



**T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

**SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞININ ÖĞRENEN
ÖZERKLİĞİNE ETKİSİ**

ADEM GÜVEL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK

ŞUBAT – 2023

YOZGAT

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI

SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞININ ÖĞRENEN
ÖZERKLİĞİNE ETKİSİ

ADEM GÜVEL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK

ŞUBAT – 2023

YOZGAT



**YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
LİSANSÜSTÜ TEZ ONAY FORMU**

T.C.

**YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Enstitümüzün Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 80111519007 numaralı öğrencisi Adem Güvel'in hazırladığı **Sınıf Yönetimi Anlayışının Öğrenen Özerkliğine Etkisi** başlıklı tezi ile ilgili tez savunma sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri gereğince 17/02/2023 Cuma günü saat 13:00'da yapılmış, tezin onayına oy birliği ile karar verilmiştir.

Başkan (Danışman) :

Jüri Üyesi :

Jüri Üyesi :

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih vesayılı Enstitü Yönetim Kurulu Kararı ile onaylanmıştır.

...../...../.....

Müdür Ad-Soyadı

İmza

TEZ BEYANI

Tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, tezin içerdiki yenilik ve sonuçların başka bir yerden alınmadığını, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan eder, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğini beyan ederim.

ADEM GÜVEL

17/02/2023

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞININ ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNE ETKİSİ ADEM GÜVEL

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. EMİNE BABAOĞLAN ÇELİK

Bu araştırmanın amacı öğrenci algısına göre İngilizce derslerinde öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışının öğrencilerin öğrenen özerkliği düzeylerine etkisini inceleyip ortaya çıkarmaktır. Nicel bir araştırma yöntemine sahip olan çalışma yordayıcı korelasyon deseninde tasarlanmıştır. Bu doğrultuda veri toplama aracı olarak “Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği” ve “Özerk Öğrenme” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada basit seçkisiz örneklem yöntemiyle Yozgat il merkezinde kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 1517 öğrenciye ulaşılmış ve bu katılımcıların çevrimiçi ve yüz yüze doldurdıkları kullanışlı 1480 adet anket formundan elde edilen veriler çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, ölçek puanlarını demografik değişkenlere göre karşılaştırmak amacıyla “t” ve “Anova” testinden, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile özerk öğrenme puanları arasındaki ilişkide “Pearson” korelasyon testinden; öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışına ilişkin algı düzeyinin öğrencilerin özerk öğrenme düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda sınıf yönetiminde otoriter anlayışın ve uygulamaların özerk öğrenme düzeyini düşürdüğü, demokratik anlayışın ve uygulamaların ise özerk öğrenme düzeyini artırdığı ortaya çıkmıştır. Özellikle yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliğinin literatürde ve uygulamada kanıtlanmış olumlu etkileri düşünüldüğünde, öğrenen özerkliğini ortaya çıkarmak ve desteklemek adına sınıf yönetiminde demokratik ve öğrenci tercihini ön plana çıkaran bir anlayış faydalı olacaktır. Gelecek çalışmalarda özerk öğrenmeyi geliştirmeye yardımcı olabilecek diğer uygulamaların ve faktörlerin ilişkisel olarak taranması ve ortaya çıkarılması özellikle yabancı dil öğretim programlarının oluşturulmasında önemli katkılar sağlayacaktır.

2023, Xii+96 SAYFA

ANAHTAR KELİMELER: Sınıf Yönetimi, Özerk öğrenme, Öğrenen Özerkliği, Yabancı Dil Eğitimi

ABSTRACT

MASTER THESIS

THE EFFECTS OF CLASSROOM MANAGEMENT ON LEARNER AUTONOMY

ADEM GÜVEL

**YOZGAT BOZOK UNIVERSITY
SCHOOL OF GRADUATES STUDIES**

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

SUPERVISOR: PROF. DR. EMİNE BABAOĞLAN ÇELİK

This research aims to examine and reveal the effect of teachers' understanding of classroom management on learner autonomy in English lessons based on student perception. The study, which has a quantitative research method, was designed in predictive correlation design. The "Classroom Management Understanding Scale" and "Autonomous Learning" scale were used as data collection tools. In the study, 1517 students studying in public and private secondary schools in Yozgat city center were reached by simple random sampling method, and the data obtained from 1480 useful questionnaires filled online and face-to-face by these participants were analyzed. In the analysis of the data, the "t" and "Anova" tests were used to compare the scale scores according to the demographic variables. The "Pearson" correlation test was used to reveal the relationship between teachers' understanding of classroom management and autonomous learning scores and multiple regression analysis was used to determine the effect of students' perception of their teachers' classroom management practices on students' autonomous learning level. As a result of the analyzes made, it has been revealed that authoritarian practices in classroom management reduce the level of learner autonomy, while democratic practices increase the level of learner autonomy. Considering the positive effects of learner autonomy in foreign language learning, which have been proven in the literature and practice, an understanding that emphasizes democratic and student choice in classroom management will be beneficial to reveal and support learner autonomy. Relationally scanning and revealing other practices and factors that can help improve learner autonomy in future studies will make important contributions, especially in the creation of foreign language teaching programs.

2023, Xii+96 PAGES

KEYWORDS: Classroom Management, Autonomous Learning, Learner Autonomy, Foreign Language Education

ÖNSÖZ

Öğrenci algısına göre, İngilizce derslerinde öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışının öğrencilerin öğrenen özerkliği düzeylerine etkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmanın hazırlanmasında ve tamamlanmasında engin deneyimi, bilgisi ve sağladığı motivasyonla her zaman yanımda olan değerli danışmanım Prof. Dr. Emine Babaoğlu Çelik (Bozok Üniversitesi) hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ben bu çalışmayı hazırlarken, bu uzun ve yorucu süreçte evde işleri yoluna koyan ve desteğiyle bana her zaman güç veren sevgili eşim Hilal'e, prenseslerim Nilsu ve Zeynep'e teşekkür ederim. Veri toplama sürecinde emeği geçen tüm okul yöneticisi, öğretmen arkadaşlara ve katılımcı öğrencilere ayrıca teşekkürler.

ADEM GÜVEL

17/02/2023

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ

ONAY

SAYFASI.....ii

TEZ

BEYANI.....iii

ÖZET.....iv

ABSTRACT.....v

ÖNSÖZ.....vi

İÇİNDEKİLER.....vii

TABLolar LİSTESİ.....xi

SİMGELER

VE

KISALTMALAR

LİSTESİ.....xii

1. GİRİŞ.....1

Problem

Durumu.....1

Araştırmanın Amacı.....9

Araştırmanın

Önemi.....9

Varsayımlar

ve

Araştırmanın

Soruları.....10

Sınırlılıklar.....10

Tanımlar.....11

2. KURAMSAL

BİLGİLER

VE

İLGİLİ

ARAŞTIRMALAR.....12

2.1. Sınıf Yönetimi.....12

2.1.1. Sınıf Yönetiminin Boyutları.....15

2.1.1.1. Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni.....16

2.1.1.2. Plan-Program Etkinlikleri.....18

2.1.1.3. Zaman Düzenleyici Etkinlikler.....19

2.1.1.4. İlişki Düzenlemeleri.....20

2.1.1.5. Davranış Düzenlemeleri.....22

2.1.2 Sınıf Yönetimi Modelleri.....23

2.1.2.1. Tepkisel Model.....25

2.1.2.2. Önlemsel Model.....25

2.1.2.3. Gelişimsel Model.....26

2.1.2.4. Bütünsel Model.....27

2.1.3. Sınıf Yönetimi Anlayışları.....27

Sayfa

2.1.3.1.	Otoriter	Sınıf
Yönetimi.....		28
2.1.3.2.	Demokratik	Sınıf
Yönetimi.....		29
2.1.3.3.	Serbest	Sınıf
Yönetimi.....		33
2.2.		
Özerklik.....		33
2.2.1.	Öğrenen	Özerkliğinin
Tanımı.....		34
2.2.2.	Özerk	Öğrenenlerin
Nitelikleri.....		42
2.2.3.	Dil Öğreniminde	Öğrenen
Özerkliği.....		46
2.3.		İlgili
Araştırmalar.....		52
2.3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....		52
2.3.2.	Yurtdışında	Yapılan
Araştırmalar.....		54
		<u>Sayfa</u>
3.	MATERYAL	ve
YÖNTEM.....		58
3.1. Araştırma Modeli.....		58
3.2.	Evren ve Örneklem	
.....		58

3.3.	Veri	Toplama
Araçları.....		58
3.4.	Verilerin	Çözümlemesi
.....		59
4.	BULGULAR.....	
		60
4.1.	Demografik	Bulgular
.....		60
4.2.		Betimsel
Bulgular.....		60
4.3.	Ölçek Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	
.....		61
4.4.	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Öğrenci Algı Puanı ile Özerk Öğrenme Arasındaki İlişki.....	65
5.	SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	
.....		68
5.1.	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı ve Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Ait Sonuçlar.....	68
5.2.	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Öğrenci Algı Puanı ile Özerk Öğrenme Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar.....	69
5.3.	Öğrenci Algısına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışının Öğrencilerin Öğrenen Özerkliği Üzerindeki Etkisine Ait sonuçlar.....	70
5.4.	Tartışma ve Öneriler	

.....	72
6. KAYNAKLAR.....	77
7. EKLER.....	90
	<u>Sayfa</u>
EK-1. Katılımcı Bilgi Formu ve Sınıf Yönetimi Ölçeği.....	90
EK-2. Özerk Öğrenme Ölçeği.....	91
EK-3. İzni.....	92
EK-4. Etik Kurul Onayı/İzni.....	93
EK-5 “Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği” İzni.....	94
Ek- 6 “Özerk Öğrenme Ölçeği” İzni.....	95
EK-7. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur (Katılım Kabul) Formu.....	96
ÖZGEÇMİŞ.....	

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 4.1. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı.....	60
Tablo 4.2. Ölçek puanlarına ait betimsel istatistikler.....	60
Tablo 4.3. Ölçek puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....	61
Tablo 4.4. Ölçek puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılması.....	62
Tablo 4.5. Ölçek puanlarının okul türüne göre karşılaştırılması.....	62
Tablo 4.6. Ölçek puanlarının aile gelir düzeyine göre karşılaştırılması.....	64
Tablo 4.7. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin öğrenen özerkliği arasındaki ilişki.....	65
Tablo 4.8. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışının öğrencilerin öğrenen özerkliği üzerindeki etkisi.....	66

SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış simgeler ve kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Simgeler	Açıklamalar
n	: Örneklem/gruptaki örneklem sayısı
%	: Yüzde
$\bar{x}$	: Ortalama
SS	: Standart sapma
p	: Anlamlılık düzeyi
t	: t değeri
F	: ANOVA istatistik değeri
r	: Pearson korelasyon katsayısı
B	: Regresyon katsayısı
SH	: Regresyon katsayısının standart hatası
β	: Standardize regresyon katsayısı

Kısaltmalar	Açıklamalar
Akt.	: Aktaran
TDK	: Türk Dil Kurumu

1. GİRİŞ

Problem durumu

Öğrenme, insan hayatının merkezinde, kasıtlı ya da bilmeden gerçekleşen ve sürekli devam eden, hayatta kalmak ve yaşam kalitesini artırmak için yeme içme gibi hayati bir eylem ve de ihtiyaçtır. Yalnızca fiziksel olarak büyümek, yalnızca temel yaşam gereksinimlerine hâkim olmak, toplumun canlanması ve yaşımını sürdürmesi için yeterli değildir. Toplumun ihtiyaçlarından, amaçlarından ve alışkanlıklarından bihaber ve kayıtsız olarak doğan insanların öğrenmek için çaba göstermesi ve aktif olarak ilgilenmesi gerekmektedir. Bunu da sağlamak için en kullanışlı araç eğitimidir (Dewey, 1916: 9). İnsanlığın varoluşunda, günümüze kadar gelişinde ve geldiği noktadaki kazanımları ve gelişiminde öğrenme ve ardından eğitim ve öğretim kavramları ön plana çıkmaktadır. Doğal ortamda ve doğumla başlayan öğrenme eylemi, belli bir yaştan itibaren, tarihi öğrenme kadar olmasa da çok eski olan, insanı felsefi ve bilimsel anlamda geliştirmeyi, hayata hazırlamayı ve günümüzde ise daha çok meslek kazandırmayı ve toplumlara şekil vermeyi amaçlayan kurumlar olan okullarda devam etmektedir. İlk ortaya çıktığından, 19 hatta 20. Yüzyılın ortalarına, okullaşma oranının artmasına kadar geçen sürede ayrıcalıklı ve seçkin bir zümreye özel olan okulların, daha sonra toplumları şekillendirme ve düzenleme özellikleri farkedilmesiyle birlikte sayıları ve önemleri artmıştır. Bunun yanında eğitim yönetimi, okul yönetimi ve tüm sistemin uygulama ve çıktı alanı olan sınıfların yönetimi konuları da önemli hale gelmiştir (Çelik, 2002, Brophy, 2013, Başar,2016).

Scarlett (2015)'e göre on dokuzuncu yüzyılın sonları, öğretmen ve çocuk arasında sevgi geliştirme ihtiyacını vurgulayan sözde yumuşak pedagojiyi de ön plana çıkarmıştır. Avrupalı eğitimcilerden, özellikle Almanya'da Friedrich Froebel ve İsviçre'de Johann Heinrich Pestalozzi'den etkilenen yumuşak pedagojiyi savunanlar, öğretmenlerin sevgi nesnesi haline gelerek çocukları kontrol edebileceğini vurgulamıştır. Yumuşak pedagoji, bugünün sınıf yönetiminin mihenk taşı olarak iyi öğretmen-çocuk ilişkisi geliştirme vurgusunu öngörmüştür. Daha sonra John Dewey (1859-1952), müfredat, pedagoji ve sınıf yönetimi arasındaki bağlantıyı, zamanın diğer tüm ilerici eğitimcilerinden daha fazla açıklığa kavuşturarak kontrolün yalnızca öğretmende değil aynı zamanda öğrencilerde olması gerektiğini vurgulamıştır (ss. 376-377). Yirminci yüzyılın ikinci yarısının başlarında ise, çocuk gelişimi tartışmalarına davranışçı ve psikodinamik teoriler hâkim olmuştur. 1950'ler ve 1960'lar, otokratik ve demokratik, talep edene karşı izin veren, baskın olana karşı bütünleştirici, öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli veya doğrudan ve dolaylı olarak çeşitli şekillerde tanımlanan öğretmen liderlik stiline ilişkin bir dizi çalışma başlatmıştır. Birçoğu, ilerici veya çocuk merkezli öğretim felsefelerine bağlı araştırmacılar tarafından yürütülmüş ve bunların çoğalmasa, bu liderlik tarzına ve sınıfların iklim yönlerine odaklanan güvenilir sınıf gözlem sistemlerinin geliştirilmesiyle desteklenmiştir (Brophy, 2013: 24). Başlangıçta en önemli hedefi öğrencileri disiplin altında tutmak, düzeni sağlamak ve itaat eden bireyler yetiştirmek olan sınıf yönetimi anlayışları, özellikle 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren, teknolojinin ivmelenen gelişimi, insan ve toplum ihtiyaçlarının ve yaşam tarzlarının değişimi, bilginin değer kazanması ve yayılma hızının artması gibi gelişmelerle birlikte daha insancıl ve bireyin öğrenmesinin ön plana çıktığı çağdaş ve demokratik anlayışlara dönüşmeye başlamıştır.

Davranışsal tekniklerin sınıf yönetimine ilk uygulamaları çoğunlukla, pekiştirme yoluyla öğrencilerin davranışlarını şekillendirmekle sınırlı kalmıştır. Sonrasında “kurallar, övmek ve görmezden gelmek” kısa sürede davranış temelli sınıf yönetiminin parolaları haline gelmiştir. Daha sonra öğretmenlerin 20 veya daha fazla öğrenciyle eğitim verdiği sınıflarda, davranışları izlemeye ve pekiştireç sağlamaya yönelik yöntemlerin uygulanabilir olmadığı ortaya çıktı. Bu sorunu çözmek için davranışçılar, müstakil eylemlerden ziyade sınıfta derse dikkatini verme, ödevleri bitirme ve sınavlarda iyi performans sergileme gibi birbirine bağlı davranış gruplarını ödüllendirmeye başlamışlardır (Brophy, 2013: 25). İsviçreli psikolog Jean Piaget (1896–1980) gibi teorisyenlerin çalışmaları tarafından teşvik edilen yeni bir yapılandırmacı düşünce dalgası ise, eğitimcileri yalnızca akademik

konularda değil, sınıf yönetiminde de yapılandırmacı yöntemleri benimseme konusunda etkilemiştir. 1960'lar ve 1970'ler, sosyal adaletle ilgili birkaç okul reformu dalgasının ilkinde de tanık olmuştur. Sivil haklar hareketinin sınıf yönetimi ve okul disiplini üzerinde doğrudan etkisi olmuştur ve bunlara çocuk, ergen, engelli, sosyal ve kültürel haklar da dahil olduğu görülmüştür (Scarlett, 2015: 378). Yapılandırmacı teorisyenler, öğrencilerin süngerler (bilginin pasif alıcıları) olmadığını ve etkili öğrenmenin, öğrenciler kendi anlamlarını oluşturmak ve kendi bilgilerini inşa etmek için birbirleriyle ve öğretmenle etkileşime girdiklerinde gerçekleştiğini vurgulamışlardır (Shostak, 2011: 83).

Jacob Kounin ve Paul Gump'ın benimsediği, sınıf yönetiminde son eğilimlerden olan ekolojik ve sistem yaklaşımlarına göre ise yanlış davranışı yönetmenin anahtarının, öğretmenlerin sınıfı izleme ve sorunlu davranışın sınıfın akışını bozmasına izin vermemesi, zamanı, mekânı, çevreyi ve müfredatı organize etme biçimleri aracılığıyla yanlış davranışın oluşmasını önlemek olduğu görüşü öne çıkmaktadır. Bu yaklaşıma göre etkili öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceklerini, nasıl hatırlayacaklarını, nasıl düşüneceklerini ve kendilerini nasıl motive edeceklerini öğretmeyi içermelidir (Weinstein ve Mayer, 1986: 315). Bandura (1993)'ya göre de örgün eğitimin temel amacı, öğrencileri yaşamları boyunca kendilerini eğitmek için entelektüel araçlar, öz inançlar ve öz-düzenleme yetenekleri ile donatmak olmalıdır (s. 136).

Sınıf yönetimi, akademik ve sosyal-duygusal öğrenme için bir ortam yaratmak gibi bir önemli amacı olan (Evertson ve Weinstein, 2013: 4), öğretim hedeflerini gerçekleştirmek için öğretmenin eğitim ve öğretim görevini etkin bir şekilde yerine getirmesini sağlayan bir araç (Kruger, 1997: 3), öğretmenin, öğrencilerin öğretim hedeflerine etkili bir şekilde ulaşmalarını sağlayacak ve onların öğrenmelerini sağlayacak sınıf koşullarını oluşturmak ve sürdürmek için kullandığı karmaşık bir dizi davranış (Weber, 1986: 272), öğretmenlerin ve okulların, sınıf ortamlarında öğrencilerin uygun davranışlarını oluşturma ve sürdürme sürecidir (Kratochwill, 2015). Lemlech'e göre sınıf yönetimi, sınıf yaşamını bir orkestra gibi yönetmek; Brophy'ye göre öğrenmenin gerçekleşebileceği bir alan yaratmak için fırsatların, prosedürlerin, öğrenme düzeninin, ortamın ve düzenlemelerin sağlanması ve devam ettirilmesi; Kearney ve arkadaşlarına göre öğretmenlerin ve de öğrencilerin faaliyetlerine engel olacak unsurların mümkün mertebe azaltılması, öğretimde zamanın verimli harcanması, tüm faaliyetlerde öğrencilerin katkı

sunmasına fırsat verilmesi; Haigh'e göre de sınıf imkanlarının, insan kaynaklarının ve zamanın yönetimidir (Akt. Başar, 1999: 13).

Sınıf yönetimi, öğrencilerin davranışlarını kontrol etmek için kurallar, ödüller ve cezalar oluşturmaktan çok daha karmaşık olan çok yönlü bir çabadır (Evertson ve Weinstein, 2013: 5). Sınıfta planlama, organize etme, koordine etme, iletişim kurma ve değerlendirme faaliyetlerine ilişkin fikirlerin, teorilerin, modellerin ve yöntemlerin metodik ve kasıtlı olarak uygulanmasını içeren tüm eylemler, sınıf yönetimi şemsiyesi altında yer almaktadır (Erdoğan, 2010: 12). Etkili sınıf yönetimini parmaklar ucunda aynı anda ve hiçbirini düşürmeden tabaklar çevirmeye benzeten Kyriacou (2018)'ya göre, öğrencilerin öğrenmelerinin aksamadan devam etmesini garanti altına almak için öğretmenlerin dikkatlerini ve hareket tarzlarını bir dizi eylem arasında sürekli olarak değiştirmeleri gerekmektedir (s. 54).

Sınıfı iyi bir şekilde yönetememe, öğretmenlik uygulamasında ve aday öğretmenlik sürecinde başarısızlığın en yaygın nedenlerinden biri olarak görülmektedir (Wragg, 2002: 7). Etkili bir sınıf yönetimi uygulamasının; adalet, tutarlılık, demokrasi, saygı, kararlılık ve hoşgörü, yeterlik, görev yönelimi ve kişi yönelimi arasındaki denge, esneklik ve uyarlanabilirlik, öğretimde yetkinlik, azami öğrenme süresi ve uygun davranışın modellenmesi gibi önemli niteliklere sahip olması gerekmektedir (Kruger, 1997: 22). Sınıf yönetimi öğretmenlerin saygılı, ilgili, düzenli ve üretken bir ortam yaratmak için yaptıkları eylemleri ifade eder. Sınıf yönetimi hem akademik hem de sosyal-duygusal öğrenmeyi destekler ve kolaylaştırır. Başka bir deyişle, etkili sınıf yöneticileri yalnızca akademik başarıyı teşvik etmek için bir ortam yaratmakla kalmaz, öğrencilerin sosyal becerilerini (empati, iletişim becerileri, öfke yönetimi ve çatışma çözme dahil) ve öz-düzenleme kapasitelerini geliştirmek için çok çalışırlar (Weinstein ve Weber, 2011: 217).

Yirminci yüzyılın sonundan günümüzün önde gelen eğitimcileri kontrollü ve otoriter sınıf yönetimi anlayışlarının uygulanmasına karşı çıkmakta ve daha olumlu, yapılandırmacı ve ilişki temelli yaklaşımları savunmaktadırlar. Bununla birlikte, önceki dönemlerden farklı olan şey, organize öğrenme ortamları ve işlevsel kişilerarası sistemler yaratmak ve çeşitliliğin tüm biçimlerini barındırmak, olumlu ilişkiler kurmak, çocukların motive olması ve daha iyi öğrenebilmesi için öğretmek ve çocukların uzun vadeli gelişimini desteklemek için araştırmaların ortaya çıkardığı en iyi yöntemlerin kullanılması konusunda yaygın bir anlaşma ve kararlılığın olmasıdır (Scarlett, 2015: 379). Sınıf

yönetimi anlayışları da bu doğrultuda otoriter ve kontrolcüden demokratik bir çizgiye yönelmiştir. Otoriter sınıf yönetimi anlayışı disiplin ve düzeni sağlama konularında kısa vadede etkili olsa da uzun vadede, pedagojik anlamda ve gelişen öğretim yöntemlerinin uygulanmasında ve bu anlamda gerçek başarıyı yakalamada demokratik sınıf yönetimi anlayışı kaçınılmaz olmuştur. Öğretmenler, öğrencilere seçenekler, görevle ilgili olumlu geri bildirim ve öz değerlendirme fırsatları sunan etkinlikler tasarladıklarında, daha fazla özerk öğrenmeye katılmaları muhtemeldir. Buna karşılık, öğretmenler öğrencilerin seçimlerini ortadan kaldıran, öğrencileri öğrenme için dışsal nedenlere odaklayan veya rekabeti teşvik eden öğrenme etkinlikleri tasarladığında, bu öğretmenlerin öğrencilerin içsel öğrenme arzusunda bir azalma ve performanslarında bir düşüş yaratması muhtemeldir. Glornick (1987)'e göre de daha az kontrol altında, daha fazla özerklik sağlayan koşullar altında edinilen bilgilerin aktif olarak işlenme olasılığı daha yüksektir, daha fazla ilgi çeker ve kişisel deneyimleri de beraberinde getirmektedir (s. 893).

Son zamanlarda özellikle Batı'da, psikolojide öğrenmeyle ilgili yapılandırmacı görüşlerin gelişimi, eğitimcilere, çocuk gelişimi ve tüm yaş gruplarında öğrenmeye dayalı deneysel çalışmalara dayalı aktarıma daha çağdaş alternatifler için yeni bir temel sağlamıştır. Yapılandırmacı görüşler, aktarım modelinin davranışçı eğilimlerinin aksine, öğrenmenin bilişsel yönüne dayandığını savunur. Yapılandırmacı öğrenme görüşleri, bir öğrencinin kendi bilgi ve anlayışlarını yaratması, kendi bağlantılarını kurması ve kendi anlamlarını oluşturması için merkezi katkısını kabul eden daha “ilerici” pedagojileri doğrulamak ve bilgilendirmek için de kullanılmıştır (Wright, 2005: 198). Yaşanan bu gelişmeler neticesinde öğrenen özerkliği özellikle yabancı dil öğretimi alanında, son yıllarda popüler bir çalışma konusu ve eğitim hedefi haline gelmiştir. Eğitim ve psikoloji alanındaki konferanslarda, akademik dergilerde ve kitaplarda sıklıkla özerklik tartışılır olmuştur. Holec tarafından Avrupa Konseyi için yazılan 1979 tarihli Yabancı Dil Ediniminde Özerklik bildirisi, bir ilk olarak özellikle yabancı dil öğrenimi alanında öğrenen özerkliği kavramını ortaya atmıştır. Bu bildiriye göre öğrenen özerkliğinin kavramsal temeli ile ilgili olarak, kişinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu kabul etmesi, öğrenenleri daha özerk olmaya teşvik etmenin ilk adımı olarak kabul edilmektedir (Benson, 2007). Özerklik ve bağımsızlık, felsefe, psikoloji, siyaset ve eğitim alanlarında yirminci yüzyıl liberal batı düşüncesinin anahtar kelimeleri olmuştur. On sekizinci yüzyıldan itibaren, toplum üzerine Batılı söylemler, bireyin sosyal fail olarak sorumluluğunu giderek daha fazla vurgulamıştır. Felsefe ve psikolojide, özerklik ve

bağımsızlık, bireyin sorumlu bir 'toplum üyesi' olarak hareket etme kapasitesi ile ilişkilendirilmiştir (Benson ve Voller, 2014: 4). Özellikle yaşam boyu öğrenme yetenekleriyle ilgili olarak öğrenen merkezli yaklaşımlara geçiş, öğrenenlerin ilerlemesini desteklemede öğrenen özerkliğinin değerini yükseltmiştir.

Crabbe (1999)'e göre özerk dil öğrenimi geçici bir moda değilse, yakında öğrenme üzerine yeni bir moda ile değiştirilmeyecekse, dil öğrenimi ve dil öğretimi teori ve pratiğine yeni boyutlar ekleme potansiyeline sahiptir. Dil eğitiminde öğrenen özerkliği, tartışmaya ve araştırmaya açık bir dizi ilkeyle çalışan nispeten genç ve gelişmemiş bir felsefedir. Bu felsefe bilişsel psikoloji, söylem analizi, sosyoloji, danışmanlık gibi bir dizi bilgi birikiminden yararlanmakta ve öğrenmenin bilişsel ve sosyal doğasının tutarlı bir portresini çizme ve ikisini birbirine bağlamak için bir çerçeve oluşturma potansiyeline sahiptir (ss. 4, 167). Araştırmacı bu öngöründe bulunalı yirmi yıldan fazla bir süre geçmiştir ve kavram güncelliğini ve popülerliğini hala korumaktadır. İvmelenerek gelişen teknoloji, son yıllarda yaşanan salgın ve diğer afetlerin etkisiyle eğitimde farklı yöntem ve model arayışlarının artması da dikkate alındığında uzun yıllar gündemde kalacak gibi görünmektedir.

Her ne kadar kulağa öğretmeni devre dışı bırakan bir öğrenme türü gibi gelse de özerk öğrenmede öğretmene önemli görevler düşmektedir. Bugüne kadar yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenin demokratik ve özerkliği destekleyen bir sınıf yönetimi anlayışı olmadan tam bir özerk öğrenmeden bahsedilmesi çok zor görünmektedir. Bu araştırmaların öncülerinden Holec'e göre öğretmenin başlıca görevi, öğrencilerin kendi kendilerini yönetme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olarak bağımlılıktan özerkliğe geçişi desteklemektir. Öğrenci özerkliğine yönelik bu yaklaşım, bireysel öğrenciye ve dil öğrenme sürecini şekillendirmek için bilişsel ve üstbilişsel kaynakları kullanmasına odaklanmış ve 1980'lerde üniversite dil merkezlerinde kendi kendine dil öğreniminin gelişimi üzerinde çok büyük bir etkisi olmuştur (Little, Dam ve Legenhausen, 2017: 2). Orakçı (2017)'ya göre başarılı dil öğrenenlerin, kendi başına öğrenebilen ve ihtiyaç duydukları bilgiyi kendi başlarına bulabilen kişiler olduğu kabul edildiğinden, öğrenen özerkliği gün geçtikçe popülerlik kazanmaktadır.

Öğrenen özerkliği kişinin kendi öğrenmesi için sorumluluğu kabul etmesi ve üstlenmesi, kendi öğrenme planlamasına, takibine ve değerlendirmesine tam katılımı (Little, 1999: 11, Holec, 1981, Benson, 2007: 22), içerik konusunda ve bilişsel süreçte

karar verici olması (Chan, 2003: 34), öğrenmede aktif rol alması (Lee, 1998: 282), bilerek öğrenmeyi öğrenmesi (Little, 2004), öğrenenin içsel (kendi öğrenmesinin sorumluluğunu ve kontrolünü alma) kapasitesidir (Benson, 2009: 217). Tek, evrensel bir özerklik teorisi olmamasına rağmen, özerkliği geliştirmenin eğitim açısından önemi ve özerkliğin öğrenme bağlamına ve öğrenen özelliklerine bağlı olarak çeşitli biçimler alabileceği konusunda fikir birliği vardır (Murphy, 2011: 17). Aydoğdu (2009)'ya göre; özerk öğrenme sürecinde, öğrenciler ihtiyaçlarını tanımlamayı, öğrenmesiyle ilgili kararlar almayı ve öz değerlendirme yapmayı öğrenebilmektedir. Böyle bir sürecin gerçekleştirilmesi ve öğrencinin özerk öğrenen özelliklerini gösterme yeteneği, öğrenmesine, nasıl öğrenebileceğine ve kendisine uygun koşulların sunulup sunulmadığına bağlıdır (s. 69).

Öz-belirleme (self-determination) kuramının yaratıcıları olan Ryan ve Deci (2000)'ye göre de özerklik gelişimi içsel bir süreçtir ve bu yaklaşıma göre özerk olmak, kişinin kendi eylemlerini kendisinin başlatması ve düzenlemesi anlamına gelmektedir. Araştırmanın bulgularına göre özerklik, yetkinlik ve ilgi; tatmin edildiğinde zihinsel sağlığı ve öz-motivasyonu geliştiren, engellendiğinde ise motivasyonun ve refahın azalmasına sebep olan psikolojik bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır (s. 68). Erikson (1968) özerkliği, bireysellik, duygusal bağımsızlık, ana-babadan ayrışma ve diğer sosyal etkilerden bağımsızlaşma olarak açıklamıştır. Büyüyen ve gelişen ergenler, kendilerini ne şekilde gördüklerini karşılaştırarak başkalarının gözünde nasıl göründüklerini bulmaya çalışırlar ve ergenlik döneminde temel görev tutarlı bir kimlik yapılandırmasıdır. Bu dönemde özerklik düzeyi gelişmiş ergenler tutarlı bir kimlik oluşturmada daha başarılı olacaklardır.

Wiemann (2016) psikolojik sağlık için insanların özerklik, ilişki ve yeterlilik gibi belirli ihtiyaçları olduğunu savunmuştur. Ona göre bu ve diğer temel ihtiyaçların karşılanabilmesi için insanın destekleyici bir ortamda bulunması gerekir. Eğitimcilerin, insan gelişimini destekleme ve bu tür gelişmenin en olası olduğu bağlamları yaratma rollerinin farkında olmaları gerekmektedir. Okullar, asgari hedeflerin karşılandığı ancak temel ihtiyaçların karşılanmadığı kurumlar olmaktan ziyade sağlıklı insani gelişme bağlamını sağlayabilir ve sağlamalıdır. Flynn (2016)'e göre de sınıf yönetiminde saygı, dayanışma ve iletişim eğitimde başarıyı getirmekle birlikte özerkliği de desteklemektedir. Öztürk (2011) de çalışmasında; öğrenciyi kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenecek şekilde yetiştirmek, öğrenmeyi etkileyen birçok değişkenin öğrenci görüşleri ile

zenginleştirildiği ve özerkliğin sınıf kültürü olarak kabul edildiği bir öğrenme ortamında gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Bu durum da öğretmenin kendisinin özerk olmasını ve konuyla ilgili bilgi, beceri ve deneyimlerini öğrencilere yansıtmasını gerektirmektedir. Holden ve Usiki (1999: 191) de araştırmalarında; pasif öğrenme davranışlarının doğuştan gelen bir özellik olmadığını ve eğitim sistemlerinin uygun eğitim şartları sağlayamaması nedeniyle öğrencilerin özerk öğrenme gelişimlerinin önlendiğini ifade etmişlerdir.

