarınla paylaş



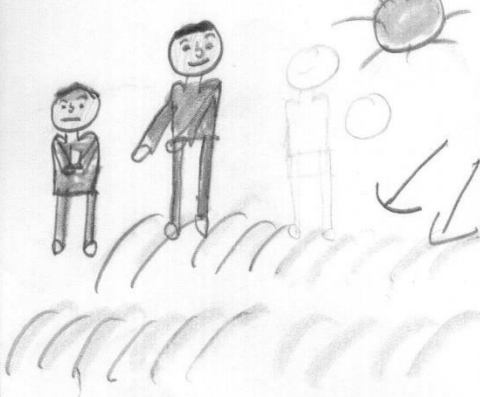
Resmimde yağmur yağmadığı için etraf çöle dönmüş ve bitkiler solmuş.



ZİHİNSEL İMAJLARIM

Okuma boyunca zihnimde
oluşturduğum resimler
değişiyor

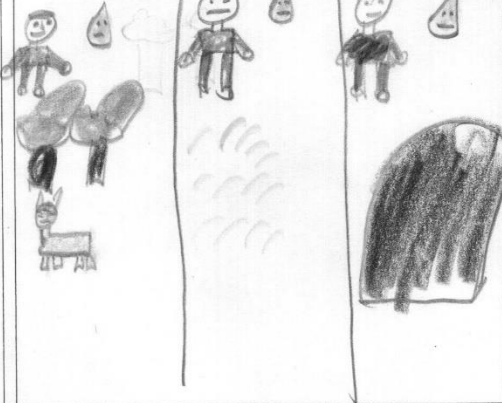
Şu an zihnimde olan resim...



Ve Şimdi...



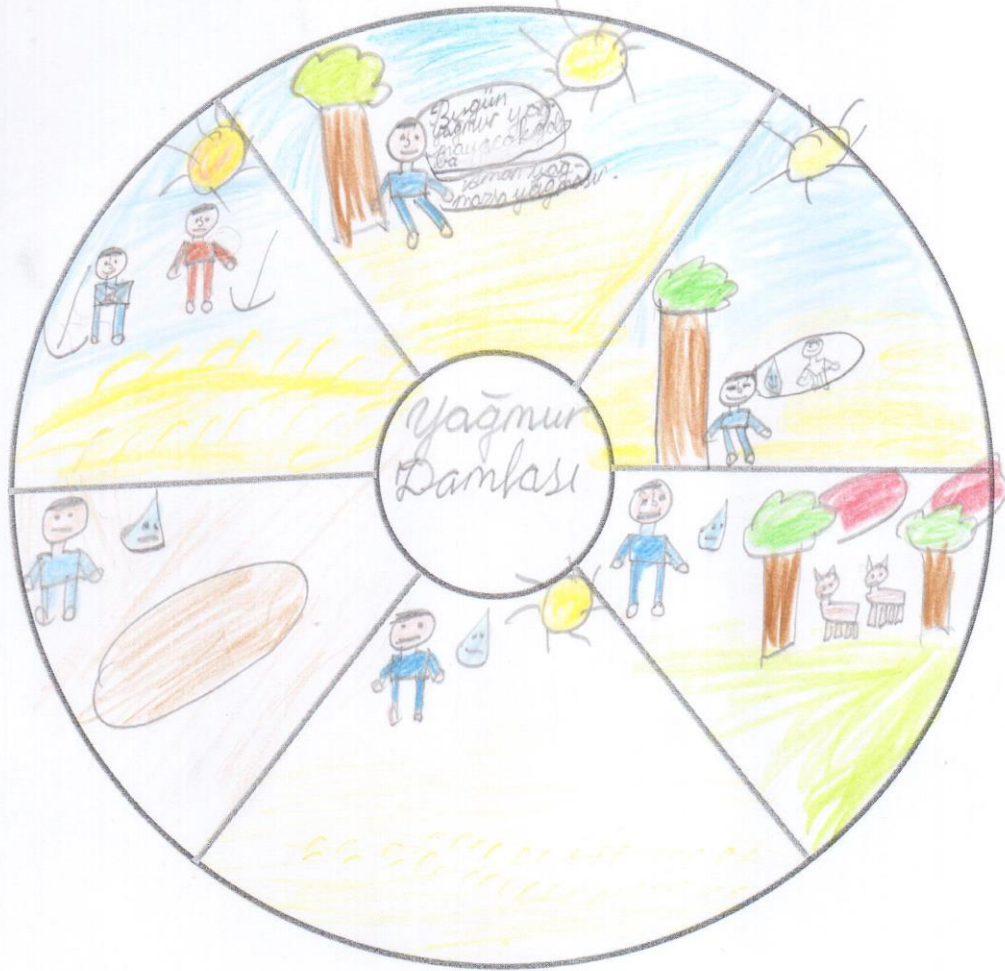
Ve Şimdi...



Ve Şimdi...



ÖYKÜ TEKERLEĞİ



ÇİZ-KONUŞ-ÇİZ ETKİNLİĞİ

Metnin "Tırtıl gölün kenarından ayrılarak düşünceli düşünceli evine dönmeye başlamış. Yolda sümüklü böcek ile karşılaşmış. Hayalin söylediklerini hatırlayarak ona gülümsemiş ve onu sevmeyi denemiş... bölümünü bir kere okuduktan sonra gözlerini kapat ve okudukların hakkında düşün. Şimdi gözlerini aç ve gördüklerini çiz.



Sıra arkadaşınla çizdiklerin hakkında konuş ve öğrendiğin şeylerle ilgili yeni bir resim çiz.



Çizdiğin resimler arasındaki farkı yaz.

Sıra arkadaşım bir göl ile tırtılın evindeki annesiyle görüşmesini ve tırtılın güzelleşmesini çizmiş. Ben ise tırtılın eve düşünceli düşünceli giderken sümüklü böcek ile karşılaşır onu sevmeyi denemesini çizdim.

ZİHİNSEL İMAJLARIM

Aşağıdaki kelimeleri duyduğunda zihninde oluşturduğun resmi yan taraftaki boşluğa çiz.



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: ÇAYLI, Burcu

Doğum Yeri ve Tarihi: Gaziantep, 22.09.1986

Eposta: burcu_cyl@hotmail.com

Telefon: 0 (507) 356 9711

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Kurum	Yıl
Lise	Muğla Turgut Reis Lisesi	2003
Lisans	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü	2008

İŞ TECRÜBESİ

Görev	Kurum	Yıl
Sınıf Öğretmeni	Hamit Kesici İlköğretim Okulu	2008-2011
Sınıf Öğretmeni	Ahmet Yesevi İlkokulu	2011-2014
Sınıf Öğretmeni	Bağcılar Fatih İlkokulu	2014-2017
Sınıf Öğretmeni	Munis Faik Ozansoy İlkokulu	2017-