



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ
ALGILARININ KARAR VERME BECERİSİ İLE İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KÜBRA İNTEPE

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. SERDAR ARCAGÖK

ÇANAKKALE – 2024



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ
ALGILARININ KARAR VERME BECERİSİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KÜBRA İNTEPE

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. SERDAR ARCAGÖK

ÇANAKKALE – 2024



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Kübra İNTEPE tarafından Doç. Dr. Serdar ARCAGÖK yönetiminde hazırlanan ve 27/12/2024 tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliği Algılarının Karar Verme Becerisi ile İlişisinin İncelenmesi” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Temel Eğitim Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Doç. Dr. Serdar ARCAGÖK
(Danışman)

.....

Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

.....

Doç. Dr. Fatih Selim ERDAMAR

.....

Tez No : 10694307

Tez Savunma Tarihi : 27/12/2024

.....
Doç. Dr. Melis ULU DOĞRU

Enstitü Müdürü

.../.../20...

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Kübra İNTEPE

27/12/2024

TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleştirilmesinde, çalışmam boyunca benden bir an olsun yardımlarını esirgemeyen saygı değer danışman hocam Doç. Dr. Serdar ARCAGÖK'e, çalışma süresince araştırmama katkı sağlayan tüm meslektaşlarıma, tüm zorlukları benimle göğüsleyen ve hayatımın her evresinde bana destek olan değerli ailem; annem Yeşim İNTEPE, babam Tanzer İNTEPE, kardeşim Burak İNTEPE'ye ve araştırmanın gerçekleştirilmesinde doğrudan ya da dolaylı olarak katkıda bulunan herkese sonsuz sevgilerimi, saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca tez savunmamda kıymetli vakitlerini ayırarak fikirleri ve önerileri ile katkıda bulunan Sayın Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN hocam ve Sayın Doç. Dr. Fatih Selim ERDAMAR hocama da teşekkür ederim.

Kübra İNTEPE
Çanakkale, Aralık 2024

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ ALGILARININ KARAR VERME BECERİSİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Kübra İNTEPE

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Serdar ARCAGÖK

27/12/2024, 127

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algılarının karar verme becerisi ile ilişkisinin incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Tekirdağ'ın bir ilçesinde bulunan okullarda görev yapan, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme ile seçilmiş, 135 kadın ve 20 erkek olmak üzere toplam 155 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği, Melbourne Karar Verme Ölçeği ve katılımcıların demografik bilgilerini saptamak için araştırmacıların düzenlediği Kişisel Bilgi Formu'ndan yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak; okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algılarının düşük seviyede, karar verme becerilerinin ise orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin ise düşük seviyede, negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmanın demografik değişkenlerinden olan cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ve karar verme becerisi arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Cinsiyet, yaş, kardeş olup olmaması, eğitim durumu, mesleki kıdem ve hizmet süresi değişkenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği ve karar verme becerisi arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen özerkliği, Karar verme becerisi, Motivasyon

ABSTRACT

INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' LEARNER AUTONOMY PERCEPTIONS AND DECISION MAKING SKILLS

Kübra İNTEPE

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Department of Basic Education Master's Thesis

Advisor: Assoc. Prof. Serdar ARCAGÖK

12/27/2024, 127

The intention of this survey is to dissect the connection among early childhood educators' perceptions on support for learner autonomy and their judgment ability. Correlational sweep design, one of the quasitative poll design, was utilised in the work. One district of Tekirdağ province, 155 preschool teachers' employee in state schools tied to of the Ministry of National Education constituted the core subject of the work. The participants of the survey sample included simple random sampling type from random sampling methods. In data collection, the Supporting Learner Autonomy Scale, the Melbourne Decision Making Scale and the Personal Data Form designed by the investigator to obtain knowledge about the preschool teachers who responded to the questionnaire were used. As per the findings, it was inferred that preschool teachers' learner autonomy was at low degree and their judgement ability were at medium degree. The connection among preschool teachers' learner autonomy and decision-making skills revealed a low, negative and meaningful relation. Did not find a significant link among early childhood teachers' learner agency and improves judgment skills and demographic parameters like education degree, aging and gender. No meaningful association among them the variants of gender, age, having siblings, training condition, seniority, service period and preschool teachers' learner autonomy and decision-making skills.

Keywords: Learner autonomy, Decision making skill, Motivation

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1

1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	8
1.5. Varsayımlar.....	8
1.6. Sınırlılıklar.....	8

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

10

2.1. Tanımlar.....	10
2.2. Eğitimin Önemi ve Öğretmen.....	11
2.3. Erken Çocukluk Döneminde Öğrenme.....	11
2.4. Eğitimde Önemli Kavramlar.....	12
2.5. Motivasyon Kuramları.....	15
2.5.1. Motivasyonda Çağdaş (Yeni) Yaklaşımlar.....	15

Kendi Kaderini Tayin Kuramı.....	16
Sosyal-Bilişsel Kuram.....	17
Öz Yeterlik Kuramı.....	17
Öz Düzenleme Kuramı.....	18
2.6. Karar Verme Süreci.....	18
2.7. Karar Verme Yaklaşımları.....	19
2.7.1. Sezgisel Karar Verme Yaklaşımı.....	19
2.7.2. Deneyimsel Karar Verme Yaklaşımı.....	20
2.7.3. Bilimsel Karar Verme Yaklaşımı.....	20
2.8. Karar Verme Modelleri.....	20
2.8.1. Rasyonel Karar Verme Modeli	21
2.8.2. Sınırlı Rasyonel Karar Verme Modeli	21
2.8.3. Sosyal Model.....	21
2.8.4. Yargısal Hüristik Model.....	21
2.8.5. Çöp Tenekesi Modeli.....	21
2.9. Önceki Çalışmalar.....	22
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	22
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	30

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL VE YÖNTEM

34

3.1. Araştırma Modeli.....	34
3.2. Evren ve Örneklem.....	34
3.3. Veri Toplama Araçları.....	35
3.4. Verilerin Analizi.....	36

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

37

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	37
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	37
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	38
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	39

4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	43
4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	51
4.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	56
4.8. Sekizinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	69
4.9. Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	74
4.10 Onuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	84
4.11 On Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	89

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç.....	95
5.2. Öneriler.....	111
KAYNAKÇA	113
EKLER	I
EK 1. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği Kullanım İzni.....	II
EK 2. Melbourne Karar Verme Ölçeği Kullanım İzni.....	III
EK 3. Etik Kurul Uygundur Belgesi.....	IV
EK 4. Araştırma İzin Belgesi.....	V
EK 5. Öğretmen Kişisel Bilgiler Formu.....	VII
EK 6. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği Formu.....	IX
EK 7. Melbourne Karar Verme Ölçeği Formu.....	X

SİMGELER VE KISALTMALAR

N	Gruptaki örneklem sayısı
F	Farkın analizi
$\bar{x}$	Aritmetik ortalama
S	Standart sapma
p	Anlamlılık düzeyi
r	Pearson korelasyon katsayısı
sd	Serbestlik derecesi
χ^2	Kare ortalaması
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
%	Yüzde oranı
vb.	Ve benzeri
Ed.	Editör
Akt.	Aktaran
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliği Algıları Düzeyi Sonuçları	37
Tablo 2	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karar Verme Becerileri Düzeyi Sonuçları	38
Tablo 3	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliği Algıları ve Karar Verme Becerileri Arasındaki Korelasyon Sonuçları	38
Tablo 4	Öğrenen Özerkliği Algılarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	39
Tablo 5	Değerlendirme Desteği ile Öğrenme Süreci Desteği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	40
Tablo 6	Duygu ve Düşünce Desteği Puanlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonuçları	41
Tablo 7	Melbourne Karar Verme Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	41
Tablo 8	Karar Vermede Öz Saygı Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	42
Tablo 9	Panik ve Erteleyici Karar Verme Sitili Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	42
Tablo 10	Kaçıngan ve Dikkatli Karar Verme Sitili Puanlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonuçları	43
Tablo 11	Öğrenen Özerkliği Algılarının Yaşa Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları	44

Tablo 12	Değerlendirme Desteği ile Öğrenme Süreci Desteği Puanlarının Yaşa Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları	45
Tablo 13	Duygu ve Düşünce Desteği Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	46
Tablo 14	Melbourne Karar Verme Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları	47
Tablo 15	Karar Vermede Öz Saygı Puanlarının Yaşa Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları	48
Tablo 16	Panik ve Erteleyici Karar Verme Stili Puanlarının Yaşa Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları	49
Tablo 17	Kaçıngan ve Dikkatli Karar Verme Stili Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	50
Tablo 18	Öğrenen Özerkliği Algılarının Kardeş Olup Olmamasına Göre T-Testi Sonuçları	51
Tablo 19	Değerlendirme Desteği ile Öğrenme Süreci Desteği Puanlarının Kardeş Olup Olmamasına Göre T-Testi Sonuçları	52
Tablo 20	Duygu ve Düşünce Desteği Puanlarının Kardeş Olup Olmamasına Göre U-Testi Sonuçları	53
Tablo 21	Melbourne Karar Verme Ölçeği Puanlarının Kardeş Olup Olmamasına Göre T-Testi Sonuçları	53
Tablo 22	Karar Vermede Öz Saygı Puanlarının Kardeş Olup Olmamasına Göre T-Testi Sonuçları	54

Tablo 23	Panik ve Erteleyici Karar Verme Sitili Puanlarının Kardeş Olup Olmamasına Göre T-Testi Sonuçları	54
Tablo 24	Kaçıngan ve Dikkatli Karar Verme Sitili Puanlarının Kardeş Olup Olmamasına Göre U-Testi Sonuçları	55
Tablo 25	Öğrenen Özerkliği Algılarının Yaşamın Çoğunluğunun Geçirildiği Bölgeye Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları	56
Tablo 26	Değerlendirme Desteği ile Öğrenme Süreci Desteği Puanlarının Yaşamın Çoğunluğunun Geçirildiği Bölgeye Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları	58
Tablo 27	Duygu ve Düşünce Desteği Puanlarının Yaşamın Çoğunluğunun Geçirildiği Bölgeye Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	60
Tablo 28	Melbourne Karar Verme Ölçeği Puanlarının Yaşamın Çoğunluğunun Geçirildiği Bölgeye Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları	61
Tablo 29	Karar Vermede Öz Saygı Puanlarının Yaşamın Çoğunluğunun Geçirildiği Bölgeye Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları	63
Tablo 30	Panik Karar Verme Sitili Puanlarının Yaşamın Çoğunluğunun Geçirildiği Bölgeye Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları	64
Tablo 31	Erteleyici Karar Verme Sitili Puanlarının Yaşamın Çoğunluğunun Geçirildiği Bölgeye Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları	66
Tablo 32	Kaçıngan ve Dikkatli Karar Verme Sitili Puanlarının Yaşamın Çoğunluğunun Geçirildiği Bölgeye Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	67

Tablo 33	Öğrenen Özerkliği Algılarının Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	69
Tablo 34	Değerlendirme Desteği ile Öğrenme Süreci Desteği Puanlarının Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	70
Tablo 35	Duygu ve Düşünce Desteği Puanlarının Eğitim Durumuna Göre U-Testi Sonuçları	71
Tablo 36	Melbourne Karar Verme Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	71
Tablo 37	Karar Vermede Öz Saygı Puanlarının Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	72
Tablo 38	Panik ve Erteleyici Karar Verme Sitili Puanlarının Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	73
Tablo 39	Kaçıngan ve Dikkatli Karar Verme Sitili Puanlarının Eğitim Durumuna Göre U-Testi Sonuçları	74
Tablo 40	Öğrenen Özerkliği Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları	75
Tablo 41	Değerlendirme Desteği ile Öğrenme Süreci Desteği Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Ve ANOVA Sonuçları	76
Tablo 42	Duygu ve Düşünce Desteği Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	77
Tablo 43	Melbourne Karar Verme Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları	78

Tablo 44	Karar Vermede Öz Saygı Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları	79
Tablo 45	Panik Karar Verme Sitili Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları	80
Tablo 46	Erteleyici Karar Verme Sitili Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları	81
Tablo 47	Kaçıngan ve Dikkatli Karar Verme Sitili Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	82
Tablo 48	Öğrenen Özerkliği Algılarının Görev Yapılan Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları	84
Tablo 49	Değerlendirme Desteği ile Öğrenme Süreci Desteği Puanlarının Görev Yapılan Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları	85
Tablo 50	Duygu ve Düşünce Desteği Puanlarının Görev Yapılan Okul Türüne Göre U-Testi Sonuçları	85
Tablo 51	Melbourne Karar Verme Ölçeği Puanlarının Görev Yapılan Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları	86
Tablo 52	Karar Vermede Öz Saygı Puanlarının Görev Yapılan Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları	87
Tablo 53	Panik ve Erteleyici Karar Verme Sitili Puanlarının Görev Yapılan Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları	87
Tablo 54	Kaçıngan ve Dikkatli Karar Verme Sitili Puanlarının Görev Yapılan Okul Türüne Göre U-Testi Sonuçları	88
Tablo 55	Öğrenen Özerkliği Algılarının Görev Yapılan Okulda Geçen Hizmet Süresine Göre T-Testi Sonuçları	89

Tablo 56	Değerlendirme Desteği ile Öğrenme Süreci Desteği Puanlarının Görev Yapılan Okulda Geçen Hizmet Süresine Göre T-Testi Sonuçları	90
Tablo 57	Duygu ve Düşünce Desteği Puanlarının Görev Yapılan Okulda Geçen Hizmet Süresine Göre U-Testi Sonuçları	91
Tablo 58	Melbourne Karar Verme Ölçeği Puanlarının Görev Yapılan Okulda Geçen Hizmet Süresine Göre T-Testi Sonuçları	91
Tablo 59	Karar Vermede Öz Saygı Puanlarının Görev Yapılan Okulda Geçen Hizmet Süresine Göre T-Testi Sonuçları	92
Tablo 60	Panik ve Erteleyici Karar Verme Sitili Puanlarının Görev Yapılan Okulda Geçen Hizmet Süresine Göre T-Testi Sonuçları	93
Tablo 61	Kaçıngan ve Dikkatli Karar Verme Sitili Puanlarının Görev Yapılan Okulda Geçen Hizmet Süresine Göre U-Testi Sonuçları	94

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın problem cümlesi, varsayımlar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Toplumlar kazandırmak istedikleri davranışları ve kültürleri eğitim yoluyla gerçekleştirirler (Gül, 2004). Eğitimin amacı ise, öğrencinin zevk ve becerilerine göre ilgi duyduğu alanlarda kendini geliştirmesine fırsat vererek yaşama hazırlama sürecidir (Göçer, 2016). Bunun gerçekleşebilmesi de toplumların iyi bir eğitim sistemine sahip olması ile olabilir.

İyi bir eğitim sisteminin en önemli parçalarından biri öğretmenlerdir. Çocuk için neyin iyi olacağını bilen tecrübeli bir öğretmen ve bunun yanında sınıfın atmosferi, uygulanan yöntemler, iyi bir müfredat vb. gibi unsurlar da sistemde oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Chen, 1998; Aktepe, 2005). Bu durumda öğretmenlerin becerileri, bakış açıları ve sınıfta yarattıkları ortam, atmosfer; hiç kuşku yok ki öğrencilerin de davranışlarına, motivasyonlarına ve dolayısıyla başarılarına yansımacaktır. Özetle; öğretmenin sahip olduğu beceriler ve yarattığı sınıf ortamı öğrenci için önem arz etmektedir.

Günümüzde birçok araştırmanın da konusu olan 21. yy. becerileri eğitim sisteminin de içerisinde yer alan ve bireylere kazandırılması beklenen beceriler haline gelmiştir. Bunlar karar verme, problem çözme, girişimcilik, özerklik, empati, öz düzenleme, öz güven, öz saygı, iletişim gibi becerilerdir. Bu becerilerden anlaşılmaktadır ki geleneksel eğitim anlayışından sıyrılıp yaparak yaşayarak öğrenme anlayışı yani modern eğitim anlayışı eğitim sistemine entegre edilmek istenmektedir. Öğrencilerin öğrenim sürecinin her aşamasında etkin olmaları modern eğitim anlayışına uyan bir yaklaşımdır (Göçer ve Çaylı, 2017). Öyleyse söylenebilir ki yaparak yaşayarak öğrenme ve 21. yy. becerileri hem öğretmen olarak öğretmende hem de öğrenen olarak öğrencide olması beklenen becerilerdir. Orhan Göksun (2016) çalışmasında, öğretmen hangi becerilere sahipse öğretim sürecinde de planlamasını buna göre yaptığını ifade etmiştir. Bu beceri ve davranışların içerisinde olan özerklik ve

karar verme becerisi araştırmanın iki önemli unsurudur. Özerklik kavramı da eğitim alanında ele alındığında öğrenen özerkliği kavramını akla getirmektedir.

Bu noktada öğrenen özerkliğinden bahsedilecekse, konunun daha net bir şekilde anlaşılması için öncelikle özerklik kavramının ne anlama geldiği açıklanmalıdır. Son zamanlarda incelenen çalışmalara bakıldığında da dil öğrenme ve öğretmede özerklik konusunun oldukça önem kazandığı görülmüştür (Balçıklan, 2008).

Kişinin öğrenme yolculuğunun sürecini kendi yönetmesi ve bunun sorumluluğunu alması özerkliktir. Bu noktada sınıf ortamının, dolayısıyla öğrencinin özerk olması bekleniyorsa; öncelikle bu özerk ortamın oluşması için bunun uygulayıcısı olan öğretmenlerin becerilerinin, yöntemlerinin ve bakış açılarının özerklik kavramına uygun olması, öğrencilerine rol model olmaları gerekmektedir. (Oktar Ergür, 2010). Yine bu bakış açısını destekledikleri görülen Oğuz vd., (2014) yaptıkları çalışmada, öğrenciye özerk bir ortam sağlanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin de özerk olması ve demokratik bir tutum sergilemeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Çünkü özerklik kavramının ne anlama geldiğini bilmeyen bir öğretmen bunu öğrencilerine de aktaramaz (Little, 2007). Süğümlü (2017), öğrenci özerkliğine etki eden birçok değişken bulunduğunu ancak bunlardan en önemlisinin öğretmen özerkliği olduğunu belirtmiştir. Oluşturulacak demokratik bir okul atmosferi de, öğretmenlerin öğrenen özerkliği becerisini geliştirecektir. Ayrıca oluşturulacak demokratik ortam, öğrencilerin de öğrenen özerkliği becerisini arttıracaktır. Bu da öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, istek ve beklentilerini karşılayan; onlara rehber, destek olan ve süreçlerini kolaylaştıran bir öğretmen olarak olur (Yılmaz vd., 2017; Erdel ve Takkaç, 2019; Güvel, 2023). Özerk bir öğretmen de bireye dilediğini yapma şansı vermelidir (Güvenç, 2011). Öğrencilerin fikirleri değer gördüğünde ve öğrendikleri yaşama uyarlanabilir olduğunda, öğrenen özerkliği de gelişecektir (Barlas, 2012).

Öğretmenin özerklik desteği birey için ne kadar önemliyse aile ve arkadaşların da özerklik desteği birey için bir o kadar önemlidir (Cihangir Çankaya, 2009). Özerklik desteği sağlanan bireylerde; özgüvenin, öz düzenleme becerisinin, öz farkındalığın, kendini ifade edebilme yetisinin ve karar verme becerisinin arttığı görülmüştür. Bu noktada yine bireylerin özerklik kazanması için öncelikle öğretmenlerinin özerk olması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır (Çınar, 2023). Bir öğrencinin özerk olmayı başarabilmesi için öncelikle öğretmenlerde bu becerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmen özerkliği de öğrenci başarısını beraberinde getirecektir (Little, 1995; Ayrıl vd., 2014).

Özerklik kavramını açıkladıktan sonra öğrenen özerkliği kavramı daha detaylı bir şekilde ifade edilebilir. Little (1996), bireyin öğrenmeye yönelik uygulamalarının sorumluluğunu üzerine almasını öğrenen özerkliği olarak ifade etmiştir. Başka bir çalışmada da öğrenen özerkliği kavramı yine kişinin öğrenme sürecine aktif olarak katılması ve öğrenme görevini, sorumluluğunu üzerine alması şeklinde açıklanmıştır. Ancak bu, öğrenen birey tamamen öğretmenden bağımsız olmalı anlamına gelmemektedir. Belirtildiği gibi bireyin öğrenme görevlerinin sorumluluğunu alması demektir (Şanal, 2016). Holec (1991) çalışmasında öğrenen özerkliğini; öğrenme sırasında seçilen uygun yöntemlerin, bu yöntemlerin uygulanmasının ve değerlendirilmesinin yükünü kişinin üstüne alması olarak ifade etmiştir. Yine Little (1999), öğrenci özerkliğini; kişinin öğrenme yolculuğunda öğrenme yöntemlerini aklı başında bir şekilde seçip uygulaması olarak açıklamıştır.

Bu açılardan öğrenen özerkliği ele alındığında, çalışmada bahsedilen iki önemli kavram olan öğrenen özerkliği ve karar verme becerisi bir noktada buluştuğu görülmektedir. Özerk olan birey kendi öğrenme yöntemlerini kendi belirlediğinden, öğrenme sürecini kendi yönettiğinden; bu yolda vereceği kararların süreçlerini de iyi yönetmek ve kendisi için en doğru, pratik, stratejik yolları seçebilme yeterliliğinde olmak durumundadır. Papamitsiou ve Economides (2019) çalışmasında; kişinin özgürce öğrenmesinde kendisinin karar alabilme ve seçim yapabilme davranışının etkili olduğunu söyleyerek, karar verme becerisi ile öğrenen özerkliği kavramının birbiri ile ilişkili olduğunu desteklemiştir.