Holec (1980)'e göre özellikle yabancı dil öğretiminde iletişimsel bir yaklaşımın seçimi, her öğrencinin kendi yeterliliğini geliştirmesine izin verilmesi gerekliliğini de içeren iletişimin birçok sonucuyla ilgilenmeyi gerektirmektedir. Gerçekten de bu başarılmadığında, öğrenenler yalnızca temel, durağan ve basmakalıp bir yeterlilik biçimine sahip olurlar. Öğrencinin kendi yetkinliğini geliştirmesine, öğrenmenin ve de amaçların kişiselleştirilmesine izin vermek, eğitimcileri iletişimin ve öğrenmenin standartlaştırılmasıyla sonuçlanacak tüm prosedürlere doğal olarak uzak tutacaktır. Bu nedenle öğrencilerde kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenme kapasitesinin diğer bir deyişle özerkliğin geliştirilmesi gerekmektedir (s. 32). Özerk öğrencilerin sahip olduğu temel nitelik, hedef dili öğrenme sürecinde aktif ve bağımsız bir katılımcı olmalarıdır (Dickinson, 1994: 6). Mithaug, Agran, Martin ve Wehmeyer (2002)'a göre öğrenmede özerklik, öğrenmeyi, motive edici bir gereklilik, ilgi veya merak tepki olarak doğal yollardan meydana geldiği konuma yerleştirir. Öğrenme, öğrenciler yeni bir durumdan ne bekleyeceklerini ne yapacaklarını nasıl seçeceklerini ve daha sonra durumdan tahmin edilebilir bir sonuç elde etmek için seçime göre nasıl hareket edeceklerini bulmaya teşvik edildiğinde gerçekleşir (s. 12).

Sınıfta özerklik, öğretmenler öğrenci inisiyatifine ve seçimine izin verdiğinde ve öğrenciler öğrenme etkinliklerini kişisel hedef ve değerleriyle bağlantılı olarak gördüklerinde ortaya çıkmaktadır (Alderman, 2013: 230). Öğrenciler en çok, motive olduklarında ve öğrenme sürecine aktif olarak dahil olduklarında öğrenirler (Powell ve Caseau, 2004: 153). Öğrencilerin belirli yeterlilikleri kazanabilmeleri ve istenilen ilerlemeyi sağlayabilmeleri için öğrenci merkezli öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Öğrenci merkezli bir ortamın tasarımında öğretmen, öğrencinin başarılı olacağı beklentisiyle hareket ederken görevi yapma rolünü üstlenmek yerine etkinliğin gidişatını yönlendiren bir kolaylaştırıcı görevi görür. Görev, sonuca ulaşan öğrenciler tarafından tamamlanır. Bu durum nedeniyle, öğrenci özerkliği artık öğrenci merkezli ortamın

işleyişinde önemli bir husustur. Öğretmenin yaklaşımı, öğrenciye bağımsız hareket etme yeteneği veren en temel bileşendir (Göçer, 2016: 190).

Brophy (2003), öğrencileri katı kurallara uymaya ve pasifliğe sevk eden bir yönetim biçiminin, üst düzey düşünme ve aktif öğrenmeyi sağlamaya çalışan bir eğitim sistemini baltaladığını ileri sürmüştür. Buradan hareketle demokratik bir sınıf yönetim biçiminde üst düzey düşünme, aktif öğrenme ve öğrenen özerkliğinin daha rahat gelişebileceği düşünülebilir. Bu araştırmanın ortaya çıkmasında özellikle yabancı dil öğretiminde özerk öğrenmenin yeni bir çağ başlattığı günümüzde öğrenen özerkliğinin sınıf yönetimi ile olan ilişkisi ve sınıf yönetimi uygulamalarından nasıl etkilendiği sorusu etkili olmuştur. Araştırma sorusunun ortaya çıkmasındaki diğer bir etken ise Türkiye'nin, 2017 İngilizce Yeterlilik Endeksi istatistiklerine (English Proficiency Index) göre 47,79 puanla 80 ülke arasında "çok düşük seviye" kategorisinde 62. sırada yer almasıdır. Hollanda aynı araştırmada en üst sırada yer alırken Türkiye 27 Avrupa ülkesi içinde ancak 26. olmuştur (Yaman, 2018: 164). Türkiye'nin bu tabloda daha üst sıralara yerleşmesi adına, sınıf yönetimi tarzlarının, yabancı dil öğretiminde önemli bir faktör olan öğrenen özerkliği üzerindeki etkilerinin araştırılması ve bu bağlamda İngilizce öğretim programlarının tekrar düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada ele alınan sorun İngilizce derslerinde öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarının özerk öğrenme üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmak ve bu doğrultuda İngilizce öğretiminde daha etkili ve verimli sonuçlar almak için yapılması gerekenlerin tartışmaya sunulmasıdır.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin algısına göre İngilizce dersinde, öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarının, öğrencilerin öğrenen özerkliği düzeylerindeki etkisini inceleyip betimlemektir. Bununla birlikte araştırmada cinsiyet, okul türü ve gelir düzeyi gibi bazı demografik değişkenlerin, otoriter ve demokratik sınıf yönetimi anlayışları ve öğrenen özerkliği ile ilişkilerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir.

Araştırmanın önemi

Bu araştırmanın tasarlanmasında; öğrenen özerkliğinin özellikle yabancı dil öğreniminde önemli bir aktör haline gelmesiyle (Holec, 1981, Little, 2009), sınıflarda özerk öğrenme düzeyini artırmak amacıyla atılacak adımların araştırılmasının ve öğrenen

özerkliğini etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılmasının önem kazandığı ve öğretmenlerin sınıflarını yönetirken uyguladıkları yöntemlerin bu faktörler içinde öne çıktığı düşünülmüştür. Yurtiçinde ve yurtdışında yer alan çalışmalar incelendiğinde hem sınıf yönetimi hem de öğrenen özerkliği konularında birbirinden bağımsız birçok araştırma ve tez çalışması (Başar, 1999, Erdoğan, 2010, Çelik, 2002, Aydoğdu, 2009, Balçıkanlı, 2010, Alkan, 2015, Çakıcı, 2015, Doyle, 1986, Kruger, 1997, Brophy, 2003, Weinstein ve Weber, 2011, Kratochwill, 2015, Long ve Byrne, 2015, Grolnick ve Ryan, 1985, 1987, Deci ve Ryan, 1987, 2000, 2013, Little, 1991, 1999, 2000, 2004, 2009, Holec, 1981, 2009, Benson, 2007, Benson ve Voller, 2014, Kuchah ve Lamb, 2018) yapılmış olduğu görülmektedir. Ancak bu iki değişkenin ilişkisini tam anlamıyla inceleyen bir araştırmaya ya da tez çalışmasına rastlanmamıştır. Bu anlamda çalışma amaçları ve hipotezleri doğrultusunda istenen sonuçlara ulaştığında alanında ilk ve öncü bir örnek oluşturabilir. Araştırma konusu alanında ilk olması ve yabancı dil eğitimindeki sorunlara farklı etkenler açısından yaklaşması bakımından önemlidir.

Çalışmanın, sınıf yönetimi ve öğrenen özerkliği konularını İngilizce dersi örnekleminde bir araya getiren nadir bir tarama olması nedeniyle, bu alana araştırmacıların dikkatlerini çekerek, alanda daha çok araştırma yapılmasına yol açması beklenmektedir. Bununla birlikte geniş bir literatür taraması yapılarak sınıf yönetimi ve öğrenci özerkliği konularında yapılmış birçok çalışmayı bir araya getirerek çalışmanın sonraki araştırmalara kaynak oluşturması hedeflenmektedir. Ayrıca araştırmanın Yozgat ili özelinde ve Türk eğitim sisteminde İngilizce eğitiminde yaşanan sorunlara sınıf yönetimi anlayışının, öğrenen özerkliğine etkileri çerçevesinden yaklaşarak konuya farklı bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir. Bu çalışma eğitimcilere kendi sınıflarında uyguladıkları sınıf yönetimi anlayışlarının, öğrencilerin öğrenme sürecinde tercih yapabilme ve sorumluluk alabilme düzeylerine yaptığı etkiye dair yeni bir bakış açısı da sağlayabilir.

Varsayımlar ve Araştırmanın Soruları

Bu araştırma;

1. Veri toplama araçlarının araştırma sorusuna uygun yeterlikte cevaplar alabildiği,
2. Katılımcıların anket sorularına içten ve doğru cevaplar verdiği,
3. Ulaşılan örneklemin evreni temsil edebilecek büyüklükte ve yeterlikte olduğu varsayımlarına dayanmaktadır.

Araştırma Sorusu

Öğrenci algısına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı, öğrenen özerkliğini ne ölçüde yordamaktadır?

Alt Araştırma Soruları

1. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışına ilişkin öğrenci algısı, öğrencilerin yaşına, cinsiyetine, okul türüne, sınıf düzeyine ve aile gelir durumuna göre değişmekte midir?
2. Öğrencilerin öğrenen özerkliği düzeyleri, öğrencilerin yaşına, cinsiyetine, okul türüne, sınıf düzeyine ve aile gelir durumuna göre değişmekte midir?
3. Öğrenci algısına göre öğretmenin demokratik sınıf yönetimi anlayışı, öğrenen özerkliğini ne derece yordamaktadır?
4. Öğrenci algısına göre öğretmenin otoriter sınıf yönetimi anlayışı, öğrenen özerkliğini ne derece yordamaktadır?

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın evreni Yozgat il merkezinde resmi ve özel okullarda 2021-2022 eğitim öğretim yılında, ortaöğretim 10 ve 11. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Sınıf Yönetimi: Sınıfta belirli amaçların gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme gibi işlemlere ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde ustalıkla uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümü (TDK, 2022)

Özerklik: Yönetim bakımından dış denetimden bağımsız olma ve kişinin, kendi davranışlarını düzenleme ve bu davranışlara yön verme konusunda bir ölçüde bağımsız oluşudur (TDK, 2022)

Öğrenen Özerkliği: Kişinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenme yeteneğidir (Holec, 1981: 3).

Öz-belirleme: Öğrenmede tamamen içsel sebeplerle tercih yapabilme özgürlüğüdür. Olasılıklar, dürtüler veya diğer güçler ve baskılarla motive olmak yerine, kişinin eylemlerinin belirleyicileri olması ve bu seçimlere sahip olma kapasitesidir (Deci ve Ryan, 1985: 38).



2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın değişkenleri olan sınıf yönetimi ve öğrenen özerkliği kavramları açıklanmaya çalışılmış olup sınıf yönetimi anlayışı ve öğrenen özerkliği konularında yurtiçi ve yurtdışında yapılmış olan bazı araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Sınıf Yönetimi

Literatürde sınıf yönetimiyle ilgili çok sayıda çalışma bulunmakta ve dolayısıyla sınıf yönetimi kavramının da pek çok tanımı yer almaktadır. Bununla birlikte varılan ortak görüşe göre sınıf yönetimi eğitim-öğretimin etkililiği ve öğrenci gelişimi ve katılımı gibi birçok açıdan çok önemli ve vazgeçilmez bir kavramdır. Sınıf yönetimi, bir öğretmene eğitimci olarak yeni bir kariyere başladığında verilen sorumlulukların en önemlilerinden biridir. Öğretim dünyasındaki tüm tartışmalı konulardan çok azı, eğitimcilerin kalbine ve ruhuna sınıf yönetimi konusu kadar yakın gelmektedir. Sınıf yönetimi öğretim bağlamlarında, öğrencilerin akademik başarısını arttıran, karmaşık ve eğitimle ilgili birçok şeyle bağlantısı olan önemli bir bileşendir. Eğitimciler ve öğrencilere göre öğrenciler,

öğretmenler ve sistem sınıf yönetimi sorunlarının kaynağını oluşturmaktadır. Eğitimcilerin kişilikleri (kişisel değerler, özellikler) ve öğretim nitelikleri (konu alanı bilgisi, konu alanı öğretimi, planlama, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi bilgisi, iletişim, değerlendirme), öğrencilerin yaşları, özellikleri ve ihtiyaçları, üniversitelerin politikaları ve olanakları ve merkezi yönetimin desteği sınıf yönetimini etkileyen faktörler olarak sıralanabilir (Albayrak ve Ateşkan, 2022: 1019). Göreve yeni başlayan öğretmenler, sınıf yönetimini genel olarak en büyük zorlukları olarak görürler. Sınıfın arka sıralarında sürekli konuşan veya mesaj atan, sınıfa sürekli geç gelen, akranlarına zorbalık ve tacizde bulunan, ilgisiz, rahatsız edici veya açıkça meydan okuyan öğrenciler için umutsuzluğa kapılırlar. En basitinden, yönetim sorunları strese, kaygıya ve eğitimde zaman kaybına neden olur; aynı zamanda öğretmenlerin kendilerini tükenmiş hissetmelerine ve öğretimi bırakmalarına da yol açabilir (Weinstein ve Weber, 2011: 216).

Landau (2009)'a göre sınıf yönetimi, dünya üzerindeki tüm sınıflarda görüleceği gibi, karmaşık ve çok katmanlı bir konudur (s. 739). Başar (1999)'a göre de sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağını oluşturur. Sınıf, öğrencilerle öğretmenin yüz yüze olduğu ortamdır ve eğitimin elde etmek istediği ürün olan öğrenci davranışının ortaya çıkması burada başlar. Eğitim sürecinde olmazsa olmaz öğrenci, öğretmen, program ve kaynaklar gibi baş öğeler bu ortamın içinde yer alır. Eğitim yönetiminin niteliği, yoğunlukla, sınıf yönetiminin kalitesiyle doğru orantılıdır (s. 13). Doyle (1986) sınıf yönetimini öğretmenlerin sınıf düzenini kurmak ve sürdürmek için yaptıkları, dersleri planlama, kaynakları ve kazanımları organize etme, hedefleri ve kuralları belirleme ve uygulama, birey ve grup davranışlarını kontrol etme ve zamanı planlama gibi birçok eylemi içeren karmaşık bir girişim olarak tanımlamıştır (s. 392).

Sınıf yönetimi, başarılı öğretime yönelik bir öğrenme ortamı yaratmak ve sürdürmek için yapılan sınıfın fiziksel ortamını düzenlemek, kurallar ve prosedürler oluşturmak, derslere dikkati sürdürmek ve akademik faaliyetlere katılım gibi eylemlerdir (Brophy, 2003: 43). Öğretmenin sınıf yönetiminde sergilediği eylemler, etkili öğretme ve öğrenme için gerekli olan sınıf koşullarını yaratmayı ve sürdürmeyi amaçlayan faaliyetler olarak tanımlanabilir. Sınıf yönetimi, öğretme ve öğrenme durumunun temel amacını desteklemek ve yerine getirmek için ihtiyaç duyulan tüm etkinlikleri kapsamaktadır (Kruger, 1997: 3).

Erdoğan (2010)'a göre de elverişli bir öğrenme ortamının oluşturulması ve sürdürülmesi, sınıf yönetimi olarak tanımlanabilir. Öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışmasının önünde duran engelleri kaldırmayı, ders zamanını etkili bir şekilde kullanmayı, öğrencileri etkinliklere dâhil etmeyi ve sınıftaki kaynakların, kişilerin ve zamanın akışını yönetmeyi içermektedir (s.11). Genel anlamda sınıf yönetimi, üretken bir öğrenme ortamının geliştirilmesini ve bu ortamın eğitim hedeflerine uygun olarak yönetilmesini ifade eder. Sınıf yönetimi, detaylı olarak öğretmenlerin planlama, organizasyon, zaman, mekân, personel, malzeme, yetki ve sorumluluk gibi farklı araçları, ödül ve cezaları, okul dışında veya okulda, sınıf dışında veya sınıf içinde, öğrenciler olmadan ya da öğrencilerle birlikte kurallar dâhilinde uyguladığı örgütsel bir yönetim faaliyetidir (Wragg, 2005: 19).

Scrivener (2012)'e göre sınıf yönetimi, sınıfınızda olup bitenleri organize ederek ve kontrol ederek öğrencilerin öğrenmesini yönetmeniz veya bilinçli olarak organize etmemeye ve kontrol etmemeye karar verme şekliniz veya bu kontrolü öğrencilere devretme veya feragat etme şeklinizdir. Aynı zamanda, bu seçimlerden kaçındığınızda veya bu seçimler hakkında hiçbir fikriniz olmadığında olan (veya olmayan) şeydir (s. 1). Çelik (2002) de çalışmasında sınıf yönetimini, yerinde bir sınıf tertibinin kurulmasını, sınıf kurallarının oluşturulmasını, öğretimin ve zamanın verimli biçimde idare edilmesini ve öğretmenin öğrenen davranışlarını denetleyerek pozitif bir öğrenme ortamını geliştirmesini içeren bir süreç olarak tanımlamıştır.

Hue ve Li (2008)'e göre sınıf yönetimi; genel olarak, öğretmenlerin, olumlu kişilerarası etkileşimin teşvik edildiği ve etkili öğrenmenin kolaylaştırıldığı bir öğrenme ortamının yaratılmasına yol açan eylemlerini ifade eder. Öğrencilerin bilişsel, kişisel ve sosyal gelişimlerini, özellikle öz motivasyonlarını, öz anlayışlarını, öz kontrollerini, öz değerlendirmelerini ve öz yönetimlerini geliştirmeyi amaçlar (s. 4). Turney'e göre öğretmenlerin sınıflarda eğitim öğretim faaliyetlerini yürütürken, uygun sınıf yönetimi stratejilerini kullanarak, öğretimin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebileceği ve öğrencilerinin kendilerini rahat ve tehdit altında hissetmediği koşulları oluşturmaları ve sürdürmeleri önemlidir (Akt. Kruger, 1997: 3). Öğretim çalışmalarının, etkinliğini ve verimliliğini sağlama bakımından, en önemli bileşenlerden biri sınıf yönetimidir. Öğretim ne kadar mükemmel planlanırsa planlansın, sınıf doğru bir şekilde yönetilmezse başarı garanti edilemez (Erdoğan, 2010: iX).

Sınıf yönetimi, sınıf araştırmalarında, öğretmen eğitiminde hem başlangıç hem de deneyim sonrası düzeyde, öğretmen değerlendirmesinde ve kamuoyunda merkezi bir kavramdır. Ne basit ne de tek boyutludur. Sadece kendi içinde birbiriyle ilişkili önemli bir dizi beceriyi içermekle kalmaz, aynı zamanda diğer mesleki becerilerle girift (apraşık) bir şekilde bağlantılıdır, çünkü sınıf yönetimi konusunda yeterlik olmadan öğretmenler sahip olabilecekleri diğer becerileri tam olarak gösteremezler. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geri kalanının gelişmesine izin vermek için organizasyon, kontrol ve koordinasyon konusunda yeterli becerilere sahip olmaları gerektiğinden, bu bir “eşik değişken” olarak kabul edilebilir (Wragg, 2005: 20).

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin öğrencileri bir sınıf ortamında organize, odaklanmış, ilgili ve akademik olarak meşgul tutmak için kullandıkları teknikleri ifade eder. Sınıf yönetimi stratejileri uygun şekilde uygulandığında, öğretmenler hem bireysel hem de öğrenci grupları için öğrenmeyi engelleyebilecek davranışları sınırlandırabilirken, öğrenmeyi geliştiren davranış ve tutumları güçlendirebilir (Raba, 2016: 25). Bir öğretmen sınıfta, öğretim ve yönetim faaliyetlerini uygun şekilde birleştirebildiğinde, sınıfın bileşenlerine ve özelliklerine uyarlanabilecek kişisel öğretim tarzının bir parçası haline gelirler ve ancak bu şekilde hedeflenen davranışı kazanmada etkili olabilirler (Kruger, 1997: 4). Etkili sınıf yönetimi; sınıfta düzenli bir ortam kurar ve sürdürür, anlamlı akademik öğrenmeyi arttırır ve sosyal ve duygusal büyümeyi kolaylaştırır, olumsuz davranışları azaltır ve akademik olarak harcanan zamanı arttırır (Kratochwill, 2015).

Sınıf yönetimi, bir öğretmenin kullandığı araçların hem verimliliğini hem de etkililiğini gösteren hemen hemen tüm tutum ve davranışlarında yer almaktadır (Raba, 2016: 26). Bařar (2016)’a göre, iyi yönetici, iyi öğretmen, iyi ortamın temel koşullar olarak görüldüğü iyi eğitim için, bu üç koşuldan son ikisinin sınıf içindeki işleyişi yani sınıf yönetimi çok önemlidir. Güneř (2018)’e göre de sınıf yönetimi öğrencilerin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmek için gerekli bütün etkinliklerin yönetimidir ve etkili bir sınıf yönetimi öğrencilerin gelişimine ve geleceğine doğrudan katkı sağlar ve bu nedenle sınıf yönetimi üzerinde önemle durulmakta ve bazı yaklaşımlarla modeller geliştirilmektedir. Demirbolat (2019)’a göre sınıf yönetiminin hedefi, öğrencilere davranış formülleri ve nitelikli bilgiler sunmanın yanı sıra onların, durum ve koşulların gerektirdiği davranışları ortaya koymasını için gerekli olan bir bilişsel, duyuşsal ve dūřünsel bir yetkinliğe ve duyarlılığa erişmelerini sağlamak olmalıdır. Öğretmenler kariyerleri

boyunca, temel sınıf yönetimi teknikleri alanının dışında kalan birçok ahlaki ve etik sorunla da karşılaşacaklardır (Foley ve Stewart, 2007: 12). Bu nedenle de bir öğretmen eğitim ve öğretimin kalitesini korumak ve sürekliliğe katkı sağlamak adına sınıf yönetimi tekniklerinin iyi bir uygulayıcısı olmanın yanında ruhsal ve fiziksel olarak da tam bir hazır bulunuşluk içerisinde olmalıdır.

2.1.1. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Miller ve Chafouleas (2015) etkili bir şekilde yönetilen sınıfların, sağlam bir temele ve üst düzey bir organizasyona sahip olduğunu öne sürmüşlerdir. Araştırmalarına göre bu sınıflarda dersler, öğrencilerin öğretim düzeyinde ve nispeten hızlı bir şekilde verilir ve geçişler de verimli bir şekilde yapılır. Materyaller iyi organize edilmiştir ve öğretmenler, öğrencilerine sıcaklık ve ilgi gösterirler. İyi yönetilen sınıflarda, öğretmenler öğrencilerini sıklıkla takdir eder ve öğrencilerin de buna karşılık vermelerine imkân tanır. (s. 16).

Etkili bir sınıf yönetimi öylece kendi başına gerçekleşmemektedir. Öğretmenler sınıfları etkin bir şekilde yönetmek için planlama yapmak zorundadır. Etkili bir yönetim planının temel ilkeleri öğretmen-öğrenci ilişkilerini, kurallar ve prosedürleri, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmayı, davranış problemlerini önlemeyi, disiplini, etkili öğretimi ve hazır bulunuşluğu içermektedir. Öğretmenler ancak iyi davranış yönetimi stratejileri ve iyi öğretim stratejileri kullanarak olumlu sınıf ortamları oluşturabilirler (Ratzburg, 2010).

McLeod, Fisher ve Hoover (2003)'e göre sınıf yönetiminin üç temel unsurunu, zamanın ve sınıf alanının verimli kullanımı; öğrenci davranışlarını kontrol etmeye çalışmak yerine, öğrencileri iyi seçimler yapmaları için etkileyen stratejilerin uygulanması ve akılcıca bir seçim ile öğretim stratejilerinin etkili bir şekilde uygulanması oluşturmaktadır (s. 183). Bununla birlikte öğretme ve öğrenme faaliyetlerine etkili yaklaşımları adapte etmek; aksaklıklardan kaçınmak için planlara sadık kalmak, öğrencilerle olumlu bir ilişki kurmak; disiplini sağlamak için uygun stratejiler geliştirmek amacıyla öğrencilerin ve sınıfın özelliklerini en iyi şekilde kullanmak ve öğrenci oturma planı ve sınav takvimi gibi faktörlerin sınıf yönetimi üzerindeki etkisine karşı duyarlı olmak gibi özellikleri ve görevleri de içermektedir (Hue ve Li, 2008: 4).

Sınıf yönetimi, uygun bir fiziksel ortam tasarlamak, hedeflenen davranış için uygun öğretim standartlarını ve sınıf normlarını yakalamak ve özen ve saygı atmosferi oluşturmak gibi bir dizi farklı görevi kapsayan çok yönlü bir kavramdır (Weinstein ve Weber, 2011:

221). Sınıf yönetiminin fiziksel çevrenin yönetimi; müfredat yönetimi, sınıf prosedürlerini ve kurallarını yönetme ve disiplin yönetimi gibi dört ana bileşeni vardır (Hue ve Li, 2008: 59). Başar (1999)'a göre de doğru sınıf yönetimi modelini doğru bir şekilde uygulamak için de sınıfın fiziksel düzeni, plan ve program etkinlikleri, zamanı iyi kullanma, ilişki ve davranış düzenlemeleri şeklinde sıralanan boyutların eksiksiz bir şekilde bir araya gelmesi gerekmektedir.

2.1.1.1. Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni

Sınıf ortamının fiziki tertibine ilişkin etkinlikler, sınıf yönetimi faaliyetlerinin ilk boyutunu oluşturmaktadır. Sınıf ortamının büyüklüğü, sıcaklık, aydınlık, ses, temizlik, estetik, eğitici araçlar, oturma düzeni gibi öğretmenin hedefler doğrultusunda düzenleyebileceği sınıf ortamına ilişkin etmenler bu grubun içinde bulunmaktadır. Sınıf, öğrenmeye yardımcı olmak ve öğrencinin rahat ve memnun hissetmesini sağlamak için fiziksel olarak düzenlenir. Kalıcı ve etkili bir değişken olan sınıf faaliyetlerinin gerçekleştiği bu ortam, öğrenciye ve öğretmene en yakın çevredir.

Öğrenci motivasyonu, sürekliliği ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği bu çevreden etkilenir. Fiziksel çevrenin üzerinde etkisi olan her değişken ya eğitime katkı sağlar ya da zorluk çıkarır. Çevrenin içeriği eğitim açısından çok önemli olmakla birlikte, bu içeriğin nasıl düzenlendiği ve sunulduğu da bir o kadar önemlidir. Öğrenciler sınıf iyi düzenlendiğinde daha çok motive olurlar, daha fazla şey öğrenirler ve öğrendiklerini uzun süre koruyabilirler (Başar, 1999: 13-14).

Fiziksel çevrenin yönetiminde başlıca amaç, öğrencileri öğrenmeye dahil edecek bir ortam üretmektir (Hue ve Li, 2008: 59). Sınıfın düzenlenme şekli, neler yapılabileceği ve nasıl yapılacağı üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Bir öğretmenin, oturma düzenini ara sıra değiştirme olasılığını akılda tutması gerekir. Öğrencilerin penceresinden; yeni bir bakış açısına sahip olmak, yeni bir göz teması kurmak ve yanında yeni insanlarla oturmak, bir nebze de olsa ilgilerini canlı tutmalarına ve motivasyonlarını yüksek tutmalarına yardımcı olabilir. (Scrivener, 2012: 17).

Bir sınıfın genel görünümü, öğrencilere, onlara öğrenmeye elverişli bir ortam sağlamaya verilen özeni gösterir. Uygun kaynaklara sahip, rahat, aydınlık ve iyi havalandırılmış görünen temiz ve bakımlı bir fiziksel ortam, derse karşı olumlu bir beklenti oluşturmaya yardımcı olur. Sınıfta yapılan işin türüyle ilgili posterlerin ve diğer görsel gösterimlerin uygun kullanımıyla da olumlu bir zihinsel durum sağlanır. Öğrencilerin

alışmalarının sergilenmesi, aynı zamanda, sergilenen çalışmayı üretenler için bir motivasyon kaynağı oluşturmanın yanı sıra, elde edilen işten gurur duyulduğunu da gösterir. Bir öğrencinin sınıfta baktığı her yer olumlu beklentileri ağrıştırmalıdır (Kyriacou, 2018: 79).

Öğretmenler, öğrencilerin sınıftaki deneyimleri üzerinde olumlu etkisi olacak bir öğrenme ortamı yaratmalıdırlar. Sınıf ortamı, fiziksel, sosyal ve eğitimsel olmak üzere üç bileşenden oluşur. Fiziksel bileşene de sınıfın fiziki alanı ve etkili kullanımı, oturma düzeni, mobilyalar ve öğretim ortamı dahildir (Kruger, 1997: 47). Wragg (2002)’a göre öğrenmek için fiziksel ortam çok önemli olabilir, bu nedenle bir sınıfta alan kullanımını iyi tasarlamak ve onun ne kadar akıllıca kullanılacağını bilmek aynı derecede önem taşımaktadır (s. 59).

Hem öğretmen hem de öğrenciler için işe yarayan bir oturma düzeni oluşturmak öylece kolay olmaz. Çoğu deneyimli öğretmen, yetenekli satranç oyuncularını gibi, öğrencilerin de beğenisini kazanan bir kombinasyon bulunana kadar öğrencilerin yerlerini değiştirebilir (Foley ve Stewart, 2007: 20). Öğrenciler öğrenmek için çalışmak zorundadırlar. Bir öğretmenin işinin bir bölümü de öğrencileri ellerinden gelenin en iyisini yapmaya teşvik etmek ve öğrenme ortamının oluşmasına yardım etmektir (Foley ve Stewart, 2007: 32).

Garrett (2014)’a göre sınıfın fiziksel düzeni ayarlanırken; etkileşim için yeterli alan yaratılmalı, yoğunluk sorunları en aza indirilmeli, estetik açıdan hoş bir ortam yaratılmalı, öğrenci çeşitliliği sergilenmeli, fiziksel ortam öğretim hedefleri ve belirli öğrencilerin ihtiyaçları ile eşleştirilmeli ve sınıfın tasarımına öğrenciler dahil edilmelidir. Elbette teorik olarak kulağa hoş gelen bu tavsiyeler, özellikle günümüzün aşırı kalabalık sınıflarında uygulanamayacak kadar ütöpik kalmaktadır (s. 25). Weinstein ve Weber (2011)’e göre de sınıfın fiziksel tasarımı sınıfın atmosferini de etkilemektedir. Öğretmenler, sınıfın “sabit özellikleri” (elektrik prizleri, ilan panoları veya kapıların konumu gibi) üzerinde kontrole sahip olmasalar da genellikle sıraların, masaların, dersle ilgili malzeme ve ekipmanların düzenine karar verebilirler. Fiziksel çevrenin dikkatli bir şekilde planlanması, okul yılı başlamadan önce başlamalı ve uygulanacak eğitim türünü ve yöntemini desteklemelidir (s. 222).

2.1.1.2. Plan-Program Etkinlikleri

Sınıf yönetiminde ikinci boyut ise plan-program faaliyetlerinden oluşmaktadır. Bu grup, yıllık, ünite ve günlük planlar oluşturmayı, iş ve uygulama süreçlerine karar vermeyi, bir öğretim tekniği seçmeyi, öğretim materyallerini temin etmeyi, öğrenci hazır bulunuşluğunu tertiplemeyi, öğrenci niteliklerini tespit etmeyi, gelişimlerini takip etmeyi ve değerlendirmeyi içerir. Plan ve programların değerlendirme kriterleri hedeflerdir. Zaman ve maliyet gibi diğer kaynakların sabit kalmaları şartıyla hedeflere ne kadar çok ulaşırlarsa o kadar başarılı sayılırlar.

Eğitimde amaç, öğrencilerin Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenen hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmaktır. Her eğitim döneminden önce öğretmen o dönemde ne yapacağını planlar. Eğitimde bir dersin programı (öğretilecek konuların listesi) bakanlık tarafından hazırlanır ve okullara gönderilir. Öğretmen, bu dersin amaçlarına dayanarak, bu programı kullanarak bu hedeflere ulaşacak faaliyetlerin yıllık, günlük ve ünite planlarını yapmak durumundadır (Başar, 1999: 13-14).

Yeni bir sınıf yönetimi planı uygulamak, yeni stratejiler öğrenmeyi, bu stratejilerde akıcılık kazanmayı ve bunların sunumunu bütünleşmiş, yetenekli ve tutarlı bir şekilde yönetmeyi gerektirir. Sadece eski yönetim biçimlerinden vazgeçmenin zor olması değil, aynı zamanda öğretmenlerin rekabet eden talepler ve felsefelerin ortasında sınıf yönetimi planlarına hâkim olmaları gerektiği için bu kolay bir iş değildir. Ancak yeni, kanıta dayalı planlar ve stratejiler uygulama görevi, şu anda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin performansına uygulanan yüksek standartları karşılamak için gereklidir. Öğretmenlerin, etkin sınıf yönetimi uygulamalarını sürekli olarak kullandıklarını gösteren verilere sahip olmaları gerekir. Başka bir deyişle, tedavi bütünlüğüne dikkat etmeleri gerekir (Long ve Byrne, 2015: 47).

Calitz, öğretmenler için bir yönetim görevi olarak planlamanın, toplam eylem planı ve öğretme-öğrenme sürecinin nasıl ilerlemesi gerektiği konusunda profesyonel düşünmeyi ve bu amaç için stratejiler belirlemeyi gerektirdiğine savunmuştur. Ona göre planlamada, sınıfta etkili öğretme ve öğrenmeyi belirleyen tüm değişkenler hesaba katılmalıdır (Akt. Kruger, 1997: 31). Ders planları önemli olmakla birlikte, tüm öğretmenlerin dersin gelişimini o anın ihtiyaçlarına göre uyarlaması gerekecektir. Başarılı ders yönetiminin bir kısmı, ders için kendinize ait planlarınızda gerekli olan her türlü düzenlemeyi yapmayı içermektedir. Ancak bunu yaparken, sınıfın bir bütün olarak nasıl ilerlediğine dair iyi bir fikir sahibi olduğundan daima emin olunmalıdır (Kyriacou, 2018: 62).

Öğretmenler, müfredat ve sınıf yönetimi arasındaki karşılıklı ilişkiyi özümseyerek sınıflarındaki istenmeyen davranışları azaltabilir ve öğrenmeye yönelik desteği artırabilir. Öğretmenler, derslerinin zorluk düzeyinin, uzunluğunun, kalitesinin ve tarzının tüm öğrencileri için en uygun olup olmadığını belirlemek için müfredatları ve planları üzerinde iyice düşünüp taşınmak durumundadırlar. Özetle, iyi düşünülmüş müfredat planlaması proaktif ve olumlu bir şekilde sınıf yönetimini etkilemektedir (Flicker, 2015: 216).

2.1.1.3. Zaman Düzenleyici Etkinlikler

Başar (1999)'a göre zaman düzenleyici faaliyetler sınıf yönetiminin üçüncü boyutunu oluşturmaktadır. Öğretimde zamanı iyi planlamak ve yönetmek önemlidir. Çünkü öğrenme süreci boyunca harcanan zamandan en iyi şekilde yararlanmak, iyi öğretim için esastır. Ders zamanının çeşitli etkinlikler arasında nasıl paylaştırıldığı, dersle alakası olmayan veya dersi bölücü etmenlere harcanan zamanın en aza indirilmesi, öğrencilerin ilgili ve istekli bir şekilde derse gelmesinin sağlanması, sürekli devamsız öğrenciler ve okulu bırakma vakaları için ne tür önlemler alınacağı bu bağlamda değerlendirilebilir (ss. 13-14).

Her insan, öğretmen ve öğrenci için en büyük zorluk, zamanını ne kadar iyi ve etkili kullandığıdır. Boşa harcanan zaman geri dönülmez bir şekilde kaybedilir ve diğer kaynakların ve diğer insanların zamanının boşa harcanmasıyla el ele gidebilir. Tüm meslekler arasında öğretmenlik, zamanı en iyi şekilde kullanmaya ya da boşa harcamaya en uygun olanıdır. Bir öğretmen işini (öğretmenizi) etkili bir şekilde yapmazsa, bir sınıf dolusu öğrencinin zamanını boşa harcamış olur (Kruger, 1997: 56).

Zamanın verimli kullanımı, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmasında ve sınıfı öğretmenler ve öğrenciler için hoş bir yer haline getirmede önemli bir değişkendir. Ne yazık ki, zamanınızı nasıl harcadığınız genellikle bakanlık veya bölge yönergeleri, okul politikası ve katı günlük okul programları tarafından belirlenir. Öğretim stratejileri, bir dersin başlangıcını ve sonunu belirleyen, öğrencilerin bir konu üzerinde daha fazla zamana ihtiyaç duyup duymadığına ilişkin değerlendirmeniz değil de sabit zaman dilimleri olduğu hesaba katılarak buna uyacak şekilde planlanmalıdır (McLeod, Fisher ve Hoover, 2003: 3).

Wragg (2002)'a göre de sınıf içi öğrenme bağlamında, zamanın kullanımı önemli bir konudur. Genellikle sınırlı bir süre vardır ve bunun ustaca kullanılması, çocukların etkili bir şekilde öğrenmesi ile çok az öğrenmesi arasındaki farkın sebebi olabilir (s. 53).

Sınıf yönetimi kuramcılarında Kounin araştırmalarında, en etkili sınıf yöneticilerinin derslerini hızlı bir şekilde öğrettiklerini ve iyi bir ders ivmesini sürdürdüklerini ortaya çıkarmıştır. Öte yandan Kounin, zayıf sınıf yönetimi sergileyen öğretmenlerin derslerinin akış hızını yavaşlatacak derecede gereksiz sayıda fazla bölüme ayırarak işlediğini ve aşırı derecede gereksiz tekrara kaçarak zaman kaybını artırdığını savunmuştur (Christle ve Yell, 2015: 453).

Etkili sınıf yönetiminde zamanı doğru kullanmak adına; mevcut tüm zaman kullanılmalı, aktiviteler iyi bir şekilde planlanmalı, öz-yönetim uygulanmalı, hedefler derlenmeli ve onlara göre çalışılmalıdır. İlgili, odaklanmış ve uyanık olunmalı, her iş doğru zamanda ve doğru şekilde yapılmalı, zaman sınırları ve görevler açıkça belirlenmeli ve öğrencilerin bunları nasıl gerçekleştireceklerini bilmeleri sağlanmalı ve motive edilmelilerdir (Kruger, 1997: 57).

2.1.1.4. İlişi Düzenlemeleri

Sınıf yönetiminin dördüncü boyutunda ilişki düzenlemeleri yer almaktadır. Bu boyutta sınıf kurallarının öğrencilerin de katılımıyla özümşenerek uygulamaya konulması, sınıfta öğrenciler ve öğrenci – öğretmen iletişim ve ilişkilerinin idaresi bulunmaktadır (Başar, 1999: 13-14). Buradaki inanış, öğrenmenin öğretmen ile sınıf ve öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin olduğu yerde gerçekleştiğidir. Öğretmenin rolü, öğrenmenin kendiliğinden gelişeceği sağlıklı bir sınıf iklimi geliştirmektir (Wragg, 2002: 19). Bu boyuttaki yaklaşımların çoğunlukla Carl Rogers ve takipçilerinin görüşlerinden etkilendiği görülmektedir.

Sınıftaki kişilerarası ilişkiler, öğrenciler ve öğretmen arasındaki ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkiyi ifade etmektedir. Öğretmenler, öğrenciler arasında iyi ilişkiler geliştirmek için yönetim becerilerini kullanmalıdır. Öğretmen ve öğrencileri arasındaki ilişki, başarılı bir öğretim ve öğrenmenin temelidir ve öğrenciler üzerindeki etkisinin her yönünü içerir (Kruger, 1997: 58).

Öğrenme, bir öğretmen ile sınıf ve öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin olduğu yerde gerçekleşir. Öğretmenler hem kendi aralarında hem de öğrenciler arasındaki kişisel ilişkilere öncelik verirler. Kişisel ilişkiler tüm insanlar için hayati derecede önemlidir ve çocuklar erken yaşlardan itibaren akranları ve yetişkinlerle nasıl olumlu ilişkiler kuracaklarını öğrenmelidir. Okullarda, diğer ortamlarda güçlükle başa çıkılabilecek durumlar, ilişkilerin iyi olduğu sınıflarda kolayca yönetilebilmektedir (Wragg, 2005: 30).

Scrivener (2012)'e göre uyum, bazen bazı öğretmenlerin, diğerlerinin başarısız olduğu yerde yaratmayı başardığı bir tür tanımlanamaz sihir olarak tanımlanır ve kesinlikle, bir sınıfa girdikten birkaç saniye sonra canlı bir katılım duygusunun ve sınıf dolusu birlikte olmaktan ve birlikte çalışmaktan mutlu olan insanların mevcut olduğu anlaşılabılır. Anlayış ve empati üzerine böylesine olumlu bir ilişki kurulduğunda öğrenciler öğretmenlerine güvenmeye ve onların onayına değer vermeye başlarlar (s. 40).

Öğrenciler ilişkinin olumlu doğasına ve tutarlı disipline tepki verdikçe, istenmeyen davranışların görülme sıklığı azalır ve ilişkinin kalitesi daha da artar. Bu nedenle de en iyi öğretmenler, iyi rol model olan ve çocukların onları taklit etmek ve memnun etmek isteyecek kadar önemseyen kişilerdir (Shaeffer, 2006: 32). Alderman (2013)'a göre üst düzey yeterliliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerle destekleyici, güvene dayalı ilişkiler geliştirmeleri, sorumluluk paylaşımları, öğrencilerin daha yüksek hedefler için çaba göstermeleri, akademik öğrenmeye daha fazla zaman ayırmaları ve öğretim uygulamalarında yenilik yapmaları ve değiştirmeleri daha olasıdır. Bununla birlikte öğretmen yeterliliği de okul ikliminin desteğinden, deneyimden ve eğitim-öğretim programlarından etkilenmektedir (s. 199).

Powell ve Caseau (2004)'a göre sınıf, kişilerarası ilişkilerde zorluklarla dolu bir bağlamdır. Etkili öğretmenlerin, öğrenme hedeflerinin ilişkisel dinamiklere gömülü olduğunu anlamaları gerekir. Olumlu bir ilişkisel temel olduğunda öğrenmeye giden yolun daha az kayalık olduğu ve daha az keskin dönüşler içerdiği bir gerçektir. İşbirlikli öğrenme, sınıf toplantıları ve hizmet ederek öğrenme gibi öğretmen desteği ve akran destekli stratejilerin tümü, öğrencilere öğrenmelerinde sahiplenme duygusu vermeye yardım eder eder (s. 129).

Hue ve Li (2008)'e göre de öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve öğrenmelerini geliştirebilecek olumlu ve teşvik edici bir sınıf iklimi oluşturmak için çok önemlidir. İyi öğretmen-öğrenci ilişkileri, sıcaklık, özen, saygı, kabul ve yetkin öğretimin duygusal bir karışımı olarak görülebilir. Öğretmenlerin sınıfta olumlu akran ilişkileri oluşturma konusunda proaktif olmakla birlikte; sosyal-duygusal, çatışma çözme ve problem çözme becerilerinin öğretimi; öğrencilerin gruplar halinde öğrenmelerini sağlamak ve olumlu akran ilişkilerinin olduğu bir sınıf iklimi yaratmak gibi alanlarda doğru stratejileri uygulamaları gerekmektedir. Sınıfta olumlu insan ilişkileri olmadan etkili öğretme ve öğrenme imkânsızdır (s. 126).

Öğretmenler, öğrencilerini daha iyi anlamak ve öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için öğrenciler, meslektaşlar, okul yöneticileri, aileler, öğrenci topluluklarının üyeleri ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapmalıdır (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC), 2013: 8). Foley ve Stewart (2007) ise sınıf içi ilişkilere farklı bir açıdan bakarak akran baskısının öğretmenin lehine olduğunda, öğretmenin çok daha kolay hale geldiğini ve soruna kimin neden olduğundan emin olunmadığında, sorunları çözmek için akran baskısını kullanmanın genellikle tek seçenek olduğunu savunmuştur (s. 41).

2.1.1.5. Davranış Düzenlemeleri

Sınıf yönetiminin beşinci ve son boyutunu davranışsal düzenlemeler oluşturur (Başar, 1999: 13-14). Öğretmenler için etkili sınıf yönetimine yönelik davranışsal destekler, öğrencilerin davranışlarının amacını anlamayı, istenen davranış beklentilerini öğretmeyi, uygun davranışları kabul etmeyi ve bozulmaya karşı sürekli tepkilere sahip olmayı içermektedir. Bu desteklerin, tüm zorlu, istenmeyen davranışları önlemek veya ortadan kaldırmak için her derde deva olmasa da bu davranışları önemli ölçüde azalttığı ve bir sınıfın daha iyi bir öğrenme ortamı haline gelmesine katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır (Bohanon, 2015: 104).

Genellikle ödül veya takdir yoluyla olumlu davranış pekiştirildiğinde, en iyi şekilde öğrendiğimize inanılır (Wragg, 2005: 32). Yirmi dokuz yıllık deneyimini sınıf yönetimi bağlamında kitaplaştıran Foley ve Stewart (2007:)'e göre de öğrencileri yaramazlık yaptıklarında affetmek önemlidir. Her öğrenci güne temiz bir sayfa açarak başlamalıdır; dün olanlar bugün ona karşı kullanılmamalıdır. Bir gün bir öğrenciyi disipline edildiğinde, ona gülümseyerek, onunla arkadaşça sohbet ederek veya ertesi gün onunla bir fıkra paylaşarak kin beslenmediği belli edilmelidir. Öğrencilerin hala önemsendiklerine dair güvenceye ihtiyaçları vardır (s. 65).

Sınıfta iyi davranış sergilemeye yönelik yaygın bir geleneksel yaklaşım, sıkıcı, aşağılayıcı veya muhtemelen şiddet içeren ceza tehditleri kullanarak öğrencilere korku aşılamak şeklinde olmuştur. Bu, içsel motivasyon yerine cezadan kaçınma motivasyonunun oluşmasına neden olmaktaydı. Odak noktası, kötü davranışları caydırmak ve durdurmaktır. Günümüzde çoğu öğretmen bu yaklaşımı tersine çevirmeye çalışmakta ve esas olarak arzu edilen iyi davranışı teşvik etmenin ve sürdürmenin yollarını aramaktadır. Bir öğretmen için olumsuzluğu denetlemek ve cezalandırmak yerine olumluyu aramak daha

keyifli bir yaklaşımdır (Scrivener, 2012: 231). İyi davranış en kolay şekilde uygun ilişkiler kurarak, net beklentiler sağlayarak ve öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine tam olarak katılmalarını sağlayarak elde edilir ve sürdürülür. Bu nedenle, dikkatin odak noktası, öğrenme için olumlu bir iklim elde etmeye ve krizlerden kaçınmak için yönetsel sorunların önlenmesine yönlendirilmelidir (Pollard, Black-Hawkins, Cliff-Hodges, Dudley ve James, 2014: 173).

2.1.2 Sınıf Yönetimi Modelleri

Landau (2009)'a göre sınıf yönetiminde öğretmen sayısı kadar strateji vardır. Sınıftan sınıfa, yönetim uygulamaları genel olarak her öğretmenin eğitim felsefesinin, kişisel değerlerinin ve mesleki hazırlığının yansımalarıdır. Başarılı ve etkili bir öğretmen, sınıf ortamını, uygunsuz öğrenci davranışı olasılığını azaltacak, istenen öğrenci etkileşimlerini artıracak ve öğrencileri başarıya hazırlayacak şekilde yapılandırır. Bununla birlikte kapsamlı bir sınıf yönetimi planının parçası olarak sınıf çapındaki davranışları, hedeflenen öğrenci gruplarının davranışlarını ve bireysel öğrencilerin davranışlarını yönetmek için farklı stratejileri etkili bir şekilde uygulayabilir (s. 741).

Ayrıca tek bir stratejinin her öğrenci için her zaman ve her bağlamda etkili olmayacağını da bilirler. Etkili sınıf yönetimi, öğretmenlerin birden fazla stratejiyi kullanmada usta olmalarını ve mevcut stratejilerin ne zaman etkisiz olduğunu ve değişikliklerin gerekli olduğunu fark etme becerisine sahip olmalarını gerektirir (Oliver ve Reschly, 2007: 13). Sınıf yönetimi stratejileri genellikle öğrenci davranışlarını değiştirmek için uygulansa da öğrencilerin daha iyi öğrenenler olmalarına yardımcı olmak için aynı teknikler kullanılabilir (Foley ve Stewart. 2007: 90). Emmer ve Stough da öğretmenlerin sınıfları ve öğrencilerinin davranışlarını yönetme yeteneğinin, olumlu eğitim sonuçları elde etmek için kritik öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Sağlıklı davranış yönetimi, etkili öğretimi garanti etmese de iyi öğretimi mümkün kılan çevresel bağlamı kurar. Buna karşılık olarak, etkili bir eğitim-öğretim süreci, sınıflarda davranış problemlerini ortadan kaldırmaya yetmese de azaltır (Akt. Oliver ve Reschly, 2007: 12).

Powell ve Caseau (2004:)’a göre de tek bir mükemmel yöntem yoktur. Strateji seçimi, eğitmenin hedeflerine, eğitmenin öğretim güçlü yönlerine, öğrenci güçlü yönlerine ve kaynak kullanılabilirliğine dayanmalıdır. Bununla birlikte, bir öğretmenin kullanabileceği stratejiler repertuarı ne kadar büyük olursa, öğrencilerin ihtiyaçlarına uyum sağlama fırsatı o kadar büyük olur. Öğretmenler, dersleri daha heyecanlı hale getiren

stratejileri kullanarak, öğrencileri öğrenmeye dahil etmek için grupları kullanarak ve etkili sorular sorarak, kötü sınıf ikliminden kaçınabilirler (s. 205). İyi yönetim stratejileri, öğrenci başarısını artırır, öğretmenlerin işini kolaylaştırır ve sınıflarını zengin ve davetkâr bir ortam haline getirir, öğretim stratejilerini içerik ve öğrenci ihtiyaçlarıyla daha iyi eşleştirmelerine yardımcı olur, öğrencileri yalnızca yönetmek yerine öğretmeye odaklanmaları için onlara daha fazla zaman tanır (McLeod, Fisher ve Hoover, 2003: 183).

Sınıflar karmaşık sosyal ortamlardır. Etkili olmak için, sınıf yönetimi modelleri, bir dizi sınıf sorununa ilişkin birbiriyle örtüşen pratik yönergeler sağlamalıdır. Bir modelin değeri, kullanılabilirliğine bağlıdır. Bu nedenle, sınıf yönetimi modellerinin öğretmenin sınıfta yapıcı ve üretken davranışın nasıl teşvik edileceği kaygısına yanıt vermesi gerekir. Sıkıcı dersler, düzensiz sınıflar, akran baskısı ve zorba disiplin taktikleri, bireysel bir öğrencinin mizacının yaptığı kadar disiplin sorunlarına katkıda bulunur. Yalnızca tek bir modele veya tek boyutlu bir sınıf yönetimi yöntemine güvenen öğretmenler, er ya da geç sisteme “uymayan” bir öğrenciyle karşılaşacaktır (Henley, 2010: 17).

Tüm öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için uygun öğretim stratejisini seçmek, onlara günlük derslerinizde sunulan fikirleri anlamaları, geliştirmeleri ve kullanmaları için çeşitli fırsatlar verilmesi gerektiği anlamına gelir. Yıllar boyunca, araştırmacıların teorik çalışmaları ve sınıf öğretmenlerinin deneysel çabaları eğitimcilere sınıfta etkili bir şekilde çalıştığı kanıtlanmış bir dizi öğretim stratejisi sağlamıştır (Shostak, 2011: 83).

Eğitimde hedeflere, mevcut kaynaklara ve ihtiyaçlara bağlı olarak çeşitli modeller seçilir ve kullanılır. Sosyal gelişmelere bağlı olarak, eğitimdeki gelişmeler sınıf yönetim tarzlarını otoriterden demokratikliğe, şekil odaklıdan hedef odaklıya, öğretmen odaklıdan öğrenci odaklıya doğru değiştirmiştir (Başar, 1999: 14-15). Buna göre sınıf yönetimi modelleri, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel model şeklinde başlıklara ayrılabilir.

2.1.2.1. Tepkisel Model

Eğitim sistemlerinde öğrencilerin davranışlarının sistematik bir temelde değiştirilip değiştirilmeyeceği sıklıkla tartışılır olmuştur. Tepkisel sınıf yönetimi modeli, istenmeyen bir durum veya davranışa yanıt olarak bu olumsuz durumu veya davranışı değiştirmeyi amaçlar. Bu şekliye geleneksel sınıf yönetimi modeli olarak kabul edilebilir, çünkü istenmeyen sonuç-tepki prensibiyle çalışır (Başar, 1999: 15-16). Skinner ve arkadaşları tarafından geliştirilen öğrenme teorileri bu modelin temelini oluşturmaktadır. Burada öğretmenin görevi, öğrencilerin sosyal olarak kabul edilebilir davranışları öğrenmelerine

yardımcı olmaktadır. Yaygın inanişaya göre, iyi davranış en iyi şekilde, genellikle ödül veya onay yoluyla, pekiştirildiğinde daha iyi öğreniriz. Ama aslında, çocuklar dikkat çekmek için yaramazlık yaptıklarında ve "dikkate alındıklarında", aslında daha fazlasını yapmaya teşvik edilmiş olurlar (Wragg, 2002: 18).

Tepkisel sınıf yönetimini benimseyen ve “kurallar-sonuçlar” anlayışına sahip bir öğretmen, öğrencileri üzerinde çok fazla kontrolü olsun ister. Bu inancı destekleyen bir öğretmen çoğunlukla, olumlu davranışlar için ödüller ve kural ihlali karşısında kısıtlamalar veya cezalar gibi tekniklere güvenecektir ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve farklılıklarına göre beklentiler değişmeyecektir (Patwa, 2015: 106). Bu modeli benimseyen eğitimciler için açıkçası saygı ve otoritenin olmadığı bir sınıf sıkıntılı olacaktır. Bu, özellikle orta okul öğrencileri için geçerlidir. Yeni bir sınıfa başlayan bir öğretmen, öğrencilerin kendi resmi otoritesini kabul etmeleri konusunda ısrar etmelidir. Öğretmenler, yetkilerinin meşru olduğunu, öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için var olduğunu belirtmeli ve yetkilerini uygulama yeteneklerine güven duymalıdır.

2.1.2.2. Önlemler Modeli

Jacobsen ve Harris'e göre önlemler sınıf yönetimi modeli planlama fikrine bağlı, olacakları tahmin etme, istenmeyen davranışlardan kaçınma, önleme ve etkilerini azaltma üzerine kuruludur. Sınıftaki sorunların oluşmasını engelleyecek bir kurulum ve çalışma tarzı oluşturarak tepkisel modele olan gereksinimi en aza indirmeyi amaçlamaktadır. Hedeflenen davranışın kolay bir şekilde sergilenebileceği bir ortam, istenmeyen davranışları durdurmak için alınacak önlemlerin tümü, kurallar, plan ve programlar eğitim öncesi hazırlıklarının içerisinde yer almaktadır. Faaliyetler birey odaklıdan çok grup odaklıdır (Akt. Başar, 1999: 15-16).

Eğitim tarihinde, sınıf yönetimi bazen sorunlu davranışlara tepkisel disiplin tepkileri ile eş tutulmuştur. Bununla birlikte, sınıf yönetimine yönelik çağdaş yaklaşımlar çok daha geniş, daha olumlu ve sorunların ortaya çıkmadan önlenmesini ön plana çıkarmaktadır (Fenning ve Grunewald, 2015: 371). John Dewey de iyi yönetilen bir sınıfı, çocukların çok severek oynadıkları, kuralları yetişkinler tarafından değil de kendi davranışlarının sonucu olarak ortaya çıkan bir oyuna benzeterek önlemler modeline vurgu yapmıştır. Benzer şekilde Jacob Kounin ve Paul Gump da 1950'lerin ve 1960'ların sonlarında yaptıkları araştırmalarda, sınıf yönetimi konusunda usta öğretmenleri diğerlerinden ayıran şeyin problem olan davranışa tepkiler değil, problem olan

davranışının önlenmesi olduğunu ortaya koymuşlardır. Ve günümüzde, bir dizi eğitimci, önlemler modeli sınıf yönetiminde ve sorunlu davranışları yönetmede olumlu bir yaklaşım olarak vurgulamak için bu görüşü savunmaktadır. (Fenning ve Grunewald, 2015: 373).

2.1.2.3. Gelişimsel Model

Gelişimsel model, sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, duygusal, deneyimsel gelişim seviyelerinin gerektirdiği uygulamaların hayata geçirilmesine dayanır; bir uygulamaya başlamadan evvel, öğrencilerin ona bu boyutlar bakımından hazırlıklı olmasını öngörür (Başar, 1999: 15-16). Gelişimsel olarak uygun ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri uygulamak, öğrencileri motive eder ve onları iş başında tutmaya yardımcı olur. Öğrenciler harekete geçmeye, konuşmaya, iş birliği yapmaya ve teknolojiyi kullanmaya teşvik edildiğinde, sınıf çalışmalarına daha fazla odaklanırlar ve harekete geçmeme olasılıkları daha düşük olur (Flicker, 2015: 216).

Öğrencilerin bedensel ve ruhsal gelişim aşamalarına uygun hareket edilerek uygulamaya konan bir stratejidir. Öğrencilere bu yöntemle fiziksel ve ruhsal gelişimlerine uygun etkinliklerde bulunmaları öğretilir. Kısaca ders, konu ve yaklaşım açısından öğrencilerin seviyelerine uygun eğitim ve öğretim uygulamaları yürütülmesi olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2010: 25). Miller ve Chafouleas (2015)'a göre sınıf yönetiminin nasıl tanımlandığını ve yürütüldüğünü etkileyen tüm değişkenler arasında, yaş ve gelişim düzeyi ile ilgili hususlar en önemlileri arasındadır, bu nedenle eğitimcilerin yaş ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi anlamaları çok önemlidir. Öğrencilerin normatif (düzgün) gelişimlerini anlamak ve iyi bilmek, eğitimcilerin öğrenci davranışlarını anlama, problem çözme ve müteakip müdahaleyi geliştiren bir araç aracılığıyla görmelerini sağlar (s. 15). Gelişimsel model, çocukların olgunlaştıkça düşünce ve eylemlerinde gözlemlenebilir farklılıkları açıklamaktadır. Bu modele göre başlıca gelişim alanları motor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusaldır. Sağlıklı çocuklar, basit becerilerden daha karmaşık becerilere geçerek öngörülebilir aşamalardan geçerler. Çevresel veya fiziksel rahatsızlıklar normal gelişimi engelleyebilir ve bazı durumlarda yaşam boyu sürecek zorluklara yol açabilir (Henley, 2010: 15).

2.1.2.4. Bütünsel Model

Sınıf yönetimi algılarını bir araya getiren bütünsel sınıf yönetimi modelinde önlemler sınıf yönetimine öncelik verilerek, gruba olduğu kadar bireye de özen göstermeye ve istenmeyen nedenlerini istenen davranışa gerçekleştirmek için ortadan

kaldırmaya önem verilmektedir. Bu modelde amaçlanan davranışın uygun ortamda gerçekleşeceği bilindiğinden, tüm önleyici yönetim önlemlerine rağmen oluşabilecek kötü davranışları ele almak için çevreyi düzenlemeye ve tepkisel yönetim araçlarını kullanmaya çalışılmaktadır. Bu model sınıf yönetimi modelleri içinde sistem modeli olarak kabul edilebilir (Başar, 1999: 15-16).

Sınıfta şekillenen öğretme-öğrenme durumu, tek bir yaklaşımla etkili bir şekilde yönetilemeyecek kadar karmaşıktır. Sınıf yönetimine ilişkin bütünsel bir bakış açısı, öğretmenlerin öğretme-öğrenme durumunun tüm unsurlarını en uygun öğretme ve öğrenme bakış açısıyla organize edebilmesi ve yönetebilmesi gerektiği anlamına gelir. Bu, öğretmenlerin bir dizi yönetim görevini yerine getirerek ve sınıftaki öğretme-öğrenme durumunun belirli unsurlarıyla ilgilenerek sınıf durumunu bir bütün olarak etkili bir şekilde yönetmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Sınıf yönetimine yönelik bütünsel bir yaklaşım, öğretmenlerin, olumlu insan ilişkilerinin hâkim olduğu yapılandırılmış bir sınıf ortamında etkili öğretme ve öğrenmeyi sağlamak için mesleki uzmanlıklarını kullanmalarına imkân tanır. Bunun sonucunda da samimi, destekleyici ve olumlu bir atmosfer ile karakterize edilen bir sınıf elde etmek mümkündür (Kruger, 1997: 12, 13, 49).

2.1.3. Sınıf Yönetimi Anlayışları

Disiplin söz konusu olduğunda, tüm öğretmenler daha az kontrolden daha fazla kontrole kadar uzanan bir süreklilik boyunca teknikleri takip etmektedir. En çok yönelinen yöntemleri anlamakla başlamak, mevcut becerileri genişletmenin ve tamamlamanın yolunu açmaya yardımcı olur. En önemli nokta ise sınıf disiplini konularını ele alırken esnekliğe izin veren çok çeşitli yaklaşımlar geliştirmektir (Patwa, 2015: 108).

Birçok eğitim bilimci ise sınıf yönetiminde tek bir modele bağlı bağlı kalınamayacağını ve modellerin karma bir şekilde uygulanması gerektiğini savunmaktadır. Özellikle farklı demografik özellikler taşıyan gruplardan oluşan sınıfların yönetilmesinde hem demokratik hem de otoriter, tatlı sert bir model kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, davranış değişikliğinin kullanımı, öğretmenin tüm koşulları belirlediği veya öğretmen ve öğrenci tarafından müzakere edilerek otoriter bir şekilde ele alınabilir. Dolayısıyla bu desenlerden bazıları, iki ya da üç boyutlu bir sınıf yönetimi modelinde diğerleri ile birlikte kullanılabilir (Wragg, 2005: 28).

2.1.3.1. Otoriter Sınıf Yönetimi

Davranışçı ve otoriter yönetimi benimseyen ve uygulayan birçok öğretmen, yapılandırmacı ve demokratik yönetim fikrinin tamamına kuşkuyla bakar ve çoğu öğrencinin üst düzey düşünmekten aciz olduğuna, cezalar ve ödüller tarafından yönetilmeyen bir sınıfta öğrencilerin sorumlu davranacaklarına güvenilemeyeceğini öne sürer (Landau, 2009: 744). Bu anlayışa göre davranış yönetimi ve sınıf disiplini ile ilgili sorunları olan öğretmenler sınıfta sıklıkla etkisizdir ve sıklıkla yüksek düzeyde stres ve tükenmişlik belirtileri gösterirler (Berliner, 1986: 11). Wragg (2002:)'a göre otoriter sınıf yönetimi anlayışının altında yatan felsefe, öğretmenlere bir okul içinde düzeni sağlamak ve sürdürmek için ödeme yapılmasıdır. Bu tarz bir yönetimde öğretmenler, muhtemelen daha az gerekçe veya açıklama ile içerik ve süreç hakkında birçok kararı kendi başlarına alırlar. Sınıf içinden hareket etmek veya diğer öğrencilerle etkileşim kurmak için özgürlük yok denecek kadar azdır. Bunları takip etmek amacıyla daha fazla talimat verilir ve itaat etmeyen herkes geçerli okul cezalarına tabi olur (ss. 15,16).

Otoriter sınıf yönetimi anlayışında, öğretmen davranış kurallarını tanımlar ve kuralları uygulamak için katı disiplin uygular. Sonuçlar ceza odaklıdır, yönetimde ve cezalarda tutarlılık vardır. Öğrenme programı genellikle, her öğrencinin öğrenme hızına ayak uydurması beklenen öğretmen girdisine göre şekillenir. Sınıf genellikle rekabetçidir, öğrenciler sıralar halinde otururlar ve öğrenci etkileşimi için çok az fırsat vardır. Nispeten yüksek düzeyde korkudan kaynaklanıyor olsa da kurallara uyan ve ortalama ya da ortalamanın üzerinde başarılı olan öğrenciler genellikle hoş karşılanırlar. Öğrenci velileri bazen bu tür sınıf yönetimini kendi okul deneyimlerine benzediği için tercih etmektedirler (Joseph ve Brown, 2001).

Bu anlayış iktidara dayalı kavram ve düzenlemeleri uygulamaya koyarak oluşturulan bir yönetim tarzıdır. Tüm kontrol sınıf yöneticisinin elinde toplanır ve emirlere tam itaat beklenir. Talimatlar yerine getirilmezse cezayı kullanır. Sınıftan sorumlu öğretmenin, direktiflerine uyulması gereken uzman olarak saygı görmesi ve öğrencilerin başarılı olabilmeleri için onlara meydan okunması ve onları yakın gözetim altında tutması gerektiği düşünülür (Erdoğan, 2010: 16). Otoriter sınıf yönetimi anlayışında öğretmenin yönetim ve liderlik tarzının iki önemli bileşeninin otorite ve güç olduğunu belirten Kruger (1997)'e göre bu tarz bir yönetimde liderlik otoriteyi gerektirir, çünkü otorite olmadan etkili liderlik imkansızdır. Yetki olmadan bir öğretmen, öğretme-öğrenme durumundaki çeşitli etkinlikleri yönetemez ve liderlik edemez (s. 14). Brophy (2013)'e göre de bu tarz

anlayışta öğretmenlerin yönetim sorumlulukları vardır ve sevilme endişesi duymadan otoriteyi kurma cesaretine sahip olmalı, onu etkili bir şekilde uygulama konusunda hassas ve takip etme konusunda ısrarcı olmalıdırlar (s. 20).