Bu durumda şu söylenebilir; karar verme becerisinin kişi tarafından sergilenmesi için, düşünen ve sorgulayan bir birey olması şarttır (Sever, 2018). O zaman karar verme becerisini net bir şekilde anlamak için öncelikle karar verme kavramının ne anlama geldiğinden bahsetmek yerinde olacaktır.

Ulaş vd., (2015) ne göre, seçim yapma işlemine karar verme denmektedir. İnsanlar hayatlarında her an karar vermeleri gereken durumlarla karşılaşır. Verdikleri kararlar da bazen olumlu bazen de olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Güvendi, 2019). Ancak günümüzde bireylerin ve özellikle öğretmenlerin özerk ve karar verme becerisine sahip olmaları beklendiğinden yaptıkları seçimlerin her türlü sonuçlarını üzerlerine almaları da beklenmektedir.

Seçim yapabilen ve seçimlerinin sorumluluğunu alabilen kişi, özerk ve karar verme becerisine sahip bir bireydir denebilir. Karar verme becerisi, taktik geliştirmeyi ve fikir ile fiil arasında gerekli olan bağlantıları kurmayı sağlar (Çakmakçı ve Özabacı, 2013). İpek

Akbulut ve Kirman Bilgin (2022) karar verme becerisini özgüven kavramıyla ilişkilendirmiştir. Yine Karakaya (1998) rehber, yönetme görevini üstlenen bireylerin hangi noktadan bakılırsa bakılsın seçim yapabilme yetilerini kullanabilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu durumda sınıftan sorumlu, rehber olan bir öğretmenin de karar verme yetisine sahip olması ve çocuklara da bu beceriyi aktarabilmesi gerekmektedir. Avşaroğlu ve Üre (2007); öğrencinin karar vermede öz saygı, kendine olan güveni ve iletişim becerisini geliştirebilmek için; bu kavramların okul çağında kazandırılması gerektiği ve eğitim sistemine de bu kazanımların yansıtılması gerektiği görüşünü ifade etmişlerdir. İnsanların karşılaştıkları olaylarda doğru ve sağlıklı seçimler yapabilmesi için, bu becerinin erken yaşlarda kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Bu da öğretmenin karar verme becerisi ile ilgili bakış açısının ne olduğunu önemli kılmaktadır (Özeloğlu, 2019).

Öğretmenlerin karakterleri, becerileri mesleklerini nasıl sürdürecekleri hakkında fikir vermektedir. Bu durumda öğretmenlerin göreve başlamadan önce karar verme ve kontrol becerilerinin desteklenmesi, mesleki hayatlarına fayda sağlayacaktır (Zembat vd., 2018).

Gelecek nesilleri yetiştirecek olan ve şuan lisans öğrenimi gören öğretmen adaylarının üstlendiği rol çok önem taşımaktadır (Dilmaç ve Bozgeyikli, 2009). 21. yy. becerilerini taşımasını beklediğimiz öğretmenlerimiz, meslek hayatlarında da bu becerileri öğrencilerine aktarmalıdır. Öğretmen, sağlıklı bir eğitim-öğretim atmosferi yaratmak için bu becerileri üzerinde durmalı ve onları geliştirmelidir. Sınıf atmosferini öğrencilerin öğrenen özerkliğine katkı sağlayacak şekilde hazırlamalı ve ortamı iyileştirmelidir (Kozikoğlu vd., 2021).

21. yy. becerilerinden biri de karar verme becerisidir. Öğrenen özerkliğine sahip bir öğretmenin karar verme becerisine de sahip olması beklenmektedir. Çünkü öğrenen özerkliğine sahip bir öğretmen; öğrenme stratejilerini, yöntem ve tekniklerini belirleyebilir. Bu da iyi bir karar verme becerisi gerektirir. Bu durumda öğrenen özerkliği ile karar verme becerisinin arasında ilişki olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde öğrenen özerkliğinin ve karar verme becerisinin başka disiplinlerde (Asmari, 2013; Halabi, 2018; Alhejaily, 2020; Almajed, 2020; Filiz, 2020; Serin, 2024) araştırıldığı görülmüştür. Buna karşın bu iki unsurun okul öncesi eğitimi alanında birbirini doğrudan etkileyen araştırmalara rastlanmamıştır. Ayrıca öğrenen özerkliği ve karar verme becerisinin okul öncesi öğretmenleri üzerinde çalışılmasının öğretmenlerde farkındalık yaratacağı düşünülmektedir.

Çocukların en önemli çağlarından olan 0-6 yaş grubunun zihinsel, sosyal-duygusal, psikomotor ve öz bakım becerilerinin gelişiminde okul öncesi öğretmenleri temel yapı taşıdır. Bu çerçevede; okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek, 0-6 yaş grubundaki çocukların farklı yönlerdeki gelişimlerini belirlemede önemlidir. Ayrıca cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölge, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev yapmakta olunan okul türü ile görev yapılan okulda geçen hizmet süresi değişkenlerinin incelenmesi; bu değişkenlerin bu kapsamdaki önemini belirlemede katkıda bulunacaktır.

Özetle; iki unsurun birbirini tamamlayan beceriler olduğu düşünüldüğünden, bir okul öncesi öğretmeninde bu unsurların olması beklenmektedir. Bu araştırmanın yapılmasının bir diğer nedeni ise, öğrenen özerkliği ve karar verme becerisi arasındaki ilişkiyi belirleyerek alanyazına katkıda bulunmaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu bölümde araştırmanın amacından ve alt amaçlarından bahsedilecektir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet anaokullarında ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile çalışılmıştır. Amaç öğrenen özerkliği algılarının karar verme becerisi ile ilişkisinin incelenmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ve karar verme becerilerine cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölge, öğrenim durumu, meslekteki görev yılı, görev yapmakta olunan okul çeşidi, görev yapılan okulda geçen hizmet süresi, meslekten memnuniyet değişkenlerinin etkisine bakmaktır. Bu çalışmayla, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği davranışlarını ve karar verme becerilerini daha fazla sergilemeleri beklenmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algılarının karar verme becerisi ile ilişkisinin açıklanmasının yanında okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği davranışlarında ve karar verme becerilerinde yaşadıkları sorunlara karşı olumlu katkı sağlamak istenmiştir. Ayrıca öğretim sürecini planlarken okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerine bu becerileri kazandırmaya yönelik ortam, yöntem oluşturmalarına fayda sağlayacağı düşünülmüştür.

Yukarıda açıklanan amaç doğrultusunda alt amaçlar için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Okul öncesi öğretmenlerinin;

1. Öğrenen özerklikleri ne düzeydedir?
2. Karar verme becerileri ne düzeydedir?
3. Öğrenen özerklikleri ile karar verme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğrenen özerklikleri ile karar verme becerileri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Öğrenen özerklikleri ile karar verme becerileri yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
6. Öğrenen özerklikleri ile karar verme becerileri kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
7. Öğrenen özerklikleri ile karar verme becerileri yaşamının çoğunluğunu geçirdiği bölge değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
8. Öğrenen özerklikleri ile karar verme becerileri öğrenim durumları değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
9. Öğrenen özerklikleri ile karar verme becerileri mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
10. Öğrenen özerklikleri ile karar verme becerileri görev yapmakta olduğunuz okul türü açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
11. Öğrenen özerklikleri ile karar verme becerileri görev yapılan okulda geçen hizmetinin süresi değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın problem durumu kısmında açıklandığı gibi eğitim sisteminde 21. yy. becerilerinin öğrencilere kazandırılması, çocukların gelecekte daha öz güvenli, yetkin ve sorun çözücü bireyler olmaları adına oldukça önem taşımaktadır. Bu becerilerin

kazandırılması da eğitimin en temel basamağı olan okul öncesi eğitimi kademesinde gerçekleştirilebilir.

0-6 yaş grubunun kritik dönem olması sebebiyle çocukların kazanacağı her bir becerinin temeli okul öncesi çağında atılır. Bu noktada da bu çağdaki çocuklara bahsedilen becerileri kazandıracak en önemli kişilerden biri okul öncesi öğretmenleri olmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri 21. yy. becerilerine, davranışlarına ve bunları aktaracak donanıma, bakış açısına sahip olmalıdır. Çünkü bu donanımlara sahip bir öğretmen; öğrencilerine de bu becerileri, davranışları uygun yöntemlerle aktarabilir.

Bu becerilerden olan karar verme becerisi ve öğrenen özerkliği davranışının öğretmenlerde olması beklenmektedir. Çünkü öğretmen kendisini geliştirmek için öğrenme yolculuğunun sorumluluğunu almalıdır ki öğrencilere de bu beceriyi aktarabilsin. Öğrenme stratejilerini belirleyebilen bir öğretmen de karar verme becerisine sahiptir denebilir. Çünkü özerk öğretmen öğrenme sürecinde kararlarını kendisi yönettiğinden karar verme becerisine de sahip olması gerekmektedir. Bu noktalardan hareketle öğrenen özerkliği ve karar verme becerisinin birbiri ile ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Günümüzde bu becerilerin ve davranışların öğrencilerde dolayısıyla onları yetiştiren öğretmenlerde olması beklenmektedir. Bu bakımdan, bu çalışmanın sonuçlarının okul öncesi eğitimi alanına ve okul öncesi öğretmenlerine dolayısıyla öğrencilerine faydası olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın bulgularının okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerisinin ile öğrenen özerkliği davranışının ilişkisini açıklamasının yanında, bu becerilerin bireye kazandırılmasında ve bununla ilgili uygulanan yöntemlerin geliştirilmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen özerkliği ve karar verme becerisi ile ilgili birçok çalışmaya rastlansa da ikisinin birbirine etkisi ile ilgili araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca birçok çalışmada farklı branşlardaki öğretmen adayları ve öğretmenler, sağlık çalışanları ve öğrenciler ile çalışıldığı görülse de araştırmamızın konusuyla alakalı okul öncesi öğretmenlerinin örneklem olarak seçildiği çalışmalara pek rastlanamamıştır. Gerçekleştirilen bu çalışma ile öğrenen özerkliği ve karar verme becerisi kavramlarına okul öncesi öğretmenlerinin perspektifinden farklı bir bakış açısıyla açıklama getirileceğinden önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerinin geleceğimiz olan çocukların en önemli çağlarından olan 0-6 yaş grubunda ne kadar önemli bir unsur olduğu bilindiğinden bu çalışmanın katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Hayatın her alanında özerkliğe sahip olmak ve aynı zamanda karar verme becerisi konusunda da yetkin olmanın ne kadar önemli olduğunu hepimiz yaşayarak, deneyimleyerek görmekteyiz. Bu durumda geleceğin neferleri olan çocuklarımıza ailelerinden sonra en önemli katkıyı sağlayan öğretmenlerimizin de bu 21. yy. becerilerine sahip olmalarını beklemeliyiz ki çocuklarımıza da fayda sağlayabilelim. Önce öğretmenlerimiz bu becerilerin önemini kavramalı ki eğitim verdikleri çocuklara da bu becerilerin kıymetini ve kullanma yetisini aktarabilsinler.

Bu açıklamalardan hareketle gerçekleştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliği Algılarının Karar Verme Becerisi ile İlişkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışmasının öncelikle okul öncesi öğretmenlerine katkı sağlayacağına, öğrenen özerkliği ile karar verme becerisinin önemine ve okul öncesi öğretmenlerinin bu becerilerin arasındaki ilişkiye başka bir açıdan bakacaklarına inanılmaktadır. Ayrıca eğitim dünyasına da değerli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi ‘Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliği Algılarının Karar Verme Becerisi ile İlişkisi Nedir?’ şeklinde belirlenmiştir.

1.5. Varsayımlar

Yanıtlayıcıların ölçme aracına samimi ve içten yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

-Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ve Tekirdağ ilinin Çerkezköy ilçesi ile sınırlıdır.

-Araştırma Tekirdağ ilinin Çerkezköy merkez ilçesindeki anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapmakta olan toplam 155 okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır.

-Araştırma, araştırmacı tarafından hazırlanan ve okul öncesi öğretmenlerine uygulanmış olan “Kişisel Bilgi Formu”, “ğrenen özerkliğini Destekleme leği” ve “Melbourne Karar Verme leği” ile elde edilen verilerle sınırlıdır.



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümünde araştırma konusu ile ilgili kavramlar ve kuramlar açıklanmıştır. Araştırmanın konusu kapsamında ilgili araştırmalara da yer verilmiştir.

2.1. Tanımlar

Öğretmen, eğitimin öznesi, temel taşıdır. Öğrenmeyi başlatan, bilgileri aktaran ve bu bilgilerin geliştirilmesini, uygulanmasını sağlayan kişidir (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2019).

Öğrenme, öğrenme faaliyetleri sonucunda kişide beklenen davranış değişikliğidir (Karakaya, 2004).

Özerklik, bireyin kendini yönetme becerisi, kendi kararlarını kendi alabilmesi, kendisini yönetebilmesi ve özgürlüğüdür (Karakaya, 2004; Öncü, 2019).

Öğrenen özerkliği, kişinin öğrenme etkinlikleri ile ilgili sorumluluk alması, karar verebilmesi ve ihtiyaçlarını belirleyerek giderebilmesidir (Öncü, 2019).

Öğrenci özerkliği, nasıl öğreneceğinin farkında olan öğrenci özerk öğrencidir (Eker, 2010).

Öğretmen özerkliği, öğretmenin sınıfta uyguladığı çalışmalarda kendi kararlarını alması ve buna göre eğitim faaliyetlerini yürütmesidir (Öztürk, 2011).

Karar verme, karşılaşılan bir problemi çözmek adına gereken araştırmanın yapılp problem ile ilgili gerekli bilgilere ulaşarak, çözüm yollarından en uygun olanın seçilmesi ve seçilen bu çözüm yolunun uygulanmasıdır (Demirbaş Nemli, 2018).

Karar verme becerisi, insanların günlük hayatta yaşadığı çatışmalar sonucunda buna göre yaptığı seçimler, karar verme becerisidir (Kabataş Memiş vd., 2016).

Bireysel sorumluluk, kişinin yapması gerekeni bilmesi, kendi tercihlerini yapabilmesidir (Saban, 2014).

2.2. Eğitimin Önemi ve Öğretmen

21. yy. becerilerine sahip bireyler yetiştirmek günümüzün en önemli konularından biridir. Toplumun beklentilerini karşılayabilen, sorun çözebilen ve liderlik edebilen bireyler ve bu bireylerin olduğu toplumların, diğer ülkelere göre önde olduğu görülüyor. Bu becerilere sahip bireyleri yetiştirmek, eğitim ile gerçekleştirilebilir. Bu noktada eğitimin tanımı yapılacak olursa, belli hedefler doğrultusunda bireyleri o yönde geliştirmektir denebilir. Bu süreç de belirli bir plan, program çerçevesinde gerçekleştirilebilir. Eğitimin içerisinde birçok öğrenme-öğretme yaklaşımları olsa da kişinin bilgiyi özümseyip kendine göre yorum ve anlam katarak anlamlandırmaya çalışması öğrenme için daha kalıcı olacaktır. Bu yöntem de akla yapılandırmacı yaklaşımı getirmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımla yapılan bir eğitim anlayışıyla; bireyler sorgulayan, düşünen, eleştiren, lider ve karar verme becerisine sahip kişiler haline gelebilir. Birçok toplumun da bu yaklaşımla, eğitime yönelik atılımlarda bulunduğunu gözlemlemekteyiz. Nitelikli, donanımlı bireyler dolayısıyla toplumlar yetiştirilmek isteniyorsa, bu öğrenme ile gerçekleştirilebilir. Etkili öğrenmeyi sağlayacak eğitimdeki en önemli unsurlardan biri de öğretmendir (Karadağ ve Korkmaz, 2007; Kalaycı, 2014; Bostan, 2018; Güven, 2022).

Öğretmenin birçok açıdan donanımlı olması o kişi için iyi bir öğretmen diyebilmek adına oldukça önemlidir. Öğretmenin öğrenme süreçlerini doğru yönetebilmesi için ilgili bilgi birikimine sahip olması, bu bilgiyi doğru inşa etmesi ve öğrencilerine nasıl ve hangi yöntemlerle aktaracağını bilmesi gerekmektedir. Konuya, konuya ilişkin planlamaya ve öğretim programına hakim olması gerekmektedir. Kendini hazırlayan, geliştiren, deneyimlerini arttıran bir öğretmen; bunu öğretim ortamına dolayısıyla öğrencilerine de yansıtacaktır (Kıldan, 2007; Ulusoy, 2018). Bu anlayış eğitimin her bir kademesinde çocukların uygun yaş ve gelişim özelliklerine göre uygulanmalıdır.

2.3. Erken Çocukluk Döneminde Öğrenme

Öğrenme; eskiden beri süre gelen tanımıyla deneyimle elde edilen bilgi, idrak, kavrama olarak ifade edilir. Ancak psikologlar kalıcı izli, gözlemlenebilen eylem değişiklikleri olarak tanımlamayı daha doğru bulmaktadır (Olson ve Hergenhahn, 2023).

Farklı tanımları olsa da anlaşılacağı üzere öğrenme kavramı bireyin hayatında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü öğrenme olmadan hayata adapte olmak mümkün olmamaktadır. Bu noktada eğitimin her bir kademesinde öğrenme oldukça önemlidir denebilir. Ancak çocuğun eğitim hayatına atıldığı ilk kademe olan okul öncesi kademesi, en önemli basamaklardan biridir. Çocuğun çevresine en yüksek düzeyde duyarlı olduğu ve öğrenme kapasitesinin en verimli olduğu çağlardan biridir. Bu noktada bu kademedeki öğretmenin yani okul öncesi öğretmenin donanımı ve eğitime, hayata, çocuğa bakış açısı oldukça önem kazanmaktadır. Şentürk (2023) e göre, okul öncesi öğretmenin donanımı ve yeterliliğinin yanında eğitimde en önemli işbirlikçilerden olan veli, okul yönetimi ve çevresel faktörlerin de çocuk için katkıları süreç içerisinde büyük önem taşımaktadır. Tüm bu bileşenler, çocuğun keşfetme ve öğrenme isteğini arttıracaktır. Keşfetme ve öğrenme isteğinin yüksek olduğu okul öncesi dönem 0-6 yaş grubunu temsil ettiğinden, çocukların en çok oyun faaliyetinde olduğu çağdır. Bu da çocukların o dönemde öğrenmeyi en iyi oyunlaştırma ile yapabileceği sonucunu doğurur. Kos (2023) a göre; kişinin nasıl ve ne şekilde öğreneceğini seçmesi, bunun sonuçlarının mesuliyetini kabul etmesi bilgi alma yoludur. Okul öncesi dönemde de bahsettiğimiz gibi bilgi alma yolu oyunlaştırmadır. Oyunlaştırmanın temelinde de keşif yapma vardır.

Çocuklar büyükleriyle sağlıklı ve güvenli iletişim kurduklarında kendilerini güvende hissederler ve keşif yapmaya istekli olurlar. Onların eylemlerinin başarısından ziyade çabalarını takdir etmek ise motivasyonlarını arttıracaktır (Avcı ve Ayyıldız, 2020). Çocukların temel ve sosyal-duygusal ihtiyaçları karşılandığında içlerindeki potansiyel gücü yönlendirdikleri ve bu motivasyon ile kendilerini ilerlettikleri görülür.

2.4. Eğitimde Önemli Kavramlar

Öğretmenin birikim ve tecrübelerinin öğrencilerin öğrenme yolculuğunda ne kadar kıymetli ve önemli olduğundan bahsedilmişti. Yine bir tanım yapılacak olursa; öğretmen denildiğinde çocuğa eğitim-öğretim, hayat tecrübesi yolunda en büyük destekçi ve yol göstericilerden olan kişi akla gelir. Öğretmenle geçen bu sürece de öğrenme denir. İlk olarak eğitimdeki temel kavramlardan olan öğrenme kavramını açıklayarak başlamak yerinde olacaktır.

Öğrenme, kişinin deneyimleri, pratiği ve çabasıyla yol aldığı, aynı zamanda öğretme yöntem ve tekniklerinden de etkilenecek gerçekleştirdiği bir süreçtir (Karakaya, 2004). Yani öğrenme sadece buluş değil, kişinin tecrübelerini zihniyle çözümlemesidir (Saban, 2014).

Erdem'e (2021) göre öğrenme; mecburi, zorunlu bir değişimdir. Çünkü sosyal bir varlık olan insan; yaşadığı topluma, kültüre ayak uydurmak için öğrenmek zorundadır. Bunu planlı ve devamlı bir şekilde gerçekleştirebilmek de ancak eğitim ile olur. Eğitim denildiğinde de bunun en önemli parçalarından biri olan öğretmen akla gelmektedir. Öğretmenin niteliği eğitim-öğretim süreci için oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü öğrenme-öğretme yolculuğunda yöntem-teknikleri nasıl seçeceğini ve bunları nasıl uygulayacağını bilen bir öğretmen, yetiştireceği bireyler üzerinde de o kadar etkili olacaktır. Bu da akla özerklik kavramını getirmektedir.

Özerklik, kişinin hangi strateji ve yöntemlerle nasıl öğrendiğini bilmesi, kendi oluşturduğu prensipleri ile devam etmesidir (Karakaya, 2004; Saban, 2014). Bireyin bir iş için harekete geçerken eylemlerinde verdiği öncelik yine özerkliktir (Ryan ve Deci, 2020).

Eğitimde özerklik, kişisel konularda veya ortak amaçlar uğruna bir araya gelmiş bireylerin meselelerinde kararlarını kendi iradeleri ile almaları olarak tanımlanabilir (Karataş ve Kara, 2022). Eğitimde özerklik birkaç boyut altında incelenebilir. Bunlar okul özerkliği, okul yöneticilerinin özerkliği, öğrenen özerkliği ve öğretmen özerkliğidir.

Okul özerkliği, eğitim-öğretimin planlanıp programlanması, okulun maddi kaynaklarını yönetmesi, misyon ve vizyonunu belirlemesi konularında kurumun kendi kararlarını almasıdır verip bu kararlarının sorumluluğunu alarak uygulamasıdır (Karataş ve Kara, 2022).

Okul yöneticilerinin özerkliği, okul özerkliğinde bahsedilen alanlarda yöneticinin kararlarının sorumluluğunu alarak uygulamasına da okul yöneticilerinin özerkliği denebilir.

Öğrenen özerkliği, yaşam boyu öğrenme sürecinde; kişinin öğrenmesinin sorumluluğunu ve kontrolünü ele alıp, bunu öğrenme süreçlerinin her kademesinde devam ettirmesi olarak tanımlanabilir (Ekinci, 2016). Bu özelliği sergileyebilen bireyin de kendi kararlarını alabilen ve bunun doğuracağı sonuçları üzerine alabilen kişiler olması gerekmektedir. Bu durumda karar verirken kişinin öncelik sıralaması yapması, kriterlerini belirlemesi; alacağı kararı kolaylaştırmasını sağlayacaktır (Adair, 2017). Alacağı kararda kişinin önünde ne gibi seçeneklerinin olduğunu görmesi, eylemi gerçekleştirirken kararını etkileyen faktörleri netleştirmeye çalışması ve bu seçeneklerin avantajlarını ve

dezavantajlarını ortaya koyup karşılaştırma yapması işini kolaylaştıracaktır (Cüceloğlu, 1998; Schaffer, 2008).

Öğretmen özerkliği, açıklanan bu kavram akla öğretmen yeterliğini getirmektedir. Eğitim hayatının temel basamağı olan okul öncesi dönemde; programın yanında öğretmenin sahip olduğu yeti, kendini geliştirme isteği ve niteliği çocuğun davranış ve kazanımlarını oldukça yakından ilgilendirmektedir. Öğretmen ne kadar özerk ve keşfe açıksa; çocuk da gözlemlediği özerklik ve çevresel uyaranlarla kendini o kadar geliştirir, olumlu davranışlar sergiler (Rençber, 2017; Şentürk, 2023).

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin motivasyonlarının ileri seviyede olması öğrencileri ve okulu daha iyi bir yere taşır. Ayrıca gelecekle ilgili amaçlarını gerçekleştirirken yeniliğe açık olurlar ve iyileştirme sağlayabilirler (Avcı ve Ayyıldız, 2020).

Özerk olan bireyin de öncelikle öz yeterlik inancına sahip olması beklenir. Öz yeterlik, kişilerin yaptıkları işlerde başarılı olabilmesi için kendine olan güveni, beklentisi, konuyla ilgili beceri duygusu ya da kendisi ile ilgili kanaatine denir (Arseven, 2016; Ryan ve Deci, 2020). Bu açıklamalardan hareketle kişinin özerk ve öz yeterlik inancına sahip olmasının birbiri ile bağlantılı kavramlar olduğunu teyit etmiş olmaktayız. Birey kendine inanır, güvenirse; kendini nasıl yönlendireceğini, hangi yolları tercih ederse öğrenmede başarılı olabileceğini bilirse; hem öğrenmede özerkliği sağladığını hem de bu yolda kendisine duyduğu inancı yani öz yeterliğini göstermiş olur.

Öz belirleme, kişinin öğrenmede kendine duyduğu inanç ve bunun paralelinde tercih ettikleri yol, yöntem öz yeterlik ve özerkliktir demiştik. Bu tanıma bir de bireyin isteği doğrultusunda, çevresel faktörlerden etkilenmeden davranış göstermesi eklenirse öz belirleme kavramından da bahsetmiş oluruz (Cihangir Çankaya, 2005). Öz belirlemede etkili olan bireyin isteğini tetikleyen faktörler de; kişinin motivasyonu, güdüsü ve psikolojik ihtiyaçlarıdır. Bireyde isteği tetikleyen faktörlerden olan motivasyon kavramı, öğrenmeyi etkileyen oldukça önemli bir kavramdır.

Motivasyon, kişiyi davranışa iten güdü, amaca ulaşmak için duyulan niyet olarak tanımlanabilir. İnsanların tercihlerini izah eden bilinçaltı veya bilinçli durumlarla alakalıdır. Ayrıca kişilerin başarıma istekleri, gayeleri ve bu konudaki eylemleri ile ilgili geri dönüt verilmesine de motivasyon denir (İlgar, 2004; Avcı ve Ayyıldız, 2020; Korkmazıyrek, 2021).

Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere motivasyonun kişinin hedeflerine ulaşmasında etkili olduğunu gördüğümüzden bu kavramı biraz daha açmak, dayandığı kuramları incelemek; araştırmanın temelini nereye uzandığını anlamak açısından yerinde olacaktır.

2.5. Motivasyon Kuramları

Bu bölümde araştırma konusuna temel oluşturacak motivasyon kuramlarından bahsedilecektir. Bu kuramları açıklamak, öğrenmede motivasyon kavramının önemine de açıklık getirecektir.

Motivasyon kavramını temel alan birçok kuram bulunmaktadır. Temelde kapsam, süreç ve çağdaş kuramları olarak ele alınmaktadır. Kapsam kuramları, bireyleri neyin güdülediği; süreç kuramları, bireylerin nasıl güdülendiği noktalarına değinmektedir. Çağdaş kuramlar ise; yeni fikir ve yaklaşımları ifade etmektedir. (Bayrakçeken vd., 2021a; Bayrakçeken vd., 2021b).

2.5.1. Motivasyonda Çağdaş (Yeni) Yaklaşımlar

Motivasyonda çağdaş fikirleri geçmiş kuramlara uyarlayıp güncellemek yeni yaklaşımlar oluşturmak için temel oluşturur. (Serinkan, 2012). Aşağıda başlıca çağdaş (yeni) yaklaşımlar açıklanmıştır:

- Kendi Kaderini Tayin Kuramı (Özgür İrade-Öz Belirtim Kuramı)
- Sosyal-Bilişsel Kuram (Sosyal Öğrenme Kuramı)
- Öz Yeterlik Kuramı
- Öz Düzenleme Kuramı

Kendi Kaderini Tayin Kuramı

Deci ve Ryan (2001) a göre, bireyin kişisel özelliklerinin ve çevresinin; motivasyonunu, psikolojisini, tecrübesini ve dolayısıyla da öğrenmesini nasıl etkilediği kendini belirleme teorisidir. Kişiler kendi kendini yönetebilen bir birey olarak hissettiklerinde, yaptıkları işlerde daha hevesli ve istekli olurlar. Ancak üzerlerinde bir zorlama, güç hissederseniz uğraştıkları işi sadece yapmaları gerektiği için yaparlar. Bu da motivasyonsuzluğu doğurur. Kişinin gerçekleştireceği eylemde amacı, hedefi yoksa motivasyonu da yok demektir. Yani kişide motivasyon; irade, buna bağlı özerk davranış ve çevresel koşulları içine alan bir kavramdır (Ryan, 2009).

İş yerlerinde yani öğretmenler açısından bakılacak olursa okullarda; öğretmenin özerk olmasıyla içsel motivasyon, okula karşı bir aidiyet hissetmesiyle de dışsal motivasyon oluşacak ve öğretmen mesleğini icra ederken daha iyi bir başarı gösterecektir. Bu noktada kişinin psikolojisini nasıl doyurduğu, motivasyonunu nasıl koruduğu, sarf ettiği eforu nasıl sürdürdüğü ve özümsemiği; kişinin kendini belirlemesi açısından oldukça önem kazanmaktadır (Deci vd., 2017; Legault, 2017).

Vallerand (2000) da makalesinde, Deci ve Ryan'ın Kendi Kaderini Tayin Teorisi'ne içsel ve dışsal motivasyon kavramları üzerinden bakmıştır. Bu teoride kişinin motivasyonunu birçok faktörün etkileyebildiğini görmüştür. İçsel motivasyona bakıldığında, kişinin psikolojisi önemli bir etken olmaktadır. Psikolojide olumlu ve olumsuz pekiştiricilerin kişide motivasyon anlamında bir etki yarattığı ortadadır. Ancak motivasyona yönelik somut etkenlerin (ödül ve mahrum bırakma gibi) kişiyi özerklik bakımından zayıf ve sorun çözme konusunda yetersiz hissettirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine bireysel farklılıkların kişinin psikolojisinde ve dolayısıyla motivasyonunda etkili olduğu kanaatine varılmıştır. Her ne kadar teoride motivasyona içsel ve dışsal motivasyon olarak iki başlık altında bakılsa da, dışsal motivasyon ve içsel motivasyonun birbirini etkilediğini de atlamamak gerekir. Çünkü kişi dışsal motivasyonunu sağlamak için kendisini özerk hissetmeli ve dolayısıyla kendini özerk hisseden birey de içsel motivasyonunu sağlamıştır diyebiliriz (Gagne ve Deci, 2005). Kişinin motivasyonunu sağlamak için belirli bir ihtiyaç oluşması gerektiği gerçeği de unutulmamalıdır (Erdem, 1997).

Bireyin seçtiği eylemlerinin sorumluluğunu ve sonuçlarını sahiplenmesi, hayata taşıması; özerklik, yeterlik ve öz belirleme kavramlarını içinde barındıran bir davranıştır.

Buna paralel olarak orijinal ve kreatif fikirler ortaya atabilen öğretmenler, yeterlik ve özerklik duygusuna sahip eğitimcilerdir diyebiliriz. Dolayısıyla bu yönlerini öğrencilerine de yansıtabilirler (Özer, 2009; Seçgin, 2019). Geleneksel eğitim modellerine devam edildiği takdirde öğretmenler ve dolayısıyla onları rol model alan öğrenciler; beklenen önderlik, sorunlar karşısındaki problem çözücü tutum ve olaylar karşısında yeterli hissetme davranışlarını gösteremeyecektir. Bu da öğretmen ve öğrenci arasındaki motivasyonu etkileyecektir (Ryan ve Deci, 2020).

Sosyal-Bilişsel Kuram

Bandura (1999); evrimin (gelişimin), kişinin uyum sağlamasında ve öğrenmesinde etkili ve sosyal eylemlerin gelişmiş biyolojinin eseri olduğunu savunan sosyal-bilişsel kuramın geliştiricisidir. Bu kuram ile Bandura öğrenmeyi, gözlemlemek ve davranışları bire bir benzetme süreci olarak tanımlamıştır. Ona göre insan davranışlarını sadece pekiştireçlere göre sergilemez, kendi eylemlerini yönlendirebilir. Kişinin kendine olan güveni ve başarıma arzusunu kuramında önemsemiş ve böylelikle öz yeterlik kavramını da ön plana çıkarmıştır (Tatlıoğlu, 2021).

Bu kurama göre bireyler her bir eylemi deneyimlemezler. Bazılarını çevrelerini izleyerek gözlemlerler. Ortaya çıkan neticeye göre kişiler görüş sahibi olurlar. Sonuç olumlu ise bu davranışı sergilerler; olumsuzsa bu davranışı yapmaktan kaçınırlar (Canbaba, 2019).

Öz Yeterlik Kuramı

Öz yeterlik kavramını ilk olarak Bandura ortaya atmıştır. Ona göre kişinin bir göreve duyduğu öz yeterlik oranı, sergileyeceği performansı doğrudan etkilemektedir (Eastman ve Marzillier, 1984).

Bu teoriye göre öz yeterlilik, kişinin hedeflerini yerine getirebilmesi için kendine duyduğu inançtır. Kişinin kendine duyduğu öğrenme inançları yani öz yeterliliği, bireyin başarılı sonuç alabilmesi için etkili olan bir faktördür (Lorsbach ve Jinks, 1999).

Öz Düzenleme Kuramı

Öz düzenleme; kişinin kendi öğrenme yöntemlerini belirleyip, öğrenme sürecini yönetme yeterliliğidir (Fazlı ve Avcı, 2022). Öz düzenlemeli öğrenme; bireyin kendisini fark ettiği ve kendi öğrenme yollarını keşfettiği, bu yolda hedeflerini belirleyerek kendini güdülediği öğrenme şeklidir (Çiltaş, 2011). Öz düzenleme kuramı da yapılan bu tanımlara dayanır.

Kurama göre bireyler kendisinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır ve sorunlarına çözüm üretmek için kendisine hedefler, stratejiler belirler. Bu hedefler doğrultusunda yolunu çizer ve izler. Süreç boyunca bu durum kişinin motivasyonunu arttırır. Bireyin motivasyonunun artması amaçlarını gerçekleştirme ve öğrenmeye olan inancından kaynaklanır. Kişi gerektiğinde amaçlarını gerçekleştirmek için becerilerini kendisi geliştirmek durumunda da kalabilir. Öz düzenleme becerisine sahip bir birey hayatı boyunca sadece akademik olarak başarı elde etme şansını arttırmakla kalmaz, geleceğe de daha umutlu bakar (Schunk ve Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2002).

Bireyin gerekli motivasyonunu sağlayıp, kendisine bir amaç belirleyip, bu yolda ona göre eyleme geçmesi özerkliktir diye açıklamıştık. Bunu öğrenme yolculuğuna da yansıtırsa öğrenen özerkliği olur. Kişinin bu yolculuğunda yaptığı tercihlere ise karar verme denir. Araştırmamızın temeli okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin karar verme becerisine etkisi olduğu için, özerklik kavramı ve bunları etkileyen faktörleri açıkladığımız gibi; karar verme eylemini açıklamak da çalışmamızın anlaşılması açısından yerinde olacaktır.

2.6. Karar Verme Süreci

Bir konuda bazı olay ve faktörlerin dikkate alınarak tercih yapılmasına karar verme denir (Elbistanlıoğlu, 2014). Karar verme eylemine kişinin hedeflerine ulaşmasında hangi seçeneğin en doğru yol olduğunu belirlemesi de diyebiliriz (Güngör ve Özcan, 2022).

Karşılaşılan durumlara karşı koyulmuş hedefe ulaşma ve problemleri çözme güdüsü aldığımız kararları etkiler. Bu noktada karar verici bireyin özellikleri, olaylara bakış açısı ve

değerlendirme yöntemleri önem kazanmaktadır (Boyalı, 2023). Karar verme, yönetim bilimi ve süreçlerinde oldukça önemli olan bir eylemdir (Tozlu, 2016). Karar verme eyleminin açıklanması kadar, karar verme sürecini etkileyen faktörlerin açıklanması da bu beceriyi daha iyi kavramak adına önemlidir.

Elbistanlıoğlu (2014) ve Boyalı (2023), karar verme sürecini etkileyen faktörleri aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Bireysel Faktörler
- Örgütsel Faktörler
- Çevresel Faktörler
- Zaman Faktörü
- Kararların İletilmesi

2.7. Karar Verme Yaklaşımları

Karar verme yaklaşımları 3 başlık altında incelenebilir. Güngör ve Özcan (2022) bu yaklaşımları aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Sezgisel Karar Verme Yaklaşımı
- Deneyimsel Karar Verme Yaklaşımı
- Bilimsel Karar Verme Yaklaşımı

2.7.1. Sezgisel Karar Verme Yaklaşımı

Bu yaklaşımda analizler karar verecek kişinin hislerine ve sezilerine göre yapılır. Karar verecek kişinin kararlarının doğuracağı sonuçlar risk oluşturabilir. Bu noktada kişinin oluşan riske karşı göstereceği tavır oldukça önem kazanmaktadır (Güngör ve Özcan, 2022).

2.7.2. Deneyimsel Karar Verme Yaklaşımı

Deneyimsel karar verme yaklaşımında karar verecek birey tecrübelerinden elde ettiği bilgilerden faydalanmaktadır. Karar verecek birey hali hazırdaki sorunlar için geçmiş olaylardan elde ettiği verilere bakarak çare bulmaya çalışır (Güngör ve Özcan, 2022).

2.7.3. Bilimsel Karar Verme Yaklaşımı

Bilimsel karar verme yaklaşımında karar verecek birey, sorunlara analitik bir bakış açısıyla bakar. Doğru yöntem ve teknikler seçilerek sorunlar çözülür. Sorunu etkileyen değişkenler ve sorundaki tüm faktörler arasındaki bağlantılar belirlenir (Güngör ve Özcan, 2022).

2.8. Karar Verme Modelleri

Boyalı (2023); durumlar karşısında probleme nasıl bir bakış açısıyla bakılacağına ve ne şekilde eyleme geçileceğine dair alınan kararların, birkaç başlık altında toplandığını belirtmiş ve karar verme modellerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Rasyonel Karar Verme Modeli
- Sınırlı Rasyonel Karar Verme Modeli
- Sosyal Model
- Yargısal-Höristik Model
- Çöp Tenekesi Modeli

2.8.1. Rasyonel Karar Verme Modeli

Kolayca ve şüpheye düşmeden karar vericilerin nasıl harekete geçmeleri gerektiğini belirleyen bir modeldir. Mantığa dayanır ve karar vericiler kusursuz şartların var olduğunu kabul ederler (Kıral, 2015; Tozlu, 2016).

2.8.2. Sınırlı Rasyonel Karar Verme Modeli

Ani bir şekilde karar almaktır. Bu modelde yöneticiler kararlarını hızlı ve ileriye ötelemekten alır ve alınan kararlarda bireylerin en üst seviyede doyumları göz önünde bulundurulmalıdır (Kıral, 2015; Tozlu, 2016).

2.8.3. Sosyal Model

Bireylerin duygu, düşüncelerinden ve toplumsal baskılardan etkilenerek rasyonel olmayan kararlar almasıdır (Akt. Tekin, 2009).

2.8.4. Yargısal-Höristik Model

Daha önceden uygulanan yöntemler dikkate alınarak ayrıca zaman zaman sezgilere de güvenilerek alınan kararlardır (Küçükay, 2018).

2.8.5. Çöp Tenekesi Modeli

Yöneticilerin gelişigüzel karar almasıdır. Çözüm ve meselelerin tesadüfi ilişkisi sonuçları oluşturur (Kıral, 2015).

Araştırmanın bu bölümü toparlanacak olursa, öncelikle çalışmanın konusuyla alakalı terimlerin tanımları yapılarak anlatılacak başlıkların daha açık ve anlaşılır olmasına çabalandı. Çünkü özerklik, öğrenen ve öğretmen özerkliği, karar verme ve karar verme becerisi, sorumluluk ve motivasyon gibi kavramlar açıklanmadan araştırmamızın temeli anlaşılamaz. Bu kavramların eğitimdeki yeri ve öğretmenler açısından ne kadar önemli olduğu da görülmüş olundu. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin eğitim hayatının ilk basamağında ne kadar önemli yer işgal ettiği görüldüğünde ve onların bu kavramlara olan bakış açıları ve eğitimde nasıl yer vermeleri gerektiğine bakıldığında konunun özünü kavramak adına bu açıklamaların yapılmasının yerinde olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın derinine inildiğinde motivasyon kuramları, karar verme yaklaşımları ve modelleri de açıklanarak araştırma daha da desteklendiği düşünülmektedir. Literatüre baktığımızda hem hayatımızda hem de eğitim-öğretim dünyasında bu kavramlar incelendiğinde özerklik ve karar verme becerisi kavramlarının oldukça önemli olduğuna inanılmaktadır. Eğitim dünyası ve öğretmenler için geleceğimiz olan çocuklara daha iyi bir katkı sunmak adına bu kavramların detaylı bir şekilde açıklanmasının ve öneminden bahsedilmesinin alana fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

2.9. Önceki Çalışmalar

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Literatürde öğrenen özerkliği ve karar verme becerisinin ilişkisinin başka branş öğretmenleri, aday öğretmenler, öğrenciler ve yabancı dil alanı üzerinde çalışıldığı görülmüştür. Öğrenen özerkliği ve karar verme becerisinin ilişkisi ile ilgili okul öncesi öğretmenleri üzerinde araştırma yapılmadığı görülmüştür. Literatürde Türkiye’de yapılan ve bu çalışmaya katkı sağlayacağı düşünülen çalışmalar aşağıda açıklanmıştır:

Akan (2020) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi görmek istemiştir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” , “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Ölçeği” ve “Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin

duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akçıl ve Oğuz (2015) yaptıkları çalışmada, Fen Bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek istemişlerdir. Çalışmaya 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde görev yapan 254 Fen Bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda Afyonkarahisar ilinin merkezinde görev yapan öğretmenlerin ilçe ile köy kasaba merkezinde çalışan öğretmenlere göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını daha fazla sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ve öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın bir diğer sonucu olarak da Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği ve öz yeterlikleri arasında orta seviyede anlamlı ilişki bulunmuştur.