Öğretmenler, öğrencileri teorik bilgi ile doldurulmayı bekleyen gemiler olarak görürlerse, sınıf yönetimine yaklaşımları büyük olasılıkla otoriter olacaktır ve nihai hedefleri, dersleri dinleyen ve verilen görevleri yerine getiren sessiz, itaatkâr öğrencilere sahip olmak olacaktır. Landau (2009) bunun genellikle davranışçı veya otoriter sınıf yönetimi anlayışı olarak tanımlandığından bahsetmiştir (s. 744). Etkili sınıf yönetimi bir dereceye kadar esneklik gerektirse de aynı zamanda öğrencilerin kuralların uygulanacağını anlamaları için öğretmenlerin beklentilerinde ve sonuçlarında tutarlı olmaları gerekir. Aksi takdirde, öğrencilerin dikkatsiz, motivasyonsuz, saygısız veya kontrolden çıkacakları işlevsiz bir sınıf ortamı için koşullar yaratma riski vardır (Barbetta, Norona ve Bicar, 2005: 16). Bununla birlikte öğrenme ortamını kontrol altında tutmak, karışıklığı azaltmak ve sınıftaki görev bilincini artırmak gibi bazı avantajlara sahip olsa da öğrencilerin daha fazla öz düzenleme geliştirmelerinde engel, başarısızlık ve uyum problemleri gibi istenmeyen sonuçlara da yol açabilmektedir (Deci, Hodges, Pierson, ve Tomassone, 1992: 469).

2.1.3.2. Demokratik Sınıf Yönetimi

Moss (2011)'a göre okullar gençleri eğitmek için vardır ve bununla birlikte son yüzyılda eğitim ve demokrasi iç içe geçmiş ve birbirinden ayıramaz olarak görülmüştür. Demokrasi genellikle eğitimde temel bir değer ve uygulama olarak görülürken, eğitim demokrasiyi sürdürmenin ve güçlendirmenin bir yolu olarak görülmüştür (Akt. Wiemann, 2016). Dewey'e göre de çocukları eğitmek, eğitimcilerin sadece okuma, yazma ve aritmetik öğretmekle kalmayıp aynı zamanda gençlere eleştirel düşünme, etkinlik duygusu geliştirme ve öğrenmelerini etkileyen kararlar alma fırsatları sunmaları gerektiği konusunda onları demokratik bir toplumda aktif katılımcı olmaya hazırlamak anlamına geliyordu. Bununla birlikte okulların ve öğretmenlerin, çocuklara demokrasinin beslendiği ve uygulandığı sınıflarda, pratik yaşam becerileri geliştirme fırsatları sağlaması gerektiğine inanılıyordu (Wiemann, 2016).

Öğrenmenin ortak bir keşif süreci olduğuna inanan birçok öğretmen bulunmaktadır. Buna bağlı olarak, sınıf yönetimine yaklaşımları eşitlikçi uygulamalar olarak nitelendirilir ve nihai hedefleri, hem iyi bir sınıf yönetimine katkı sağlayan hem de etkili içerik

kazanımını destekleyen araçlar olarak problem çözme ve yansıtıcı düşünmeyi kullanmaktır. Landau (2009)'a göre bu genellikle yapılandırmacı veya demokratik sınıf yönetimi olarak adlandırılır (s. 740). Eğitimde demokrasi, mevcut siyasi gerçekleri yansıtmaya çalışmaktan ziyade demokratik ideali keşfetme ve ona cevap verme meselesidir. Bireyin hak ve özgürlüklerine saygı ile ilgisi vardır ve büyük ve küçük tüm sosyal ilişkilerde karşılıklılık ve karşılıklı bağımlılığı ima etmektedir (Little, 2004: 123). Demokratik bir sınıf yönetimi anlayışı, etkileşimli bir öğretim tarzı ile ilişkilidir. Sınıftaki öğrenci davranışının kontrolü, öğrenciler ve öğretmen tarafından ortaklaşa kontrol edilir. Bir yönetim tarzı olarak öğretmenin, sınıf durumunun görev yönü ile insani yönü arasında bir denge kurmasını gerektirir. Öğretme ve öğrenme görevleri, demokratik sınıf yönetiminin ayırt edici özellikleri olan öğrencilerin istekli iş birliği ve sorumluluklarıyla tamamlanır (Kruger, 1997: 16).

Gereksiz yere cezalandırıcı veya kaygı uyandıran yöntemlerin kullanımı, öğrencileri bencil ve hatta anti sosyal hale getirebilecek aşırı rekabet odaklı olduğundan eğitim-öğretim açısından uygun değildir (Brophy, 2013: 19). Bununla birlikte demokratik anlayışla yönetilen sınıflarda öğretmenlerin emir verme, kınama veya ceza kullanma olasılıkları daha düşüktür. Hareket özgürlüğüne daha fazla izin verilir ve öğrenciler arasındaki konuşma vızıltısı daha yüksek olabilir. Öğrencilerin kendi davranışlarının sorumluluğunu almasına daha çok vurgu yapılmaktadır (Wragg, 2002: 17). Joseph ve Brown (2001)'a göre demokratik sınıf yönetimi anlayışında, etkili bir öğrenme ortamı sağlamak için öğretmen ve öğrenciler mantıklı fikirleri ve deneyimlerini kullanarak davranış kurallarını belirleyebilir. Öğrenme programı öğrenci başarısı merkezlidir. Öğrencilere, ilgilerini çeken şeyleri öğrenmeleri için fırsatlar verilir ve zorunlu olan derslerden azami verim almaları beklenir. Sınıf güçlü bir şekilde işbirlikçidir, özgüven duygusuna ve benlik saygısını artıran bir atmosfere sahiptir.

Erdoğan (2010)'a göre de bu anlayışta sınıf yöneticileri, sınıfın amaçlarına en üst düzeyde ulaşmasını sağlayacak ve aynı zamanda sınıf üyelerinin ihtiyaç ve isteklerini mümkün olan en geniş ölçüde karşılayacak planları uygular. Demokratik anlayışa sahip öğretmen, görevleri eşit şekilde dağıtarak ve eleştiri ve aşağılanmadan kaçınarak öğrencilerin özgüvenini artırmaya çalışır. Öğrencileri hata yaptığında onları düzeltmeye teşvik eder. Mükemmel performans ve üretkenliği garanti eden bir yönetim yaklaşımıdır (s. 17-18). Demokratik ya da yapılandırmacı yönetim yaklaşımında, pek çok öğrencinin zor

bir yaşam sürdüğünü bilinmekte ve bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler, öğrencilere olan bağlılıklarını, Hipokrat yemininde öncelikle “Zarar verme” şeklinde yemin eden hekimler gibi görmektedirler (Landau, 2009: 744). Benzer şekilde Foley ve Stewart (2007)’e göre de bir öğretmen öğrencilerine iş birliklerini ve iyi davranışlarını takdir ettiğini övgü veya diğer ödüllerle gösterirse, ders zamanının çoğunu ceza vererek harcamak zorunda kalmayabilir (s. 115).

Kruger (1997) demokratik bir sınıf yönetimi tarzının dezavantajlardan daha fazla avantajı bulunduğunu belirtmiş ve bunlardan bazılarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Öğrenciler sınıf etkinliklerine güvenle katılırlar.
2. İnisiyatifi ve yaratıcılığı teşvik eder.
3. Sınıf ortamı rahat ancak üretkendir.
4. Öğrenciler, öğretim faaliyetlerine dâhil olduklarını hissederler (ss. 16-17).

Shaeffer (2006) da pozitif disiplini uygulayan öğretmenlerin, öğrencilerinin yeteneklerine inandığını ve öğrencilerine sevgi ve saygı gösterdiğini savunmuştur. Ona göre öğretmenler, öğrencilerini gözlemlemeye ve olumlu davranışları teşvik edecek şekilde yanıt vermeye istekli olduklarında, öğrencilerinin kendi davranışlarından sorumlu olmalarına yardımcı olur ve yanlış davranış olasılığını azaltmaktadır (s. 33). Ölçer ve Yılmaz (2019)’a göre öğretmen çocukların öğrenme aşamasında hareket özgürlüğü, öz-yönetim, seçim, araştırma, inisiyatif alma, soru sorabilme, kendisinin ve diğerlerinin haklarını muhafaza etme gibi davranışlara imkân tanınmalıdır. Baskının olmadığı ve sert kuralların uygulanmadığı eğitim desenleri tercih edilmelidir (s. 171).

Wragg (2005)’a göre en etkili öğretme ve öğrenme, öğrenciler aktif olarak dâhil olduklarında, ilgi duyduklarında ve işleriyle meşgul olduklarında gerçekleşmektedir. Bunun üzerinde çalışacakları şeyin ne olacağı ve nasıl çalışılacağı konularında, bir etkileri ve söz hakları olduğunda ortaya çıkması daha olasıdır. Bu, öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışabilecekleri, saygılı ve destekleyici bir şekilde konuşabilecekleri veya birbirlerini dinleyebilecekleri bir sınıfı gerektirir ve iyi sınıf yönetimi çoğunlukla böyle bir atmosferin var olabileceği koşulları yaratmakla ilgilidir (s. 31). Disiplin, sınıf yönetiminin kesinlikle önemli bir bileşeni olsa da tek bileşen değildir. Bazı öğretmenler genellikle iyi yönetilen bir sınıfın düzenli ve sessiz bir ortamla eşdeğer olduğuna inanırlar, ancak gerçek şu ki üretken bir öğrenme ortamı genellikle gürültülü olabilir çünkü öğrenme pasif bir aktivite değildir. Öğrenme, konuşmayı, paylaşmayı, keşfetmeyi, denemeyi ve sorgulamayı

gerektirir ve bunların hepsi gürültüye sebep olabilir (Garret, 2014: 1). Deci ve Ryan (1985)'a göre bu aktif, içsel güdümlü öğrenmeyi teşvik etmenin en önemli unsurlarından biri öğretmenin tutumlarıdır. Güvenen, güven veren ve empatik olan öğretmenler, yalnızca esnek bilişsel yapılara değil, aynı zamanda öğrencide daha fazla özsaygıya yol açan öğrenme türünü teşvik etmede en başarılı öğretmenler olarak görünmektedirler (s. 246).

Gay (2013) de sınıfın, öğrenciler için rahat, ilgili, kucaklayan, onaylayan, ilgi çekici ve kolaylaştırıcı bir yere dönüştüğünde, disiplinin pek sorun olmasının muhtemel olmadığını savunmuştur. Ona göre, müfredat ve öğretimin kültürel olarak ilgili ve onlar için kişisel olarak anlamlı olmasını sağlayarak farklı etnik, ırksal, sosyal ve dilsel geçmişlerden gelen öğrenciler için hem sınıf yönetimi hem de okul başarısı geliştirilebilir. Eğitimciler demokratik bir anlayışla öğrettiklerinde, motivasyon aşılarken saygı ve empati gerektiren bir sınıf kültürü geliştirirler. Demokratik yönetilen sınıflar, bir öğretim amacına hizmet etmenin ötesinde, saygıyı, öğrenci haklarını ve öz yeterliliği teşvik eden bir sınıf kültürü aşılama yardımı olur. Ancak, okul yapıları genellikle demokratik bir amaçtan yoksundur; bunun yerine gençleri güçsüzleştirir ve öğrencilerin sesini ve seçimini göz ardı ederek öğrencileri okul topluluğuna katkıda bulunan üyeler olarak görmezler. Okulda gün boyunca gençlere yetişkinler tarafından sürekli neyi, nasıl ve ne zaman yapacakları söylenir. Daha da önemlisi, güçsüzleştirici okul sistemi, insan gelişimi için temel psikolojik ihtiyaçları desteklemekte başarısız olmaktadır.

2.1.3.3. Serbest Sınıf Yönetimi

Bu yönetim anlayışında genel olarak eğitimci veya lider (öğretmen) pasif olarak tanımlanabilir. Öğretmen destekleyici bir rol oynar, arka planda kalır ve öğretme-öğrenme sürecini yönlendirmek için çok az şey yaparken öğrenciler maksimum özgürlüğün tadını çıkarırlar. Öğrenci özgürlüğü bu tarzı karakterize eder. Disiplin sorunları ortaya çıktığında, öğretmen dâhil olmakta acele etmez. Bazı öğrenme bağlamlarında, özellikle öğrencilerin yaratıcı olmaları beklendiğinde (örneğin sanat ve el sanatları dersleri) bu tür bir öğretim ve sınıf yönetimi tarzı faydalı olabilir. Ancak çoğu sınıf ortamında öğretmenin yönlendirme ve liderlik eksikliği, etkili öğretme ve öğrenmeyi engeller (Kruger, 1997: 16).

Bu anlayışta sınıf yöneticileri güçlerini kullanmazlar. Öğrenciler kendi hedeflerini oluşturur ve kendi sorunlarını çözmek için çalışırlar. Yönetici görüşü istenirse yardımcı olur ve gerekirse ek kaynaklara ve ekipmanlara erişim için katkıda bulunabilir. Bu sınıf yöneticilerinden bazıları bu metodolojiyi gerçek anlamda desteklerken, diğerleri bunu kendileriyle, alanlarıyla veya kurumla ilgili bir hayal kırıklığı duygusundan yaparlar. Yabancılaşmış hisseden yöneticilerin sınıfları kaotik, stresli, depresif ve şaşkın hale gelebilir (Erdoğan, 2010: 17).

2.2. Özerklik

Biyoloji, çevrebilim, sosyoloji ve psikolojinin işlemsel değişkenlerinin karmaşıklığının bir sonucu olarak, özerklik farklı teorisyenler tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Özerklik, öz bilinç, rasyonellik ve zaman kavramına dayanır. İnsanlar, ilgi alanlarını tanıyabilir, onlar üzerinde düşünebilir ve onlar için tartışabilirse özerk olarak tanımlanabilir (Kather, 2008: 15). Özerklik, kişinin kendi eylemlerinin kendisinden kaynaklandığı ve kendisine ait olduğu duygusunun içsel onayını temsil eder (Deci ve Ryan, 1987: 1024). Kişinin motivasyonunun, dış kaynaklı veya istemsiz bir nedensellikten ziyade tamamen içsel ve istemli motivasyon kaynaklarından ortaya çıkmasını sağlama kapasitesidir (Reeve, Nix, ve Hamm, 2003: 375). Özerklik, içsel olarak algılanan bir nedensellik odağı, yüksek irade ve kişinin eylemleri üzerinde algılanan bir seçim hakkındaki öz bildirimlerle ölçülebilen, içsel olarak odaklanmış, istemli bir eylem niyeti deneyimidir (Reeve ve Jang, 2006: 209).

Bilişsel yaklaşım, öğretme-öğrenme süreci anlayışımızı çeşitli şekillerde değiştirmiştir. Öğrencileri öğretmenin sunduğu uyarınları pasif bir şekilde kaydeden kişiler olarak görmek yerine, öğrenme, öğrencinin içinde meydana gelen ve öğrenci tarafından etkilenebilen aktif bir süreç olarak görülmeye başlamıştır. Bu yaklaşımla birlikte öğrenmenin sonucunu esas olarak öğretmenin sunduğu şeye bağlı olarak değerlendirmek yerine, öğrenme sonucunun ortaklaşa hangi bilgilerin sunulduğuna ve öğrencinin bu bilgiyi nasıl işlediğine bağlı olması gerektiği kabul edilir olmuştur (Weinstein ve Mayer, 1986: 316). Öz belirleme kuramına göre ise özerklik varoluşçu gelenekten kaynaklanır. Kişinin eylemlerinde baskı veya zorlama hissetmek yerine irade ve özgürce seçim yapabilme hissine vurgu yapılır. İlişkilerde, bir başkasının özerkliğini desteklemek, diğer kişiyi kontrol etmeye veya kendi gündemini dayatmaya çalışmak yerine, diğer kişinin bakış açısına özen göstermek ve onunla ilgilenmek ve aynı zamanda özgürce seçimler yapmasını

teşvik etmek anlamına gelir (Ryan, 1993: 3). Bu kurama göre özerklik gerçekten temel bir ihtiyaçsa, önemi kişinin özerklik eğilimi düzeyiyle ölçülmemelidir. Bunun nedeni, temel psikolojik ihtiyaçların evrensel olduğuna inanılmasıdır (Lynch, 2013: 302).

Yalnızca suçluluk, baskı, zorlama, onaylanma arzusu gibi duygular tarafından başlatılmayan veya düzenlenmeyen ya da başkası tarafından başlatılmayan davranışlar özerk davranışlar olarak kabul edilmektedir (Deci ve Ryan, 1987: 1033). İçsel olarak motive olmuş davranışlar, bağımsız sonuçlardan etkilenmeden, çıkar gözetmeden özgürce kazanılan ve sürdürülmesi için özerklik ve yeterlilik ihtiyaçlarının karşılanmasını gerektiren davranışlardır (Deci ve Ryan, 2000: 69). Özellikle öğrenen özerkliğine ve öğrenen özerkliğini destekleyici sınıf yönetimine öz belirleme kuramı merceğinden bakmak, gençler için daha demokratik ve güçlendirici bir okul ortamı oluşturmayı amaçlayan eğitim hedeflerinin araştırılmasına yol açmıştır. Özerkliği destekleyen okullaşma, daha iyi öğrenme çıktılarını teşvik eden demokratik süreçler için sistemi hazırlamakta ve özerklik desteği yoluyla içsel motivasyonu ve ilgiyi ateşlemekte, aynı zamanda öğrenme sonuçlarını da iyileştirmektedir (Ryan ve Deci, 2013: 192).

2.2.1. Öğrenen Özerkliğinin Tanımı

Yirminci yüzyılın sonlarından itibaren, özerk öğrenme, eğitim alanında baş gösteren zorluklara ve değişikliklere karşı bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır. Özerklik veya kendi başına düşünme, hissetme ve karar verme yeteneği, gelişimsel olarak normatif bir süreçtir ve özellikle okul ortamındaki ergenler için önemlidir (McElhaney, Allen, Stephenson, ve Hare, 2009: 358). Öğrenen özerkliği, gönüllü olarak çalışmaya katılma becerisine ve sınıf içinde ve dışında uygun öğrenme yöntemlerini kullanma becerisine bağlıdır (Littlewood, 1996: 427).

Little (1991)'a göre özerklik, tarafsızlık, eleştirel düşünme, karar verme ve bağımsız hareket edebilme kapasitedir (s. 1). Holec (2009) bir öğrencinin özerk öğrenme yeteneğini, öğrenme hedeflerini tanımlama, uygun öğrenme kaynaklarını seçme, ilgili öğrenme senaryolarını benimseme, gelişimini değerlendirme ve öğrenme programını yönetme yeteneği olarak tanımlamıştır. Devamında özerk öğrenme ortamının oluşması için özellikle öğrenci eğitimi, öğretmen eğitimi ve öğrenme kaynakları olarak sıraladığı üç uygulamanın önemini vurgulamıştır (s. 21).

Öğrenen özerkliği, öğrenci ve öğretmen arasında karşılıklı olarak elde edilen bir başarıdır. Bu, öğretmenin ve öğrencinin birbirleriyle nasıl ilişki kurduklarına ve onların

ilişkilerini öğrenci özerkliğine elverişli yollarla geliştirme kapasitelerine bağlıdır. Araştırmasında öğretmen öğrenci ilişkisine bu şekilde vurgu yapan La Ganza (2008); öğrencinin, kendi özerkliğini geliştiren bir öğretmenle öğrenme deneyimi sona erdikten çok sonra dahi içsel bir diyaloga devam edebileceğini ve bu şekilde örgün öğretimin dışında veya ona ihtiyaç duymadan bağımsız bir şekilde öğrenmeyi sürdürebileceğini belirtmiştir (ss. 65-66). Öğrenci için özerklik, kendi öğrenme süreci üzerinde sorumluluk alması anlamına gelir. Ancak bu, tüm dünyadaki eğitim sistemlerinin başarısızlığından öğrencilerin sorumlu tutulacağı anlamına gelmez. Öğretmenler öğrencilerini özerkliğe yönlendirmenin yollarını bulmalıdır, ancak öğrencilerin rasyonelliklerini geliştirmelerine yardımcı olma ve rasyonel yargı ve eylem geliştirmelerine yardımcı olma sorumluluğunu onlarla paylaşmalıdırlar (Moreira, 1994: 34-35).

Little (2009) bilişsel süreçlerimizin benzersiz bir şekilde bireysel olduğu için, öğrenmenin de benzersiz bir şekilde bireysel olduğunu ve bunun da biyolojik yapımızın bize bahsettiği özerkliğin epistemolojik sonuçları arasında yer aldığını savunmuştur. Ona göre bu düşünce, yeni bilgi, fikir ve deneyimleri hâlihazırda bildiklerimizle etkileşime sokarak bilgimizi inşa ettiğimizi savunan yapılandırmacılığın temellerinden birini oluşturmaktadır. Bu görüşe göre bilgi, bir dizi evrensel hakikat değil, karmaşık işleyen bir hipotezler ağıdır (s. 53). Öğrenen özerkliğini ön plana çıkaran ilk kuram olan öz belirlenim kuramının yaratıcıları, özgürce üstlenilen öğrenmenin, zorlama veya itaat yoluyla üstlenilen öğrenmeye karşı etkilerini incelemiştir. Öğrenme bağlamlarında, özerklik olarak da adlandırılan “öz belirleme”, öğrencilerin kendi öğrenmelerini başlatabildikleri ve düzenleyebildikleri durumları ifade etmektedir. “Öz belirleme”, seçim yapabilmek, kendi kendine başlatılan davranış ve kişisel sorumluluk demektir (Deci ve Ryan, 1987: 1035). Bu kuramda yetişkinler kadar gençler de çevrelerinde yetkinlik, ilişkililik (aidiyet) ve özerklik olarak sıralanan üç temel ihtiyacı yerine getirmeye çalışan büyüme odaklı, aktif katılımcılar olarak görülmektedir. Bu üç ihtiyaç karşılandığında, gençlerin ve tüm insanların içsel olarak öğrenmeye daha çok motive olacakları düşünülmektedir (Ryan ve Deci, 2000: 75).

Öğrenciler notlar, değerlendirmeler veya performansla ilgili diğer ölçme araçları gibi harici kontroller veya ödüller kullanarak öğrenmeye yönlendirilebilir; bu durumda harici bir nedensellik odağı ortaya çıkacaktır. Buna karşılık, bir kazanımın, özerklik veya öz-belirleme ve baskı ve dış olasılıkların göze çarpmadığı durumlarda da elde edilmesi

sağlanabilir. Bu tür bir yönlendirmenin, algılanan bir iç nedensellik odağını teşvik etmesi ve harekete geçirmesi daha olasıdır. Bu tanımın karşılığı özerk öğrenmeyi desteklemek, teşvik etmek veya öğrenen üzerinde otorite kurmamaktır. Bu öğretim yönteminin klasik baskıcı ve otoriter tarz ile kıyaslandığında, oldukça farklı motivasyonel gruplar ve dolayısıyla farklı deneyimsel ve öğrenme sonuçları ile sonuçlanabileceği öngörülmektedir (Grolnick ve Ryan, 1987: 891).

Özerk öğrenme, bir kişinin içsel algılanan nedensellik odağını (eylemin kendisinden kaynaklandığı ve onun tarafından düzenlendiği fikri) geliştirmesidir, bu da psikolojik özgürlük ve seçim duygusuyla ilgilidir (Ryan ve Deci, 2000: 68). Öğrenen özerkliğini destekleyici sınıf yönetimi de kişisel ilgi alanları, tercihler, içsel hedefler ve değerler dahil olmak üzere sınıf etkinliklerinde öğrenci bakış açılarının entegrasyonu anlamına gelmektedir (Assor, Kaplan ve Roth, 2002: 261). Özerk öğrenme, basitçe öğrenenlerin öğrenme sürecinde öğretmenden bağımsız olmaları ve öğrenme üzerinde kontrol sahibi olmaları anlamına gelmektedir (Aydın, 2021: 2-3).

Özerk öğrenme kavramı çok yönlü ve literatürde birçok tanımı ve farklı isimlendirmesi olan geniş ve karışık bir yapıya sahiptir. Örneğin Alderman (2013) kavramdan bahsederken öz-düzenleme (self-regulation) ifadesini kullanmıştır. Ona göre, öz-düzenleme, kişinin üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal katılım yoluyla kendi öğrenmesini ifade etmektedir. Döngüsel bir şekilde hareket eden öngörü, istemli kontrol ve kendini yansıtma olarak sıralanan üç aşamadan oluşmaktadır (s. 164). Bununla birlikte Lewis ve Vialletton (2011) ise çalışmalarında bu iki kavramın bariz farkları olduğunu vurgulamıştır. Buna göre; öğrenen özerkliği, öğrencilerin bilinçli düşünme ve karar verme yeteneğine sahip olduğunu varsayarken, öz-düzenleme yönteminde öğrenenler tarafından kullanılan stratejilerin bilinçli mi yoksa otomatik olarak mı uygulanacağı konusunda daha büyük bir belirsizlik vardır. Ayrıca, öğrenen özerkliği (en azından daha geniş versiyonlarında) toplum ve kurumları üzerinde eleştirel düşünmeyi gerektirirken, öz-düzenlemeli öğrenmede eleştirel yansıma, öğrencinin kendi performansına yöneliktir (s. 205).

Öz-yönetimli (özerk) öğrenme programının tasarımı, öğrenen özerkliğinin gelişimi için çok önemli olan gönüllülük, öğrenenlerin tercihi (ne, ne zaman, nasıl ve ne sıklıkla), esneklik, öğretmen (geribildirim, cesaretlendirme, pekiştirme) ve akran desteği (etkileşim, müzakere, iş birliği vb.) gibi bir dizi faktörü içermektedir. Bu elementlerden biri veya

birkaçı eksik olduğunda tam bir özerk öğrenmenin gerçekleşmesi zorlaşacaktır. Bu nedenle de öz-yönetimli öğrenme programları uygulayan eğitimciler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk alma konusunda yeterli kapasiteyi ve istekliliği geliştirmelerine yardımcı olmak için gerekli destekleyici koşulların ve bağlamların nasıl sağlanabileceği konusunda çok dikkatli düşünmelidirler (Lee, 1998: 283).

Alkan (2015)'a göre, özerklik fikri, kişinin kendi kurallarını yaratması ve kendi hayatını düzenlemesi olarak açıklanabilir. Bu açıklama öğrenme fikrine uygulandığında, kişinin öğrenme eyleminde kendi kurallarını belirleyerek kendi öğrenimini düzenlemekten sorumlu olduğu kabul edilmektedir. Buna paralel olarak birey kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu ve kontrolünü sürekli elinde tutmalıdır (s. 197). Öğrencilerin özerkliğini destekleyen öğretim yöntemleri, içsel motivasyonlarını, psikolojik refahlarını, davranışsal kalıcılıklarını, gelişmiş performanslarını ve başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Ntoumanis, 2005: 444). İçsel motivasyon, yeterliliği artırmaya yönelik bir güdünün yanı sıra bir merak güdüsünü de içermektedir, ayrıca öğrencilere becerilerinin ve yeterliklerinin nasıl geliştiğine dair düzenli geri bildirimler sağlayarak ve çalışma süreci başlamadan öncesine kıyasla şu anda ne yapabileceklerini ve neleri anlayabileceklerine onların dikkatlerini çekerek teşvik etmek de mümkündür (Kyriacou, 2018: 74).

Özerkliği destekleyici bir ortam, öğretmenin, öğrencinin bakış açısını göz önünde bulundurarak ilgili bilgileri sağladığı, özgür irade ve anlamlı etkileşim için fırsatlar bulunan ve böylece kontrolün en aza indirildiği bir ortamı ifade etmektedir (Reeve, 2009: 159). Özerk öğrenmeyi destekleyen öğretmenler öğrencilerin bakış açılarını kabul ederek, daha az ilgi çekici kazanımların verilmesinde dahi anlamlı gerekçeler sağlayarak ve anlamlı seçimler yapmak için fırsatlar sunmakta ve öğrencileri benzersiz gönüllü varlıklar olarak görmektedirler (Ratelle ve Duchesne, 2014: 396).

Konuya daha radikal bir açıdan yaklaşan Dickonson'a göre bu terim, öğrencinin öğrenmesi ile ilgili tüm kararlardan ve bu kararların uygulanmasından tamamen sorumlu olduğu durumu tanımlamaktadır. Tam özerklikte bir 'öğretmen' veya bir kurumun katılımı yoktur ve öğrenen de özel olarak hazırlanmış materyallerden bağımsızdır (Akt. Lamb, 2008: 271). Ancak Ryan ve Deci (1985) bunun, çocukların tamamen kendi hallerine bırakılması veya her istediklerini yapmalarına izin verilmesi gerektiği anlamına gelmediğini ifade etmişlerdir. Onlara göre “öz-belirleme” hakkına izin vermek, tamamen serbest bırakmak anlamına gelmez. “Öz-belirleme”, kendi başına harekete geçmeyi ve

aktif olmayı içerir, ancak aynı zamanda çevrenin inatçı unsurlarına uyum sağlamayı ve belirli yapılar içinde uyumlu bir şekilde çalışmayı da gerektirmektedir (s. 249).

Dickinson (1994)'a göre de öğrenme veya öğrenen özerkliği, kısıtlama olmaksızın davranma izni ya da öğrenmenin fiziksel ortamıyla ilgili bir mesele değildir. Öğrencilerin özerk olmalarına yardımcı olmak da öğretmenler için bir tehdit değildir. Öğrenmede özerklik, esasen öğrenmeye karşı bir tutum meselesidir. Özerk bir öğrenen, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenen kişidir (s. 3). Öğrenen özerkliği kavramını yetenek ve isteklilik açısından ele alan Littlewood (1996) ise özerk bir kişiyi, eylemlerini yöneten seçimleri yapmak ve yürütmek için bağımsız bir kapasiteye sahip olan kişi olarak tanımlar. Bu kapasite iki ana bileşene bağlıdır: yetenek ve isteklilik. Örneğin, bir kişi bağımsız seçimler yapma yeteneğine sahip olabilir, ancak bunu yapmak için hiçbir istek duymayabilir. Bununla birlikte, bir kişi bağımsız seçimler yapmaya istekli olabilir, ancak bunu yapmak için gerekli yeteneğe sahip olmayabilir (s. 434).

Little (2000) öğrenen özerkliğinin gelişimini, öğretmen özerkliğinin gelişimine bağlamıştır. Bununla kastettiği ise: kendileri özerk bir öğrenici olmanın ne olduğunu bilmiyorlarsa, öğretmenlerin öğrencilerinde özerkliğin gelişimini teşvik etmelerini beklemek mantıksız olduğu ve sınıflarda aldıkları inisiyatifleri belirlerken, öğretmenlerin kendi öğrenimlerinde uyguladıkları aynı yansıtıcı ve öz-yönetim süreçlerini öğretimlerine uygulayarak mesleki becerilerini özerk bir şekilde kullanabilmeleri gerektiğidir. Benzer şekilde Macaro (2001) da öğretmen özerkliğine dikkat çekerek öğrenen özerkliğinin öğretmenlerinkinin bir yansıması olduğunu ve öğrenenlerin ancak öğretmenleri kadar özerk olabileceklerini savunmuştur. Bu nedenle de dil öğretmenlerine, öğrencileri hakkında keşfedebilecekleri şeylerle ilgili olarak kendi uygulamalarını analiz etmeleri için zaman ve eğitim verilmelidir. Öğretmenlik mesleki gelişimi bu konuda yapılan araştırmaların sonuçlarına dayanmalıdır (s. 271).

Özerk öğrenmenin önemine vurgu yaparken öğretmen özerkliğini ön plana çıkaran Pearson ve Moomaw (2006)'e göre de öğretmenliği bir meslek olarak kabul etmek ve profesyonel öğretmenler geliştirmek, öğretmenlerin motivasyon, profesyonellik, tatmin ve yetki eksikliğinin yanı sıra öğretmen stresi için olası bir çözümdür. Öğretmenler güçlendirilecek ve profesyonel olarak kabul edilecekse, doktorların hastaları ve avukatların da müvekkilleri için yaptığı gibi, öğrencileri için en iyi tedaviyi reçete etme özgürlüğüne sahip olmalıdırlar (s. 44). Öğrencilerin özerk olmalarına yardımcı olmak için öğretmenin

özerk olması gerektiğini, ancak öğretmenin, süreci öğrencileriyle önemli bir süre deneyimleyene kadar özerk olamayacağını savunan Thavenius (1999)'a göre de özerk bir öğretmen; sorumluluğa ortak olmak koşuluyla öğrencinin sorumluluk almasına izin vermeye isteklidir, öğrencinin keşif yöntemlerine müdahale etmeden keşfetmesine izin verir, sınıftaki güç dengesini değiştirir, sınıfta neler olup bittiğini ve nedenlerini yansıtır ve her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını bulmasına yardımcı olur (ss. 160-161). Dörnyei'e göre öğretmenler, öğrencilere öğrenmelerinde seçim yapmaları için seçenekler vererek, sınıf etkinliklerini çeşitlendirerek, açıkça tanımlanmış hedeflerle sınıf görevleri belirleyerek ve uygun stratejileri tartışarak öğrencilerin özerklik geliştirmelerine, motivasyonlarını sürdürmelerine ve kendi öğrenmelerini düzenlemelerine yardımcı olabilir (Akt. Lennon, 2020: 20).

Bazı araştırmacılar konuyu öğretmen ve öğrenci bakış açılarından ele almayı ihmal etmemişlerdir. Bunlardan alanda önemli çalışmalara imza atan Benson (2008) öğretmenlerin bakış açısına göre, özerkliğin, temel meşruiyeti sorgulanmayan düzenlemelerin kontrolünü öğrenenin ele geçirmesini ima etme eğiliminde olduğunu savunmuştur. Buna paralel olarak öğrenci bakış açısına göre özerkliğin öncelikle öğrenmeyle ve öğrenmenin sınıf dışındaki yaşantıyla olan ilişkisi ile ilgili bir kavram olarak ortaya çıktığını belirtmiştir (s. 12). Öğrenen özerkliği, bir müfredat hedefi olarak açıkça belirtilmese bile, yeni teknolojilerin erişilebilirliği tarafından teşvik edilen daha modern öğrenme yöntemlerinin (uzaktan öğrenme, esnek öğrenme, harmanlanmış öğrenme vb.) talepleriyle, öğretmenlerin öğrencilerinin kendi öğrenme yöntemlerine karar verme sorumluluğunu alabileceklerini dikkate almaları gerekmektedir (Lamb, 2008: 271).