Alkın Şahin vd. (2015) yaptıkları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi görmek istemişlerdir. Bu ilişkiyi incelerken bahsedilen davranışların farklı değişkenlerden etkilenip etkilenmediğine de bakmak istemişlerdir. Çalışmaya İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde görev yapan 174 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler, “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” ve “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri” ile toplanmıştır. Çalışmada, öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları arasında olumlu ve orta seviyede anlamlı ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Ataşbaş (2017) çalışmasında, öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliği kavramlarının birbirini nasıl etkilediğini görmek istemiştir. Veri toplama aracı olarak ölçek yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu Gaziantep’te çalışan 290 kadın ve 210 erkek öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen ve öğrenen özerkliği arasında negatif ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Barlas (2012) gerçekleştirdiği çalışmada, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin öğrenen özerkliği kavramı hakkındaki görüşlerini farklı değişkenler ile ele alarak incelemek istemiştir. Araştırmaya Balıkesir Üniversitesi’nde İngilizce Öğretmenliği bölümünü okuyan 252 öğretmen adayı katılmıştır. “Öğrenen Özerkliği Anketi” kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının kendi amaç, öğrenme ve

değerlendirme yöntemlerini belirleme konusunda desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bayrak (2015) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının karar verme seviyelerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Fırat Üniversitesi okul öncesi bölümünde okuyan, 101 tane 1. ve 4. Sınıf öğretmen adayları katılmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının karar verme seviyelerinin yüksek olduğu ve karar verme seviyeleri üzerinde cinsiyet, sınıf, yaş değişkenlerinin anlamlı derecede etkili olmadığı görülmüştür.

Çetinkaya (2019) çalışmasında; Türkiye’de İngilizce eğitimi veren öğretim elemanlarının, öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi hakkındaki algılarını belirlemek istemiştir. Araştırmanın örneklemini dokuz farklı üniversitenin Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarında derslere giren 87 İngilizce bölümü öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise, anket ve açık uçlu sorulardan faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda İngilizce öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğine bakış açılarının, algılarının ve inançlarının olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Çınar (2023) yaptığı çalışmada, lise öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını yordayan değişkenleri incelemek istemiştir. Araştırmanın nicel kısmına, Sivas ili merkez ilçesinde ortaöğretim kademesinde çalışan 367 lise öğretmeni katılmıştır. Nitel kısmına ise, Sivas ili Merkez ilçesinde ortaöğretim okullarında çalışan 42 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın nicel kısmında, oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılmış ve nicel veri toplama araçları olarak “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” ile “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmış ve nitel veri toplama aracı olarak araştırmacının kendisinin geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın nicel ve nitel sonuçlarına bakıldığında, birbirleri ile tutarlı olduğu görülmüştür.

Çolak (2022) gerçekleştirdiği çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerileri eğitimine yönelik hazırlanan kılavuzun öğretimsel karar verme becerilerini kullanma olaylarına etkisine bakmak istemiştir. Çalışmada gelişimsel araştırma yönteminin boylamsal deseninden yararlanılmıştır. Araştırmaya bir devlet üniversitesinin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 80 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Veriler Karar Verme Günlükleri ile toplanmış ve içerik analizi yoluyla tahlil edilmiştir.

Araştırma sonuçlarında, yaşam becerileri eğitimi için hazırlanan kılavuzun öğretimsel karar verme becerilerini etkilediği görülmüştür. Bu noktada öğretmen adaylarının öğretimsel karar verme becerilerinin ilerlediği belirlenmiştir.

Erbil Tursun (2010) yaptığı çalışmada; ortaöğretim İngilizce dersinde bu dersi alan öğrencilerin ve öğretmenlerin, öğrenen özerkliği hakkında görüş ve düşünceleri alınmıştır. Bu araştırma Edirne ilinde, 2007-2008 yıllarında, tarama modeli kullanılarak 676 öğrenci ve 60 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada iki anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin İngilizce dersinde aldıkları sorumlulukları öğretmenleri ile paylaşmak istedikleri; öğretmenlerin ise, İngilizce dersi ile ilgili aldıkları sorumluluklarını öğrenciler ile paylaşmak istemedikleri görülmüştür.

Filiz (2020) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının teknoloji bağımlılıkları, problem çözme becerileri ve karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmak istemiştir. Çalışmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi'nde okul öncesi, rehberlik, fen bilgisi ile ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde okuyan 815 öğrenci oluşturmaktadır ve tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği”, “Melbourne Karar Verme Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının teknoloji bağımlılığı ve problem çözme becerileri orta seviye çıkmıştır. Aday öğretmenlerin teknoloji bağımlılığının artmasının sorun çözme ile karar alma becerilerinde olumsuz etkiye neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güvel (2023) gerçekleştirdiği çalışmada, İngilizce derslerinde öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışının öğrenci algısına göre, öğrencilerin öğrenen özerkliği seviyelerine etkisine bakmıştır. Gerçekleştirilen çalışma niceldir ve evren basit seçkisiz örneklem yoluyla belirlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği” ve “Özerk Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya Yozgat il merkezinde kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında okuyan 1517 öğrenciye ulaşılmış ve kullanılabilecek 1480 adet anket formundan ulaşılan veriler analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre, sınıf yönetiminde otoriter bakış açısının özerk öğrenme seviyesini düşürdüğü, demokratik bakış açısının ise özerk öğrenme seviyesini arttırdığı görülmüştür.

Güvenç ve Güvenç (2014) çalışmalarında; öğretmenlerin sınıf yönetim biçimleri ve özerklik desteği algılarını branş ve kıdeme göre incelemek istemişlerdir. Çalışmalarına 178 matematik, fen ve teknoloji öğretmeni katılmıştır. Çalışmada veriler “Öğretmen Özerklik

Destegi” ve “Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçekleri” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özerklik desteği orta düzeyde çıkmıştır. İnsan yönetiminde müdahaleci olmayan, ders yönetiminde müdahaleci olan biçimi benimsedikleri görülmüştür.

Hark Söylemez vd. (2014) yaptıkları çalışmayı; lisansüstü eğitim alan öğrencilerin, özerk öğrenme becerilerine dair görüşlerini belirlemek amacıyla yapmışlardır. Araştırmaya lisansüstü eğitim gören 37 öğrenci katılmıştır ve araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma niteldir ve araç olarak ise açık uçlu soru formundan yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; lisansüstü eğitim gören öğrencilerde, özerk öğrenme becerisinin var olduğu görülmüştür.

Kılıçarslan (2022) çalışmasında, ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliği hakkındaki görüşlerini ve 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında öğrenen özerkliğinin ne seviyede olduğunu tespit etmek istemiştir. Çalışmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kırşehir’de çeşitli ortaöğretim kurumlarında görev alan 12 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın modeli, durum çalışmasıdır ve niteldir. Veriler toplanırken, görüşme ve doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Görüşme soruları toplam altı sorudan oluşmaktadır. Öğretmen görüşmeleri verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, programda; öğrenen özerkliği uygulamalarına yer verildiği görülmüştür. Öğretmen görüşmelerine bakıldığında, ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliği hakkında pek fazla fikrinin olmadığı ve öğrenen özerkliğinin İngilizce öğreniminde önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Koşar (2019) çalışmasında; ilkokulda çalışan İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliğine bakış açılarını incelemiştir. Çalışmaya devlet ve özel ilkokullarında çalışan 82 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Bu araştırma iki aşamalıdır. İlk aşamada öğretmenlerin öğrencilerinin İngilizce derslerinde ne derecede özerk davranışlar gösterdiği ile ilgili görüşleri, ikinci aşamada ise öğretmenlerin öğrencilerini bu konuyla ilgili ne derece destekledikleri ve bunun için ne gibi yöntemler kullandıkları hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda özel okullarda çalışan öğretmenler öğrencilerinin daha özerk olduğunu söylerken, devlet okullarında çalışan öğretmenler özel okul öğretmenlerine göre bu konuyla ilgili daha negatif tutumlar sergilemiştir.

Mazlumoğlu (2019) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin karar verme ve öz düzenleme becerileri arasında olan ilişkiye bakmak istemiştir. Araştırmanın ilk aşaması olan

nicel çalışmaya, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzurum’da bulunan 345 sınıf öğretmeni katılmıştır. İkinci aşama olan nitel araştırmaya ise, örneklemdeki 50 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında “Melbourne Karar Verme Ölçeği” ve “Öz Düzenleme Ölçeği”, nitel kısmında ise “Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda karar verme becerisi ve öz düzenleme becerisinin ilişkili olduğu ayrıca öz düzenleme becerisinin öğretmenlerin karar verebilmesine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Orakcı ve Gelişli (2019) çalışmalarında, öğrencilerin İngilizce eğitimindeki etkinlikleri seçmelerine fırsat vererek öğrenci özerkliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin, öğrenci özerkliği üzerindeki etkilerini incelemek istemişlerdir. Çalışmanın örneklemi 6. sınıf öğrencileridir. Çalışma deney-kontrol grupları oluşturularak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda; öğrenen özerkliğine dayalı öğrenme etkinliklerini kullanan deney grubunun ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın müfredatını kullanan kontrol grubunun başarı düzeylerini olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca deney grubu kontrol grubundan daha başarılıdır.

Öncü (2019) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek istemiştir. Çalışma evreni, Kahramanmaraş’ın Dulkadiroğlu ve On İki Şubat ilçelerinde çalışan 821 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Bu evrenden ‘Basit Tesadüfi Örneklem’ yoluyla 300 okul öncesi öğretmeni seçilerek çalışmanın örneklemi oluşturulmuştur. Veriler “Problem Çözme Envanteri” ve “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında olumsuz ilişki saptanmıştır.

Özeloğlu (2019) yaptığı çalışmada; okul öncesi dönemdeki çocukların, karar vermelerine ve karar vermeye katılımlarına dair öğretmenlerin görüşlerini ve uygulamalarını belirleyip incelemiştir. Araştırmaya Antalya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 211 okul öncesi öğretmeni katılmış ve çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel veriler, “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Karar Vermelerine ve Karar Vermeye Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi”; nitel veriler ise “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Eğitim Ortamı Gözlemleri” ile toplanmıştır. Ayrıca “Demografik Bilgi Formu” da kullanılmıştır. Çalışmada varılan sonuçlar ise; öğretmenlerin, öğrencilerin karar verme becerisi ile ilgili bilgi sahibi oldukları, onlara daha fazla şans verildiğinde çocukların karar verme konusunda

gelişecekleri ve ayrıca bu noktada ailelerinin de çocuklarına karşı tavırlarının çok önemli olduğudur.

Özkal ve Demirkol (2014) yaptıkları çalışmada, ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini uygulamaya ve bunu desteklemeye yönelik görüşlerine ve bu görüşlerin cinsiyet, kıdem, branş, resmi veya özel okulda çalışma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Araştırmada ilkokulda çalışan 217 sınıf öğretmeni ve ortaokulda çalışan 235 alan öğretmeni yer almıştır. Veriler için “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeye yönelik olumlu bakış açılarının olduğu ve bu görüşlerin anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeye yönelik görüşlerinin resmi ya da özel okulda görev yapmalarına göre farklılık göstermediği; kıdem, branş ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık (2018) gerçekleştirdikleri çalışmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile denetim odağı eğilimlerini incelemek istemişlerdir. Çalışmaya, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Muğla ilinde görev yapan 386 ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” ve “Rotter’ın (1966) Denetim Odağı Ölçeği” kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırmadan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini orta düzeyde gösterdikleri ve öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca iç denetim odağına sahip öğretmenlerin çoğunluğunun teknik lise öğretmenleri ile 20 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerinin oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Serin (2024) yaptığı çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen EBA öğrenme aracının kullanımının öğrenen özerkliğinin ve İngilizce kelime başarısına etkisine bakmak istemiştir. Araştırma nicel bir çalışmadır ve araştırmada kelime bilgisi ön ve son revizyon testleri ve beşli likert ölçekli öğrenen özerkliği ölçeği kullanılmıştır. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Konya ilindeki bir ortaokulda yapılmıştır. EBA’nın öğrencilerin özerklik seviyelerine katkısını görebilmek için her iki gruba da uygulama öncesinde ve sonrasında 14 maddeli bir öğrenen özerkliği ölçeği uygulanmıştır.

Tetik (2013) gerçekleştirdiği çalışmada, ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi İnsanlar ve Yönetim ünitesinde kullanılan probleme dayalı öğrenme yöntemiyle öğrencilerin karar verme becerisi arasındaki ilişkiyi görmek istemiştir. Çalışmaya 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Burdur ili merkez TOKİ Yahya Kemal Beyatlı İlkokulu'nda okuyan 48 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci görüşme formu, veli görüşme formu ve başarı testi ile veri toplanmıştır. Çalışma bir deney ve kontrol grubu belirlenerek uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre göre, öğrenci ve velilerin görüşleri incelendiğinde probleme dayalı öğrenme yönteminin deney grubu öğrencilerinin karar verme becerisine olumlu etki ettiği görülmüştür. Öğrenci başarısında deney ve kontrol gruplarına uygulanan her iki yöntemin de etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak probleme dayalı öğrenme yöntemi ile yapılan dersin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerle yapılan derse göre başarıyı daha iyi bir şekilde arttırdığı görülmüştür.

Uşun vd. (2016) yaptıkları çalışmada, ortaokul branş öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını incelemek istemişlerdir. Yaptıkları araştırmaya Denizli ili merkez ilçelerinde çalışan 213 öğretmen katılmıştır. Oğuz (2013) tarafından geliştirilen “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin puanları yüksek seviyede, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına ilişkin puanları ise orta seviyede çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine dair düşünceleri ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında, cinsiyete ve çalışılan öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine dair düşüncelerinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarında branşlara göre farklılıklar görülmüştür.

Yalın (2021) yaptığı çalışmada, yedinci sınıf öğrencilerinin karar verme beceri seviyelerini; öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Adıyaman'da bulunan yedi ortaokulda; 520 yedinci sınıf öğrencisi, sekiz sosyal bilgiler öğretmeni ve sekiz veli oluşturmaktadır. Çalışmada nicel veriler “Karar Verme Beceri Ölçeği”; nitel veriler öğretmenler için “Karar Verme Becerisi Öğretmen Görüşme Formu”, veliler için “Karar Verme Becerisi Veli

Görüşme Formu” ve öğrenciler için “Örnek Olay Temelli Karar Verme Becerisi Etkinlik Formu”, “Günlük Yaşam Karar Verme Becerisi Öğrenci Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel bulgularında yedinci sınıf öğrencilerinin karar verme becerileri yüksek seviyede çıkmıştır. Anne ve babalarının eğitim durumu lisans ve üzeri olanların ise lehine olduğu görülmüştür. Öğrencilerin genellikle bir karar verirken zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Velilerden elde edilen sonuçlarda ailelerin çocuklarını karar alırken bu sürece oldukça az kattıkları görülmüştür. Öğretmenlerden elde edilen sonuçlarda da yine öğretmenlerin sınıfta alınan kararlara öğrencilerini sürece oldukça az dahil ettikleri görülmüştür.

Yapıörer (2013) yaptığı çalışmada; İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, öğrenmeleri üzerinde var olması beklenen özerk davranışlarına dair algılarını incelemiştir. Araştırmada verilerde, “Öğrenen Özerkliği Anketi” kullanılmıştır. Yapılan araştırma, Hakkari’de 7. sınıfa giden 114 öğrenciye uygulanmıştır. Nicel analizlerle veri analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılar bazı öğrenme davranışlarında daha fazla özerklik gösterirken, bazılarında ise daha az özerklik ve hazır bulunuşluk göstermiştir.

Yıldırım (2022) gerçekleştirdiği çalışmada; ortaokullarda çalışan öğretmenler ile çalışarak, öğretmenlerin program özerklikleri ve öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişkiyi incelenmek istemiştir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır ve çalışmaya Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki ortaokullarda çalışan 420 öğretmen katılmıştır.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yabancı kaynaklardaki literatürde öğrenen özerkliği ve karar verme becerisinin ilişkisi ile ilgili araştırmaya rastlanmamıştır. Özellikle öğrenen özerkliği ve karar verme becerisinin ilişkisi ile ilgili okul öncesi öğretmenleri üzerinde araştırma yapılmadığı görülmüştür. Hemşire öğrencileri, aday öğretmenler, dil eğitimi ile ilgili konularda araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Literatürde bu çalışmaya katkı sağlayacağı düşünülen yabancı çalışmalar aşağıda açıklanmıştır:

Aboltina (2021) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde öz-yönelimli öğrenme konusundaki düşüncelerini belirlemek ve öz-yönelimli öğrenme

kriterlerini bulmayı amaçlamıştır. Çalışmada; bilimsel literatür, kaynakların içerik analizi ve öğretmenlerin araştırılması araştırma yöntemleri olarak tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin öz-yönelimli öğrenmenin ne anlama geldiğini anladıkları ve okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi dönem çocuklarının öz-yönelimli öğrenmeye teşvik edilmesi gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Alhejaily (2020) gerçekleştirdiği çalışmada amaç, öğrenci özerkliğine yönelik yeni eğitim politikalarının uygulandığı bir dönemde EFL kadın öğretmenlerinin ve öğrencilerinin, Suudi ortaokullarında öğrenci özerkliği hakkında belirttikleri inançları araştırmaktır. Çalışmada karma yöntem yaklaşımı kullanılmıştır. Suudi Arabistan'ın 2 şehrinde 329 EFL öğretmeni ile 329 öğrenciye yönetilmiş ve 8 EFL öğretmeni ve 8 öğrenci ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına bakıldığında, araştırmadaki grupların öğrenci özerkliği gelişiminin başka yöntemlerle gerçekleştiğini görmüşlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrenci özerkliği eğitime dair daha teknik bir bakış açısına sahip gibi görünse de; öğrenci özerkliğinin öğrencilerin her birinde bir potansiyel olarak görüldüğü bakış açısı daha çok ifade edilmiştir.

Almajed (2020) yaptığı çalışmada; Suudi Arabistan'da çalışan Montessori öğretmenlerinin okul öncesi dönemi çocuklarının öğrenen özerkliğini desteklemedeki görevleri hakkındaki düşüncelerini araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini Suudi Arabistan'daki üç okulda çalışan Montessori öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada nitel yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yapılandırılmamış bir anketten yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmının Montessori sistemini uygulama konusunda bilgili oldukları ve ayrıca çocukların öğrenen özerkliğini nasıl destekleyeceklerine dair de bilgiye sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Asmari (2013) yaptığı çalışmada, dil öğrenme sürecinin öğrenenlerin kendilerinin nasıl öğrendiklerini sorgulayarak, öğrenen özerkliğinin bilincinde olarak gerçekleştiğini belirtmiştir. Çalışmada görüşmeler, grup tartışmaları ve yapılandırılmış anketlerden yararlanılmıştır. Yapılan araştırmada, öğrenen özerkliğini sağlamak için öğrenenlerin eğitim-öğretimin bir parçası haline getirilmesi gerektiği ve eğitim ile çalışmanın birlikte yürütülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Atsoniou (2020) bu araştırmasında; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim yöntem-tekniklerine ilişkin öz yeterliliklerini incelemek istemiştir. Çalışmaya, 40 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Ayrıca bu çalışma niceldir ve

araç olarak “Öğretim Etkinliği Aracı” kullanılmıştır. Bu çalışmayla bu konudaki eksikliklerin giderileceği düşünülmüştür.

Carr (1999) araştırmasında, bir bireyin özerk öğrenmede beceriklilik sergileme seviyesini değerlendirmek istemiştir. Araştırma için “Öğrenci Becerikliliği Envanteri” geliştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında da “Öğrenci Becerikliliği Envanteri”nin özerk öğrenmede beceriklilik sergileme düzeyinin değerlendirilmesinde güvenilir ve geçerli bir araç olduğu tespit edilmiştir.

Chen (1998) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel olarak gerçekleştireceği uygulamaları oluşturmadaki karar verme süreçlerini incelemek istemiştir. Araştırmaya farklı 3 özel okulda 4 yaşında olan çocuklardan oluşan gruplardaki 5 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler toplanırken gruplara “Erken Çocukluk Çevre Derecelendirme Ölçeği” ve “Sınıf Uygulamaları Envanteri” uygulanmıştır. Bu araştırma için müfredat, yargı ve sınıf durumları göz önüne alınarak okul öncesi öğretmenlerinin karar verme süreci modeli geliştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda; öğretmenlere göre çocukların deneyimlemelerinin önemli olduğu, müfredatın ise öğretmenlerin sınıf durumunu anlamaları ve çocukların eğitimi için neyin doğru olduğuna dair yargılarından etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Halabi (2018) yaptığı çalışmada; öğrenci özerkliği, öğrenme için önemli bir yoldur diye belirtmiştir. Bu çalışmaya, öğrenci özerkliğine ilişkin algıları belirlemek için, Suudi Üniversitesi’ndeki İngilizce Dil Merkezinde çalışan 44 kadın öğretmen ve 480 kız öğrenciye bir anket uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öğrenci özerkliği ile ilgili uygulamalar gerçekleştirme hususunda öğrencilere göre daha istekli olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak bunun yanında yine de öğrencilerin de özerk olmak için yüksek seviyede istek ve motivasyona sahip oldukları görülmüştür.

Sougari (2011) çalışmasında, öğretmenlik uygulamasının aday öğretmenlerin karar verme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek istemiştir. Bunun için dersten önce ve öğretmenlik uygulamalarının sonunda ders planlamalarında uygulanan değişikliklerle ilgili potansiyel eylem tarzlarını sorgulayan ancak aynı zamanda aynı konuları araştıran bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ders uygulamalarında gerektiğinde yapılan değişikliklerin aday öğretmenlerin ders planlarının dışına çıkmasına sebep olduğu ve gerçek öğretimin karar verme becerilerini etkilediği görülmüştür.

Tayjasanant ve Suraratdecha (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada, Taylandlı öğretmen ve öğrencilerin özerk öğrenme için hazırbulunuşluklarının olup olmadığını görmek ve özerk öğrenmeye dair inançlarını incelemek istemiştir. Araştırmada nitel yaklaşım kullanılmış ve görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, Bangkok'taki 41 okuldan 76 İngilizce öğretmeni ve 116 ortaokul öğrencisidir. Çalışmanın sonuçlarında, araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin özerk öğrenmeye yönelik pozitif inançlara sahip olduğu görülmüştür.