Özerklik hem iç hem de dış kaynaklara erişim yoluyla, öğrenme hakkında iş birliği içinde kararlar vererek elde edilen bir benlik duygusu veya var olma biçimi olarak tanımlanabilir. Özerkliği uygulama yeteneği, belirli eğilimlere ve yatkınlıklara bağlıdır ve koşullara göre değişkenlik gösterebilmektedir (Everhard, 2015: 9). Özerkliği destekleyici ve kontrollü sınıf yönetiminin kullanımının karmaşıklığı nedeniyle, öğretmenler hangisini hangi koşullar altında ve ne ölçüde kullanmaları gerektiğine kendileri inceleyip karar vermeleri gerekmektedir (Jiang, Vauras, Volet, Salo ve Kajamies, 2019: 229).

Little (1991) çalışmasında öğrenen özerkliğinin ne olduğundan ziyade ne olmadığını da aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Özerklik kendi kendine eğitim ile eşanlamlı değildir; esasen bir öğretmen olmadan öğrenmeye karar verme meselesidir.
2. Öğrenci özerkliği öğretmenin tüm inisiyatif ve kontrolden vazgeçmesini gerektirmez (örgütsel yanılğı).
3. Özerklik öğretmenlerin öğrencilerine yaptığı bir şey değildir.
4. Özerklik tek boyutlu, kolay tarif edilen bir davranış değildir.
5. Özerklik belirli öğrenciler tarafından elde edilen sabit bir durum değildir (s. 3).

Bir öğrenme yaklaşımı olarak özerkliğin temel özelliğı, öğrencilerin öğretime yanıt vermenin ötesinde kendi öğrenmeleri için önemli bir sorumluluk almalarıdır. Böyle bir yaklaşım, öğrencilerin aşağıdakilerden herhangi birinde veya hepsinde inisiyatif almasını içerebilir:

1. Öğrenme hedeflerini, ihtiyaçlarını ve uygulanacak kriterleri belirleme,
2. Öğrenme etkinliklerini planlama ve öğrenme projelerini seçme
3. Öğrenme için gerekli kaynakları bulma ve nerede ve ne zaman öğreneceklerini seçme,
4. Başkalarıyla iş birliğı içinde çalışma,
5. Ele alınacak 'problemler' yaratma ve öz değerlendirme yapmak,
6. Öğretmenleri eğitmen yerine rehber ve danışman olarak kullanmak,
7. Bağımsız (yapılandırılmış) öğrenme materyalleri yoluyla öğrenme gibi öğretmen tarafından yönlendirilmeyen ek işleri üstlenmek,
8. Öğrenme süreçleri üzerinde düşünmek ve ne zaman tamamlanacağına karar vermek,
9. Bu konulardan herhangi biri hakkında önemli kararlar almak (Boud, 2012: 23).

Öğrenen özerkliği yaklaşımlarında en çok tartışılan konulardan biri de ölçme değerlendirme aşaması olmuştur. Rogers'a göre kişinin kendi öğrenmesini değerlendirmesi, kendi kendine başlatılan öğrenmenin aynı zamanda sorumlu öğrenme haline gelmesinin ana yollarından biridir. Birey, kendisi için hangi kriterlerin önemli olduğuna, hangi hedeflere ulaşılması gerektiğine ve bu hedeflere ne ölçüde ulaştığına karar verme sorumluluğunu alması gerektiğinde, kendisi ve kazanımları için gerçekten sorumluluk almayı öğrenecektir (Akt. Boud, 2012: 36). Özellikle Türk eğitim yapısında eğitim fakülteleri örnekleminde yapılan araştırmalarda, teoriden çıkıp uygulamaya geçme aşamasında ölçme değerlendirme dışında farklı sorunların da ortaya çıkacağı

anlaşılmaktadır. Örneğin Balçıkanlı (2010) öğretmen adaylarının katılımıyla yaptığı araştırmada, öğrenen özerkliğinin gelişimine engel olarak görülebilecek resmi öğrenme ortamında yer alan bazı kısıtlayıcı faktörlerin varlığına dikkat çekmiştir. Ona göre Türk eğitim sisteminin yapısı nedeniyle, genellikle idari konular olarak kabul edildiğinden, dersin zamanı ve yeri gibi konularda öğrencileri dahil etmek pratikte mümkün görünmemektedir (s. 90).

Murphy (2011)'e göre eğitim-öğretim programını tasarlayan yetkililer ve eğitimciler, öğrencileri kendi öğrenme ortamlarının farklı niteliklerinin, deneyimlerinin ve özelliklerinin farkına varmaları ve yapabilecekleri seçimler hakkında daha açık düşünceleri konusunda açıkça teşvik etmek için daha fazlasını yapmalıdırlar. Böylece öğrenciler olumlu bir öğrenme deneyimi elde etmek adına öğrenme bağlamlarını aktif olarak şekillendirebilirler (s. 25). Dam (2011) kendi deneyimlerine ve araştırma sonuçlarına dayanarak, öğrenci özerkliğini geliştirmek isteyen dil öğretmenlerini, öğrencilerinin sorumluluğu üstlenebilme yeteneklerine yeterince güvenmeme, özgün olmayı unutma, öğrenmeyi desteklemek yerine öğretmeye çalışma ve özerkliği destekleyemediğinde zaman kısıtlaması ve ders kitabı kullanma zorunluluğu gibi bahanelere sığınma gibi olumsuz deneyimler yaşayabilecekleri konusunda uyarmıştır (ss. 49-50).

Öğrenen özerkliği konusunda endişenin özü, öğrenme sürecinde karar vermektir. Öğrenci özerkliği hareketinin önündeki zorluk, öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirleme ve kendi öğrenme etkinliklerini organize etme yeteneklerini daha fazla hesaba katmaktır. Bu, öğrencilerin nasıl öğreneceklerini otomatik olarak bildikleri anlamına gelmez. Hâlihazırda yetenekleri varsa, o zaman egzersiz yapma ve geliştirme fırsatına ihtiyaçları vardır; yapmazlarsa, geliştirmeleri için yönlendirilmeleri gerekir. Her iki durumda da sınıf uygulamasında daha fazla esneklik ve öğrencilerin bu esneklikten yararlanma yeteneği aranmaktadır (Crabbe, 1999: 3-4).

Öğrenci özerkliği kavramı tartışmalarında öğretmenin rolü ise diğer bir endişe kaynağıdır. “Öğrenciler planlama, izleme ve değerlendirme için sorumluluk alacaklarsa, öğretmenin yapması gereken ne kalır?” sorusuna Little (2004:); bazen gözlemci, danışman ya da öğrenme kaynakları yöneticisi bazen de tüm bu sayılanların hepsi olması gerektiği, ancak bir kenarda etiksiz kalacağını varsaymanın çok yanlış olacağı cevabını vermiştir (s. 106). Little’a göre öğretmen sorumlu olduğu öğrenme topluluklarının yaratılmasında ve

sürdürülmesinde her zaman belirleyici rolü oynamalıdır; öğrencilerinin özerkliklerini keşfedebilecekleri, faydalanabilecekleri ve genişletebilecekleri çeşitli etkileşimli söylem tarzlarını başlatmalıdır. Onlara gerekli bilgi ve becerilere aracılık etmenin yollarını bulmalı, kendileri için bir şeyler yapmaya başlayabileceklerini görür görmez kontrolü bırakmalı ve onları bir sonraki aşamaya götürmenin en uygun yolunu aramalıdır. Bu, öğretmenden aralıksız uyanıklık ve söylem becerileri bekleyen ve hiç bitmeyen sarmal bir süreçtir.

2.2.2. Özerk Öğrenenlerin Nitelikleri

Özerk olarak motive olduklarında, öğrencilerin içsel bir nedensellik odağına, özgürlük hissine, yüksek iradeye ve eylemleri üzerinde bir seçim duygusuna sahip oldukları görülmüştür (Reeve, Nix ve Hamm, 2003: 389). Özerkliği destekleyici öğretmenleri olan öğrenciler, otoriter öğretmenleri olan öğrencilerle karşılaştırıldığında, yalnızca daha fazla algılanan özerkliği değil, aynı zamanda sınıf etkinliklerine katılım, duygusal gelişim, yaratıcılık, içsel motivasyon, psikolojik refah, kavramsal anlayış, akademik başarı ve okuldaki devamlılık açısından daha olumlu bir deneyim yaşamaktadırlar (Reeve ve Jang, 2006: 210). Öğrenen özerkliğinin savunucuları, iki kalıcı eğitim sorununu çözdüğünü öne sürerler. Bunlardan ilki motivasyondur. Öğrenenler kendi öğrenmelerinin yönetimine dahil olduklarında ve onu gelişen ilgilerine göre şekillendirebildiklerinde, içsel motivasyonlarını kullanabilirler ve de geliştirebilirler. İkinci sorun, öğrenen ile öğrenmesi gereken şey her ne ise arasında sıklıkla var olan uçurumdur. Öğrenmenin içeriği ve süreciyle meşgul olmaları, öğrendiklerinin kendilerinin bir parçası olduğu anlamına geldiği için özerk öğrenenler bu problemi aşabilmektedirler (Little, 2004: 106).

Holden ve Usuki (1999) özerk öğrenenleri; öğrenme sürecindeki rollerinin hem bilişsel hem de üst-bilişsel olarak farkında olan, öğrenme fırsatları yaratmaya çalışan ve öğrenmelerini sınıf içinde ve dışında aktif olarak yönetmeye gayret eden öğrenciler olarak nitelendirmiştir (s. 192). Özerk öğrenmenin bir özelliği de içsel motivasyondur. Öğrenmeye içsel olarak motive olan çocuklar, öğrenmeye kendi meraklarından yola çıkarak başlarlar. Kendi başarılarını ve başarısızlıklarını kendileri belirleyebilirler. Buna karşılık, dışsal olarak öğrenmeye motive olan çocuklar, bir ödül kazanmak veya harici bir hedefe ulaşmak için öğrenmeyi üstlenirler. Bu çocukların başarılarını veya başarısızlıklarını belirlemek için genellikle dışarıdan bir belirleyiciye ihtiyaçları vardır

(Harter, 1981: 301). Göçer (2016)'e göre her öğrenci, öğrenen özerkliğini destekleyen öğrenme ortamlarında, bilgilerini bir beceriye uygulama ve gizli becerilerinin bir işareti olabilecek eğilimleri açığa çıkarma şansına sahip olmaktadır (s. 190). Alred (2001)'e göre de özerklik ve kontrol ile ilgili literatür, öğretmenlerin öğrencilere öğrenme nedenleri üzerinde sahiplenme ve kontrol sunduklarında, genellikle yüksek düzeyde öğrendiklerini, öğrenmeye daha fazla içsel ilgi duyduklarını ve daha yüksek bir performans düzeyine ulaştıklarını göstermektedir. Spesifik öğretmen etkinlikleri, kendi kendine karar vermeyi veya özerk öğrenmeyi teşvik eder.

Özerk öğrenme ayrıca çeşitli bilişsel sonuçlarla ilişkilendirilmiştir. Deci ve Ryan (1987) çalışmalarında, kendi öğrenmelerini başlatmaya ve düzenlemeye teşvik edilen öğrencilerin daha fazla yaratıcılık sergilediklerini belirtmişlerdir (s. 1034). Çeşitli araştırmalar, öğrenmelerinde daha fazla özerklik gösteren öğrencilerin daha fazla kavramsal öğrenmeye ve daha iyi belleğe sahip olduklarını göstermektedir (Grolnick, Ryan, ve Deci, 1991: 508). Bilişsel motivasyonla ilgili çalışmalardan, öğrenme başarısının ve artan motivasyonun, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerine, kendi öğrenmelerini kontrol edebilmelerine ve öğrenme başarılarının veya başarısızlıklarının, dışarıdaki faktörlerden ziyade kendi çabalarına ve stratejilerine atfedileceğini algılamalarına bağlı olduğuna dair önemli kanıtlar olduğu anlaşılmaktadır. Bu koşulların her biri, uygulamalı dilbilimde tanımlandığı gibi, öğrenen özerkliğinin bir özelliğidir (Dickinson, 1995: 174). Alkan (2015)'a göre özerk öğrenenler düşünme süreçlerinde akıl yürütme, analiz ve yansıtıcı düşünmeyi kullanırlar. Kendi avantaj ve dezavantajlarının bilincindedirler. Öğrenmeye, sorgulamaya ve değişimi kabul etmeye yatkındırlar. Diğer öğrencilerle iyi iletişim kurarlar ve kişilerarası becerilere sahiptirler. Sabırlı ve güvenilir insanlardır. Risk alırlar, cesurdurlar ve yaratıcılıklarını geliştirirler. Kim olduklarına dair güçlü bir sezgileri vardır ve kendilerine güvenirlir. Kendilerini yönetebilir ve kendi başlarına öğrenebilirler. Bilgiyi arama ve bilgiye ulaşma aşamalarında çeşitli beceriler sergileyebilirler. Öğrenme süreçlerini kontrol ettiklerinin farkındadırlar ve bunu yapmakta ustadırlar (s. 205).

Little (1999)'a göre de resmi eğitim bağlamlarında en başarılı öğrenenler, kendi çalışma tanımında detaylandırılan anlamda özerktir. Yani, öğrenmelerinin sorumluluğunu kabul ederler; ne öğrendiklerini, neden öğrendiklerini, nasıl öğrendiklerini ve ne derece başarılı olduklarını sürekli olarak düşünürler ve öğrenmeleri, oldukları şeyin geri kalanıyla

tamamen bütünleşmiştir. Başka bir deyişle, tüm başarılı akademisyenlerin ve araştırmacıların, kendi öğrenen özerkliği tanımına uyduğunu ileri sürmüştür (s. 13). Özerkliği destekleyici olarak değerlendirilen öğretmenlerin öğrencilerinin, kontrol odaklı olarak değerlendirilen öğretmenlerin öğrencilerine göre içsel motivasyonda da önde oldukları görülmektedir (Deci ve Ryan, 1987: 1026). Bununla birlikte öğrencilerin özerkliğini destekleyen öğretmenlerin, kontrol eden öğretmenlerin öğrencilerine göre daha fazla algılanan bilişsel yeterlilik ve öz saygıya sahip öğrencileri olduğu da araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Deci, Nezlek ve Sheinman, 1981: 9). Çalışmalarında yer verdikleri onlarca araştırmanın ve kendi araştırmalarının sonuçlarına dayanarak Ryan ve Deci (1985), içsel olarak motive edilmiş öğrenmenin, özellikle kavramsal anlama açısından, dışsal olarak motive edilmiş öğrenmeye göre daha üstün olduğu sonucuna varmıştır. Deneyler, öğrenme materyalinin kullanıma sunulması için öğrencilerin içsel öğrenme motivasyonunu artırdığını ve kavramsal öğrenmelerinin kalitesini iyileştirdiğini göstermiştir. Öte yandan, not almak amaçlı öğrenmenin kavramsal öğrenmeyi bozmakta olduğu da açıkça ortaya çıkmıştır (s. 265).

Öğrencilerin özerklikleri için destek gördükleri ve desteklendiklerini hissettikleri eğitim ortamlarında öğrenmeye daha yüksek düzeyde motive oldukları görülmüştür. Buna karşılık, kontrol edici ve öğrencilerin diğer öğrencilerle bağlantılarının koptuğunu veya ilgisiz olduğunu hissettikleri ortamlarda, yabancılaşma ve ayrılma isteği olası sonuçlar arasında yer almaktadır (Ryan ve Powelson, 1991: 64). Deci ve Ryan (1987) kontrol edilen davranışların genellikle öğrenenden başka biri tarafından başlatıldığını ve düzenlendiğini savunmuştur. Onlara göre kontrol edici davranışlar tipik olarak bir kişiyi belirli bir şekilde düşünmeye, hissetmeye veya davranmaya yönlendirmek için kullanılır. Öğrenciler genellikle bu stratejileri anlamsız bulur ve onlara direnir veya içselleştirmede başarısız olurlar. Kontrollü öğrenme, öğrenen tarafından hissedilen iç baskılardan veya başka bir kişiden gelen dış baskıdan da kaynaklanabilir ve bir öğrencinin kaygı, zorlama, korku, birisini memnun etme arzusu veya kişisel arzusu dışında herhangi bir nedenle öğrenmeye katılmasıyla ortaya çıkabilir (s. 1033).

Deci, Nezlek ve Sheinman (1981), özerkliği destekleyen bir öğretmenin sınıfında sadece iki ay geçirdikten sonra, öğrencilerin kontrolcü bir öğretmenin sınıfındaki öğrencilere göre kendilerini daha yeterli hissettiklerini ve daha fazla özsaygıya sahip olduklarını belirtmişlerdir (s. 9). Evans ve Boucher (2015)'e göre de öğrencilere sınıfta

ilgilerini çekecek seçenekler sunmak, öğrencilerin öğrenmelerinde aktif rol almalarını teşvik etmeye yardımcı olmakta ve içsel motivasyonu desteklerken daha da fazla katılıma yol açmaktadır (s. 88). Özerklik odaklı öğretmenler, bilgisel olarak ödüllendirme ve iletişim kurma eğilimindedir, böylece çocukların kendi kararlarını vermelerinde ve yeterlilik geri bildirimi almalarında yararlı olan öğrenme ortamının oluşmasını sağlar. Kontrol odaklı öğretmenler, kontrollü ödüllendirme ve iletişim kurma eğiliminde olduklarından, çocukları belirli şekillerde davranmaya zorlar. Hatta açık ya da gizli olarak sadece çocukların davranışlarını değil, aynı zamanda çocukların duygu ve düşüncelerini de kontrol etmeye çalışırlar. "Kızgın hissetmemelisin" diyerek, çocuğun bir duygunun farkındalığını engellemeye ve o şekilde hissetmediğine inandırmaya çalışır (Deci ve Ryan, 1985: 253).

Sınıf yönetimi uygulamalarında öğrenen özerkliği lehine yapılması beklenen değişiklikler için teşvik edici diğer bir unsurun ise, öğrenen özerkliğini destekleyici öğretimin sadece öğrenci için değil aynı zamanda öğretmenler için de olumlu çıktılarının olduğunu savunan Reeve (2009:) ise konuyu öğretmenler açısından ele almıştır. Ona göre öğrencilerle özerkliği destekleyici yollarla ilişki kuran öğretmenler, daha fazla mesleki doyum ve psikolojik olarak rahat olma gibi daha olumlu kişisel sonuçlar elde edebilmektedirler (s. 160). Küçükler (2016)'e göre de öğrenci merkezli öğrenme platformu öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlamakta ve bilişsel ve üstbilişsel öğrenme stratejileri özerk öğrenmede en etkili stratejiler olarak tanımlanmaktadır. Deci ve Ryan (1985)'a göre öğrencilerin doğal merakı ve ilgisi öğrenmelerine güç verdiğinde, içsel motivasyon bariz bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Eğitim ortamı uygun dürtüler, zengin teşvik kaynakları ve bir özerklik bağlamı sağladığında, bu motivasyonel öğrenme kaynağının gelişmesi muhtemeldir. Öğrenciler kişilerarası veya iç ruhsal (intrapşik) kontrollerle meşgul olmak yerine öğrenmenin veya kazanımların ilginç unsurlarına dâhil olduklarında, içsel motivasyonları yüksek kalacak ve kazanım geri bildirimlerinden faydalanma olasılıkları daha yüksek olacaktır (ss. 246-248).

Little (1995)'a göre de başarılı öğrenciler her zaman özerk olmuştur. Aynı şey öğretmen özerkliği için de geçerlidir. Gerçekten başarılı öğretmenler, öğretimleri için güçlü bir kişisel sorumluluk duygusuna sahip olma, sürekli yansıma ve analiz yoluyla öğretim sürecinin mümkün olan en yüksek düzeyde duygusal ve bilişsel kontrolünü uygulama ve bunun sağladığı özgürlüğü kullanma anlamında her zaman özerk olmuştur (s.

175). Özerk öğrenme, kişinin öğrenme aşamasında sorumluluk üstlenme durumunu merkeze almaktadır. Öğrenci, öğrenme sürecinde sorumluluk üstlendiği ölçüde özerk öğrenen bir kişi olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşıma göre, özerk öğrenenler etkili, sorumluluğun bilincinde ve güçsüz ve güçlü taraflarının farkında olan kişiler olarak tanımlanır (Alkan, 2015: 198). Özerk öğrenenler üstbilişsel öğrenme stratejilerine sahiptir, eylemleri ve düşünceleri yönetmek için kendi kendine eğitim ve öz-izleme yöntemlerini kullanırlar ve hedeflerine ulaşmak için zamanlarını ve çevresel kaynaklarını iyi yönetirler (Alderman, 2013: 164-166).

2.2.3. Dil Öğreniminde Öğrenen Özerkliği

Sosyal değişimler, eğitim sahnesindeki rol dağılımının yanı sıra dünya çapında dil öğretimi ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesi üzerinde bir etkiye sahip olmuştur. Aynı zamanda, dil edinimi, dil kullanımı ve öğrenme stilleri ile ilgili yeni anlayışlar, sürecin neyi içerdiğinin daha çok anlaşılmasını sağlamıştır. Tüm bu değişimler ve gelişmeler dil öğretiminde özerk öğrenme kavramının ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Blidi, 2017: 2). Yaklaşık kırk yıl önce öğrenen özerkliği kavramının tanıtılması ve ardından dil öğrenen özerkliği ile birlikte öğretmen merkezli pedagojiden öğrenci merkezli pedagojiye, dilselden iletişimsel yeterliliğe, davranışsaldan bilişsel kazanım tanımına geçişler dil pedagojisinde devrim yaratmıştır. Dünya çapında birçok ülke, farklı akademik seviyelerdeki kurumları, dil öğrenen özerkliğini geliştirmek için önlemler almaya teşvik etmiş olup ve bazı durumlarda ise zorunlu kılmıştır (Lamb, 2008: 271).

Macaro (2008)'ya göre kazanımların veya öğrenmenin, öğretmenin yaklaşım ve teknikleriyle tamamlayıcı bir biçimde veya öğretmenin yaklaşım ve tekniklerinden bağımsız olarak gerçekleşebilmesi için bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin çeşitli ve kombinasyonlarını kullanma becerisi, dil öğrenme yetkinliğinde özerklik olarak adlandırılmaktadır (s. 60). Little (2018)'a göre dil öğreniminde özerklik, öğrencilerin hedef dilde seçim yapmaları, kararlar almaları, kendi seçtikleri planları uygulamaları ve sonuçları değerlendirmeleri anlamına gelmektedir (s. 24). 1970'lerde iletişimsel yaklaşımın yükselişe geçmesiyle beraber, yabancı dil eğitimi öncelikle kişilerarası etkileşimleri geliştirmeye odaklanmış ve sonuç olarak aktif, bağımsız ve kendine güvenen öğrenci modeli eğitim sürecinin merkezinde yer almaya başlamıştır. Hem yükseköğretim düzeyinde hem de yetişkin eğitiminde dil eğitimi talebindeki patlamayla karşı karşıya

kalan geleneksel eğitimli öğrenme, ortaya çıkan yeni pedagojik sorunlara pek tatmin edici cevaplar sunamamıştır.

Bu bağlamda, öğrenen özerkliği ve öz-yönelimli öğrenme, öğrenen ile öğrenme değişkenliğini, heterojenliğini ve esnekliğini bir araya getiren bir alternatif pedagojik seçenek olarak ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, kazanım süreci araştırmalarındaki ilerlemeyle ve öğretme ile kazanım arasındaki ilişkinin neden-sonuç türünde olmadığına ortaya çıkmasıyla, davranışçılığın önceki on yılda güçlendirmeye fazlasıyla yardımcı olduğu bir fikir olan öğretim yerini öğrencilerin yeni yetkinlikler edinmelerine yardımcı olacak en iyi pedagojik strateji olan eğitime bırakmıştır (Holec, 2009: 44). Çakıcı (2015)'ya göre de günlük yaşamda ve eğitimde önemli bir konu olmasının yanı sıra özerklik özellikle dil öğreniminde önemli bir konudur. Bunun nedeni, 1980'lerde ve 1990'larda meydana gelen öğrenci merkezli müfredat, müzakereye açık müfredat, proje tabanlı müfredat ve öğrenci temelli öğretim gibi yeni değişiklikler olmuştur. Öğrenci merkezli yaklaşımlar, öğretmen ve öğrencinin rollerini, özellikle de güçlerini ve yetkilerini yeniden şekillendirmiş ve ardından dil öğrenenler, öğrenmelerinin sorumluluğunu daha fazla üstlenmeye başlamışlardır. Sonuç olarak, özerklik ve özerk öğrenme dil eğitiminde öne çıkan konular haline gelmiştir (s. 32).

Göçer (2016)'e göre dil öğreniminde hedeflere ulaşabilmek için öğrenci özerkliğine öncelik vermek, her öğrencinin kendine özgü özelliklerini göz önünde bulundurmak ve sınıfta öğrenci etkileşimini teşvik eden etkileşimli öğrenme ortamları oluşturmak ve yürütmek çok önemlidir. Öğrenciler, öğrenme sürecinde üst düzey bilişsel, dil ve sosyal yetenekler geliştirmek için sınıfta dersin yönüne karar veren aktif katılımcılar olmalıdır (s. 188). Benson (2007)'a göre öğrenmede özerkliğin bu kadar popüler olmasının altında yatan en önemli faktör açık bir şekilde hem iletişimsel ilkelerin yayılmasını hem de geleneksel sınıf süreçlerinin yapısını bozmayı içeren dil (özellikle İngilizce) öğretimi endüstrisinde, dünya çapında devam eden büyümedir. Bu gelişmeler, 1980'lerde ve 1990'larda Avrupa dil öğretiminin karakteristiği iken, dünyanın diğer birçok yerinde nispeten yeni bir gelişme olarak görülmektedir (s. 21).

Benson ve Voller (2014)'a göre dil eğitiminde özerklik kelimesi;

1. Öğrencilerin tamamen kendi başlarına çalıştıkları durumlar için;
2. Öz-yönetimli öğrenmede öğrenilebilen ve uygulanabilen bir dizi beceri için;
3. Eğitim kurumları tarafından bastırılan doğuştan gelen bir kapasite için;

4. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almaları için;
5. Öğrencilerin kendi öğrenme yöntemlerini belirleme hakkı için olmak üzere en az beş farklı şekilde kullanılmıştır (s. 6).

Tagliante'ye göre öğrencinin yabancı dilde iletişim kurabilmesi için, dil öğrenme hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacak, kendi bireysel dil kaynaklarını oluşturmak için atması gereken adımlar öğretilmeden ilerleme sağlamak imkânsızdır. Bu adımlar, öğrencilere dille ilgili açıklamalar yapmak yerine, yol boyunca ilerledikçe kullanmaları gereken taktikleri inceleme şansı vermelidir. Öğretmen bu keşif sürecine dâhil olamaz. Öğrencilerin keşiflerini sistematize etmede ve onları bir teknik haline getirmede öğretmenin rolü, bu sürecin en sonuna kadar devreye girmez. Böylelikle öğrenci, keşiflerinin önemini ve değerini anlayanın bir sonucu olarak daha ilgili, istekli ve azimli hale gelir (Akt. Aydoğdu, 2009: 69). Littlewood (1996)'a göre de özerkliği geliştirmeye yönelik bir strateji, dil öğretimimizin tüm yönlerinin temel amaçlarına, yani öğrencilerin iletişimci, öğrenici ve birey olarak yetkinliğini artırmaya hizmet edecektir. Gremmo ve Holec, bu stratejinin öğretimi öğrenciye göre tasarlamak ve iletilen dilsel içeriği öğrencinin ihtiyaçları ve motivasyonu ile ilişkilendirmekle mümkün olduğunu iddia etmektedir. Çünkü öğrenen kullanılan öğretim stratejisine katkı sunar ve sahiplenirse öğrenme daha etkili olmaktadır (s. 435).

Öğrenciler sorumluluk aldıklarında hem yabancı dil öğrenme kapasitelerini hem de ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda yabancı dil edinme becerilerini geliştirebilmektedirler. Başka bir deyişle bu strateji, amaç, içerik, öğretim materyalleri, işleyiş ve değerlendirme gibi bir öğretim programına karar vermek için olmazsa olmaz bilgi ve becerilerin kazanılmasına katkı sağlayacaktır (Akt. Aydoğdu, 2009: 70). Littlewood (1996)'a göre, dili kullanma ve öğrenmede artan özerklik, aşağıda sıralanan katkıları sağlayabilir:

1. Öğrenciler rol yapma ve basit etkinliklerde dilbilgisi ve kelime bilgisi konusunda kendi seçimlerini yapabilirler;
2. Öğrenciler anlatmak istedikleri şeyleri ve iletişim hedeflerine ulaşmak için kullanacakları iletişim stratejilerini seçerler;
3. Öğrenciler hedefler, içerik ve stratejiler hakkında daha geniş kapsamlı kararlar verebilirler (örneğin yaratıcı rol oynama, problem çözme ve münazarada);

4. Öğrenciler proje gibi çalışmalarda kendi öğrenme bağlamlarını seçmeye ve şekillendirmeye başlarlar;
5. Öğrenciler geleneksel olarak karar yetkisi öğretmene ait olan materyaller ve ders içeriği gibi alanlarda karar verebilir hale gelirler;
6. Öğrenciler, kendi müfredatlarının biçiminin ve gelişiminin seçiminde yer alırlar;
7. Öğrenciler, iletişim kurarken ve öğrenme aşamasında sınıf dışındaki ortamlarda da dili kullanma özerkliğine sahip olurlar (s. 434).

Dil öğreniminde özerklik alanı, bazı dil öğretmenlerinin görünüşte kavramın varlığından habersiz kalması, bazılarının varlığından haberdar olmasına rağmen kendi özel öğretim durumlarıyla ilişki kuramamaları nedeniyle bir 'gizli bahçe' haline gelmiştir. Bazı eğitimciler ise özerkliğin olanaklarıyla ilgilenmelerine ve tüm çabalarına rağmen ne giriş noktasını ne de bahçenin anahtarını bulamamaktadırlar. Bununla birlikte özerkliği teşvik etmek ve uygulamak için cesareti ve hevesi olan eğitimciler de bu yolda, müfredattan, eğitim sisteminden, ölçme ve değerlendirme sisteminden, ebeveynlerden ve hatta aynı işi yapan çalışma arkadaşlarından kaynaklanan sayısız sorunla karşılaşmaktadır (Everhard, 2015: 9). Dil öğreniminde özerklik, tarafsızlık, eleştirel düşünme, karar verme ve bağımsız eylem için bir kapasitenin geliştirilmesine ve uygulanmasına bağlıdır; özerk öğrenenler, öğrenmelerinin amacını, içeriğini, ritmini ve yöntemini belirleme, ilerlemesini izleme ve sonuçlarını değerlendirme sorumluluğunu üstlenirler (Holec, 1981: 3). Benson ve Voller (2014)'a göre dil öğreniminde özerklik ve bağımsızlık, dil eğitiminde birbiriyle ilişkili bireyselleştirme, öğrenci merkezlik ve dil öğreniminin politik doğasının giderek daha fazla tanınması gibi önemli üç eğilim tarafından da desteklenmektedir (s. 6).

Öğrenci özerkliği, öğretmenin öğrencilerinin süreç ve öğrenme içeriği üzerinde giderek daha fazla kontrol sahibi olmalarına izin vererek öğrencilerinin özerkliğinin kapsamını aşamalı olarak genişlettiği etkileşimli bir sürecin ürünüdür. Doğal bağlamlarda olduğu kadar sınıflarda da yabancı dilde iletişimsel yeterlilik de etkileşimli bir sürecin ürünüdür. Dolayısıyla, dil öğrenen özerkliği bir eğitim hedefi olduğunda, iletişimsel yeterliliği ve öğrenen özerkliğini aynı anda geliştiren etkileşimli bir dinamik tasarlanmalıdır çünkü dil öğrenmede özerklik ve dil kullanımında özerklik aynı madalyonun iki yüzüdür (Little, 2007: 26). Diğer dil becerilerinin ve alt sistemlerinin öğrenilmesinde olduğu gibi, yabancı dil dilbilgisini öğrenmede de başarı, kişinin kendi

öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesini ve öğretmenin belirlediği gereksinimlerin ötesine geçmesini gerektirmektedir (Pawlak, 2017: 3). Yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda, bir kişinin özerkliği, dili özgürce öğrenmeyi seçmesiyle başlar, kendi öğrenme tercihlerine göre çalışma yöntemlerini seçmesiyle devam eder ve kendi tercihleriyle sona erer (Şahin, 2015: 39). Öğrenciler kendi kendini izlemeye, değerlendirmeye, kendi dil verilerini bulmaya, ders materyalleri oluşturmaya ve öğrenme süreçleri üzerinde eleştirel bir şekilde düşünmeye teşvik edildiğinde; içerik ve kazanımları seçme fırsatları verildiğinde, sadece öğretmen veya ders kitabı tarafından sağlanan dil modellerini yeniden üretmek yerine hedef dilin üretken kullanımına aktif olarak dahil olduklarında dil öğrenmede özerklik gelişebilmektedir (Nunan, Lai ve Keobke, 1999: 77).