Usuki (2002) çalışmasında, öğretmenlerin öğrencilerine karşı tavırlarının öğrenci özerkliğinde çok önemli bir yer tuttuğu düşüncesiyle araştırma yapmıştır. Veriler bir Japon üniversitesindeki yabancı dil olarak İngilizce öğrencileri tarafından yazılan odak grup görüşmelerinden, bireysel görüşmelerden ve dergilerden elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin aktif olmaları gerektiğinin farkında olduklarını ve sınıf öğrenimlerinde başkalarıyla etkileşim kuruyor gibi gördüklerini göstermektedir. Ancak öğrencilerin farkındalıkları ile sergiledikleri gerçek davranışları arasında tutarsızlık görülmektedir.

Yurt içi ve yurt dışında öğrenen özerkliği ile karar verme becerisine yönelik gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında ağırlıklı olarak; öğretmen adayları, farklı branş öğretmenleri ve öğrenciler örneklem seçilerek araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Çalışılan disiplin olarak ise çoğunlukla yabancı dil üzerine araştırmalar yapıldığı görülmüş ve öğrenen özerkliği ile karar verme becerisinin ayrı ayrı olarak çalışmalarda incelendiği tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırma, hem okul öncesi öğretmenleri örneklem seçildiği için hem de öğrenen özerkliği ve karar verme becerisinin ilişkisini incelediği için, alana katkı sağlayacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, çalışmadaki değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerini incelemek üzere yapılır. İlişkisel tarama modeli başka bir ifadeyle iki veya ikiden fazla nicel değişkenler arasındaki korelasyonu irdeleyen araştırma modelidir (Ekiz, 2009; Fraenkel vd., 2012). İlişkisel tarama modellerinde özellikle araştırmalar söz konusu olduğunda ne tür bilgilerin toplanacağını bilmesi modelin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için önemlidir (Robson, 2015).

Anketler önemli bir çalışma biçimidir. Açıkça belirtilmiş bir sorunu ve net hedefleri içerir. Bu sebeple anketler toplanan verilerin detaylı analizini, açıklanmasını, yorumlanmasını ve sonuçların mantıklı bir şekilde raporlaştırılmasını gerektirir (Best ve Kahn, 2006). Bu noktada anketlerin net hedefler içeriyor olması yani anketle hangi tür bilgilerin elde edileceğinin kesin olması, bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılması ile paralellik göstermektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2022-2023 öğretim yılında Tekirdağ ilinin Çerkezköy ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemi ise 135 kadın, 20 erkek olmak üzere toplam 155 okul öncesi öğretmenidir. Araştırmanın örneklemini seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme türü oluşturmaktadır.

Seçkisiz örnekleme yöntemleri; evrenden örneklem için parça seçme işleminin seçkisizlik ilkesine göre yapılmasıdır. Basit seçkisiz örnekleme; çalışma için oluşturulan evren listesinden örnekleme parçalarının seçkisiz olarak alınmasıdır (Gurbetoğlu, 2018).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aşamasında öncelikle ilk olarak alan yazın taraması yapılmıştır. Önceki çalışmalara bakılarak yapılacak araştırmaya uygun ölçekler incelenmiş ve bu araştırmaya uygun olan “Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği” ve “Melbourne Karar Verme Ölçeği” araç olarak seçilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri hakkında bilgi edinmek için ise araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Araştırmacı verilerini Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği ve Melbourne Karar Verme Ölçeğini kullanarak Tekirdağ’ın Çerkezköy ilçesinde bulunan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algılarının karar verme becerisi ile ilişkisini ölçülmüştür. Veriler toplanırken Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği ile Mann ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve Mehmet Engin Deniz tarafından Türkçeye uyarlanan Melbourne Karar Verme Ölçeğinin kullanılmasına karar verilmiş ve araştırmacılar elektronik posta ile ölçeklerin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır.

Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği; Ölçek Oğuz (2013a) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek beş dereceli likert tipi bir ölçek olup üç alt boyut ve öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşlerin ortaya konulduğu 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktörleri; duygu ve düşünce desteği (7 madde), öğrenme süreci desteği (5 madde) ve değerlendirme desteği (4 madde) dir. Ölçekte bulunan maddelerin her biri; her zaman (5), çoğu zaman (4), ara sıra (3), çok az (2) ve hiçbir zaman (1) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin genelinden alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan ise 80’dir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları gereklilik için $\alpha=0.89$; sergilenme için ise $\alpha=0.92$ olarak bulunmuştur (Oğuz, 2013a).

Melbourne Karar Verme Ölçeği (Melbourne Decision Making Questionary); Ölçek Mann vd. (1998) tarafından geliştirilmiş ve Mehmet Engin Deniz (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek üç dereceli likert tipi bir ölçek olup iki bölümden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan maddelerden her biri; doğru (2), bazen doğru (1) ve doğru

değil (0) şeklinde derecelendirilmiştir. MKVÖ I. bölüm 6 maddeden oluşan, karar vermede öz saygıyı belirlemeyi sağlayan kısımdır. Bu bölümde alınabilecek en yüksek puan 12'dir. MKVÖ II. bölüm ise 22 maddeden oluşan, karar verme stillerini ölçmeyi sağlayan kısımdır (Kırımoğlu vd., 2017). MKVÖ II. bölümde dört alt boyut vardır. Bunlar; kaçınan (6 madde), dikkatli (6 madde), panik (5 madde) ve erteleyici (5 madde) karar verme stilleridir. Bu bölüm de MKVÖ I gibi yanıtlanmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayıları $r=.68$ ile $r=.87$ arasında, Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları ise $\alpha=.65$ ile $\alpha=.80$ arasında değişmektedir. Karar vermede öz saygı iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.74$, karar verme stillerinde iç tutarlılık katsayıları ise; kaçınan karar verme stili $\alpha=.78$, dikkatli karar verme stili $\alpha=.80$, panik karar verme stili $\alpha=.71$ ve erteleyici karar verme stili $\alpha=.65$ olarak bulunmuştur (Deniz, 2004).

Kişisel Bilgi Formu; araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Formda öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, yaşamının çoğunluğunu geçirdiği bölge, öğrenim durumları, mesleki kıdem, görev yapmakta olunan okul türü, görev yapmakta olunan okulda geçen hizmet süresi ve meslekten memnuniyetleri değişkenlerine yer verilmiştir. Bu değişkenlere yönelik formda toplam 9 adet soru bulunmaktadır. Bu sorularla okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının ve karar verme becerisi davranışının demografik değişkenlerle ilişkisine bakılmak istenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerinin analizinde SPSS nicel veri analiz programı kullanılmıştır. SPSS programında değişken ve bu değişkenlere dair veriler, uygulanacak işleme göre ayarlanır (Can, 2023). Veriler, SPSS programına yüklenirken yanlışlık olmaması için kontrol edilmiştir. Hatalı, eksik ve kayıp veri olup olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırma verilerinin normal dağılım gösteren sonuçları için parametrik testlerden olan bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA analiz teknikleri kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen sonuçlar için ise nonparametrik testlerden olan Mann Whitney U ve Kruskal-Wallis analiz teknikleri kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde, araştırmada cevap aranan sorulara uygun olarak toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 1’de okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları düzeyi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları düzeyi sonuçları

Boyut	N	$\bar{x}$	S
Öğrenen Özerkliği	155	27.48	8.48

(0.00-0.29=> düşük / 0.30-0.69=> orta / 0.70-1.00=> yüksek)

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları düzeyine bakıldığında ($\bar{x}$ =27.48); öğrenen özerkliği becerilerinin düşük seviyede çıktığı görülmüştür.

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 2’de okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerileri düzeyi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2

Okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerileri düzeyi sonuçları

Boyut	N	$\bar{x}$	S
Karar Verme Becerisi	155	54.63	5.86
<i>(0.00-0.29=> düşük / 0.30-0.69=> orta / 0.70-1.00=> yüksek)</i>			

Okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerilerinin düzeyine bakıldığında ($\bar{x}=54.63$); karar verme becerilerinin orta seviyede çıktığı görülmüştür.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 3'te okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ve karar verme becerileri arasındaki korelasyon yer almaktadır.

Tablo 3

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ve karar verme becerileri arasındaki korelasyon sonuçları

	Öğrenen Özerkliği	Karar Verme Becerisi
Öğrenen Özerkliği	1	-.033
Karar Verme Becerisi	-.033	1

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ve karar verme becerileri arasında düşük seviyede, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar verme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır, [$r = -.033$, $p > .05$]. Determinasyon katsayısı ($r^2 = .001089$) dikkate alındığında okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri karar verme becerilerindeki toplam varyansın %001089'unu oluşturduğu söylenebilir. Bu sonuca göre, okul öncesi

öğretmenlerinin öğrenen özerkliklerinin artması karar verme becerilerini etkilememektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliklerinin düşük düzeyde çıkması da bu analizi doğrulamaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 4'te okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algılarının cinsiyete göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 4

Öğrenen özerkliği algılarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Öğrenen	Kadın	135	27.11	8.39			
Özerkliği					24.28	-1.366	.185
Becerisi	Erkek	20	30	8.89			

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algılarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(24,28)} = -1.366$, $p > .05$]. Erkek okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ($\bar{x}=30$), kadın okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=27.11$) göre daha olumludur.

Tablo 5'te okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği ile öğrenme süreci desteği puanlarının cinsiyete göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 5

Değerlendirme desteği ile öğrenme süreci desteği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Değerlendirme	Kadın	135	1.88	.75			
Desteği					24.71	-.548	.589
	Erkek	20	1.98	.76			
Öğrenme	Kadın	135	1.75	.61			
Süreci Desteği					23.33	-.63	.533
	Erkek	20	1.86	.71			

Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(24.71)} = -.548$, $p > .05$]. Erkek okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=1.98$), kadın okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=1.88$) göre daha olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(23.33)} = -.63$, $p > .05$]. Erkek okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}=1.86$), kadın okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=1.75$) göre daha olumludur.

Tablo 6’da okul öncesi öğretmenlerinin duyu ve düşünce desteği puanlarının cinsiyete göre nonparametrik test olan U-Testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (n), sıra ortalaması ve sıra toplamı puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 6

Duygu ve düşünce desteği puanlarının cinsiyete göre u-testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygu ve	Kadın	135	74.67	10080	900	.016
Düşünce Desteği	Erkek	20	100.5	2010		

Okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir, [$U=900$, $p<.05$]. Erkek okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları (Sıra Ortalaması=100.5), kadın okul öncesi öğretmenlerine (Sıra Ortalaması=74.67) göre daha olumludur.

Tablo 7’de okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne Karar Verme Ölçeği puanlarının cinsiyete göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 7

Melbourne karar verme ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Karar Verme	Kadın	135	54.63	6	27.84	.030	.976
Becerisi	Erkek	20	54.60	4.98			

Okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(27.84)}=.030$, $p>.05$]. Kadın okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}=54.63$), erkek okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=54.60$) göre daha olumludur.

Tablo 8’de okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarının cinsiyete göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 8

Karar vermede öz saygı puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Karar Vermede Öz Saygı	Kadın	135	7.88	2.01	153	-2.497	.014
	Erkek	20	9.15	2.66			

Okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir, [$t_{(153)} = -2.497$, $p < .05$]. Erkek okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=9.15$), kadın okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=7.88$) göre daha olumludur.

Tablo 9’da okul öncesi öğretmenlerinin panik ve erteleyici karar verme sitili puanlarının cinsiyete göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 9

Panik ve erteleyici karar verme sitili puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Panik Karar Verme Sitili	Kadın	135	11.96	2.58	24.26	1.399	.174
	Erkek	20	11.05	2.74			
Erteleyici Karar Verme Sitili	Kadın	135	12.20	2.52	26.63	.912	.370
	Erkek	20	11.70	2.25			

Okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(24.26)} = 1.399$, $p > .05$]. Kadın okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili ($\bar{x}=11.96$), erkek okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=11.05$) göre daha olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(26.63)} = .912$, $p > .05$]. Kadın okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili ($\bar{x}=12.20$), erkek okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=11.70$) göre daha olumludur.

Tablo 10’da okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan ve dikkatli karar verme sitili puanlarının cinsiyete göre nonparametrik test olan U-Testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (n), sıra ortalaması ve sıra toplamı puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 10

Kaçınan ve dikkatli karar verme sitili puanlarının cinsiyete göre u-testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kaçınan Karar Verme Sitili	Kadın	135	80.46	10861.5	1018.5	.074
	Erkek	20	61.43	1228.5		
Dikkatli Karar Verme Sitili	Kadın	135	74.30	10030.5	850.5	.005
	Erkek	20	102.98	2059.5		

Okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [U=1018.5, $p>0.05$]. Kadın okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili (Sıra Ortalaması=80.46), erkek okul öncesi öğretmenlerine (Sıra Ortalaması=61.43) göre daha olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir, [U=850.5, $p<.05$]. Erkek okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili (Sıra Ortalaması=102.98), kadın okul öncesi öğretmenlerine (Sıra Ortalaması=74.30) göre daha olumludur. Bu fark erkek okul öncesi öğretmenlerinin lehine anlamlıdır.

4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 11’de okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algılarının yaşa göre parametrik test olan ANOVA sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 11

Öğrenen özerkliği algılarının yaşa göre ortalama ve standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{x}$	S	sd	F	p
Öğrenen	22-30	94	26.95	8.23			
Özerkliği	31-39	43	29	8.10	2	.963	.384
Becerisi	40-48	8	26.61	10.51			

A: 22-30 B: 31-39 C: 40-48

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları yaşa göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$F_{(2)}=.963$, $p>.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği becerileri puanlarının yaş grupları (A-B-C) arasındaki ilişkisi incelendiğinde de anlamlı bir fark görülmemiştir. C grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ($\bar{x}=26.61$); A grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ($\bar{x}=26.95$) ve B grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algılarına ($\bar{x}=29$) göre daha olumsuzdur.

B grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ($\bar{x}=29$); A grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ($\bar{x}=26.95$) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algılarına ($\bar{x}=26.61$) göre daha olumludur. Analiz yaparken karşılaştırma için Tukey HSD (A) testi kullanılmıştır.

Tablo 12’de okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği ile öğrenme süreci desteği puanlarının yaşa göre parametrik test olan ANOVA sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 12

Değerlendirme desteği ile öğrenme süreci desteği puanlarının yaşa göre ortalama ve standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{x}$	S	sd	F	p
Değerlendirme	22-30	94	1.86	.76			
Desteği	31-39	43	2.04	.74	2	1.338	.265
	40-48	18	1.72	.70			
Öğrenme	22-30	94	1.714	.63			
Süreci	31-39	43	1.90	.59	2	1.388	.253
Desteği	40-48	18	1.711	.70			

A: 22-30 B: 31-39 C: 40-48

Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları yaşa göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$F_{(2)}=1.338$, $p>.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanlarının yaş grupları (A-B-C) arasındaki ilişkisi incelendiğinde de anlamlı bir fark görülmemiştir. C grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=1.72$); B grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=2.04$) ve A grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanlarına ($\bar{x}=1.86$) göre daha olumsuzdur.

B grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=2.04$); A grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=1.86$) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanlarına ($\bar{x}=1.72$) göre daha olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları yaşa göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$F_{(2)}=1.388$, $p>.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanlarının yaş grupları (A-B-C) arasındaki ilişkisi incelendiğinde de anlamlı bir fark görülmemiştir. C grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}=1.711$); A grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}=1.714$) ve B grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanlarına ($\bar{x}=1.90$) göre daha olumsuzdur.

B grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}$ =1.90); A grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}$ =1.714) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanlarına ($\bar{x}$ =1.711) göre daha olumludur.

Tablo 13’de okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanlarının yaşa göre nonparametrik test olan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (n) ve sıra ortalaması puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 13

Duygu ve düşünce desteği puanlarının yaşa göre kruskal-wallis testi sonuçları

Alt Boyut	Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Duygu ve	22-30	94	76.71	2	.895	.639
Düşünce	31-39	43	83.07			
Desteği	40-48	18	72.64			

A: 22-30 B: 31-39 C: 40-48

Okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları yaşa göre anlamlı fark göstermemektedir, [χ^2 =.895, $p>.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanlarının yaş grupları (A-B-C) arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Buna göre C grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları (Sıra Ortalaması=83.07); A grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları (Sıra Ortalaması=76.71) ve B grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanlarına (Sıra Ortalaması=83.07) göre daha olumsuzdur.

B grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları (Sıra Ortalaması=83.07); A grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları (Sıra Ortalaması=76.71) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanlarına (Sıra Ortalaması=72.64) göre daha olumludur.

Tablo 14’de okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne Karar Verme Ölçeği puanlarının yaşa göre parametrik test olan ANOVA sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 14

Melbourne karar verme ölçeği puanlarının yaşa göre ortalama ve standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{x}$	S	sd	F	p
Karar Verme	22-30	94	54.34	6.03			
Becerisi	31-39	43	55.46	4.60	2	-.603	.548
	40-48	18	54.16	7.61			

A: 22-30 B: 31-39 C: 40-48

Okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları yaşa göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$F_{(2)} = -.603$, $p > .05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanlarının yaş grupları (A-B-C) arasındaki ilişkisi incelendiğinde de anlamlı bir fark görülmemiştir. C grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}=54.16$); A grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}=54.34$) ve B grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanlarına ($\bar{x}=55.46$) göre daha olumsuzdur. B grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}=55.46$); A grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}=54.34$) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanlarına ($\bar{x}=54.16$) göre daha olumludur. Analiz yaparken karşılaştırma için Tukey HSD (A) testi kullanılmıştır.

Tablo 15’de okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarının yaşa göre parametrik test olan ANOVA sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 15

Karar vermede öz saygı puanlarının yaşa göre ortalama ve standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{x}$	S	sd	F	p
Karar	22-30	94	8.52	2.25			
Vermede	31-39	43	7.44	1.88	2	6.352	.002
Öz Saygı	40-48	18	7.05	1.39			

A: 22-30 B: 31-39 C: 40-48

Okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları yaşa göre anlamlı bir fark göstermektedir, [$F_{(2)}=6.352$, $p<.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarının yaş grupları (A-B-C) arasındaki ilişkisi incelendiğinde A grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=8.52$) ile B grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=7.44$) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=7.05$) arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. C grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=7.05$); A grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=8.52$) ve B grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarına ($\bar{x}=7.44$) göre daha olumsuzdur. A grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=8.52$); B grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=7.44$) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarına ($\bar{x}=7.05$) göre daha olumludur. Analiz yaparken karşılaştırma için Tukey HSD (A) testi kullanılmıştır.

Tablo 16'da okul öncesi öğretmenlerinin panik ve erteleyici karar verme sitili puanlarının yaşa göre parametrik test olan ANOVA sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 16

Panik ve erteleyici karar verme sitili puanlarının yaşa göre ortalama ve standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{x}$	S	sd	F	p
Panik Karar	22-30	94	11.58	2.78			
Verme Sitili	31-39	43	12.30	2.22	2	1.219	.298
	40-48	18	12.11	2.49			
Erteleyici	22-30	94	11.76	2.47			
Karar Verme	31-39	43	12.93	2.15	2	3.319	.039
Sitili	40-48	18	12.16	2.97			

A: 22-30 B: 31-39 C: 40-48

Okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili puanları yaşa göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$F_{(2)}=1.219$, $p>.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili puanlarının yaş grupları (A-B-C) arasındaki ilişkisi incelendiğinde de anlamlı bir fark görülmemiştir. A grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili puanları ($\bar{x}=11.58$); B grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili puanları ($\bar{x}=12.30$) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili puanlarına ($\bar{x}=12.11$) göre daha olumsuzdur. B grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili puanları ($\bar{x}=12.30$); A grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili puanları ($\bar{x}=11.58$) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili puanlarına ($\bar{x}=12.11$) göre daha olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili puanları yaşa göre anlamlı bir fark göstermektedir, [$F_{(2)}=3.319$, $p<.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili puanlarının yaş grupları (A-B-C) arasındaki ilişkisi incelendiğinde A grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili puanları ($\bar{x}=11.76$) ile B grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili puanları ($\bar{x}=12.93$) arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. A grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili puanları ($\bar{x}=11.76$); B grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili puanları ($\bar{x}=12.93$) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili puanlarına ($\bar{x}=12.16$) göre daha olumsuzdur. B grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili puanları ($\bar{x}=12.93$); A grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili puanları ($\bar{x}=11.76$) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar

verme sitili puanlarına ($\bar{x}=12.16$) göre daha olumludur. Analiz yaparken karşılaştırma için Tukey HSD (A) testi kullanılmıştır.

Tablo 17’de okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan ve dikkatli karar verme sitili puanlarının yaşa göre nonparametrik test olan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (n) ve sıra ortalaması puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 17

Kaçınan ve dikkatli karar verme sitili puanlarının yaşa göre kruskal-wallis testi sonuçları

Alt Boyut	Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Kaçınan Karar Verme Sitili	22-30	94	73.31	2	2.662	.264
	31-39	43	85.07			
	40-48	18	85.58			
Dikkatli Karar Verme Sitili	22-30	94	87.08	2	10.701	.005
	31-39	43	64.67			
	40-48	18	62.42			

A: 22-30 B: 31-39 C: 40-48

Okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanları yaşa göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$\chi^2=2.662$, $p>.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanlarının yaş grupları (A-B-C) arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Buna göre A grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=73.31); B grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=85.07) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanlarına (Sıra Ortalaması=85.58) göre daha olumsuzdur.

C grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=85.58); A grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili

puanları (Sıra Ortalaması=73.31) ve B grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanlarına ($\bar{x}$ =85.07) göre daha olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanları yaşa göre anlamlı bir fark göstermektedir, [$\chi^2=10.701$, $p<.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanlarının yaş grupları (A-B-C) arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Buna göre C grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=62.42); B grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=64.67) ve A grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanlarına (Sıra Ortalaması=87.08) göre daha olumsuzdur.

A grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=87.08); B grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=64.67) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanlarına (Sıra Ortalaması=62.42) göre daha olumludur.

4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 18’de okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algılarının kardeş olup olmamasına göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 18

Öğrenen özerkliği algılarının kardeş olup olmamasına göre t-testi sonuçları

Boyut	Kardeş	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Öğrenen	Evet	133	27.69	8.56			
Özerkliği					29.44	.812	.423
Becerisi	Hayır	22	26.18	8.04			

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları öğretmenlerin kardeşlerinin olup olmamasına göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(29.44)}=.812$, $p>.05$]. Kardeşi olan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ($\bar{x}$ =27.69), kardeşi olmayan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}$ =26.18) göre daha olumludur.

Tablo 19’da okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği ile öğrenme süreci desteği puanlarının kardeş olup olmamasına göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 19

Değerlendirme desteği ile öğrenme süreci desteği puanlarının kardeş olup olmamasına göre t-testi sonuçları

Alt Boyut	Kardeş	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Değerlendirme Desteği	Evet	133	1.93	.74	28.15	1.228	.230
	Hayır	22	1.71	.76			
Öğrenme Süreci Desteği	Evet	133	1.78	.64	30.18	.730	.471
	Hayır	22	1.68	.57			

Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları kardeş olup olmamasına göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(28.15)}=1.228$, $p>.05$]. Kardeşi olan okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=1.93$), kardeşi olmayan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=1.71$) göre daha olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları kardeş olup olmamasına göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(30.18)}=.730$, $p>.05$]. Kardeşi olan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}=1.78$), kardeşi olmayan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=1.68$) göre daha olumludur.

Tablo 20’de okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanlarının kardeş olup olmamasına göre nonparametrik test olan U-Testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (n), sıra ortalaması ve sıra toplamı puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 20

Duygu ve düşünce desteği puanlarının kardeş olup olmamasına göre u-testi sonuçları

Alt Boyut	Kardeş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygu ve Düşünce	Evet	133	78.10	10387	1450	.947
Desteği	Hayır	22	77.41	1703		

Okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları kardeş olup olmamasına göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [U=10387, p>.05]. Kardeşi olan okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları (Sıra Ortalaması=78.10), kardeşi olmayan okul öncesi öğretmenlerine (Sıra Ortalaması=77.41) göre daha olumludur.

Tablo 21’de okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne Karar Verme Ölçeği puanlarının kardeş olup olmamasına göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 21

Melbourne karar verme ölçeği puanlarının kardeş olup olmamasına göre t-testi sonuçları

Boyut	Kardeş	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Karar Verme	Evet	133	54.80	5.73	26.39	-.806	.427
Becerisi	Hayır	22	53.59	6.66			

Okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları kardeş olup olmamasına göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(26.39)} = -.806$, p>.05]. Kardeşi olan okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}$ =54.80), kardeşi olmayan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}$ =53.59) göre daha olumludur.

Tablo 22’de okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarının kardeş olup olmamasına göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 22

Karar vermede öz saygı puanlarının kardeş olup olmamasına göre t-testi sonuçları

Alt Boyut	Kardeş	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Karar	Evet	133	7.87	2.06			
Vermede					26.53	-2.261	.032
Öz Saygı	Hayır	22	9.09	2.36			

Okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları kardeş olup olmamasına göre anlamlı bir fark göstermektedir, [$t_{(26.53)} = -2.261$, $p < .05$]. Kardeşi olmayan okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=9.09$), kardeşi olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=7.87$) göre daha olumludur.

Tablo 23’de okul öncesi öğretmenlerinin panik ve erteleyici karar verme sitili puanlarının kardeş olup olmamasına göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 23

Panik ve erteleyici karar verme sitili puanlarının kardeş olup olmamasına göre t-testi sonuçları

Alt Boyut	Kardeş	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Panik Karar	Evet	133	11.96	2.46			
Verme					153	1.377	.171
Sitili	Hayır	22	11.13	3.34			
Erteleyici Karar	Evet	133	12.22	2.42			
Verme					26.53	.990	.331
Sitili	Hayır	22	11.59	2.83			

Okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili kardeş olup olmamasına göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(153)} = 1.377$, $p > .05$]. Kardeşi olan okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili ($\bar{x}=11.96$), kardeşi olmayan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=11.13$) göre daha olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili kardeş olup olmamasına göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(26.33)}=.990$, $p>.05$]. Kardeşi olan okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili ($\bar{x}=12.22$), kardeşi olmayan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=11.59$) göre daha olumludur.

Tablo 24’de okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan ve dikkatli karar verme sitili puanlarının kardeş olup olmamasına göre nonparametrik test olan U-Testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (n), sıra ortalaması ve sıra toplamı puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 24

Kaçınan ve dikkatli karar verme sitili puanlarının kardeş olup olmamasına göre u-testi sonuçları

Alt Boyut	Kardeş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kaçınan Karar Verme Sitili	Evet	133	80.04	10645	1192	.160
	Hayır	22	65.68	1445		
Dikkatli Karar Verme Sitili	Evet	133	76.03	10112.5	1201.5	.161
	Hayır	22	89.89	1977.5		

Okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili kardeş olup olmamasına göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$U=1192$, $p>.05$]. Kardeşi olan okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili (Sıra Ortalaması=80.04), kardeşi olmayan okul öncesi öğretmenlerine (Sıra Ortalaması=65.68) göre daha olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili kardeş olup olmamasına göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$U=1201.500$, $p>.05$]. Kardeşi olmayan okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili (Sıra Ortalaması=89.89), kardeşi olan okul öncesi öğretmenlerine (Sıra Ortalaması=76.03) göre daha olumludur.

4.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 25’de okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algılarının yaşamın yoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre parametrik test olan ANOVA sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 25

Öğrenen özerkliği algılarının yaşamın yoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre ortalama ve standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

Boyut	Yaşamın	N	$\bar{x}$	S	sd	F	p
	Çoğunluğunun Geçirildiği Bölge						
Öğrenen Özerkliği Becerisi	Akdeniz	10	33.90	9.67			
	Doğu Anadolu	10	24.20	7.67			
	Ege	16	25.87	7.98			
	İç Anadolu	13	29.30	6.71			
	Karadeniz	13	25.15	7.51			
	Marmara	93	27.49	8.63			

A: Akdeniz B: Doğu Anadolu C: Ege D: İç Anadolu E: Karadeniz F: Marmara

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları yaşamın yoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$F_{(5)}=1.932$, $p>.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algılarının yaşamın yoğunluğunun geçirildiği bölge grupları (A-B-C-D-E-F) arasındaki ilişkisi incelendiğinde de anlamlı bir fark görülmemiştir.

B grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ($\bar{x}=24.20$); A grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ($\bar{x}=33.90$) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algılarına ($\bar{x}=25.87$) göre daha olumsuzdur. Yine B grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ($\bar{x}=24.20$); D grubu okul öncesi

öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ($\bar{x}=29.30$), E grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği ($\bar{x}=25.15$) ve F grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğine ($\bar{x}=27.49$) göre daha olumsuzdur.

A grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ($\bar{x}=33.90$), B grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ($\bar{x}=24.20$) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algılarına ($\bar{x}=25.87$) göre daha olumludur. Ayrıca D grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ($\bar{x}=29.30$), E grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ($\bar{x}=25.15$) ve F grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algılarına ($\bar{x}=27.49$) göre de daha olumludur. Analiz yaparken karşılaştırma için Tukey HSD (A) testi kullanılmıştır.

Tablo 26’da okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği ile öğrenme süreci desteği puanlarının yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre parametrik test olan ANOVA sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 26

Değerlendirme desteği ile öğrenme süreci desteği puanlarının yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre ortalama ve standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Yaşamın Çoğunluğunun Geçirildiği Bölge	N	$\bar{x}$	S	sd	F	p
Değerlendirme Desteği	Akdeniz	10	2.40	.99	5	1.681	.142
	Doğu Anadolu	10	1.60	.55			
	Ege	16	1.76	.75			
	İç Anadolu	13	2.09	.68			
	Karadeniz	13	1.71	.62			
	Marmara	93	1.90	.75			
Öğrenme Süreci Desteği	Akdeniz	10	2.20	.64	5	2.329	.045
	Doğu Anadolu	10	1.60	.80			
	Ege	16	1.47	.39			
	İç Anadolu	13	1.95	.54			
	Karadeniz	13	1.58	.52			
	Marmara	93	1.78	.64			

A: Akdeniz B: Doğu Anadolu C: Ege D: İç Anadolu E: Karadeniz F: Marmara

Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$F_{(5)}=1.681$, $p>.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölge grupları (A-B-C-D-E-F) arasındaki ilişkisi incelendiğinde de anlamlı bir fark görülmemiştir.

B grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=1.60$); A grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=2.40$) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanlarına ($\bar{x}=1.76$) göre daha olumsuzdur.

Ayrıca D grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=2.09$) ve E grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanlarına ($\bar{x}=1.71$) göre de daha olumsuzdur. Yine B grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=1.60$), F grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanlarına ($\bar{x}=1.90$) göre de daha olumsuzdur.

A grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=2.40$), B grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=1.60$) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=1.76$) göre daha olumludur. Ayrıca D grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=2.09$), E grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=1.71$) ve F grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanlarına ($\bar{x}=1.90$) göre de daha olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre anlamlı bir fark göstermektedir, [$F_{(5)}=2.329$, $p<.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölge grupları (A-B-C-D-E-F) arasındaki ilişkisi incelendiğinde de anlamlı bir fark görülmemiştir.

C grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}=1.47$); A grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}=2.20$) ve B grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanlarına ($\bar{x}=1.60$) göre daha olumsuzdur. Ayrıca D grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}=1.95$) ve E grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanlarına ($\bar{x}=1.58$) göre de daha olumsuzdur. Yine C grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}=1.47$), F grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanlarına ($\bar{x}=1.78$) göre de daha olumsuzdur.

A grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}=2.20$), B grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}=1.60$) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}=1.47$) göre daha olumludur. Ayrıca D grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}=1.95$), E grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}=1.58$) ve F grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanlarına ($\bar{x}=1.78$) göre de daha olumludur.

Tablo 27’de okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanlarının yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre nonparametrik test olan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (n) ve sıra ortalaması puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 27

Duygu ve düşünce desteği puanlarının yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre kruskal-wallis testi sonuçları

Alt Boyut	Yaşamın Çoğunluğunun Geçirildiği Bölge	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Duygu ve Düşünce Desteği	Akdeniz	10	110.15	5	7.491	.187
	Doğu Anadolu	10	60.65			
	Ege	16	79.03			
	İç Anadolu	13	83.31			
	Karadeniz	13	69.15			
	Marmara	93	76.73			

A: Akdeniz B: Doğu Anadolu C: Ege D: İç Anadolu E: Karadeniz F: Marmara

Okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$\chi^2=7.491$, $p>.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanlarının yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölge grupları (A-B-C-D-E-F) arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Buna göre B grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları (Sıra Ortalaması=60.65), A grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanlarına (Sıra Ortalaması=110.15) göre daha olumsuzdur. Ayrıca C grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları (Sıra Ortalaması=79.03) ve D grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanlarına (Sıra Ortalaması=83.31) göre de daha olumsuzdur. Yine B grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları (Sıra Ortalaması=60.65); E grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları (Sıra Ortalaması=69.15) ve F grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanlarına (Sıra Ortalaması=76.73) göre daha olumsuzdur.

A grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları (Sıra Ortalaması=110.15), B grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanlarına (Sıra Ortalaması=60.65) göre daha olumludur. Ayrıca C grubu okul öncesi

öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları (Sıra Ortalaması=79.03) ve D grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanlarına (Sıra Ortalaması=83.31) göre de daha olumludur. Yine A grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları (Sıra Ortalaması=110.15); E grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları (Sıra Ortalaması=69.15) ve F grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanlarına (Sıra Ortalaması=76.73) göre daha olumludur.

Tablo 28’de okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne Karar Verme Ölçeği puanlarının yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre parametrik test olan ANOVA sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 28

Melbourne karar verme ölçeği puanlarının yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre ortalama ve standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

Boyut	Yaşamın		N	$\bar{x}$	S	sd	F	p
	Çoğunluğunun	Geçirildiği						
	Bölge							
Karar Verme Becerisi	Akdeniz		10	56.60	4.42			
	Doğu Anadolu		10	51.90	5.23			
	Ege		16	55.12	6.62			
	İç Anadolu		13	49.76	7.11	5	3.584	.004
	Karadeniz		13	52.53	8.66			
	Marmara		93	55.60	4.82			

A: Akdeniz B: Doğu Anadolu C: Ege D: İç Anadolu E: Karadeniz F: Marmara

Okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre anlamlı bir fark göstermektedir, [$F_{(5)}=3.584$, $p<0.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanlarının yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre gruplar (A-B-C-D-E-F) arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Buna göre D grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği

puanları ($\bar{x}=49.76$) ile F grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}=55.60$) arasında bir ilişki olduğu görülmüştür.

D grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}=49.76$), A grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanlarına ($\bar{x}=56.60$) göre daha olumsuzdur. Ayrıca B grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}=51.90$) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanlarına ($\bar{x}=55.12$) göre de daha olumsuzdur. Yine D grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}=49.76$); E grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}=52.53$) ve F grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanlarına ($\bar{x}=55.60$) göre daha olumsuzdur.

A grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}=56.60$), B grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanlarına ($\bar{x}=51.90$) göre daha olumludur. Ayrıca C grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}=55.12$) ve D grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanlarına ($\bar{x}=49.76$) göre de daha olumludur. Yine A grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}=56.60$); E grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}=52.53$) ve F grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanlarına ($\bar{x}=55.60$) göre daha olumludur. Analiz yaparken karşılaştırma için Tukey HSD (A) testi kullanılmıştır.

Tablo 29’da okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarının yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre parametrik test olan ANOVA sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 29

Karar vermede öz saygı puanlarının yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre ortalama ve standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Yaşamın		$\bar{x}$	S	sd	F	p
	Çoğunluğunun	N					
	Geçirildiği						
	Bölge						
Karar Vermede Öz Saygı	Akdeniz	10	7.80	2.09	5	2.433	.037
	Doğu Anadolu	10	9.40	2.67			
	Ege	16	8.37	2.39			
	İç Anadolu	13	8.15	2.47			
	Karadeniz	13	9.30	2.65			
	Marmara	93	7.68	1.82			

A: Akdeniz B: Doğu Anadolu C: Ege D: İç Anadolu E: Karadeniz F: Marmara

Okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre anlamlı bir fark göstermektedir, [$F_{(5)}=2.433$, $p<.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarının yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre gruplar (A-B-C-D-E-F) arasındaki ilişkisi incelendiğinde de gruplar arasında bir ilişki görülmemiştir.

A grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=7.80$), B grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarına ($\bar{x}=9.40$) göre daha olumsuzdur. Ayrıca C grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=8.37$) ve D grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarına ($\bar{x}=8.15$) göre de daha olumsuzdur. Yine A grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=7.80$); E grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=9.30$) ve F grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarına ($\bar{x}=7.68$) göre daha olumsuzdur.

B grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=9.40$), A grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarına ($\bar{x}=7.80$) göre daha olumludur. Ayrıca C grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=8.37$) ve D grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarına

($\bar{x}=8.15$) göre de daha olumludur. Yine B grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=9.40$); E grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=9.30$) ve F grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarına ($\bar{x}=7.68$) göre daha olumludur. Analiz yaparken karşılaştırma için Tukey HSD (A) testi kullanılmıştır.

Tablo 30’da okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili puanlarının yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre parametrik test olan ANOVA sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 30

Panik karar verme sitili puanlarının yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre ortalama ve standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Yaşamın		N	$\bar{x}$	S	sd	F	p
	Çoğunluğunun	Geçirildiği						
	Bölge							
Panik Karar Verme Sitili	Akdeniz		10	12.60	2.36			
	Doğu Anadolu		10	10.20	2.85			
	Ege		16	11.93	2.81			
	İç Anadolu		13	10.23	3.32	5	4.248	.001
	Karadeniz		13	10.15	2.73			
	Marmara		93	12.38	2.22			

A: Akdeniz B: Doğu Anadolu C: Ege D: İç Anadolu E: Karadeniz F: Marmara

Okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili puanları yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre anlamlı bir fark göstermektedir, [$F_{(5)}=4.248$, $p<.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili puanlarının yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre gruplar (A-B-C-D-E-F) arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Buna göre D grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili ($\bar{x}=10.23$) ile F grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili ($\bar{x}=12.38$) arasında bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ayrıca E grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili ($\bar{x}=10.15$) ile F grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili ($\bar{x}=12.38$) arasında da bir ilişki olduğu görülmüştür.

E grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili ($\bar{x}=10.15$), A grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitiline ($\bar{x}=12.60$) göre olumsuzdur. Ayrıca B grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili ($\bar{x}=10.20$) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitiline ($\bar{x}=11.93$) göre de daha olumsuzdur. Yine E grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili ($\bar{x}=10.15$); D grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili ($\bar{x}=10.23$) ve F grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitiline ($\bar{x}=12.38$) göre daha olumsuzdur.

A grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili ($\bar{x}=12.60$), B grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitiline ($\bar{x}=10.20$) göre olumludur. Ayrıca C grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili ($\bar{x}=11.93$) ve D grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitiline ($\bar{x}=10.23$) göre de daha olumludur. Yine A grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili ($\bar{x}=12.60$); E grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili ($\bar{x}=10.15$) ve F grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitiline ($\bar{x}=12.38$) göre daha olumludur. Analiz yaparken karşılaştırma için Tukey HSD (A) testi kullanılmıştır.

Tablo 31’de okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili puanlarının yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye parametrik test olan ANOVA sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 31

Erteleyici karar verme sitili puanlarının yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre ortalama ve standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Yaşamın		$\bar{x}$	S	sd	F	p
	Çoğunluğunun	N					
	Geçirildiği						
	Bölge						
	Akdeniz	10	13.50	1.58			
Erteleyici	Doğu Anadolu	10	10.90	2.88			
Karar	Ege	16	11.87	2.62	5	3.552	.005
Verme	İç Anadolu	13	10.46	2.84			
Sitili	Karadeniz	13	11.07	2.84			
	Marmara	93	12.54	2.23			

A: Akdeniz B: Doğu Anadolu C: Ege D: İç Anadolu E: Karadeniz F: Marmara

Okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili puanları yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre anlamlı bir fark göstermektedir, [$F_{(5)}=3.552$, $p<.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili puanlarının yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre gruplar (A-B-C-D-E-F) arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Buna göre A grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili ($\bar{x}=13.50$) ile D grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili ($\bar{x}=10.46$) arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca D grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili ($\bar{x}=10.46$) ile F grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili ($\bar{x}=12.54$) arasında da bir ilişki olduğu görülmüştür.

D grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili ($\bar{x}=10.46$), A grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitiline ($\bar{x}=13.50$) göre daha olumsuzdur. Ayrıca B grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili ($\bar{x}=10.90$) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitiline ($\bar{x}=11.87$) göre de daha olumsuzdur. Yine D grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili ($\bar{x}=10.46$); E grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili ($\bar{x}=11.07$) ve F grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitiline ($\bar{x}=12.54$) göre daha olumsuzdur.

A grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili ($\bar{x}=13.50$); B grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili ($\bar{x}=10.90$) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitiline ($\bar{x}=11.87$) göre daha olumludur. Yine A grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili ($\bar{x}=13.50$), D grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitiline ($\bar{x}=10.46$) göre daha olumludur. Ayrıca E grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili ($\bar{x}=11.07$) ve F grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitiline ($\bar{x}=12.54$) göre de daha olumludur.

Tablo 32’de okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan ve dikkatli karar verme sitili puanlarının yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre nonparametrik test olan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (n) ve sıra ortalaması puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 32

Kaçınan ve dikkatli karar verme sitili puanlarının yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre kruskal-wallis testi sonuçları

Alt Boyut	Yaşamın Çoğunluğunun Geçirildiği Bölge	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Kaçınan Karar Verme Sitili	Akdeniz	10	64.85	5	13.195	.022
	Doğu Anadolu	10	50.35			
	Ege	16	77.47			
	İç Anadolu	13	62.96			
	Karadeniz	13	57.58			
Dikkatli Karar Verme Sitili	Marmara	93	87.44	5	3.432	.634
	Akdeniz	10	78.75			
	Doğu Anadolu	10	82.70			
	Ege	16	91.47			
	İç Anadolu	13	82.15			
	Karadeniz	13	86.54			
	Marmara	93	73.32			

A: Akdeniz B: Doğu Anadolu C: Ege D: İç Anadolu E: Karadeniz F: Marmara

Okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanları yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre anlamlı bir fark göstermektedir, [$\chi^2=13.195$, $p<.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanlarının yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölge grupları (A-B-C-D-E-F) arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Buna göre B grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=50.35), A grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanlarına (Sıra Ortalaması=64.85) göre daha olumsuzdur. Ayrıca C grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=77.47) ve D grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanlarına (Sıra Ortalaması=62.96) göre de daha olumsuzdur. Yine B grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=50.35); E grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=57.58) ve F grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanlarına (Sıra Ortalaması=87.44) göre daha olumsuzdur.

F grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=87.44), A grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanlarına (Sıra Ortalaması=64.85) göre daha olumludur. Ayrıca B grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=50.35) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanlarına (Sıra Ortalaması=77.47) göre de daha olumludur. Yine F grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=87.44); D grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=62.96) ve E grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanlarına ($\bar{x}=57.58$) göre daha olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanları yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölgeye göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$\chi^2=3.432$, $p>.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanlarının yaş grupları (A-B-C-D-E-F) arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Buna göre F grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=73.32), A grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanlarına (Sıra Ortalaması=78.75) göre daha olumsuzdur. Ayrıca B grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=82.70) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanlarına (Sıra Ortalaması=91.47) göre de daha olumsuzdur. Yine F grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=73.32); D grubu okul

öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=82.15) ve E grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanlarına (Sıra Ortalaması=86.54) göre daha olumsuzdur.

C grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=91.47), A grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanlarına (Sıra Ortalaması=78.75) göre daha olumludur. Ayrıca B grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=82.70) ve D grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanlarına (Sıra Ortalaması=82.15) göre de daha olumludur. Yine C grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=91.47); E grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=86.54) ve F grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanlarına (Sıra Ortalaması=73.32) göre daha olumludur.

4.8. Sekizinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 33'de okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algılarının eğitim durumuna göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 33

Öğrenen özerkliği algılarının eğitim durumuna göre t-testi sonuçları

Boyut	Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Öğrenen	Lisans	148	27.61	8.51			
Özerkliği					6.68	.949	.375
Becerisi	Yüksek Lisans	7	24.71	7.86			

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(6.68)}=.949$, $p>.05$]. En son mezun olunan akademik kariyer basamağı lisans olan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği

algıları ($\bar{x}=27.61$), en son mezun olunan akademik kariyer basamağı yüksek lisans olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=24.71$) göre daha olumludur.

Tablo 34’de okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği ile öğrenme süreci desteği puanlarının eğitim durumuna göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 34

Değerlendirme desteği ile öğrenme süreci desteği puanlarının eğitim durumuna göre t-testi sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Değerlendirme Desteği	Lisans	148	1.91	.76	7.70	1.682	.133
	Yüksek Lisans	7	1.60	.45			
Öğrenme Süreci Desteği	Lisans	148	1.77	.63	6.57	.586	.577
	Yüksek Lisans	7	1.62	.63			

Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(7.70)}=1.682$, $p>.05$]. Eğitim durumu lisans olan okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=1.91$), eğitim durumu yüksek lisans olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=1.60$) göre daha olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(6.57)}=.586$, $p>.05$]. Eğitim durumu lisans olan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}=1.77$), eğitim durumu yüksek lisans olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=1.62$) göre daha olumludur.

Tablo 35’de okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanlarının eğitim durumuna göre nonparametrik test olan U-Testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (n), sıra ortalaması ve sıra toplamı puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 35

Duygu ve düşünce desteği puanlarının eğitim durumuna göre u-testi sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygu ve	Lisans	148	78.69	11646.5		
Düşünce					415.5	.374
Desteği	Yüksek Lisans	7	63.36	443.5		

Okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$U=415.5$, $p>.05$]. Eğitim durumu lisans olan okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları (Sıra Ortalaması=78.69), eğitim durumu yüksek lisans olan okul öncesi öğretmenlerine (Sıra Ortalaması=63.36) göre daha olumludur.

Tablo 36’da okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne Karar Verme Ölçeği puanlarının eğitim durumuna göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 36

Melbourne karar verme ölçeği puanlarının eğitim durumuna göre t-testi sonuçları

Boyut	Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Karar	Lisans	148	54.52	5.96			
Verme					153	-1.027	.306
Becerisi	Yüksek Lisans	7	56.85	2.19			

Okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(153)} = -1.027$, $p>.05$]. Eğitim durumu yüksek lisans olan okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}=56.85$), eğitim durumu lisans olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=54.52$) göre daha olumludur.

Tablo 37’de okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarının eğitim durumuna göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 37

Karar vermede öz saygı puanlarının eğitim durumuna göre t-testi sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Karar Vermede Öz Saygı	Lisans	148	8.12	2.16	153	1.885	.061
	Yüksek Lisans	7	6.57	.78			

Okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(153)}=1.885$, $p>.05$]. Eğitim durumu lisans olan okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=8.12$), eğitim durumu yüksek lisans olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=6.57$) göre daha olumludur.

Tablo 38’de okul öncesi öğretmenlerinin panik ve erteleyici karar verme sitili puanlarının eğitim durumuna göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 38

Panik ve erteleyici karar verme sitili puanlarının eğitim durumuna göre t-testi sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Panik	Lisans	148	11.80	2.66			
Karar					153	-.90	.370
Verme	Yüksek Lisans	7	12.71	.95			
Sitili							
Erteleyici	Lisans	148	12.06	2.51			
Karar					153	-1.72	.086
Verme	Yüksek Lisans	7	13.71	1.11			
Sitili							

Okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(153)} = -.90$, $p > .05$]. Eğitim durumu yüksek lisans olan okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili ($\bar{x}=12.71$), eğitim durumu lisans olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=11.80$) göre daha olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(153)} = -1.72$, $p > .05$]. Eğitim durumu yüksek lisans olan okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili ($\bar{x}=13.71$), eğitim durumu lisans olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=12.06$) göre daha olumludur.

Tablo 39’da okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan ve dikkatli karar verme sitili puanlarının eğitim durumuna göre nonparametrik test olan U-Testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (n), sıra ortalaması ve sıra toplamı puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 39

Kaçınan ve dikkatli karar verme sitili puanlarının eğitim durumuna göre u-testi sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kaçınan Karar Verme Sitili	Lisans	148	76.70	11352	326	.094
	Yüksek Lisans	7	105.43	738		
Dikkatli Karar Verme Sitili	Lisans	148	78.54	11623.5	438.5	.474
	Yüksek Lisans	7	66.64	466.5		

Okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [U=326, p>.05]. Eğitim durumu yüksek lisans olan okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili (Sıra Ortalaması=105.43), eğitim durumu lisans olan okul öncesi öğretmenlerine (Sıra Ortalaması=76.70) göre daha olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili kardeş olup olmamasına göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [U=438.5, p>.05]. Eğitim durumu lisans olan okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili (Sıra Ortalaması=78.54), eğitim durumu yüksek lisans olan okul öncesi öğretmenlerine (Sıra Ortalaması=66.64) göre daha olumludur.

4.9. Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 40'da okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algılarının mesleki kıdeme göre parametrik test olan ANOVA sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 40

Öğrenen özerkliği algılarının mesleki kıdeme göre ortalama ve standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	S	sd	F	p
Öğrenen Özerkliği Becerisi	1-5 yıl	95	26.94	7.72	3	1.391	.248
	6-10 yıl	30	29.03	9.82			
	11-15 yıl	20	29.45	10.23			
	16-20 yıl	10	24	6.61			

A: 1-5 yıl B: 6-10 yıl C: 11-15 yıl D: 16-20 yıl

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$F_{(3)}=1.391$, $p>.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algılarının yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölge grupları (A-B-C-D) arasındaki ilişkisi incelendiğinde de anlamlı bir fark görülmemiştir.

D grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ($\bar{x}=24$); A grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ($\bar{x}=26.94$), B grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ($\bar{x}=29.03$) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğine ($\bar{x}=29.45$) göre daha olumsuzdur.

C grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ($\bar{x}=29.45$); A grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ($\bar{x}=26.94$), B grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ($\bar{x}=29.03$) ve D grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğine ($\bar{x}=24$) göre daha olumludur. Analiz yaparken karşılaştırma için Tukey HSD (A) testi kullanılmıştır.

Tablo 41’de okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği ile öğrenme süreci desteği puanlarının mesleki kıdeme göre parametrik test olan ANOVA sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 41

Değerlendirme desteği ile öğrenme süreci desteği puanlarının mesleki kıdeme göre ortalama ve standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	S	sd	F	p
Değerlendirme Desteği	1-5 yıl	95	1.86	.71	3	.875	.456
	6-10 yıl	30	2.03	.91			
	11-15 yıl	20	2.00	.72			
	16-20 yıl	10	1.65	.66			
Öğrenme Süreci Desteği	1-5 yıl	95	1.72	.59	3	1.831	.144
	6-10 yıl	30	1.90	.76			
	11-15 yıl	20	1.91	.63			
	16-20 yıl	10	1.44	.36			

A: 1-5 yıl B: 6-10 yıl C: 11-15 yıl D: 16-20 yıl

Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$F_{(3)}=.875$, $p>.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanlarının mesleki kıdeme göre gruplar (A-B-C-D) arasındaki ilişkisi incelendiğinde de gruplar arasında bir ilişki görülmemiştir.

D grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=1.65$); A grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=1.86$) ve B grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanlarına ($\bar{x}=2.03$) göre daha olumsuzdur. Ayrıca C grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanlarına ($\bar{x}=2.00$) göre de daha olumsuzdur.

B grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=2.03$), A grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=1.86$) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=2.00$) göre daha olumludur.

Ayrıca D grubu okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanlarına ($\bar{x}=1.65$) göre de daha olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$F_{(3)}=1.831$, $p>.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanlarının mesleki kıdeme göre gruplar (A-B-C-D) arasındaki ilişkisi incelendiğinde de gruplar arasında bir ilişki görülmemiştir.

D grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}=1.44$); A grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}=1.72$) ve B grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanlarına ($\bar{x}=1.90$) göre daha olumsuzdur. Ayrıca C grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanlarına ($\bar{x}=1.91$) göre de daha olumsuzdur.

C grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}=1.91$), A grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}=1.72$) ve B grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}=1.90$) göre daha olumludur. Ayrıca D grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanlarına ($\bar{x}=1.44$) göre de daha olumludur.

Tablo 42’de okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanlarının mesleki kıdeme göre nonparametrik test olan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (n) ve sıra ortalaması puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 42

Duygu ve düşünce desteği puanlarının mesleki kıdeme göre kruskal-wallis testi sonuçları

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Duygu ve	1-5 yıl	95	76.04	3	1.880	.598
Düşünce	6-10 yıl	30	84.72			
Desteği	11-15 yıl	20	83.28			
	16-20 yıl	10	65.90			

A: 1-5 yıl B: 6-10 yıl C: 11-15 yıl D: 16-20 yıl

Okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$\chi^2=1.880$, $p>.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanlarının mesleki kıdem grupları (A-B-C-D) arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Buna göre D grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları (Sıra Ortalaması=65.90), A grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanlarına (Sıra Ortalaması=76.04) göre daha olumsuzdur. Ayrıca B grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları (Sıra Ortalaması=84.72) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanlarına (Sıra Ortalaması=83.28) göre de daha olumsuzdur.

B grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları (Sıra Ortalaması=84.72), A grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanlarına (Sıra Ortalaması=76.04) göre daha olumludur. Ayrıca C grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları (Sıra Ortalaması=83.28) ve D grubu okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanlarına (Sıra Ortalaması=65.90) göre de daha olumludur.

Tablo 43’de okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne Karar Verme Ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre parametrik test olan ANOVA sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 43

Melbourne karar verme ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre ortalama ve standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	S	sd	F	p
Karar	1-5 yıl	95	53.95	5.82			
Verme	6-10 yıl	30	55.86	5.08			
Becerisi	11-15 yıl	20	55.80	7.54	3	1.141	.334
	16-20 yıl	10	55	4.26			

A: 1-5 yıl B: 6-10 yıl C: 11-15 yıl D: 16-20 yıl

Okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$F_{(3)}=1.141$, $p>.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin

Melbourne karar verme ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre gruplar (A-B-C-D) arasındaki ilişkisi incelendiğinde de gruplar arasında bir ilişki görülmemiştir.

A grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}$ =53.95), B grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanlarına ($\bar{x}$ =55.86) göre daha olumsuzdur. Ayrıca C grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}$ =55.80) ve D grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}$ =55) göre de daha olumsuzdur.

B grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}$ =55.86), A grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanlarına ($\bar{x}$ =53.95) göre daha olumludur. Ayrıca C grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}$ =55.80) ve D grubu okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanlarına ($\bar{x}$ =55) göre de daha olumludur. Analiz yaparken karşılaştırma için Tukey HSD (A) testi kullanılmıştır.

Tablo 44’de okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarının mesleki kıdeme göre parametrik test olan ANOVA sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 44

Karar vermede öz saygı puanlarının mesleki kıdeme göre ortalama ve standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	S	sd	F	p
Karar	1-5 yıl	95	8.53	2.31			
Vermede	6-10 yıl	30	7.46	1.67			
Öz Saygı	11-15 yıl	20	.45	1.57	3	5.277	.002
	16-20 yıl	10	6.40	0.96			

A: 1-5 yıl B: 6-10 yıl C: 11-15 yıl D: 16-20 yıl

Okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark göstermektedir, [$F_{(3)}=5.277$, $p<.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin karar

vermede öz saygı puanlarının mesleki kıdeme göre gruplar (A-B-C-D) arasındaki ilişkisi incelendiğinde de A grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=8.53$) ile D grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=6.40$) arasında bir ilişki olduğu görülmüştür.

D grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=6.40$), A grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarına ($\bar{x}=8.53$) göre daha olumsuzdur. Ayrıca B grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=7.46$) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarına ($\bar{x}=7.45$) göre de daha olumsuzdur.

A grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=8.53$), B grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarına ($\bar{x}=7.46$) göre daha olumludur. Ayrıca C grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=7.45$) ve D grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarına ($\bar{x}=6.40$) göre de daha olumludur. Analiz yaparken karşılaştırma için Tukey HSD (A) testi kullanılmıştır.

Tablo 45’de okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili puanlarının mesleki kıdeme göre parametrik test olan ANOVA sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 45

Panik karar verme sitili puanlarının mesleki kıdeme göre ortalama ve standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	S	sd	F	p
Panik	1-5 yıl	95	11.45	2.73			
Karar	6-10 yıl	30	12.13	2.19	3	2.222	.088
Verme	11-15 yıl	20	12.80	2.72			
Sitili	16-20 yıl	10	12.80	1.61			

A: 1-5 yıl B: 6-10 yıl C: 11-15 yıl D: 16-20 yıl

Okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili puanları mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$F_{(3)}=2.222$, $p>.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili puanlarının mesleki kıdeme göre gruplar (A-B-C-D) arasındaki ilişkisi incelendiğinde de gruplar arasında bir ilişki görülmemiştir.

A grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili ($\bar{x}=11.45$), B grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitiline ($\bar{x}=12.13$) göre daha olumsuzdur. Ayrıca C grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili ($\bar{x}=12.80$) ve D grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitiline ($\bar{x}=12.80$) göre de daha olumsuzdur.

C ve D grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili ($\bar{x}=12.80$); A grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili ($\bar{x}=11.45$) ve B grubu okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitiline ($\bar{x}=12.13$) göre daha olumludur. Analiz yaparken karşılaştırma için Tukey HSD (A) testi kullanılmıştır.

Tablo 46'da okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili puanlarının mesleki kıdeme göre parametrik test olan ANOVA sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 46

Erteleyici karar verme sitili puanlarının mesleki kıdeme göre ortalama ve standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	S	sd	F	p
Erteleyici	1-5 yıl	95	11.60	2.36			
Karar	6-10 yıl	30	13.13	2.30	3	4.132	.008
Verme	11-15 yıl	20	12.95	2.62			
Sitili	16-20 yıl	10	12.60	2.83			

A: 1-5 yıl B: 6-10 yıl C: 11-15 yıl D: 16-20 yıl

Okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili puanları mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark göstermektedir, [$F_{(3)}=4.132$, $p<.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili puanlarının mesleki kıdeme göre gruplar (A-B-C-D) arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Buna göre A grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme

sitili ($\bar{x}=11.60$) ile B grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili ($\bar{x}=13.13$) arasında bir ilişki olduğu görülmüştür.

A grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili ($\bar{x}=11.60$), B grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitiline ($\bar{x}=13.13$) göre daha olumsuzdur. Ayrıca C grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili ($\bar{x}=12.95$) ve D grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitiline ($\bar{x}=12.60$) göre de daha olumsuzdur.

B grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili ($\bar{x}=13.13$), A grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitiline ($\bar{x}=11.60$) göre daha olumludur. Ayrıca C grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili ($\bar{x}=12.95$) ve D grubu okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitiline ($\bar{x}=12.60$) göre de daha olumludur. Analiz yaparken karşılaştırma için Tukey HSD (A) testi kullanılmıştır.

Tablo 47’de okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan ve dikkatli karar verme sitili puanlarının mesleki kıdeme göre nonparametrik test olan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (n) ve sıra ortalaması puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 47

Kaçınan ve dikkatli karar verme sitili puanlarının mesleki kıdeme göre kruskal-wallis testi sonuçları

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Kaçınan	1-5 yıl	95	71.69	3	5.159	.160
Karar Verme	6-10 yıl	30	87.22			
Sitili	11-15 yıl	20	86.30			
	16-20 yıl	10	93.70			
Dikkatli	1-5 yıl	95	87.61	3	12.684	.005
Karar Verme	6-10 yıl	30	61.65			
Sitili	11-15 yıl	20	60.53			
	16-20 yıl	10	70.75			

A: 1-5 yıl B: 6-10 yıl C: 11-15 yıl D: 16-20 yıl

Okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanları mesleki kıdeme göre anlamlı fark göstermemektedir, [$\chi^2=5.159$, $p>.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanlarının mesleki kıdem grupları (A-B-C-D) arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Buna göre A grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=71.69), B grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanlarına (Sıra Ortalaması=87.22) göre daha olumsuzdur. Ayrıca C grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=86.30) ve D grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanlarına (Sıra Ortalaması=93.70) göre de daha olumsuzdur.

D grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=93.70), A grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanlarına (Sıra Ortalaması=71.69) göre daha olumludur. Ayrıca B grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=87.22) ve C grubu okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili puanlarına ($\bar{x}=86.30$) göre de daha olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanları mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark göstermektedir, [$\chi^2=12.684$, $p<.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanlarının mesleki kıdem grupları (A-B-C-D) arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Buna göre C grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=60.53), A grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanlarına (Sıra Ortalaması=87.61) göre daha olumsuzdur. Ayrıca B grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=61.65) ve D grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanlarına (Sıra Ortalaması=70.75) göre de daha olumsuzdur.

A grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=87.61), B grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanlarına (Sıra Ortalaması=61.65) göre daha olumludur. Ayrıca C grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanları (Sıra Ortalaması=60.53) ve D grubu okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili puanlarına (Sıra Ortalaması=70.75) göre de daha olumludur.

4.10. Onuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 48’de okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algılarının görev yapılan okul türüne göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 48

Öğrenen özerkliği algılarının görev yapılan okul türüne göre t-testi sonuçları

Boyut	Okul Türü	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Öğrenen	Anaokulu	118	27.55	8.43			
Özerkliği					58.42	.171	.864
Becerisi	Anasınıfı	37	27.27	8.76			

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(58.42)}=.171$, $p>.05$]. Çalıştığı okul türü anaokulu olan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ($\bar{x}=27.55$), çalıştığı okul türü anasınıfı olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=27.27$) göre daha olumludur.

Tablo 49’da okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği ile öğrenme süreci desteği puanlarının görev yapılan okul türüne göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) değerleri yer almaktadır.

Tablo 49

Değerlendirme desteği ile öğrenme süreci desteği puanlarının görev yapılan okul türüne göre t-testi sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Değerlendirme Desteği	Anaokulu	118	1.90	.75	61.21	.013	.990
	Anasınıfı	37	1.89	.74			
Öğrenme Süreci Desteği	Anaokulu	118	1.77	.64	64.01	.296	.768
	Anasınıfı	37	1.74	.59			

Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(61.21)}=.013$, $p>.05$]. Görev yapılan okul türü anaokulu olan okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=1.90$), görev yapılan okul türü anasınıfı olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=1.89$) göre daha olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(64.01)}=.296$, $p>.05$]. Görev yapılan okul türü anaokulu olan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}=1.77$), görev yapılan okul türü anasınıfı olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=1.74$) göre daha olumludur.