Özerk öğrenme yöntemini benimseyen dil öğretim uygulamalarında ders kaynaklarının önemine dikkat çeken Holec (2009)'e göre bu platformdaki ders kaynaklarının, kontrollü öğrenmedeki öğretmen ve diğer kontrolcü unsurların görevlerini yapacak nitelikte olmaları gerekmektedir. Buna göre öncelikle uyarlanabilir materyaller olmalıdır, yani her bir öğrencinin kendi öğrenme metodolojisine göre kendi öğrenme hedeflerine ulaşmak için kullanabileceği materyaller olmalıdır. İkincisi, gerektiğinde öğrencilerin erişebileceği açık erişimli ve aracısız kolay ulaşılabilen materyaller olmalıdır (s. 45). Öğrenci özerkliğinin geliştirilmesinin merkezi bir hedef olduğu dil sınıflarında, hedef dil tercih edilen iletişim aracıdır. Öğretmen, öğrencilerle ve öğrenciler arasındaki iletişim ortamını kurar, onları etkileşime çekerken bir yandan temel kazanımları sağlar ve daha başlangıç seviyesinde olsalar bile onları hedef dil kullanımında destekler. Öğretmen ayrıca öğrencilerini etkili öğrenme etkinlikleri yaratmak için sürekli bir arayışa dâhil eder ve bu tür etkinlikleri değerlendirecekleri ölçütler geliştirmelerine yardımcı olur. Müfredat tarafından dayatılan kazanım hedefleri ne olursa olsun, öğrenciler kendi hedeflerini belirler ve kendi öğrenme etkinliklerini seçer ve öğretmen onların amaçlarına odaklanmalarına ve seçimlerinde gerçekçi olmalarına yardımcı olur (Little, 2009: 55).

Öğrenen özerkliğinin gelişimini teşvik etmede başarılı olan öğretmenler, öğrencilerini mevcut kapasitelerinin ötesinde kararlar almaya veya öğrenme görevlerini sürdürmeye zorlamamaları gerektiğini bilirler, ancak her zaman kendilerine anlamlı ve uygun hedefler ve gerçek kazanım görevleri seçtiklerinden emin olmalıdırlar (Little, 2009: 56). Çalışmasında hümanist eğitim geleneğinde sağlam bir şekilde kök salmış bir dil eğitimi vizyonunu ifade etmeyi amaçlayan Nunan (2003)'a göre, bu gelenek, öğretmenler

ve öğrenciler arasında pedagojik bir ortaklığı savunmaktadır. Böyle bir ortaklık ancak öğrencilerin kendi öğrenmelerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde aktif bir rol oynayacak bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları durumunda gerçek olabilir. Bunun gerçekleştirilebilmesine katkı sağlamak için de aşağıda sıralanan dokuz önemli adımı önermektedir;

1. Öğretim hedefleri öğrenciler için net hale getirilmeli,
2. Öğrencilerin kendi hedeflerini oluşturmalarına izin verilmeli,
3. Öğrenciler ikinci dillerini sınıfın dışında da kullanmaya teşvik edilmeli
4. Öğrenme süreçleri hakkında farkındalık yaratılmalı
5. Öğrencilerin kendi tercih ettikleri stil ve stratejilerini belirlemelerine yardımcı olunmalı
6. Öğrenciler seçimler yapmaya teşvik edilmeli
7. Öğrencilerin kendi görevlerini oluşturmalarına izin verilmeli
8. Öğrenciler kendi öğretmenleri olmaları için teşvik edilmeli
9. Öğrenciler araştırmacı olmaya teşvik edilmelidir (s. 194).

Çalışmasında üçüncü dillerini öğrenen yetişkinlerin özerk dil öğrenme davranışlarını nitel verilere dayanarak analiz eden Rivers (2001)'a göre, dil öğrenme sürecini ve öğrenme ortamını kontrol etmek için üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerin doğru kullanımı, özerk dil öğreniminin ayırt edici özelliğidir. Böyle bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenenlerin ihtiyaçlarının ne olduğunu doğru bir şekilde belirleyebilmeleri ve bu ihtiyaçları karşılamak için harekete geçme özgürlüğüne sahip olmaları gerekmektedir. Doğru öz değerlendirme ya da gerçek özerkliğin yokluğunda, öz-yönetimli dil öğrenimi gerçekleşmeyecektir (s. 280).

Little (2012)'a göre en başarılı dil öğrenme kazanımları, hedef dil, öğrencilerin bireysel olarak ve iş birliği içinde, kendi öğrenmelerini planladıkları, yürüttükleri, izledikleri ve değerlendirdikleri iletişimsel ve üstbilişsel ortam oluştuğunda elde edilmektedir (s. 20). Dickinson (1979) için özerk öğrenme öz-yönelimli öğrenmenin üst sınırıdır. Bir öğrenci, öğrenimiyle ilgili tüm kararları bağımsız olarak verdiğinde özerk hale gelir. Hatta tam özerk öğrencinin aynı zamanda pedagojik materyallerden bağımsız hale geldiği ve öğrenme materyali için özgün metinleri ve gerçek yaşam uygulamalarını kullandığı da eklenebilir. Ancak bu aşamaya genellikle dil öğreniminin daha ileri düzeylerinde ulaşılmaktadır (s. 183). Dil öğreniminde özerklik kavramını kullanan ilk

araştırmacılarından olan Holec (1996) öz-yönetimli dil öğrenimini, bugüne kadarki en büyük esnekliği sunan öğrenme yaklaşımı olarak tanımlamış ve artık diğer öğrenme biçimlerine alternatif veya tamamlayıcı olarak dil öğrenenlere düzenli olarak sunulması yönünde tavsiyede bulunmuştur (s. 93).

Dil öğreniminde acemi olsalar da her yaştan öğrenenler sınıf dışındaki yaşamlarında genellikle yüksek derecede uzmanlık ve özerklik sergiledikleri için öğretmenin rolü, öğrencilerin önceden var olan özerk davranış kapasitelerini devreye sokmak ve bunu dil öğrenme işi için kullanmaktır (Little, Dam ve Legenhausen, 2017: 2). Smith, Kuchah ve Lamb (2018)'e göre neredeyse gelişmekte olan ülkelerin hepsinde başarılı dil öğrenenler, okul dışı kaynaklardan yararlanabilen özerk öğrencilerdir ve en etkili öğretim yöntemlerinden bazıları, düşük bütçe sıkıntılarıyla yüzleşmenin bir yolu olarak özerkliği teşvik etmenin faydalı olacağını savunmaktadır (s. 7). Macaro (2008) bireysel tercihin toplum ve kurumları tarafından sınırlandırılması gerçeğinden kaçış olmadığını savunmuştur. Ona göre okullar söz konusu olduğunda, bir kurumun başarısının ölçüsü, bireylerine seçim yapma derecesi olabilir. Bu nedenle, seçim, en küçük sınıf görevlerinden, dil öğrenimi için yaşam boyu bir tutum ve motivasyona kadar dil öğrenen özerkliği kavramının tamamını desteklemektedir (s. 60).

2.3. İlgili Araştırmalar

Sınıf yönetimi ve öğrenen özerkliği alanlarında yurtiçinde ve özellikle yurtdışında çok sayıda çalışma yapılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde bu araştırmaların bazıları özet olarak yer almaktadır.

2.3.1. Yurtiçinde yapılan çalışmalar

Çalışmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi yetenekleri ile iş doyum seviyeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen ve bu doğrultuda 140 öğretmenden elde edilen nicel verileri analiz eden Akın ve Koçak (2007), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şentürk ve Oral (2008) yaptıkları çalışmada Türkiye’de sınıf yönetimi konusunda yapılmış olan birtakım araştırmaları inceleyen ve bu çalışmalardan elde ettikleri bulgu ve sonuçlara dayanarak sınıf yönetimi alanında bazı tavsiyeler sunmayı hedeflemişlerdir. Araştırmanın sonucunda çalışmaların çoğunun, sınıf yönetiminin insan ilişkileri ve davranış kuralları ile ilgilenen yönlerine odaklandığı ve fiziki düzenlemeler, etkin zaman yönetimi, plan-program

faaliyetleri konusunda çok fazla çalışma olmadığı sonucuna varmışlardır. Çubukçu ve Girmen (2008)'in öğretmenlerin kendi sınıf yönetimi becerilerine dair düşüncelerini tespit etmeyi amaçladıkları ve 305 katılımcı öğretmen ile gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin, sınıf yönetiminin en çok alan hâkimiyeti ve en az da planlama boyutunda yeterli oldukları görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır.

Dişlen (2011)'in 210 üniversite öğrencisi katılımcıyla yaptığı araştırmanın sonucunda dil öğreniminde geleneksel bir yaklaşıma alışmış öğrencilerin öğrenen özerkliği, öğrenme sürecinin sorumluluğunu alma ve kontrol etme kavramlarına yabancı kaldıkları görülmüştür. Ona göre Türkiye'deki eğitim sisteminin, eğitimin ilk gününden itibaren öğrenenleri daha özerk hale getirmek için büyük bir adım atması gerekmektedir (s. 126). Şişman ve Turan (2015) yaptıkları çalışmada ise sınıf yönetiminde, yönetimle ilgili çağcıl gelişmelerde de gözlendiği gibi öğretmenin yöneticilik rolünden çok liderlik rolüne vurgu yapıldığı belirtilmiştir. Çalışmada ayrıca geleneksel öğretmen ve öğrenci rollerinin hızla değiştiği günümüzde, okulların ve sınıfların, öğretmen ve öğrenciler için daha çekici, yaşanabilir ortamlara, öğrenmenin de zevkli bir uğraşa dönüştürülmesinde, yönetici ve öğretmenlerin de öğrenmeye liderlik etmesi gerekli olacağı vurgulanmıştır.

Babaoğlu ve Yıldırım (2011)'in, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim sürecinde uyguladığı sınıf yönetim modellerini tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarının sonucunda, araştırmaya katılan 35 sınıf öğretmenin geleneksel modeli uygulamadıkları, çoğunluğunun tepkisel modeli kullandığı, bununla birlikte yarısının önlemsel modeli kullandığı, gelişimsel modeli ise hemen hemen hepsinin uyguladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin, tepkisel modele dayalı davranışları lüzumundan fazla, önlemsel modele dayalı davranışları gerektiğinden az sergilemeleri sebebiyle bütünsel modeldeki davranışları yeterli oranda gösteremedikleri anlaşılmıştır.

Küçükler (2016)'in 15 katılımcıyla yaptığı deneysel araştırmanın sonuçlarına göre üniversitelerde ve kolejlerde öğrenme sürecinde otonom öğrenme başı çekmektedir. Bu yaklaşımda öğrenciler, öğretmenlere kıyasla öğrenmede daha büyük bir rol oynamaktadır. Otonom öğrenme, özellikle internet gibi teknoloji platformlarının devreye girmesiyle öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemiştir. Öğrenen özerkliğini destekleyen yabancı dil yaklaşımı, öğrenciler arasında dil yeterliliğini geliştirmede daha etkili olmaktadır. Özerk öğrenmeyi destekleyen ve teşvik eden anlayışın yaygınlaşması, öğrencilerin öğrenme

sürecini geliştirmek için daha fazla kitap yayınlanmasını gerekli kılmıştır. Böylece yaklaşım, yabancı dil yeterliliğinin arttırılması için bir platform sağlamıştır.

Sezer (2017) araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçladığı nitel çalışmada pedagojik eğitim alan 20 katılımcı öğrenciden veriler toplamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin olumlu tutum ve davranışlarının problem çözme becerilerini geliştirdiğini, öğretmen olarak işlerini sevmelerini sağladığını, öğrencilerin sosyal ve akademik olarak gelişmelerine yardımcı olduğunu ve öğrenme, minnettarlık ve özgüven duygularını artırdığı ortaya çıkmıştır. Orakçı (2017)'nın öğrencilerin İngilizce öğretiminde uygulanacak etkinlikleri seçmelerine olanak tanıyarak, öğrenen özerkliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarına, İngilizce dersine yönelik tutumlarına, öğrenme özerkliğine ve kalıcılıklarına etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasının sonuçlarına göre öğrenen özerkliğine dayalı öğrenme etkinliklerini uygulayan deney gruplarının ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen öğretim programı çerçevesinde etkinlikleri kullanan kontrol grubuna göre başarı düzeylerinin daha fazla arttığı ortaya çıkmıştır.

Çakıcı (2017) da araştırmasında İngilizce öğretmen adaylarının öğrenme özerkliği algılarını ortaya çıkarmayı ve cinsiyete göre bu algıdaki farklılıkları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmasının sonuçlarına göre öğretmen adayı öğrenciler, öğrenen özerkliğinin bazı boyutlarında kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk almaya hazır görünürken, diğerk bazı alanlarda hala öğretmenin desteğini ve rehberliğini talep etmektedirler. Genel olarak erkeklerin ve kadınların, öğrenen özerkliği hakkında benzer görüşlere sahip olmalarına rağmen bazı boyutlarda cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı görülmektedir.

Sınıf yönetimi alanında yurtiçinde yapılan diğerk çalışmalar incelendiğinde, sınıf yönetiminin tanımı, önemi, boyutları ve modelleri (Başar, 1999, Erdoğan, 2010, Çelik, 2002, Güneş,2018), sınıf yönetimini etkileyen faktörler (Albayrak ve Ateşkan, 2022), sınıf yönetiminin hedefi (Demirbolat, 2019) ve sınıf yönetimi anlayışları (Erdoğan, 2010, Ölçer ve Yılmaz, 2019) başlıca araştırma konuları olmuştur. Öğrenen özerkliği alanında ise yurtiçinde; özerk öğrenmenin ve öğrenen özerkliğinin tanımı, önemi ve etkileri, özerk öğrenenlerin özellikleri ve dil öğreniminde özerk öğrenmenin etkisi konularında çeşitli

araştırmalar bulunmaktadır (Aydoğdu, 2009, Balçıkanlı, 2010, Alkan, 2015, Çakıcı, 2015, şahin, 2015, Göçer, 2016, Küçükler, 2016, Aydın, 2021).

2.3.2. Yurtdışında yapılan çalışmalar

Ryan ve arkadaşlarının 1984 yılında yaptıkları bir araştırmada yetişkinlerde yönlendirilmemiş öğrenmenin ilgi ve görev katılımına olumlu bir katkısı olduğu ve olumsuz duygusal durumlar, ego katılımı veya baskıyla ters ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bu tür kendiliğinden gerçekleşen öğrenmenin, öncelikle doğal merak, ilgi ve etki güdülerinden kaynaklandığı sonucuna varmışlardır (Akt. Glornick, 1987: 891). Kanas (1994) drama dersinde, her ikisi de meslektaşları, veliler ve yöneticiler tarafından başarılı olarak algılanan iki ikinci sınıf öğretmeninin öğrencilerinin özerkliği, sosyal etkileşimi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmasında özerkliği destekleyici yöntemin, drama dersinde öğrencileri kendilerini yetenekli hissetmeye ve birbirlerini kaynak olarak görmeye teşvik ederek ve onları tam olarak kendi öğrenmelerine dâhil ederek, kendi düşüncelerini daha bağımsız bir şekilde ifade etmelerini sağlamış olabileceği sonucuna varmıştır. Ayrıca iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin drama sırasında sergilediği kapsayıcılığa katkıda bulunmuş olabileceği, yaratıcılığı modelleyerek, öğrencilerin farklı düşünmeyi kullanmalarını gerektiren buluş yoluyla öğrenme durumları kurarak ve öğrencilerine çeşitli öğretim yöntem ve materyalleri sunarak, öğrencilerini drama problemlerine saygı duyma ve özgün çözümler arama konusunda etkilemiş olabileceği sonucuna varmıştır. Bununla birlikte otoriter ve kontrolcü yöntemin, yönlendirici öğretim stratejilerini kullanarak öğrencilerinin dramada sergilediği bağımlı davranışı teşvik etmiş olabileceği, bireyselliğe yaptığı vurgu, öğrencilerinin drama dersi ortamındaki davranışlarını karakterize eden dışlayıcılığa ve empati eksikliğine katkıda bulunmuş olabileceği ve bir konunun belirli, ayrı bileşenleri etrafında odaklanan, sıkı bir şekilde yapılandırılmış öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin drama dersinde orijinal çözümler yerine "doğruyu" bulma isteğini etkilemiş olabileceği sonuçlarını ortaya çıkarmıştır (s. 343).

Picon (2012) yabancı dil derslerinde özellikle ölçme değerlendirme aşamasında öğretmen-öğrenci iş birliğinin öğrencilerin özerk öğrenmelerine olan etkilerini araştırmıştır. Araştırmasının sonucuna göre böyle bir iş birliği öğrencilerin yabancı dil gelişimini olumlu yönde etkileyen öğrenme becerilerine sahip olma, üstbilis ve eleştirel düşünme gibi boyutlarda olumlu bir etkiye sahiptir. Bununla birlikte, öğretmenin öğrenme

sürecindeki rolünün öğrencilerin özerkliğini geliştirmeleri için uygun koşulları oluşturmada çok önemli olduğu da anlaşılmaktadır (s. 145). Öz-belirleme kuramından yola çıkarak lise düzeyinde okul bırakma konusunu inceleyen Vallerand, Fortier ve Guay (1997) daha da ileri giderek düşük düzeyde bulunan içsel motivasyonun, öğrencilerin okulu bırakma isteklerinde etkili olduğunu öne sürmüşlerdir. Ayrıca bu isteklerin de daha sonra gerçek okulu bırakma davranışına yol açtığı sonucuna varmışlardır (s. 1174).

Stefanou, Perencevich, DiCintio ve Turner (2004), özerkliği destekleyici uygulamalar hakkında, farklı uygulamaların aslında öğrenci sınıf davranışı açısından farklı sonuçlar doğurabileceğini öne süren bir düşünme biçimi ortaya atan çalışmalarında, örgütsel, prosedürel ve bilişsel olmak üzere üç tür özerklik desteğinden bahsetmişlerdir. Bu çalışmaya göre; örgütsel özerklik desteği, bir sınıfın işleyiş biçiminde bir refah ve rahatlık duygusunu ve prosedürel özerklik desteği, öğrenme faaliyetlerine ilk katılımı teşvik edebilmekteyken, bilişsel özerklik desteği, derinlik olarak üs seviyede düşünmeye yönelik psikolojik kazanımları daha fazla teşvik edebilmektedir (s. 99). Ancak bu destekler tek başına yeterli olmayabilir ve özerk öğrenme ve içsel motivasyonun kazanılması için, fikirlerin sahiplenilmesi ve nedenselliği ve eleştirel düşünme için gerekli olan özgüven de var olmalıdır.

Naughton (2016) farklı olarak risk grubundaki öğrencilere eğitim veren öğretmenlerle yaptığı araştırmada, öz belirleme teorisine uygun yöntemleri kullanmanın risk altındaki öğrencilerinin motivasyonunu ve başarı düzeylerini artırdığını ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin özerk olduklarında içeriğe olan ilgilerinin artmasının bir sonucu olarak, öğretmenlerin tümü öğrencilerin motivasyonunda bir gelişme olduğunu fark etmişlerdir. Yeteneklerine daha çok güvenmiş ve daha zor görevlere giriştiklerinde başarı düzeyleri de yükselmiştir.

Literatürde öz-belirleme kuramını temel alan diğer bir çalışmada Dancis (2018) 908 ortaokul öğrencisinin katılımıyla, öğretmenlerin özerklik desteğinin öğrenci özerkliği ve katılımı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin özerklik desteği, özerklik ve katılıma ek olarak öğrenci yetkinliğini ve ilişkililiğini de olumlu yönde anlamlı bir şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır. Leyton-Román, Núñez ve Jiménez-Castuera (2020) beden eğitimi derslerinde öğrenci özerkliğini desteklemenin fiziksel olarak aktif olma isteği üzerindeki yordayıcı gücünü motivasyonel değişkenlere dayalı olarak analiz etmeyi amaçladıkları ve öz-belirleme kuramını teorik bir çerçeve

olarak kullandıkları çalışmalarında psikolojik ihtiyaçların karşılanması, içsel motivasyonun artırılması ve sonuç olarak öğrencilerin fiziksel aktivite yapma isteklerinin artırılması yoluyla öğrencilerin özerkliğini desteklemek için motivasyonel stratejiler oluşturmanın önemini vurgulamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmeninden özerklik desteği algılayan öğrencilerin özerklik, yeterlilik ve ilişkililik alanlarında tatmin olduklarını hissettikleri, bunun da özerk motivasyonu artıracığı ve dolayısıyla fiziksel olarak aktif olma isteğinde olumlu bir artış elde edecekleri sonucuna varılmıştır (s. 9).

Sınıf yönetimi alanında yurtdışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde genel olarak; sınıf yönetiminin tanımı, önemi, boyutları ve modelleri (Doyle, 1986, Kruger, 1997, Brophy, 2003, McLeod, Fisher ve Hoover, 2003, Powell ve Caseau, 2004, Wragg, 2005, Shaeffer, 2006, Foley ve Stewart, 2007, Oliver ve Reschly, 2007, Hue ve Li, 2008, Landau, 2009, Ratzburg, 2010, Henley, 2010, Shostak, 2011, Weinstein ve Weber, 2011, Scrivener, 2012, Alderman, 2013, Garrett, 2014, Christle ve Yell, 2015, Fenning ve Grunewald, 2015, Flicker, 2015, Kratochwill, 2015, Long ve Byrne, 2015, Miller ve Chafouleas, Patwa, 2015, 2015, Raba, 2016, Kyriacou, 2018), sınıf yönetimi anlayışları, sınıf yönetiminde uygulanan bu anlayışların etkilediği faktörler ve bu anlayışları etkileyen durumlar (Deci ve Ryan, 1985, Berliner, 1986, Deci, Hodges, Pierson, ve Tomassone, 1992, Kruger, 1997, Joseph ve Brown, 2001, Little, 2004, Barbetta, Norona ve Bicar, 2005, Shaeffer, 2006, Moss, 2011, Brophy, 2013, Gay, 2013, Wiemann, 2016) konularının ön plana çıktığı görülmektedir.

Öğrenen özerkliği alanında ise yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde; yine özerk öğrenmenin ve öğrenen özerkliğinin tanımı, önemi ve etkileri (Grolnick ve Ryan, 1985, 1987, Deci ve Ryan, 1987, 2000, 2013, Little, 1991, 1999, 2000, 2004, 2009, Ryan, 1993, Dickinson, 1994, Littlewood, 1996, Lee, 1998, Macaro, 2001, Assor, Kaplan ve Roth, 2002, Ntoumanis, 2005, Jang, 2006, Lamb, 2008, Lewis ve Vialletton, 2011, Reeve ve Lynch, 2013, Ratelle ve Duchesne, 2014, özerk öğrenenlerin özellikleri (Deci, Nezlek ve Sheinman, 1981, Harter, 1981, Ryan ve Powelson, 1991, Holden ve Usuki, 1999, Reeve, Nix ve Hamm, 2003, Reeve ve Jang, 2006), dil öğreniminde özerk öğrenmenin etkisi (Holec, 1981, 2009, Littlewood, 1996, Nunan, Lai ve Keobke, 1999, Rivers, 2001, Benson, 2007, Boud, 2012, Benson ve Voller, 2014, Blidi, 2017, Little, Dam ve Legenhausen, 2017, Pawlak, 2017, Little, 2018, Smith, Kuchah ve Lamb, 2018), öğrenen özerkliğinin etkilendiği durumlar (Everhard, 2015), özerk öğrenmede öğretmene düşen roller (Thavenius, 1999, Dam, 2011, Murphy, 2011, Pearson ve Moomaw, Jiang, Vauras, Volet,

Salo ve Kajamies, 2019, 2006, Lennon, 2020) ve karşılaşılabilecek bazı problemler (Crabbe, 1999, Little, 2004, Boud, 2012, Jiang, Vauras, Volet, Salo ve Kajamies, 2019) ağırlıklı olarak ele alınmıştır.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma amacı doğrultusunda sorulara yanıt bulmak için yordayıcı bağıntısal (korelasyonel) araştırma olarak tasarlanmış nicel bir çalışmadır. “Korelasyonel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri betimlemek amacıyla yürütülen ve ilişkilerin derinlemesine analiz edildiği araştırmalardır” (Tanrıöğen, 2014). Yordayıcı korelasyon araştırmalarında ise “değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek değişkenlerin birinden yola çıkarak diğeri yordanmaya çalışılır. Yordama işleminde bir değişkenin bilinen bir değerinden yola çıkarak diğeri değişkenin bilinmeyen değeri belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu çalışmada da ilişkisel araştırmanın hem keşfedici hem de yordayıcı türünden faydalanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak tesadüfi olarak seçilen Yozgat il merkezinde kamu kurumlarında öğrenim gören 10. ve 11. sınıf gönüllü öğrencileri oluşturmuştur. Buna göre 2021-2022 eğitim öğretim yılında Yozgat merkezde ortaöğretim 10 ve 11. sınıflarda öğrenim gören 3897 öğrenciden 1517'sine ulaşıp anket formu doldurulmuştur. Bu formlardan eksiksiz ve sağlıklı olarak doldurulmuş olan 1480 adet anket formu araştırmada veri olarak kullanılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Anket formunun birinci bölümünde araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyi, cinsiyet, okul türü ve aile gelir düzeyi bilgilerinden oluşan demografik bilgi formu yer almaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin yer aldığı anket formlarının bir kısmı çevrimiçi, büyük bir kısmı ise okullar tek tek dolaşarak gönüllü katılımcılara fiziki ortamda doldurtulmuştur.

Anket formunun ikinci bölümünde öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışını değerlendirmek amacıyla Kırbaç (2019) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak geliştirilen Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği yer almaktadır. Beşli likert tipinde (1: hiç katılmıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum) 17 maddeden oluşan ölçek otoriter (7 madde) ve demokratik (10 madde) olmak üzere 2 boyuttan oluşmaktadır. Her boyutta farklı bir yönetim anlayışı ifade edildiğinden ölçeğin toplam puanı hesaplanmamaktadır. Boyutlardaki yüksek puan ilgili sınıf yönetim anlayışının yüksek düzeyde sergilendiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,87; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları 0,78 ve 0,89 olarak tespit edilmiştir.

Anket formunun üçüncü bölümünde Macaskill ve Taylor (2010) tarafından geliştirilen ve Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Özerk Öğrenme Ölçeği yer almaktadır. Beşli likert tipinde (1: hiç katılmıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum) 12 maddeden oluşan ölçek öğrenme bağımsızlığı (7 madde) ve ders çalışma alışkanlığı (5 madde) olmak üzere 2 boyuttan oluşmaktadır. Boyutlarda ve ölçek toplamında yüksek puan özerk öğrenmenin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,87; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları 0,81 ve 0,79 olarak tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 21.0 yazılımından yararlanılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri frekans ve yüzde tablosunda gösterilmiştir. Ölçek ve alt boyut puanları ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerlerinden oluşan betimsel istatistik tablosunda gösterilmiştir. Ölçek puanlarının normallik sınavında çarpıklık katsayısı (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları dikkate alınmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde

yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011). Her iki ölçeğin toplam ve alt boyut puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden (Tablo 2), puanların sınıf düzeyi ve cinsiyete göre karşılaştırılmasında bağımsız iki örneklem t testinden; okul türü ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırılmasında ANOVA testinden yararlanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD post hoc testinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile özerk öğrenme puanları arasındaki ilişkide Pearson korelasyon testinden; öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışına ilişkin algı düzeyinin öğrencilerin özerk öğrenme düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi 0,05 ($p<0,05$) olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Demografik Bulgular

Katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı

Demografik Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kız	781	52,8
	Erkek	699	47,2
Sınıf düzeyi	10. sınıf	647	43,7
	11. sınıf	833	56,3
Okul türü	Anadolu Lisesi	504	31,4
	Fen Lisesi	513	34,7
	İmam Hatip Lisesi	182	12,3
	Mesleki ve Teknik Lise	281	19,0
Aile gelir düzeyi	Düşük	140	9,5
	Orta	1178	79,6
	Yüksek	162	10,9

Araştırmaya katılan lise öğrencisinin %52,8’i kız, %47,2’si erkektir. Öğrencilerin %43,7’si 10. sınıfta, %56,3’ü 11. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %31,4’ü Anadolu Lisesinde, %34,7’si Fen Lisesinde, %12,3’ü İmam Hatip Lisesinde, %19’u

Mesleki ve Teknik Liselerde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %9,5'inin ailesinin geliri düşük düzeyde, %79,6'sının orta düzeyde, %10,9'unun ailesinin geliri yüksek düzeydedir.

4.2. Betimsel Bulgular

Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışına ilişkin öğrenci algı puanı ve öğrencilerin özerk öğrenme puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 4.2'de yer almaktadır. Puanlar en düşük 1,00 ve en yüksek 5,00 dereceleri arasında sıralanmaktadır.

Tablo 4.2. Ölçek puanlarına ait betimsel istatistikler

Ölçek ve Boyut	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Otoriter Sınıf Yönetimi	1480	1,00	5,00	2,52	0,85	0,41	-0,10
Demokratik Sınıf Yönetimi	1480	1,00	5,00	3,03	0,89	-0,06	-0,24
Öğrenme Bağımsızlığı	1480	1,00	5,00	3,47	0,83	-0,49	0,49
Ders Çalışma Alışkanlığı	1480	1,00	5,00	3,15	0,94	-0,11	-0,32
ÖZERK ÖĞRENME	1480	1,00	5,00	3,33	0,80	-0,28	0,39

Tablo 4.2'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin algısına göre öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi puanı $2,52 \pm 0,85$; demokratik sınıf yönetimi puanı $3,03 \pm 0,89$ olarak tespit edilmiştir. Elde edilen puanlara göre öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimine ilişkin öğrencilerin algısı düşük düzeyde, demokratik sınıf yönetimine ilişkin öğrencilerin algısı orta düzeydedir.

Tablo 4.2'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme bağımsızlığı puanı $3,47 \pm 0,83$; ders çalışma alışkanlığı puanı $3,15 \pm 0,94$ ve özerk öğrenme puanı $3,33 \pm 0,80$ olarak tespit edilmiştir. Elde edilen puanlara göre öğrencilerin öğrenme bağımsızlığı yüksek düzeyde, çalışma alışkanlığı ve özerk öğrenme düzeyi orta düzeydedir.

4.3. Ölçek Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Ölçek puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ait t testi sonuçları Tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.3. Ölçek puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Ölçek ve Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Otoriter Sınıf Yönetimi	Kız	781	2,43	0,82	-4,28	0,000
	Erkek	699	2,62	0,87		
Demokratik Sınıf Yönetimi	Kız	781	3,09	0,89	2,71	0,007
	Erkek	699	2,97	0,90		
Öğrenme Bağımsızlığı	Kız	781	3,49	0,81	1,11	0,268
	Erkek	699	3,44	0,86		
Ders Çalışma Alışkanlığı	Kız	781	3,20	0,93	2,39	0,017
	Erkek	699	3,09	0,94		
ÖZERK ÖĞRENME	Kız	781	3,37	0,78	1,84	0,065

Erkek	699	3,29	0,81
-------	-----	------	------

Otoriter sınıf yönetimi ($t=-4,28$; $p<0,05$) ve demokratik sınıf yönetimi ($t=2,71$; $p<0,05$) puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışına ilişkin erkek öğrencilerin algı puanı, kız öğrencilerin algı puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışına ilişkin kız öğrencilerin algı puanı, erkek öğrencilerin algı puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Öğrenme bağımsızlığı ve özerk öğrenme puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Ders çalışma alışkanlığı puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=2,39$; $p<0,05$). Kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı puanı, erkek öğrencilerin puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Ölçek puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ait t testi sonuçları Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.4. Ölçek puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılması

Ölçek ve Boyut	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Otoriter Sınıf Yönetimi	10. sınıf	647	2,52	0,84	0,03	0,978
	11. sınıf	833	2,52	0,89		
Demokratik Sınıf Yönetimi	10. sınıf	647	3,00	0,86	-1,10	0,272
	11. sınıf	833	3,06	0,91		
Öğrenme Bağımsızlığı	10. sınıf	647	3,40	0,78	-2,89	0,004
	11. sınıf	833	3,52	0,83		
Ders Çalışma Alışkanlığı	10. sınıf	647	3,13	0,91	-0,65	0,514
	11. sınıf	833	3,16	0,89		
ÖZERK ÖĞRENME	10. sınıf	647	3,29	0,88	-2,08	0,037
	11. sınıf	833	3,37	0,85		

Öğretmenlerin otoriter ve demokratik sınıf yönetimi anlayışına ilişkin öğrencilerin algı puanlarının öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Öğrenme bağımsızlığı ($t=-2,89$; $p<0,05$) ve özerk öğrenme ($t=-2,08$; $p<0,05$) puanlarının öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme bağımsızlığı ve özerk öğrenme puanları, 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Ders çalışma alışkanlığı puanlarının öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Ölçek puanlarının okul türüne göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4.5. Ölçek puanlarının okul türüne göre karşılaştırılması

Ölçek ve Boyut	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Otoriter Sınıf Yönetimi	A-Anadolu Lisesi	504	2,57	0,88	4,67	0,003	C>B,D
Tablo 4.5. (devam) Ölçek puanlarının okul türüne göre karşılaştırılması							
Demokratik Sınıf Yönetimi	B-Fen Lisesi	513	2,49	0,85	14,39	0,000	A>D
	C-İmam Hatip Lisesi	182	2,66	0,83			
	D-Mesleki ve Teknik Lise	281	2,39	0,77			
	A-Anadolu Lisesi	504	2,98	0,89			A>C,D B>A,C,D
	B-Fen Lisesi	513	3,23	0,92			
	C-İmam Hatip Lisesi	182	2,81	0,78			
	D-Mesleki ve Teknik Lise	281	2,92	0,86			
	A-Anadolu Lisesi	504	3,49	0,78	4,96	0,002	A>C B>C,D
	B-Fen Lisesi	513	3,54	0,84			
	C-İmam Hatip Lisesi	182	3,28	0,89			
	D-Mesleki ve Teknik Lise	281	3,41	0,86			
Ders Çalışma Alışkanlığı	A-Anadolu Lisesi	504	3,06	0,92	4,86	0,002	B,D>A,C
	B-Fen Lisesi	513	3,22	0,98			
	C-İmam Hatip Lisesi	182	3,03	0,89			
	D-Mesleki ve Teknik Lise	281	3,26	0,89			
ÖZERK ÖĞRENME	A-Anadolu Lisesi	504	3,31	0,75	4,13	0,006	B>A,C D>C
	B-Fen Lisesi	513	3,41	0,83			
	C-İmam Hatip Lisesi	182	3,18	0,81			
	D-Mesleki ve Teknik Lise	281	3,35	0,79			

Otoriter sınıf yönetimi ($F=4,67$; $p<0,05$) ve demokratik sınıf yönetimi ($F=14,39$; $p<0,05$) puanlarının öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Tablo 4.5). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre;

Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışına ilişkin İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin algı puanı, Fen Lisesi ve Mesleki ve Teknik Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin algı puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışına ilişkin Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin algı puanı, Mesleki ve Teknik Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin algı puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 4.5).

Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışına ilişkin Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin algı puanı, İmam Hatip ve Mesleki ve Teknik Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin algı puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışına ilişkin Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin algı puanı, Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Mesleki ve Teknik Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin algı puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 4.5).

Öğrenme bağımsızlığı ($F=4,96$; $p<0,05$), ders çalışma alışkanlığı ($F=4,86$; $p<0,05$) ve özerk öğrenme ($F=4,13$; $p<0,05$) puanlarının öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre; Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme bağımsızlığı puanı, İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme bağımsızlığı puanı, İmam Hatip Lisesi ve Mesleki ve Teknik Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 4.5).

Fen Lisesi ve Mesleki ve Teknik Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı puanı, Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 4.5). Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin özerk öğrenme puanı, Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Mesleki ve Teknik Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin özerk öğrenme puanı, İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 4.5).

Ölçek puanlarının ailenin gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 4.6'da yer almaktadır.

Tablo 4.6. Ölçek puanlarının aile gelir düzeyine göre karşılaştırılması

Ölçek ve Boyut	Aile Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Otoriter Sınıf Yönetimi	A-Düşük	140	2,66	0,87	2,21	0,110	
	B-Orta	1178	2,50	0,83			
	C-Yüksek	162	2,51	0,96			
Demokratik Sınıf Yönetimi	A-Düşük	140	2,81	0,93	5,07	0,006	B,C>A

	B-Orta	1178	3,05	0,87		
	C-Yüksek	162	3,11	0,99		
	A-Düşük	140	3,34	1,03		C>A
Öğrenme Bağımsızlığı	B-Orta	1178	3,47	0,80	3,63	0,027
	C-Yüksek	162	3,59	0,87		
	A-Düşük	140	3,06	1,09		
Ders Çalışma Alışkanlığı	B-Orta	1178	3,14	0,91	1,65	0,192
	C-Yüksek	162	3,25	1,01		
	A-Düşük	140	3,22	0,98		C>A
ÖZERK ÖĞRENME	B-Orta	1178	3,33	0,76	3,20	0,041
	C-Yüksek	162	3,45	0,85		

Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışına ilişkin öğrencilerin algı puanlarının ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 4.6).

Demokratik sınıf yönetimi puanlarının ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=5,07$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre ailesinin gelir düzeyi orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışına ilişkin algı puanı, ailesinin gelir düzeyi düşük düzeyde olan öğrencilerin algı puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 4.6).

Öğrenme bağımsızlığı ($F=3,63$; $p<0,05$) ve özerk öğrenme ($F=3,20$; $p<0,05$) puanlarının ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre ailesinin gelir düzeyi yüksek düzeyde olan öğrencilerin öğrenme bağımsızlığı ve özerk öğrenme puanları, ailesinin gelir düzeyi düşük düzeyde olan öğrencilerin puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 4.6).

Ders çalışma alışkanlığı puanlarının ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 4.6).

4.4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Öğrenci Algı Puanı ile Özerk Öğrenme Arasındaki İlişki

Tablo 4.7’de öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışına ilişkin öğrenci algı puanı ile özerk öğrenme puanları arasındaki ilişkiye ait Pearson korelasyon testi sonuçları yer almaktadır.

Ölçek ve Boyut	2	3	4	5
1.Otoriter Sınıf Yönetimi	-0,36**	-0,12**	-0,18**	-0,16**
2.Demokratik Sınıf Yönetimi	1	0,37**	0,34**	0,39**
3.Öğrenme Bağımsızlığı		1		
4.Ders Çalışma Alışkanlığı			1	
5.ÖZERK ÖĞRENME				1

Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin öğrenme bağımsızlığı ($r=-0,32$; $p<0,05$), ders çalışma alışkanlığı ($r=-0,32$; $p<0,05$) ve özerk öğrenme ($r=-0,32$; $p<0,05$) arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 4.8’de öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışının öğrencilerin öğrenme özerkliği üzerindeki etkisine ait çoklu regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Bağımsız Değişken		Bağımlı Değişken		B	SH	β	t	p	Tolerans	VIF
1	Sabit			2,352	0,115		20,393	0,000		
	Otoriter Sınıf Yönetimi	Öğrenme Bağımsızlığı		0,021	0,025	0,021	0,815	0,415	0,869	1,151
	Demokratik Sınıf Yönetimi			0,350	0,024	0,376	14,507	0,000	0,869	1,151
R ² =0,136 ΔR ² =0,135 F _(2 1477) =116,565 p=0,000										
2	Sabit			2,303	0,131		17,572	0,000		
	Otoriter Sınıf Yönetimi	Ders Alışkanlığı	Çalışma	-0,067	0,029	-0,061	-2,330	0,020	0,869	1,151
	Demokratik Sınıf Yönetimi				0,335	0,027	0,319	12,193	0,000	0,869
R ² =0,120 ΔR ² =0,119 F _(2 1477) =100,519 p=0,000										
3	Sabit			2,332	0,109		21,372	0,000		
	Otoriter Sınıf Yönetimi	Özerk Öğrenme		-0,016	0,024	-0,017	-0,664	0,507	0,869	1,151
	Demokratik Sınıf Yönetimi			0,344	0,023	0,386	15,050	0,000	0,869	1,151
R ² =0,154 ΔR ² =0,153 F _(2 1477) =134,752 p=0,000										

Tablo 4.8'deki birinci modele göre öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışının öğrencilerin öğrenme bağımsızlığı üzerindeki etkisine ait modelin uygun olduğu ($F_{(2; 1477)}=116,56$; $p<0,05$), bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı (Tolerans $>0,20$; VIF <10) tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı, öğrencilerin öğrenme bağımsızlığındaki değişimin yaklaşık %13'ünü ($\Delta R^2=0,135$) açıklamaktadır. Regresyon modeline göre demokratik sınıf yönetimi anlayışının, öğrencilerin öğrenme bağımsızlığı üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkiye sahip olduğu ($\beta=0,38$; $t=14,51$; $p<0,05$), otoriter sınıf yönetimi anlayışının öğrencilerin öğrenme bağımsızlığı üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı, öğrencilerin öğrenme bağımsızlığının yükselmesine neden olmaktadır.

Tablo 4.8'deki ikinci modele göre öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışının öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı üzerindeki etkisine ait modelin uygun olduğu ($F_{(2; 1477)}=100,52$; $p<0,05$), bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı (Tolerans $>0,20$; VIF <10) tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı, öğrencilerin ders çalışma alışkanlığındaki değişimin yaklaşık %12'sini ($\Delta R^2=0,119$) açıklamaktadır. Regresyon modeline göre otoriter sınıf yönetiminin öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı üzerinde negatif yönlü ve anlamlı etkiye sahip olduğu ($\beta=-0,06$; $t=-2,33$; $p<0,05$), demokratik sınıf yönetimi anlayışının öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkiye sahip olduğu ($\beta=0,32$; $t=12,19$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı, öğrencilerin ders çalışma alışkanlığının yükselmesine; otoriter sınıf yönetimi anlayışı öğrencilerin ders çalışma alışkanlığının düşmesine neden olmaktadır.

Tablo 4.8'deki üçüncü modele göre öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışının öğrencilerin öğrenme özerkliği üzerindeki etkisine ait modelin uygun olduğu ($F_{(2; 1477)}=134,75$; $p<0,05$), bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı (Tolerans $>0,20$; VIF <10) tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı, öğrencilerin öğrenme özerkliğindeki değişimin yaklaşık %15'ini ($\Delta R^2=0,153$) açıklamaktadır. Regresyon modeline göre demokratik sınıf yönetimi anlayışının, öğrencilerin öğrenme özerkliği üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkiye sahip olduğu ($\beta=0,39$; $t=15,05$; $p<0,05$), otoriter sınıf yönetimi anlayışının öğrencilerin öğrenme özerkliği üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Öğretmenlerin

demokratik sınıf yönetimi anlayışı, öğrencilerin öğrenme özerkliğinin yükselmesine neden olmaktadır.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular özetlenmiş, literatürde benzer sonuçlara ulaşılmış araştırmalara yer verilmiş ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı ve Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Ait Sonuçlar

Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin öğrenci algısının ve öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin sınıf düzeyine, cinsiyete, okul türüne ve gelir düzeyine göre farklılık gösterebileceği düşünüldüğünden katılımcılardan bu demografik bilgiler toplanmış ve çözümlenmiştir. Buna göre katılımcılardan kız öğrencilerin İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını erkeklerin algısına kıyasla daha demokratik algıladıkları, bununla birlikte erkek öğrencilerin ise daha otoriter bir sınıf yönetimi anlayışı gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğrenme bağımsızlığı alt boyutunda ve özerk öğrenme düzeyinde cinsiyete göre bir farklılık olmamakla birlikte diğer alt boyut olan ders çalışma alışkanlığında kız öğrencilerin daha önde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre 11. sınıf öğrencilerinin öğrenen özerkliği düzeylerinin 10. sınıf öğrencilere göre daha yüksek olduğu, sınıf yönetimi anlayışında ise önemli bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Okul türlerine bakıldığında İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını, Fen Lisesi ve Mesleki ve Teknik Lisesinde öğrenim gören öğrencilerinkine göre daha otoriter bulduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin, Mesleki ve Teknik Lisesinde öğrenim gören öğrencilerle kıyaslandığında öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını daha otoriter algıladığı da görülmektedir. Diğer yandan Anadolu Lisesinde ve Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin, diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerle kıyaslandığında öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışını daha demokratik olarak algıladıkları da görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul türlerine göre özerk öğrenme düzeylerine bakıldığında ise fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha üst düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu alanda fen liselerini sırayla Anadolu, mesleki ve teknik ve imam hatip lisesi öğrencilerinin takip ettiği görülmektedir.

Aile gelir düzeyine göre gelir düzeyi orta ve yüksek seviyede olan öğrencilerin ailesinin geliri düşük düzeyde olan öğrencilere kıyasla, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışını daha demokratik algıladığı görülmektedir. Otoriter sınıf yönetimi anlayışı boyutunda ise katılımcıların aile gelir düzeyine göre önemli bir fark bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Aile gelir düzeyine göre ders çalışma alışkanlığı boyutunda önemli bir fark olmamasına rağmen ailesinin geliri yüksek düzeyde olan öğrencilerin öğrenme bağımsızlığı boyutunda ve özerk öğrenme düzeyinde, ailesinin gelir düzeyi düşük düzeyde olan öğrencilere göre daha yüksekte olduğu görülmektedir.

5.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Öğrenci Algı Puanı ile Özerk Öğrenme Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin öğrenme özerkliği arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre sınıflar otoriter sınıf yönetimi anlayışıyla yönetildiğinde öğrenen özerkliği düzeyi azalmaktadır. Diğer yandan öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin öğrenme özerkliği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Buna göre de sınıflar demokratik bir yönetim anlayışıyla yönetildiğinde öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinde artış görülmektedir. Wallace, Sung ve Williams (2014) özerkliği destekleyici sınıf yönetimi konusunda benzer sonuçlara sahip deneysel çalışmalarında; önleyici ve demokratik sınıf yönetiminin, öğretmenlerin, öğrencilerin strateji kullanımını destekleyerek, öğrencilere sorumluluk aktararak, öğrencileri fiziksel ve sosyal bağlamları yapılandırmaya teşvik ederek öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılımını sürdüren özerk öz-düzenleme kapasitelerini, öğretimsel etkileşimler yoluyla geliştirdiğini, öğrenmeyi ve sosyal davranışları desteklediği sonucuna ulaşmışlardır (s. 34). Benzer şekilde çalışmalarında İngilizce öğretmenlerinin sınıf liderliği stilleri ile öğrencilerinin özerk öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan Erdel ve Takkaç (2019), öğretmenlerin dönüştürücü ve aktif etkileşimci liderlik stillerinin, öğrenen özerkliği ile önemli ölçüde ilişkili olduğu ve bu nedenle, bu tür liderlik özellikleri sergileyen öğretmenlerin öğrencilerinin İngilizce öğreniminde daha özerk göründükleri sonucuna varmışlardır (s. 764). Uslu ve Durak (2022) ise, öğrenen özerkliğini ortaya çıkarmada grup üstbilisinin ve öz-motivasyonun ve işbirlikçi öğrenmenin rolünü inceledikleri çalışmanın sonucunda planlamanın, yüksek düzeyde bir öğrenci özerkliğine sahip olma olasılığını

arttırırken, izlemenin de düşük düzeyde bir özerkliğe sahip olma olasılığını azalttığı ve buna ek olarak içsel motivasyonun da öğrenen özerkliğini etkilediği ortaya çıkmıştır (s. 8).

5.3. Öğrenci Algısına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışının Öğrencilerin Öğrenen Özerkliği Üzerindeki Etkisine Ait sonuçlar

Bu araştırmada elde edilen verilere göre öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı, özerk öğrenmenin alt boyutu olan öğrencilerin öğrenme bağımsızlığının yükselmesine neden olmaktadır. Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı, özerk öğrenmenin diğer alt boyutu olan öğrencilerin ders çalışma alışkanlığının yükselmesine; otoriter sınıf yönetimi anlayışı ise düşmesine neden olmaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin algısına göre; öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışının, öğrencilerin öğrenen özerkliğinin yükselmesine, otoriter sınıf yönetimi anlayışının ise düşmesine neden olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Lewin, Lippitt ve White (1939) çalışmalarında, demokratik bir liderlik tarzının, öğrencilerin öğrenmede kararlı olduğu ve liderin yokluğunda dahi üretken olduğu bir atmosfer yaratarak öğrenci motivasyonunu, katılımını ve kazanımları başarıyla edinmesini olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmışlardır. Öte yandan otoriter liderlik grubundaki öğrencilerin ise aynı kararlılığa sahip olmalarına rağmen gerginlik ve sürekli artan bir kaygı hissettikleri anlaşılmıştır (s. 296). Hu ve Zhang (2017)’a göre de iş birliğine dayalı öğrenme, öğrenci özerkliğini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır ve bununla birlikte eğitim kültürünün de öğrenci özerkliği gelişimi üzerinde etkileri olmaktadır (s. 147).

Çalışmasında “öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü” nü inceleyen Ergür (2010)’e göre yalnızca özerk bir kişiliğe ve özerk bir kişinin sahip olması gereken becerilere sahip öğretmenler, özerkliğin bir sınıf kültürü olarak benimsendiği bir öğrenme ortamını hayata geçirebilir. Öğrencilerin özerk öğrenme becerileri geliştirmelerinde en önemli rol model olan öğretmen, geleneksel bilgiyi aktaran kimliğinden sıyrılıp, öğrenme etkinliklerini planlayan akıl hocası ve kaynak kişi kimliğini benimsemelidir. Öğrenciler kendi öğrenme ihtiyaçlarını ve öğretim yöntemlerini belirlerken, öğretmenlerin, ihtiyaç duydukları ve gerektiğinde onlara yapıcı geri bildirim veren rehberlere dönüşmeleri gerekmektedir (s. 354). Sezer (2018)’in yaptığı çalışmanın sonuçları, çocukların entelektüel, sosyal ve duygusal gelişimlerini etkileyen en önemli faktörlerden birinin öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı olduğunu göstermektedir. Ona göre sınıf yönetimi öğretmenler tarafından öğrenci odaklı bir bakış açısıyla anlaşılmalıdır.

Sınıfta katı ve otoriter bir duruş benimseyen öğretmenlerin, öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkilediği ve buna karşılık, demokratik ve insan merkezli bir duruşu benimseyen eğitimcilerin, öğrencilerin öğrenmeleri ve kişilik gelişimleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu öğretmenler tarafından bilinmelidir (s. 545).

Little (2004) demokrasi ve öğrenen özerkliği birlikte irdelediği çalışmasında “öğrenen özerkliği” teriminin kendisinin zımni bir siyasi meydan okuma taşıırken, “demokrasi ve eğitim” birleşimi katılım, değişim ve yetkilendirmeyi ima ettiğini ve bununla birlikte, bu bariz döngüselliğin ötesine geçmek ve Dewey’in demokrasi ve öğrenen özerkliği kavramının her ikisinin de kökeninin insan organizmasının doğasında olduğunu iddia etmektedir. Little’a göre öğrenen özerkliği arayışı ve eğitimde demokrasi arayışı bir ve aynıdır. Her ikisi de insan organizmasının oluşturulma biçiminden kaynaklanan zorunluluklardır (s. 121). Yine Little’ın aynı çalışmasına göre öğrenen özerkliğini geliştirerek, öğrenciler hem sınıf içinde hem de sınıf dışında karşılaştıkları sosyal süreçlere eleştirel ancak sorumlu bir şekilde katılmaları için donatılır ve böylece siyasi bir süreç olarak demokrasinin hayatta kalmasına ve daha da gelişmesine katkıda bulunulur. Dil sınıflarında öğrenci özerkliğini geliştirerek aynı zamanda eğitimsel, kültürel ve sosyal değişimin temellerini atılır ve bu olmadan karşılıklı yarar sağlayan uluslararası ilişkilerin giderek daha zor hale gelmesi muhtemeldir (s. 124). Alderman (2013)’a göre öğrencilerin kendini ait hissettiği ve istekli bir şekilde katılım sağladığı bir sınıf ortamı oluşturmak için, özerklik ve sorumluluk desteği, iş birliğine dayalı öğrenme ve öğretmen desteği şarttır. İçsel motivasyon, özerklik duygusunu ve öğrenme hedefi yönelimini destekleyen bir sınıf ortamı oluşturarak, kazanıma olan ilgiyi artırarak, başarı çabalarını teşvik ederek, öğrencilerin öz yeterliliğini güçlendirmelerine yardımcı olarak ve hedefler belirleyerek geliştirilebilir (ss. 230, 268).

Özerkliğin teşvik edilmesi için, öğretmenler ve öğrenciler hem önemli roller oynamakta hem de ağır sorumluluklar taşımaktadır. Yabancı bir dili öğrenmek amacıyla mümkün olan en iyi ortamı sağlamak için öğretmenler sadece öğretmenlik değil aynı zamanda rehberlik ve danışmanlık yapmalıdır. Öğrenciler de kendilerini özerk öğrenenler olarak görüp kendi öğrenmeleri için gerekli sorumluluğu üzerlerine almalıdırlar. Eğitim sisteminin en üst kademesinde bulunan yöneticiler ise öğretmen ve öğrencilere bu özerk alanı sağlamak için hem müfredat hem de eğitim öğretim programlarında gerekli yasal

düzenlemeleri yapmalı, öğretim materyalleri ve fiziksel koşulları iyileştirmek adına her türlü desteği sağlamalıdır. Aynı zamanda öğrenci velileri de bu konuda bilgilendirilmeli ve çocuklara destek olmaya teşvik edilmelidir.

5.4. Tartışma ve Öneriler

Günümüzde sınıf yönetimi ve özerk öğrenme alanlarında biribirinde bağımsız birçok çalışma bulunmasına rağmen hem yurtdışı hem de yurtiçinde bu iki konuyu bir araya getirip ilişkisini inceleyen çalışma sayısı çok azdır. Bu nedenle bu araştırmada öğrencilerin algısına göre İngilizce derslerinde öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu araştırmanın ve örnekleri bu araştırmada da sunulan benzer diğer çalışmaların sonuçları göstermektedir ki öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi uygulamaları öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerini artırırken, otoriter yönetilen sınıflarda öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri azalmaktadır. Özerk öğrenmenin özellikle yabancı dil öğretiminde olumlu katkıları düşünüldüğünde, sınıfların daha demokratik yönetilerek özerk öğrenmenin teşvik edilmesi ve eğitimin tüm paydaşları tarafından iyi bir şekilde anlaşılması gerekmektedir.

Burada en önemli görevlerden biri öğretmene düşmektedir. Öğretmenler bazı dışsal beklentileri ve baskıları, demokratik sınıf yönetimi anlayışıyla ve diğer hümanist sınıf yönetimi yaklaşımlarını kullanarak öğrencilerin daha az hissetmesini sağlayabilir. En azından daha çok içsel motivasyona ve öğrenen tercihinine gereksinim duyulan yabancı dil öğretimi gibi alanlarda bunu başarmak imkânsız değildir. Özellikle geçmişte hayali bile kurulamayan ve gerçekleşmesine imkânsız gözüyle bakılan çok sayıda gelişmelere ve ilerlemelere şahit olduğumuz günümüz eğitim dünyasında, sınıf yönetiminde demokratik ve gerçek anlamda özerk öğrenmeyi destekleyici uygulamaları ve yaklaşımları görmek hem mümkün hem de kaçınılmaz olmuştur. Bunun gerçekleşebilmesi içinse bu sektördeki tüm unsurlara büyük görevler düşmektedir. Öncelikle kanun koyucular bu konuda öğretmenleri rahatlatacak yasal düzenlemeleri yapmalı ve müfredat ve eğitim programlarının yeniden inşasında merkezi teşkilatlara ve kurullara, bilimsel araştırmaları ve akademik çalışmaları temel alacak şekilde hareket etmeleri yönünde talimatlar vermelidir. Brophy (2013)'e göre de yönetim sistemlerinin öğretim sistemlerini desteklemesi gerekmektedir. Öğrencileri pasifliğe ve katı kurallara uymaya yönlendiren bir yönetim sistemi, aktif öğrenmeyi, üst düzey düşünmeyi ve bilginin sosyal inşasını

vurgulamak için tasarlanmış bir öğretim sisteminin potansiyel etkilerini azaltacaktır (s. 40). Öğretim kaynakları ve materyalleri yeniden düzenlenmeli ve seçenekler oluşturulup artırılmalıdır. Bu konuda öğretmenlere ve öğrencilere maddi ve teknolojik destek sağlanmalıdır.

Öğretmenler hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak öğretim taktiklerini seçebilmek için öğrencilerin öğrenme süreci üzerinde en fazla etkiye sahip olan unsurların farkında olmalılar. Öğrencilerinin hepsinin aynı olmadığını anlamaları gerekmektedir. Her birinin kendine özgü yetenekleri vardır ve öğrenme biçimleri, ilgi alanları ve ihtiyaçları bakımından birbirlerinden farklıdırlar. Öğretmenler, toplumumuz kültürel olarak daha çeşitli hale geldikçe onları öğrenme sürecine etkin bir şekilde dâhil edebilmek için bu çeşitli öğrencilerin yaşam deneyimlerine ve öğrenme tercihlerine duyarlı olmalıdır. Yapılan araştırmalar kontrolcü ve otoriter sınıf yönetimi anlayışının özerk öğrenmeyi, dolayısıyla da etkili öğrenmeyi zorlaştırdığını göstermektedir. Bu nedenle özerk öğrenmeyi destekleyici ve demokratik sınıf yönetimi üniversitelerin öğretmen yetiştirme bölümlerinde müfredata dahil edilmelidir. Halihazırda dahil olan programlarda içeriği geliştirilip yoğunlaştırılmalı ve uygulamalı olarak verilmelidir. Bu şekilde yetişen öğretmenler öğrencilerinin ilgilerini, ihtiyaçlarını ve tercihlerini dikkate alarak onların özerk öğrenme ortamlarına katkıda bulunmalıdırlar.

Powell ve Caseau (2004)'ya göre de etkili öğretmenler, öğrencileri öğrenmeye dâhil etmek ve sorunlu davranışları en aza indirmek için çeşitli öğretim ve değerlendirme yöntemlerini kullanır. Sorunlar ortaya çıktığında, bunlar öğrenme fırsatları olarak görülürler. Öğrenciler, öğretmen kontrolü ile değil, yol gösterici öğretim ve öz-yönetim yoluyla kendi davranışlarının sorumluluğunu almaya teşvik edilir. Bu nedenle, sınıf yönetiminin bir amacı, öğrencilerin, akranları ve yetişkinlerle öğrenme sürecine aktif olarak katılma fırsatlarına sahip oldukları bir yere ait olduklarını hissettikleri bir öğrenenler topluluğu yaratmaktır (s. 184). Olağan eğitim ortamlarında son zamanlarda yapılan önemli çalışmalar öğrencilerin iç motivasyonlarını ve öz-düzenlemelerini teşvik etmekle ilgilidir; bu çalışmalarda aşırı kontrollü sınıf ortamlarının psikolojik ve performansla ilgili değişkenler üzerinde bazı olumsuz etkileri ortaya konmuştur (Deci, Hodges, Pierson, ve Tomassone, 1992: 458). Lee (2011) de bu konuda dikkatleri öğretmenlere ve okullara çekerek, öğretmenlerin ve okulların görevlerinden birinin de özerk öğrenenler yetiştirmeyi ve motivasyon kaynaklarını öğretim stratejilerine dahil etmek olduğunu belirtmiştir. Ona

göre geleneksel öğretmen güdümlü sınıflar, dil öğrenimini öğrencilerin özerk bir şekilde öğrenme kapasitelerini ortaya çıkaran öğrenci merkezli bir öğretim haline getirme konusunda pedagojik olarak yetersiz hale gelmiştir (s. 87).

Henley (2010)'e göre de etkili öğretmenler, öğrenciler için otokontrolü öğreten rutinler, dersler ve disiplin stratejileri oluştururlar. Öğrenciler öğrenmeleri ve davranışları için daha fazla sorumluluk aldıkça, öğretmenler yanlış davranışları düzeltmek için daha az zaman harcarlar. Disiplin kaygılarına daha az dikkat edilmesi, öğretme ve öğrenme için daha fazla zaman anlamına gelmektedir (s. 4). Bununla birlikte öğrencilerin özerk bir şekilde çalışmalarına ve öğrenmelerine yardımcı olmak isteyen öğretmenler, 'özgür bırakmayı' öğrenmek zorundadır. Öte yandan öğrencilere haklarını kullanma, kendi durumlarına ve koşullarına uygun bir katılım düzeyi seçme fırsatları verilmelidir (Chan, 2003: 49). Boud (2012)'a göre de öğrencilerin ders yükü aşırı olmamalıdır; özellikle, zorunlu ders saatleri, öğrencilerin bağımsız çalışmaları için yeterli zaman bırakmalı ve az inisiyatif gerektiren kazanımlar, diğer hedeflere ulaşmak için minimumda tutulmalıdır. Öğrenciler, yalnızca belirli zorunlu kazanımları tekrarlamakla kalmaktansa, bir öğrenme görevinin tüm yönleriyle başa çıkma deneyimini edinmek isteyeceklerdir (s. 38). Alderman (2013)'a göre de öğrenciler için en verimli motivasyon, motivasyonun kişisel niteliklerini ve onu destekleyen ve geliştiren bir sınıf ortamını içermelidir (s. 12).

Boud (2012)'a göre öğretmenlerine bağımlı olan öğrencilerin, öğrenme veya sonraki iş dünyasında, öğrenme için kendi kaynaklarını bulmalarını ve kullanmalarını sağlayan stratejiler geliştirmiş olanlar kadar etkili olmaları olası değildir. Benzer şekilde, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili karar alma süreçlerine katılma fırsatları engellenirse, öğrenme ihtiyaçları ve etkinlikleriyle ilgili kararlarına bağlı olan yaşam boyu öğrenmeyi planlamak ve organize etmek için ihtiyaç duydukları becerileri geliştirme olasılıkları daha düşük olacaktır (ss. 21-22). Erdoğan (2010)'a göre otoriter sınıf yöneticileri, hedef başarısını en üst düzeye çıkarmak için sınıfta uygun ortamı oluştursalar da öğrencilerin istek ve gereksinimlerini karşılamak ve rahat hissetmelerini sağlamak için hiçbir adım atmazlar. Bu tür bir sınıf yönetimini deneyimleyen öğrenciler düşmanlık, çaresizlik ve güvensizlik duyguları yaşayabilir, başkalarına bağımlı hale gelebilir veya sorunlardan kaçınma gibi alışkanlıklar edinebilir (s. 16). Demokratik sınıf yönetimi anlayışını savunanlara göre, çocukların özerklik geliştirme özgürlüğünün, öğretmenlerin gereksiz müdahaleleri tarafından engellenmektedir (Wragg, 2002:17). Kratochwill

(2015)'e göre de sınıf yönetim sistemleri, davranışların öz-düzenlemeyi teşvik etme, yanlış davranışların görülme sıklığını azaltma ve öğrenci verimliliğini en üst düzeye çıkarma yetenekleriyle değerlendirilmelidir.

Little (1991)'a göre özerkliğin elde edilmesi çoğu zaman zor olabilir ve kalıcılığı garanti edilemez ve bir alanda yüksek derecede özerklik sergileyen öğrenci başka bir alanda özerk olmayabilir (s. 4). Ancak INTASC (2013) standartlarına göre öğretmenler, öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk kabul etmelerini teşvik etmeli ve hem öz-yönetimli hem de işbirlikçi öğrenmenin etkili tasarımını ve uygulanmasını sağlamak için onlarla iş birliği yapmalıdır (s. 8). Alred (2001)'e göre ise bir eğitim ortamında özerklik fikri teoriktir. Beklenen sonuçlar ve standartlar, devlet düzeyindeki politikadan bireysel öğretmenlere kadar her eğitim seviyesinde ifade edilmelidir. Öğrencilerin üzerine yerleştirilen sayısız dış sorumluluk bulunmaktadır. Kendi kendine öğrenmeyi kolaylaştırmak için tasarlanmış bir bağlam değildir. Öğretmenler, nispeten kalıcı bir kişilik özelliği olarak düşünülebilecek özerkliği desteklemeye karşı davranışı kontrol etmeye yönelik bir yönelime sahip olma eğilimindedir, Ryan ve Deci (1985)'ye göre bu durumun oluşmasında en etkili faktörler, sistem, okul yönetimi, veli ve öğrenci baskısıdır.

Bu tür dışsal baskılarla birlikte diğer önemli bir sorun da kaynak kitaplar ve ders materyalleridir. Kaynak kitaplarının ve ders materyallerinin de demokratik bir sınıf yönetimi anlayışına göre özerk öğrenmeyi destekleyecek şekilde öğrencilere tercih yapma imkanı sunması, ekonomik ve kolay ulaşılır olması gerekmektedir. Reinders ve Balçıkanlı (2011)'nın bazı üniversitelerin İngilizce öğretmenliği bölümlerinde okutulan kaynak kitapları inceledikleri çalışmanın sonucuna göre seçilen kitapların, öğrenen özerkliği hakkında neredeyse hiç bilgi içermediği ve bir veya iki küçük istisna dışında, özerk öğrenmeyi desteklemek için becerilerin geliştirilmesine odaklanmadığı ortaya çıkmıştır. Bu tabloyu düzeltmek için yükseköğretim kurumlarında, özellikle yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarında sınıf yönetimi ile bağlantılı çağdaş yaklaşımlara ve öğrenme yöntemlerine ağırlık verilmelidir (s. 23). Jiang vd. (2019)'e göre de öğretmen yetiştirme programlarında özerk öğrenmeyi destekleyici sınıf yönetimi geliştirilmesi adına, hataları hoş görme ve yaratıcı öğretmeye yer verilmeli ve vurgulanmalıdır. Ego katılımı ve koşullu saygı yaratmanın yanı sıra öğrenme ve refah üzerindeki olumsuz etkileri de dâhil olmak üzere dolaylı kontrole daha fazla dikkat edilmelidir (s. 229).

Holec (2009)'e göre öğrenci eğitimi, öğretmen eğitimi ve yeterli kaynakların sağlanmasının, öz-yönetimli öğrenmenin gerçekten öğrencilere sunulan yeni bir öğrenme seçeneği haline gelmesi için karşılanması gereken gerekli bazı koşullar olduğunu vurgulamak gerekmektedir. Bu seçeneğin gerçekten seçilip seçilmeyeceği ve öz-yönetimli öğrenmenin dâhil edilip edilmeyeceği, elbette her öğrenci için kişisel bir karar olarak kalacaktır. Başka bir deyişle, özerk öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrencilerin bu şekilde öğrenmeye istekli olmaları ve bu şekilde öğrenmeye psikolojik ve sosyo-kültürel olarak hazır olmaları gerekir. (Yeniliğe ve değişime karşı olası olumsuz tepkilerinin veya korkularının üstesinden gelmeleri, öğrenme sürecindeki yeni sosyal rollerinin gerektirdiği sorumluluk artışını da kabul etmeleri gibi) (ss. 35-36).

Bu araştırmada İngilizce derslerinde öğrencilerin algısına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının öğrenen özerkliği üzerindeki etkileri incelenmiş ve verilerin analizi sonucunda demokratik sınıf yönetimi anlayışının özerk öğrenme düzeyini artırdığı, otoriter sınıf yönetimi anlayışının ise öğrenen özerkliği düzeyinde gerilemeye neden olduğu ortaya çıkmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda ise diğer alan dersleri için benzer araştırmalar yapılabilir. Bununla birlikte, sınıf yönetimi öğrenen özerkliğini etkileyen faktörlerden yalnızca biridir. Bu nedenle öğrenen özerkliğini etkileyebileceği düşünülen diğer faktörler de gelecek çalışmaların değişkenlerini oluşturabilir.

6. KAYNAKLAR

- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(51), 353-370.
- Albayrak, D. ve Ateskan, A. (2022). Classroom management in higher education: A systematic literature review. *Journal of Further and Higher Education*, 1-17.
- Alderman, M. K. (2013). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*, 2-268, New Jersey: Routledge.
- Alkan, M. F. (2015). Özerk Öğrenme. Arslan, M. (Ed.). *Öğrenmenin nörofizyolojisi ve öğretimde yeni yaklaşımlar*, 197-209, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alred, K. J. (2001). *Attributions, autonomy, and control: how middle school teachers motivate students to learn*, 192-200, (doktora tezi), University of Chicago. Chicago.
- Arslan, S. ve Yurdakul, C. (2015). Özerk öğrenme ölçeği'nin türkçeye uyarlanması ve geçerlilik çalışması. *Journal of International Social Research*, 8(39).
- Assor, A., Kaplan, H. ve Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British journal of educational psychology*, 72(2), 261-278.
- Aydın, D. (2021). *How to create semi-independent efl learners through language advising*, 2-3, (doktora tezi), Aydın Üniversitesi. İstanbul.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: neden ve nasıl. *Journal of International Social Research*, 2(8). 68-74.
- Babaoğlu, E. ve Yıldırım, C. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kullandığı sınıf yönetim modelleri. *Education Sciences*, 6(2), 1635-1650.
- Balçıkanlı, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 35(1), 90-103.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Barbetta, P. M., Norona, K. L., ve Bicard, D. F. (2005). Classroom behavior management: A dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49(3), 11-19.

- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*, (3. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.
- Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language teaching*, 40(1), 21-40.
- Benson, P. (2008). Teachers' and learners' perspectives on autonomy. Lamb, T., ve Reinders, H. (Ed.). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*, 1, 15, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Benson, P. (2009). Mapping out the world of language learning beyond the classroom. Kjisik, F., Voller, P., Aoki, N., ve Nakata, Y. (Ed.). *Mapping the terrain of learner autonomy: Learning environments, learning communities and identities*, 217-235, Tampere: University of Tampere.
- Benson, P. ve Voller, P. (2014). Introduction: Autonomy and independence in language learning. *Autonomy and independence in language learning*, 1-12, London: Routledge.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
- Bliidi, S. (2017). Collaborative learner autonomy. *Springer* (10), 978-981.
- Bohanon, H. (2015). Behavioral Supports For Secondary Education Classrooms. Scarlett, W. G. (Ed.). *The Sage encyclopedia of classroom management*, 103-106, California: Californina: Sage Publications.
- Boud, D. (2012). Moving towards autonomy. *Developing student autonomy in learning*, 17-39, London: Routledge.
- Brophy, J. (2003). *Teaching problem students*, 43, New York Guilford Press.
<http://meb.ai/yl4qRi>
- Brophy, J. (2013). History of research on classroom management. C. M. Evertson ve C. S. Weinstein (Ed.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 17-43, New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, (14. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* 25, Ankara: Pegem Akademi.
- Chan, V. (2003). Autonomous language learning: The teachers' perspectives. *Teaching in higher education*, 8(1), 33-54.

- Christle, C. ve Yell, M. L. (2015). Kounin, Jacob. Scarlett, W. G. (Ed.). *The Sage encyclopedia of classroom management*. 453-456. California: Sage Publications.
- Crabbe, D. (1999). Defining the field: Introduction. Cotterall, S. (Ed.). *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*, (8), 3-10. Frankfurt: Peter Lang Pub Incorporated
- Çakıcı, D. (2015). Autonomy in language teaching and learning process. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 31-42.
- Çakıcı, D. (2017). An investigation of learner autonomy in turkish efl context. *International Journal of Higher Education*, 6(2), 89-99.
- Çelik, Vehbi. 2002. *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilig*, (44), 123-142.
- Dam, L. (2011). Developing learner autonomy with school kids: Principles, practices, results. Gardner, D. P. (Ed.) *Fostering autonomy in language learning*, 49-50, Gaziantep: Gaziantep University.
- Dancis, J. S. (2018). *The role of teacher autonomy support across the transition to middle school: Its components, reach, and developmental effects*, 179, (doktora tezi), Portland State University. Portland.
- Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L. ve Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of learning disabilities*, 25(7), 457-471.
- Deci, E. L., Nezlek, J., ve Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewarder. *Journal of personality and social psychology*, 40(1), 1-10.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. 245-266. New York: Springer Science ve Business Media.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Demirbolat, A. (2019). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education (1st ed.)*. EdTech Books. <https://edtechbooks.org/democracyandeducation>
- Dickinson, L. (1979). Self-instruction in commonly-taught languages. *System*, 7(3), 181-186.

- Dickinson, L. (1994). Learner autonomy: What, why, and how. Leffa V. J. (Ed.). *Autonomy in language learning*, 2-12. Porto Alegre: Rio Grande do Sul Federal Üniversitesi Yayınları
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23(2), 165-174.
- Dişlen, G. (2011). Exploration of how students perceive autonomous learning in an EFL context. Gardner, D. P. (Ed.). *Fostering autonomy in language learning*, 126, Gaziantep University.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Wittrock, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*, 392, New York: Macmillan Publishing Ltd.
- Erdel, D. ve Takkaç, M. (2019). The relationship between teacher classroom leadership and learner autonomy: The case of EFL classrooms. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 752-770.
- Erdoğan, İ. (2010). *Sınıf yönetimi: ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Ergür, D. O. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, (354), 359.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Evans, M. ve Boucher, A. R. (2015). Optimizing the power of choice: Supporting student autonomy to foster motivation and engagement in learning. *Mind, Brain, and Education*, 9(2), 87-91.
- Everhard, C. J. (2015). The assessment-autonomy relationship. Everhard, C., ve Murphy, L. (Ed.). *Assessment and autonomy in language learning*, 8-34, Palgrave Macmillan, London: Springer.
- Evertson, C. M. ve Weinstein, C. S. (2013). Classroom management as a field of inquiry. C. M. Evertson ve C. S. Weinstein (Ed.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 3-16, New York: Routledge.
- Fenning P. ve Grunewald S. (2015). High school and classroom management. Scarlett, W. G. (Ed.). *The Sage encyclopedia of classroom management*, 371-374, California: Sage Publications.

- Fitchett, P. G. (2015). Democratic Meetings. Scarlett, W. G. (Ed.). *The Sage encyclopedia of classroom management*. 228-230. California: Sage Publications.
- Flicker, E. S. (2015). Curriculum and classroom management. Scarlett, W. G. (Ed.). *The Sage encyclopedia of classroom management*, 216-220, California: Sage Publications.
- Flynn, L. M. (2016). *Examining the dynamic of classroom management, classroom environment, and student choice: An action research ethnography*, 116, (doktora tezi), A&M University. Texas.
- Foley, D. ve Stewart, L. (2007). *Ultimate classroom control handbook: A veteran teacher's on-the-spot techniques for solving adolescent student misbehavior*, 12-65, Minneapolis: JIST Works.
- Garrett, T. (2014). *Effective classroom management: The Essentials*, 1-25, New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2013). Connections between classroom management and culturally responsive teaching. C. M. Evertson ve C. S. Weinstein (Ed.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 353-380, New York: Routledge.
- Göçer, A. (2016). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 188-201.
- Grolnick, W. S. ve Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of personality and social psychology*, 52(5), 890-898.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. ve 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.
- Güneş, F. (2016). *Sınıf yönetimi: Yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3), 300-312.
- Henley, M. (2010). Introduction to proactive classroom management. Pearson, Westfield. http://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780135010631/downloads/Henley_Ch1_IntroductiontoProactiveClassroomManagement.pdf
- Holden, B. ve Usuki, M. (1999). Learner autonomy in language learning: a preliminary

- Investigation. *Bulletin of Hokuriku University*, 23, 191-203.
- Holec, H. (1980). Learner-centered communicative language teaching: Needs analysis revisited. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(1), 26-33.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning* (first published 1979, Strasbourg: Council of Europe). Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (2009). Autonomy in language learning: A single pedagogical paradigm or two. Kjisik, F., Voller, P., Aoki, N., ve Nakata, Y. (Ed.). *Mapping the terrain of learner autonomy: Learning environments, learning communities and identities*, 21-47, Tampere: University of Tampere.
- Hu, P. ve Zhang, J. (2017). A pathway to learner autonomy: a self-determination theory perspective. *Asia Pacific Education Review*, 18(1), 147-157.
- Hue, M. T., ve Li, W. S. (2008). *Classroom management: Creating a positive learning environment* (Vol. 1). Hong Kong University Press.
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. (2013). InTASC: *Model core teaching standards and learning progressions for teachers 1.0*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., Salo, A. E. ve Kajamies, A. (2019). Autonomy-supportive and controlling teaching in the classroom: A video-based case study. *Education Sciences*, 9(3), 229.
- Joseph, J. ve Brown, K. (2001). *Student behaviour management, using the emotional rooms, starting out – The beginning teacher's companion*. Manchester: Focus Education.
- Kather, R. (2008). Autonomy: As self-determination against, or self-transcendence to others? Anthropological reflections on the background of bioethics. Olaru, B. (Ed.). *Autonomy, Responsibility, and Health Care*, 15-43. Bucharest: Zeta Books.
- Kanas, E. B. (1994). *Echoes from the classroom: Teacher influence on student autonomy, social interaction and creativity*, 343. Columbia University: Teachers College Press.
- Kırbaç, M. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarısı arasındaki ilişkilerin analizi*. (Doktora tezi), Malatya: İnönü Üniversitesi.

- Kratochwill, T. (2015). *Classroom management module*. Erişim: 17 Haziran 2022, American Psychological Association. <https://www.apa.org/education-career/k12/modules-classroom-management>
- Kruger, A. G. (1997). Classroom management (BSec–Ed.). *Only study guide for EDA* W, 201. Muckleneuk, Pretoria: University of South Africa.
- Küçükler, H. (2016). *The impact of autonomous learning on graduate students 'proficiency level in foreign language learning*. (Doktora tezi), İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Kyriacou, C. (2018). *Essential teaching skills fifth edition ebook*. Oxford: Oxford University Press-Children.
- La Ganza, W. (2008). Learner autonomy and teacher autonomy. Lamb, T. ve Reinders, H. (Ed.). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*, 65-66, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Lamb, T. (2008). Learner autonomy and teacher autonomy. Lamb, T. ve Reinders, H. (Ed.). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*, 269-281, Amsterdam / Philadelphia John Benjamins Publishing.
- Landau, B. (2009) Classroom management. Saha, L.J. ve Dworkin, A.G. (Ed.). *International handbook of research on teachers and teaching*, 739–753. New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Lee, I. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, 52(4), 282-290.
- Lee, L. (2011). Blogging: Promoting learner autonomy and intercultural competence through study abroad. *Language Learning and Technology*. 15(3), 87-109.
- Lewin, K., Lippitt, R. ve White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates”. *The Journal of social psychology*, 10(2), 269-299.
- Lewis, T. ve Vialleton, E. (2011). The notions of control and consciousness in learner autonomy and self-regulated learning: A comparison and critique. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 205-219.
- Leyton-Román, M., Núñez, J. L. ve Jiménez-Castuera, R. (2020). The importance of supporting student autonomy in physical education classes to improve intention to be physically active. *Sustainability*, 12(10), 4251.

- Little, D. G. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*, 1-3, Dublin: Authentik Language Learning Resources.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Little, D. (1999). Learner autonomy is more than a western cultural construct. Cotterall, S. (Ed.). *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*, 8, 3-10. Frankfurt: Peter Lang Pub Incorporated.
- Little, D. (2000). "We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy" [Bildiri]. Karlsson, L., Kjisik, F. ve Nordlund, J. (Ed.). *All together now: papers from the 7th Nordic conference and workshop on autonomous language learning*, Eylül 2000, Helsinki: University of Helsinki, Language Center.
- Little, D. (2004). Democracy, discourse and learner autonomy in the foreign language classroom. *Utbildning & Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 13(3), 105-126.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29.
- Little, D. (2009). Learner autonomy in action: Adult immigrants learning English in Ireland. Kjisik, F., Voller, P., Aoki, N., ve Nakata, Y. (Ed.). *Mapping the terrain of learner autonomy: Learning environments, learning communities and identities*, 51-85. Tampere: University of Tampere.
- Little, D. (2012). "Two concepts of autonomy in language learning and their consequences for research" [Bildiri]. Anglada, L. ve Banegas, D. (Ed.). *Views on motivation and autonomy in ELT. Selected Papers from the XXXVII FAAPI Conference* (s. 20-26), San Martín de los Andes: APIZALS.
- Little, D., Dam, L. ve Legenhausen, L. (2017). Language learner autonomy: what, why and how. *Second Language Acquisition*, 4(1), 1-21.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.
- Long, A. C. J. ve Byrne, D. C. (2015). Assessing and promoting treatment integrity. Scarlett, W. G. (Ed.). *The Sage encyclopedia of classroom management*, 46-49, Californina: Sage Publications.

- Lynch, M. F. (2013). Attachment, autonomy, and emotional reliance: A multilevel model. *Journal of Counseling ve Development*, 91(3), 301-312.
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms: The role of learner strategies*. London: Continuum.
- Macaro, E. (2008). The shifting dimensions of language learner autonomy. *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*, 51(1). 47-62. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Macaskill, A. ve Taylor, E. (2010). The development of a brief measure of learner autonomy in university students. *Studies in higher education*, 35(3), 351-359.
- McElhaney, K. B., Allen, J. P., Stephenson, J. C. ve Hare, A. L. (2009). Attachment and autonomy during adolescence. Lerner, R. M. ve Steinberg, L. (Ed.). *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development*, 358–403, New York: John Wiley ve Sons Inc.
- McLeod, J., Fisher, J. ve Hoover, G. (2003). *The key elements of classroom management: Managing time and space, student behavior, and instructional strategies*. Washington: ASCD.
- Miller, F. G. ve Chafouleas, S. M. (2015) Age and classroom management. Scarlett, W. G. (Ed.). *The Sage encyclopedia of classroom management*, 14-18, Californina: Sage Publications.
- Mithaug, D. K., Agran, M., Martin, J. E. ve Wehmeyer. (2002). M. L. (Ed.). *Self-determined learning theory: Construction, verification, and evaluation*. London: Routledge.
- Moreira, M. M. (1994). In the search of the foreign language learner's autonomy: concept maps and learning how to learn. Leffa V. J. (Ed.). *Autonomy in language learning*, 25-35, Porto Alegre: Rio Grande do Sul Federal Üniversitesi Yayınları.
- Murphy, L. (2011). Autonomy and context: A tale of two learners. Gardner, D. P. (Ed.). *Fostering autonomy in language learning*, 17-26, Gaziantep: Gaziantep University.
- Murphy, L. (2015). Autonomy in assessment: bridging the gap between rhetoric and reality in a distance language learning context. Everhard, C. ve Murphy, L. (Ed.). *Assessment and autonomy in language learning*, 143, London: Palgrave Macmillan, Springer.
- Naughton, R. (2016). *Self-determination theory and the at-risk learner*, 82-98, (doktora tezi), Capella University. Minneapolis.

- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of educational psychology*, 97(3), 444-453.
- Nunan, D. (2003). Nine steps to learner autonomy. *Symposium*, 2003, 193–204.
- Oliver, R. M. ve Reschly, D. J. (2007). “Effective classroom management: teacher preparation and professional development” [Bildiri]. *TQ Connection Issue Paper*, Aralık 2007, (s. 12-13), Washington: National comprehensive center for teacher quality.
- Orakçı, Ş. (2017). *Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarına, tutumlarına, öğrenen özerkliklerine ve kalıcı öğrenmelerine etkisi*, 241-262, (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Ölçer, S. ve Yılmaz, G. (2019). Çocuklarda özerklik algısı ile öğretmenlerin özerkliği etkileyen faktörler ve geliştirmeye yönelik stratejilere ilişkin görüşleri. *Journal Of Awareness*, 4(1), 153-176.
- Öztürk, İ. H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 113-128.
- Patwa, S. S. (2015). Beliefs about discipline inventory. Scarlett, W. G. (Ed.). *The Sage encyclopedia of classroom management*, 106-108. California: Sage Publications.
- Pawlak, M. (2017). The role of autonomy in learning and teaching foreign language grammar. Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. ve Bielak, J. (Ed.). *Autonomy in second language learning: Managing the resources*, 3-19, Cham: Springer.
- Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51.
- Picón, É. (2012). Promoting learner autonomy through teacher-student partnership assessment in an American high school: A cycle of action research. *Profile Issues in TeachersProfessional Development*, 14(2), 145-162.
- Pollard, A., Black-Hawkins, K., Cliff-Hodges, G., Dudley, P. ve James, M. (2014). *Reflective teaching in schools: Evidence-informed professional practice*, 173, London: Bloomsbury Publishing.
- Powell, R. G. ve Caseau, D. (2004). *Classroom communication and diversity: Enhancing instructional practice*, 129,153,184,205, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Raba, A. A. A. M. (2016). The challenge of classroom leadership and management facing newly appointed teachers. *American Journal of Educational Research*. Vol. 4, No. 2A, 2016, pp 25-29.
- Ratelle, C. F. ve Duchesne, S. (2014). Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 388-400.
- Ratzburg, S. A. (2010). *Classroom management and students' perceptions of classroom climate*, 70-81, (doktora tezi), Walden University.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159-175.
- Reeve, J. ve Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209-218.
- Reeve, J., Nix, G. ve Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of educational psychology*, 95(2), 375-392.
- Reinders, H. ve Balcikanli, C. (2011). Learning to foster autonomy: The role of teacher education materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(1), 15-25.
- Rivers, W. P. (2001). Autonomy at all costs: An ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners. *The modern language journal*, 85(2), 279-290.
- Ryan, R. M. (1993). "Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development" [Bildiri]. Jacobs, J. (Ed.). *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation* (40, s. 1–56), Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2013). Toward a social psychology of assimilation: self-determination theory in cognitive. *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct*, 40, 191-207.
- Ryan, R. M. ve Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *The journal of experimental education*, 60(1), 49-66.

- Scarlett, W. G. (2015). History of classroom management. Scarlett, W. G. (Ed.). *The Sage encyclopedia of classroom management*, 376-379, California: Sage Publications.
- Scrivener, J. (2012). *Classroom management techniques*. 1,17,231, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549.
- Shaeffer, S. (2006). "Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: A guide for teachers and teacher educators" [Bildiri]. *UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education*, 2006 (s. 31,35). Bangkok, Thailand: UNESCO.
- Shostak, R. (2003). Involving students in learning. Cooper, J. M. (Ed.). *Classroom teaching skills*, 77-95, California: Wadsworth, Cengage Learning.
- Smith, R., Kuchah, K. ve Lamb, M. (2018). Learner autonomy in developing countries. Chik, A., Aoki, N. ve Smith, R. (Ed.). *Autonomy in language learning and teaching*, 7-27, London: Palgrave Pivot.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M. ve Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational psychologist*, 39(2), 97-110.
- Şahin, Y. (2015). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*, 39, Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). Türkiyede sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-13.
- Şişman, M., ve Turan, S. (2015). *Sınıf yönetimi*. (12. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Tanrıöğen, A. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (TDK). Erişim: 30 Eylül 2022, <https://sozluk.gov.tr/>
- Thavenius, C. (1999). Teacher autonomy for learner autonomy. Cotterall, S. (Ed.). *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. 8, 159-163, Frankfurt: Peter Lang Pub Incorporated.
- Uslu, N. A. ve Durak, H. Y. (2022). Predicting learner autonomy in collaborative learning: The role of group metacognition and motivational regulation strategies. *Learning and Motivation*, 78, 101804.

- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. ve Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Wallace, T. L., Sung, H. C. ve Williams, J. D. (2014). The defining features of teacher talk within autonomy-supportive classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 42, 34-46.
- Weber, W. A. (1986). Classroom management. Cooper, J. M. (Ed.). *Classroom teaching skills*, 221,272, Lexington: Heath.
- Weinstein, C. E. ve Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. Wittrock, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 315-327, New York: Macmillan Publishing Ltd.
- Weinstein, C. S. ve Weber, W. A. (2011). Classroom management. Cooper, J.M. (Ed.). *Classroom teaching skills* (216-251), California: Wadsworth, Cengage Learning.
- Wiemann, N. S. (2016). *The development and implementation of an autonomy-supportive professional development model: does it affect teachers' intentions and motivations to provide autonomy-supportive education?*, 20-52, (Doktora tezi), University of Missouri. Saint Louis.
- Wragg, E. C. (2002). *Class management in the primary school*, 15-53,59, London: Routledge.
- Wragg, E. C. (2005). *Primary teaching skills*, 17-34, New York: Routledge.
- Wright, T. (2005). *Classroom management in language education*, 1,198, Hampshire: Palgrave Macmillan
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 161-175.

7. EKLER

EK-1. Katılımcı Bilgi Formu ve Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği

Katılımcı Bilgi Formu

Cinsiyetiniz:

Sınıf Düzeyiniz:

Aile Gelir Düzeyiniz:

Öğrenim Gördüğünüz Okul Türü:

SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞI ÖLÇEĞİ

İfade No	Bu bölümde yapmanız gereken, aşağıdaki her ifadeyi okuyarak, o ifadeye ne kadar katıldığınızı sağ tarafta yer alan kutucuğa işaretlemektir. İfadelerin doğru veya yanlış cevabı yoktur. Her ifade için bir işaretleme yapınız ve boş bırakmayınız. Örneğin, (1) puan o ifadeye hiç katılmadığınızı, (5) puan ise o ifadeye tamamen katıldığınızı gösterir. NOT: Öğretmenlerinizle ilgili ifadeleri yanıtlarken dersinize giren İngilizce öğretmenlerini düşünün bir değerlendirme yapmanız gerektiğini unutmayınız	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğretmenlerim, sınıf düzenine ilişkin koydukları kuralların nedenlerini açıklamaz	①	②	③	④	⑤
2	Öğretmenlerimle rahat bir şekilde iletişim kuramam	①	②	③	④	⑤
3	Öğretmenlerim, kendisi ders anlatırken, soru sormak istediğimde dersi böldüğüm için izin vermez	①	②	③	④	⑤
4	Öğretmenlerim, olumsuz davranış sergilersem düşük not vermekle tehdit eder	①	②	③	④	⑤
5	Öğretmenlerim, kendisini eleştirmemden rahatsız olur	①	②	③	④	⑤
6	Öğretmenlerim, kendisine koşulsuz saygı göstermemi ister	①	②	③	④	⑤
7	Öğretmenlerimin verdiği ödevleri yapmamışsam ceza verirler	①	②	③	④	⑤
8	Öğretmenlerim, sınıf düzenine ilişkin kuralları bizimle birlikte belirler	①	②	③	④	⑤
9	Öğretmenlerimle aramda yakın bir ilişki vardır	①	②	③	④	⑤
10	Öğretmenlerim, derslerde benim ilgi ve ihtiyaçlarımı dikkate alır	①	②	③	④	⑤
11	Öğretmenlerim, benim fikirlerime ve bilgime önem verir	①	②	③	④	⑤
12	Öğretmenlerim, sınıfta yumuşak bir ses tonuyla, bağırmadan konuşur	①	②	③	④	⑤
13	Öğretmenlerim, sınıfta arkadaşlarımla ve kendisiyle iletişim kurmama önem verir	①	②	③	④	⑤
14	Öğretmenlerim, derslerde arkadaşlarımla birlikte çalışmamı sağlar	①	②	③	④	⑤
15	Öğretmenlerim, bana karşı adaletli ve eşit davranır	①	②	③	④	⑤
16	Öğretmenlerim, sınıfta cezadan çok ödülü kullanır	①	②	③	④	⑤
17	Öğretmenlerim, başarıyı değerlendirirken objektif (tarafsız) davranır	①	②	③	④	⑤

EK-2. Özerk Öğrenme Ölçeği

Özerk Öğrenme Ölçeği						
Sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen her ifadeye mutlaka tek yanıt veriniz ve kesinlikle boş bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim; (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir.						
1	Yeni öğrenme deneyimlerini severim.	1	2	3	4	5
2	Bilinen şeyleri yeni yöntemlerle yapma fikrine açığım.	1	2	3	4	5
3	Zorluklarla başa çıkmayı severim.	1	2	3	4	5
4	Yeni konular hakkında kendi kendime bilgi edinmeyi severim.	1	2	3	4	5
5	Dersler zor olduğunda bile sabırla çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5
6	Ödev son teslim tarihleri beni derse daha iyi motive eder.	1	2	3	4	5
7	Öğrenme deneyimlerimle ilgili sorumluluk alırım.	1	2	3	4	5
8	Zaman yönetimim iyidir.	1	2	3	4	5
9	Ödev teslim tarihlerine uymada iyiyim.	1	2	3	4	5
10	Etkili çalışma için zamanımı planlarım.	1	2	3	4	5
11	Derse başlamak için asla bahane üretmem.	1	2	3	4	5
12	Kendi kendime çalışmak beni mutlu eder.	1	2	3	4	5

EK-3. Araştırma İzni



T.C.
YOZGAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-55005497-20-42467496
Konu :Araştırma İzni
(Adem GÜVEL)

01/02/2022

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.
b) Bozok Üniversitesi Rektörlüğünün 24/01/2022 tarih ve 42030059 sayılı yazıları

Yozgat Bozok Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilgiler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı öğrencisi Adem GÜVELin "Sınıf Yönetimi Anlayışının Öğrenen Özerkliğine Etkisi" araştırma izin isteğine ait ilgi (b) yazı ve ekleri ekte sunulmuştur.

Söz konusu araştırmanın, ilgi (a) Genelge, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esaslı olmak koşuluyla; 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde resmi ve özel lise müdürlüklerinde uygulanmasında herhangi bir sakınca bulunmamakta olup, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ek:

1-Kontrol Çizelgesi ve İlgi (b) yazı ekleri (21 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Karatepe Mah. H.Ahmet Yesevi Cad. No57 Yeni Valilik Hizmet

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Binası Kat, D:2, 66100 Yozgat

Bilgi için: Mehmet DEMİR

Telefon No : 0 (354) 280 66 00

Unvan : Memur

E-Posta: arge66@meb.gov.tr

İnternet Adresi: <http://yozgat.meb.gov.tr>

Faks:

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden af5e-786a-30ab-80c3-69e3 kodu ile teyit edilebilir.



EK-4. Etik Kurul Onayı/İzni



**T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU
BAŞVURU DEĞERLENDİRME FORMU**

BAŞVURU BİLGİLERİ	ARAŞTIRMANIN ADI	Sınıf Yönetimi Anlayışının Öğrenen Özerkliğine Etkisi	
	ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	☐ Anket/Ölçek/Skala Çalışması ☐ Gözlemsel Çalışma ☐ Niteliksel Çalışma ☐ Diğer	
	GELEN EVRAK SAYISI ve TARİHİ		
	YÜRÜTÜCÜ/DANIŞMAN (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	Prof.Dr.Emine BABAOĞLAN ÇELİK Eğitim Fakültesi	
	ARAŞTIRMACILAR (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	Adem GÜVEL Erdoğan Akdağ Fen Lisesi	
VARSA	RAPORTÖR (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm, Telefon, E-Posta)		Tarih/İmza
	DIŞ UZMAN (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm, Telefon, E-Posta)		Tarih/İmza

KARAR BİLGİLERİ	KARAR NO:22/26	TARİH: 26.05.2021	
	Yukarıda bilgileri verilen Etik Komisyonu başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerde gerçekleştirilmesinde etik sakınca <u>bulunmadığına</u> karar verilmiştir.		
	Değerlendirme Sonucu		
	☒	Uygundur	
	☐	Düzeltilme gereklidir (Açıklayınız)	
	☐	☐ Düzeltmeleri görmek istiyoruz	☐ Düzeltmeleri görmemize gerek yok
☐	Uygun değildir (Açıklayınız)		
Açıklama			

ÇALIŞMA ESASI	Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu Yönergesi
----------------------	--

ETİK KOMİSYONU ÜYELERİ

EK-5 “Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği” Kullanım İzni

15.11.2022 12:30

Bozok Üniversitesi Posta - "Sınıf yönetimi anlayışı ölçeği" kullanım izni



ADEM GÜVEL

Bozok Üniversitesi

"Sınıf yönetimi anlayışı ölçeği" kullanım izni

2 ileti

ADEM GÜVEL

11 Şubat 2021 20:23

Merhaba!

Metin hocam, ben Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. Sizin geliştirmiş olduğunuz "Sınıf yönetimi anlayışı" ölçeğini, "Sınıf Yönetimi Anlayışının Öğrenen Özerkliğine Etkisi" isimli yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak için izninizi istiyorum. İyi çalışmalar ve sağlıklı günler dilerim.

Adem
GÜVEL

Windows 10 için [Posta](#) ile gönderildi

METİN KIRBAÇ

12 Şubat 2021 00:49

Merhaba Adem hocam, tabi ki kullanabilirsiniz, kolaylıklar dilerim..

ADEM GÜVEL

, 11 Şub 2021 Per, 21:23 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

Doktor Öğretim Üyesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Tel: 0422 377 44 1P
E-Posta: ...

Ek- 6 “Özerk Öğrenme Ölçeği” Kullanım İzni

15.11.2022 12:29

Bozok Üniversitesi Posta - Özerk öğrenme ölçeği kullanım izni



ADEM GÜVEL

Özerk öğrenme ölçeği kullanım izni

2 ileti

ADEM GÜVEL

Alıcı:

11 Şubat 2021 20:34

Merhaba!

Serhat hocam, ben Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. Sizin Türkçe 'ye uyarlayıp geçerlilik çalışmasını yapmış olduğunuz Özerk Öğrenme Ölçeğini, "Sınıf Yönetimi Anlayışının Öğrenen Özerkliğine Etkisi" isimli yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak için izninizi istiyorum. İyi çalışmalar ve sağlıklı günler dilerim.

Adem
GÜVEL

Windows 10 için [Posta](#) ile gönderildi

SERHAT ARSLAN

Alıcı: ADEM GÜVEL

21 Şubat 2021 20:57

Adem Güvel merhabalar,ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.Çalışmalarınızda başarılar diliyorum.
Doç.Dr.Serhat Arslan

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "ADEM GÜVEL"

Kime: "serhat arslan"

Gönderilenler: 11 Şubat Perşembe 2021 21:34:42

Konu: Özerk öğrenme ölçeği kullanım izni

EK-7. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur (Katılım Kabul) Formu



T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU

**KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ
GÖNÜLLÜ OLUR (KATILIM KABUL) FORMU**

Sizi, Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan .../.../2021 tarih..... sayı ile izin alınan ve yüksek lisans öğrencisi Adem GÜVEL tarafından yürütülen “Sınıf Yönetimi Anlayışının Öğrenen Özerkliğine Etkisi” başlıklı tez çalışmasına davet ediyorum. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahiptir. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

***Bozok Üniversitesi Etik Komisyon İzini Alındıktan Sonra Doldurularak Kullanılacaktır.**

Araştırmanın Amacı	Bu çalışmada, ilköğretim müdürlerinin okul başarısını artırmada yapılması gerekenlere ilişkin önerileri, okul başarısının artırılmasında karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri, okul başarısını engelleyen faktörlere ilişkin algıları ve okul başarısını artırmak için sergiledikleri yönetim uygulamaları incelenerek; okul müdürlerinin okul başarısına sağladıkları katkıların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.
Araştırmanın Yöntemi	Nicel Araştırma (Anket)
Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi)	10 ay
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	500
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	Yozgat merkez ve ilçelerinde bulunan özel ve devlete bağlı liseler
Görüntü ve/veya Ses Kaydı Alınacak mı?	☐ Evet (Sadece Ses Kaydı) ☒ Hayır

***Tablo Katılımcıların Anlayabileceği Biçimde, Akademik Dil Kullanılmadan Yazılacaktır.**

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılmayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

***Araştırma Yürütücüsü (Tez Çalışmalarında Danışman Tarafından İmzalanacaktır.)**

Adı ve Soyadı	Emine BABAOĞLAN ÇELİK	Tarih ve İmza
Adres ve telefonu	Yozgat Bozok Üniversitesi; 0530 615 5050	14/04/2021

Katılımcı

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		