Tablo 50’de okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanlarının görev yapılan okul türüne göre nonparametrik test olan U-Testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (n), sıra ortalaması ve sıra toplamı puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 50

Duygu ve düşünce desteği puanlarının görev yapılan okul türüne göre u-testi sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygu ve Düşünce Desteği	Anaokulu	118	78.82	9300	2086.5	.683
	Anasınıfı	37	75.39	2789		

Okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$U=2086.5$, $p>.05$]. Görev yaptıkları okul türü anaokulu olan okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları (Sıra Ortalaması=78.82), görev yaptıkları okul türü anasınıfı olan okul öncesi öğretmenlerine (Sıra Ortalaması=75.39) göre daha olumludur.

Tablo 51’de okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne Karar Verme Ölçeği puanlarının görev yapılan okul türüne göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 51

Melbourne karar verme ölçeği puanlarının görev yapılan okul türüne göre t-testi sonuçları

Boyut	Okul Türü	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Karar Verme	Anaokulu	118	54.07	6.04	72.74	-2.366	.021
Becerisi	Anasınıfı	37	56.40	4.94			

Okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir fark göstermektedir, [$t_{(72.74)} = -2.366$, $p<.05$]. Görev yapılan okul türü anasınıfı olan okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}=56.40$), görev yapılan okul türü anaokulu olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=54.07$) göre daha olumludur.

Tablo 52’de okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarının görev yapılan okul türüne göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 52

Karar vermede öz saygı puanlarının görev yapılan okul türüne göre t-testi sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Karar	Anaokulu	118	8.24	2.27			
Vermede					153	2.034	.044
Öz Saygı	Anasınıfı	37	7.43	1.53			

Okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir fark göstermektedir, [$t_{(153)}=2.034$, $p<.05$]. Görev yapılan okul türü anaokulu olan okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=8.24$), görev yapılan okul türü anasınıfı olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=7.43$) göre daha olumludur.

Tablo 53’de okul öncesi öğretmenlerinin panik ve erteleyici karar verme sitili puanlarının görev yapılan okul türüne göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 53

Panik ve erteleyici karar verme sitili puanlarının görev yapılan okul türüne göre t-testi sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
	Anaokulu	118	11.62	2.79			
Panik Karar					153	-1.87	.063
Verme Sitili	Anasınıfı	37	12.54	1.78			
Erteleyici	Anaokulu	118	11.94	2.64			
Karar Verme					153	-1.75	.082
Sitili	Anasınıfı	37	12.75	1.80			

Okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(153)}= -1.87$, $p>.05$]. Görev yapılan okul türü anasınıfı olan okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili ($\bar{x}=12.54$), görev yapılan okul türü anaokulu olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=11.62$) göre daha olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(153)} = -1.75$, $p > .05$]. Görev yapılan okul türü anasınıfı olan okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili ($\bar{x} = 12.75$), görev yapılan okul türü anaokulu olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x} = 11.94$) göre daha olumludur.

Tablo 54’de okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan ve dikkatli karar verme sitili puanlarının görev yapılan okul türüne göre nonparametrik test olan U-Testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (n), sıra ortalaması ve sıra toplamı puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 54

Kaçınan ve dikkatli karar verme sitili puanlarının görev yapılan okul türüne göre u-testi sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kaçınan Karar Verme Sitili	Anaokulu	118	73.25	8644	1623	.017
	Anasınıfı	37	93.14	3446		
Dikkatli Karar Verme Sitili	Anaokulu	118	79.03	9326	2061	.593
	Anasınıfı	37	74.70	2764		

Okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir fark göstermektedir, [$U = 1623$, $p < .05$]. Görev yapılan okul türü anasınıfı olan okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili (Sıra Ortalaması=93.14), görev yapılan okul türü anaokulu olan okul öncesi öğretmenlerine (Sıra Ortalaması=73.25) göre daha olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$U = 2061$, $p > .05$]. Görev yaptıkları okul türü anaokulu olan okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili (Sıra Ortalaması=79.03), görev yaptıkları okul türü anasınıfı olan okul öncesi öğretmenlerine (Sıra Ortalaması=74.70) göre daha olumludur.

4.11. On Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 55’de okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algılarının görev yapılan okulda geçen hizmet süresine göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 55

Öğrenen özerkliği algılarının görev yapılan okulda geçen hizmet süresine göre t-testi sonuçları

Boyut	Hizmet Süresi	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Öğrenen	1-4 yıl	134	27.17	8.42			
Özerkliği					26.10	-1.097	.283
Becerisi	5-8 yıl	21	29.42	8.78			

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları öğretmenlerin görevli oldukları okulda geçen hizmet süresine göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(26.10)} = -1.097$, $p > .05$]. Görevli oldukları okulda geçen hizmet süresi 5-8 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algıları ($\bar{x}=29.42$), görevli oldukları okulda geçen hizmet süresi 1-4 yıl olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=27.17$) göre daha olumludur.

Tablo 56’da okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği ile öğrenme süreci desteği puanlarının görev yapılan okulda geçen hizmet süresine göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 56

Değerlendirme desteği ile öğrenme süreci desteği puanlarının görev yapılan okulda geçen hizmet süresine göre t-testi sonuçları

Alt Boyut	Hizmet Süresi	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Değerlendirme	1-4 yıl	134	1.86	.74			
Desteği					25.59	-1.356	.187
	5-8 yıl	21	2.11	.80			
Öğrenme	1-4 yıl	134	1.75	.63			
Süreci					28.26	-.843	.406
Desteği	5-8 yıl	21	1.86	.57			

Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları görev yapılan okulda geçen hizmet süresine göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(25.59)} = -1.356$, $p > .05$]. Görev yapılan okulda geçen hizmet süresi 5-8 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme desteği puanları ($\bar{x}=2.11$), görev yapılan okulda geçen hizmet süresi 1-4 yıl olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=1.86$) göre daha olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları görev yapılan okulda geçen hizmet süresine göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(28.26)} = -.843$, $p > .05$]. Görev yapılan okulda geçen hizmet süresi 5-8 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci desteği puanları ($\bar{x}=1.86$), görev yapılan okulda geçen hizmet süresi 1-4 yıl olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=1.75$) göre daha olumludur.

Tablo 57’de okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanlarının görev yapılan okulda geçen hizmet süresine göre nonparametrik test olan U-Testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (n), sıra ortalaması ve sıra toplamı puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 57

Duygu ve düşünce desteği puanlarının görev yapılan okulda geçen hizmet süresine göre u-testi sonuçları

Alt Boyut	Hizmet Süresi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygu ve	1-4 yıl	134	76.54	10256		
Düşünce					1211	.302
Desteği	5-8 yıl	21	87.33	1834		

Okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları görev yaptıkları okulda geçen hizmet süresine göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$U=1111.50$, $p>.05$]. Görev yaptıkları okulda geçen hizmet süresi 5-8 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteği puanları (Sıra Ortalaması=87.33), görev yaptıkları okulda geçen hizmet süresi 1-4 yıl olan okul öncesi öğretmenlerine (Sıra Ortalaması=76.54) göre daha olumludur.

Tablo 58’de okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne Karar Verme Ölçeği puanlarının görev yapılan okulda geçen hizmet süresine göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 58

Melbourne karar verme ölçeği puanlarının görev yapılan okulda geçen hizmet süresine göre t-testi sonuçları

Boyut	Hizmet Süresi	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Karar	1-4 yıl	134	54.45	6.11			
Verme					38.24	-1.321	.194
Becerisi	5-8 yıl	21	55.76	3.83			

Okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları görev yapılan okulda geçen hizmet süresine göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(38.24)} = -1.321$,

$p>.05$]. Görev yapılan okulda geçen hizmet süresi 5-8 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin Melbourne karar verme ölçeği puanları ($\bar{x}=55.76$), görev yapılan okulda geçen hizmet süresi 1-4 yıl olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=54.45$) göre daha olumludur.

Tablo 59’da okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarının görev yapılan okulda geçen hizmet süresine göre parametrik test olan t-testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 59

Karar vermede öz saygı puanlarının görev yapılan okulda geçen hizmet süresine göre t-testi sonuçları

Alt Boyut	Hizmet Süresi	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Karar Vermede Öz Saygı	1-4 yıl	134	8.23	2.20	153	2.69	.008
	5-8 yıl	21	6.90	1.26			

Okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları görev yapılan okulda geçen hizmet süresine göre anlamlı bir fark göstermektedir, [$t_{(153)}=2.69$, $p<.05$]. Görev yapılan okulda geçen hizmet süresi 1-4 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanları ($\bar{x}=8.23$), görev yapılan okulda geçen hizmet süresi 5-8 yıl olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=6.90$) göre daha olumludur.

Tablo 60’da okul öncesi öğretmenlerinin panik ve erteleyici karar verme sitili puanlarının görev yapılan okulda geçen hizmet süresine göre parametrik test olan t-testi sonuçları ilişkin katılım sayısı (N), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 60

Panik ve erteleyici karar verme sitili puanlarının görev yapılan okulda geçen hizmet süresine göre t-testi sonuçları

Alt Boyut	Hizmet Süresi	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Panik Karar Verme Sitili	1-4 yıl	134	11.67	2.67	153	-2.11	.036
	5-8 yıl	21	12.95	1.90			
Erteleyici Karar Verme Sitili	1-4 yıl	134	12	2.58	153	-1.72	.087
	5-8 yıl	21	13	1.61			

Okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili görev yapılan okulda geçen hizmet süresine göre anlamlı bir fark göstermektedir, [$t_{(153)} = -2.11$, $p < .05$]. Görev yapılan okulda geçen hizmet süresi 5-8 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin panik karar verme sitili ($\bar{x}=12.95$), görev yapılan okulda geçen hizmet süresi 1-4 yıl olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=11.67$) göre daha olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili görev yapılan okulda geçen hizmet süresine göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [$t_{(153)} = -1.72$, $p > .05$]. Görev yapılan okulda geçen hizmet süresi 5-8 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin erteleyici karar verme sitili ($\bar{x}=13$), görev yapılan okulda geçen hizmet süresi 1-4 yıl olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{x}=12$) göre daha olumludur.

Tablo 61’de okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan ve dikkatli karar verme sitili puanlarının görev yapılan okulda geçen hizmet süresine göre nonparametrik test olan U-Testi sonuçlarına ilişkin katılım sayısı (n), sıra ortalaması ve sıra toplamı puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 61

Kaçınan ve dikkatli karar verme sitili puanlarının görev yapılan okulda geçen hizmet süresine göre u-testi sonuçları

Alt Boyut	Hizmet Süresi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kaçınan Karar Verme Sitili	1-4 yıl	134	75.46	10112	1067	.072
	5-8 yıl	21	94.19	1978		
Dikkatli Karar Verme Sitili	1-4 yıl	134	80.13	10737.5	1121.5	.119
	5-8 yıl	21	64.40	1352.5		

Okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili görev yaptıkları okulda geçen hizmet süresine göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [U=1067, $p>.05$]. Görev yapılan okulda geçen hizmet süresi 5-8 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin kaçınan karar verme sitili (Sıra Ortalaması=94.19), görev yapılan okulda geçen hizmet süresi 1-4 yıl olan okul öncesi öğretmenlerine (Sıra Ortalaması=75.46) göre daha olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili görev yaptıkları okulda geçen hizmet süresine göre anlamlı bir fark göstermemektedir, [U=1121.5, $p>.05$]. Görev yaptıkları okulda geçen hizmet süresi 1-4 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli karar verme sitili (Sıra Ortalaması=80.13), görev yaptıkları okulda geçen hizmet süresi 5-8 yıl olan okul öncesi öğretmenlerine (Sıra Ortalaması=64.40) göre daha olumludur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sorularına yönelik nicel bulgularının değerlendirilmesini içeren sonuçlar ele alınmıştır. Bununla birlikte araştırmanın bulgularına dair elde edilen sonuçlar, alanyazında yer alan araştırmalarla kıyaslanarak değerlendirilip tartışılmıştır. Ayrıca son kısımda araştırmanın sonuçlarından hareketle öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın alt amaçlarından biri olan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri düzeyine dair cevap aranmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliklerinin düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği düzeylerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında; Akan (2020) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları yüksek seviyede çıkmıştır. Güvenç ve Güvenç (2014) ile Alkın Şahin vd. (2015) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını orta seviyede bulmuşlardır. Çetinkaya (2019) yaptığı çalışmada İngilizce öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğine bakış açılarını, algılarını ve inançlarını olumlu yönde bulmuştur. Yine Hark Söylemez vd. (2014) yaptıkları araştırmada, lisansüstü eğitim gören öğrencilerin özerk öğrenmelerinin olduklarını bulmuşlardır. Akçıl ve Oğuz da (2015) yaptıkları çalışmada, Fen Bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek istemişlerdir ve Fen Bilgisi öğretmenlerinin özerklik destekleme davranışlarını yüksek seviyede bulmuşlardır. Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık (2018) gerçekleştirdikleri çalışmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile denetim odağı eğilimlerini incelemek istemişler ve onlar da çalışmalarında öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını yüksek seviyede gerekli bulmuş ve orta düzeyde sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yine Uşun vd., (2016) yaptıkları çalışmada, ortaokul branş öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin öğrenen

özerkliğini destekleme davranışlarını incelemek istemişler ve öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin görüş puanları yüksek seviyede, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına ilişkin puanları orta seviyede bulmuşlardır. Asmari (2013) yaptığı çalışmada dil öğrenme sürecinin öğrenenlerin kendilerinin nasıl öğrendiklerini sorgulayarak, öğrenen özerkliğinin bilincinde olarak gerçekleştiğini belirtmiş; Halabi (2018) yaptığı araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öğrenci özerkliği ile ilgili uygulamalar gerçekleştirme hususunda öğrencilere göre daha istekli olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Tayjasanant ve Suraratdecha (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada, araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin özerk öğrenmeyle ilgili iyi inançlarının olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Fakat Kılıçarslan (2022) yaptığı çalışmada öğretmen görüşmelerinden elde ettiği sonuçlara göre ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin, öğrenen özerkliği hakkında pek fazla fikrinin olmadığı sonucuna varmıştır. Yine Asmari (2013) yaptığı çalışmada, öğrenen özerkliği ile ilgili gerçekleştirdiği anketin sonuçlarının ortalamasının beklenenin altında çıkmasını endişe verici bulmuştur. Bu çalışmada da belirtildiği gibi katılımcıların öğrenen özerklik düzeyleri düşük seviyede çıkmıştır. İlgili çalışmalar (Asmari, 2013; Güvenç ve Güvenç, 2014; Hark Söylemez vd., 2014; Akçil ve Oğuz, 2015; Alkın Şahin vd., 2015; Uşun vd., 2016; Tayjasanant ve Suraratdecha, 2016; Halabi, 2018; Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık, 2018; Çetinkaya, 2019; Akan, 2020) incelendiğinde çoğunlukla öğretmenlerin öğrenen özerkliği düzeyleri, bakış açıları, algıları orta veya yüksek seviyede çıksa da nadir de olsa bazı çalışmalarda (Asmari, 2013; Kılıçarslan, 2022) bu çalışmadaki gibi öğretmenlerin öğrenen özerkliklerinin düşük çıktığı veya fikirlerinin olmadığı da görülmüştür. Literatüre bakıldığında öğretmenlerin öğrenen özerkliği hakkında fikirlerinin olduğu ve bu yönde kendilerini geliştirmeye çalıştıkları söylenebilir. Bu sebeple bu araştırma sonucu, literatürle çelişmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenen özerkliği becerilerinin bu alana dair aldıkları eğitim, çalıştıkları kurum kültürü, sınıf yönetimi anlayışı, sorumluluğa dair bakış açıları ve meslektaşlarının tecrübelerinden feyzalmaları gibi faktörlerden etkilenecek düşük çıkmış olabileceği yorumu yapılabilir. Asmari (2013) ve Kılıçarslan'ın (2022) araştırma sonuçları da bu yorumu desteklemektedir. Bu konuda öğretmenlere destek sağlanabilir.

Araştırmanın alt amaçlarından biri olan okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerileri düzeyine dair cevap aranmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerileri orta seviye çıkmıştır. Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerileri düzeylerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında;

Bayrak (2015) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerileri düzeyini yüksek seviyede bulmuştur. Özeloğlu (2019) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerine ve karar vermeye katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri ve uygulamaları belirleyip incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin, öğrencilerin karar verme becerisi ile ilgili bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ancak Yalın (2021) yaptığı çalışmada, yedinci sınıf öğrencilerinin karar verme beceri seviyelerini; öğrenci, öğretmen, veli görüşlerini baz alarak değerlendirmiştir. Çalışmada aslında öğrencilerin karar verme becerileri incelenirse de çalışma içerisinde öğretmen görüşü de yer aldığı için bu kısma eklenmek istenmiştir. Çalışmada varılan sonuçlardan biri öğrencilerin genellikle bir karar verirken zorluklar yaşadıklarıdır. Öğretmenlerden elde edilen sonuçlarda da yine öğretmenlerin sınıfta alınan kararlara öğrencilerini sürece oldukça az dahil ettikleri görülmüştür. Bu çalışmaya bakılarak öğretmenlerin karar verme becerisi sergilemeye çalışırken öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik bir tutum sergilemediği yorumu yapılabilir (Yalın, 2021). Bu noktada alan yazında yapılan çalışmalara (Bayrak, 2015; Özeloğlu, 2019; Yalın, 2021) ve bu araştırmaya bakılarak söylenebilir ki öğretmenlerde karar verme becerisi gelişmiştir ancak çalışılan gruba göre düzeyi farklılıklar gösterebilmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin karar verme becerilerinin bu alana dair aldıkları eğitim, çalıştıkları kurum kültürü, sınıf yönetimi anlayışı, karşılaştıkları problem durumlarına karşı tutumları ve sınıf yönetimi sorumluluğu taşımaları gibi faktörlerden etkilenecek orta seviyede çıkmış olabileceği yorumu yapılabilir. Bu konuda öğretmenlere destek sağlanabilir.

Araştırmanın alt amaçlarından biri olan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar verme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair olan soruya cevap aranmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar verme becerileri arasında düşük seviyede ve negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar verme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair incelenen çalışmalara bakıldığında; bu konuya dair örnek olacak bir çalışmaya rastlanmamıştır. Karar verme becerisi ve öğrenen özerkliği ile ilgili ayrı ayrı öğretmenler, öğretmen adayları, sağlık çalışanları, akademisyenler, öğrenciler ile çalışıldığı görülmüş ancak okul öncesi öğretmenleri örneklem seçilerek öğrenen özerkliklerinin karar verme becerisine etkisine dair araştırmalarla karşılaşılmamıştır. Bu sebeple bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar

verme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliklerinin artması, karar verme becerilerini etkilememektedir yorumu yapılabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliklerinin düşük düzeyde çıkması da bu yorumu doğrulamaktadır.

Araştırmanın alt amaçlarından biri olan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar verme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermemesine yönelik olan soruya cevap aranmıştır. Bulunan sonuçlara dayanarak okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ve karar verme becerisi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Karar verme becerisi ile ilgili yapılan Melbourne Karar Verme Ölçeği testinin alt boyutları da analiz edildiğinde panik, erteleyici ve kaçınan karar verme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Fakat karar vermede öz saygı ve dikkatli karar verme stili alt boyutları incelendiğinde cinsiyet değişkeni ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenen özerkliği becerisi ile ilgili yapılan Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği testinin alt boyutları da analiz edildiğinde öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Fakat duygu ve düşünce desteği alt boyutu incelendiğinde cinsiyet değişkeni ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu görülmüştür. Tabloya bakıldığında erkek okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri, kadın okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksektir. Ancak kadın okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerileri, erkek okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar verme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermemesine dair incelenen çalışmalara bakıldığında; Akan (2020) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaptığı çalışmaya göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Filiz (2020) yaptığı çalışmada; öğretmen adaylarının teknoloji bağımlılıkları, problem çözme becerileri ve karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmak istemiştir. Filiz yaptığı çalışmada karar verme becerileri ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yine Bayrak (2015) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerilerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini belirtmiştir. Barlas (2012) gerçekleştirdiği çalışmada, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin öğrenen özerkliği kavramı hakkındaki görüşlerini farklı değişkenler ile ele

olarak incelemiştir. Bu çalışmada araştırmacı, öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği hakkındaki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değişiklik göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık (2018) gerçekleştirdikleri çalışmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile denetim odağı eğilimlerini incelemek istemişler ve öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Akçıl ve Oğuz da (2015) yaptıkları çalışmada, Fen Bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek istemişlerdir ve Fen Bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve özerklik destekleme davranışlarının cinsiyete göre değişmediğini tespit etmişlerdir. Ercan ve Altunay (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada, ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek istemişlerdir. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin karar verme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık yoktur. Yine Uşun vd., (2016) yaptıkları çalışmada, ortaokul branş öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını incelemek istemişler ve öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Ancak Özkal ve Demirkol (2014) yaptıkları çalışmada ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini uygulamaya ve bunu desteklemeye yönelik görüşlerinin ne olduğu ve bu görüşlerin cinsiyet, kıdem, branş, resmi ve özel okulda çalışma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine bakmışlardır. Yaptıkları bu çalışmada öğrenen özerkliğini desteklemeye yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Yine Öncü (2019) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek istemiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine Ataşbaş (2017) çalışmasında, öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliği kavramlarının birbirini nasıl etkilediğini görmek istemiştir ve yaptığı çalışmada öğretmenlerin özerklikleri ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Bu çalışmadaki konu ile ilgili alan yazındaki araştırmalara cinsiyet değişkeni bakımından bakıldığında bazılarının (Özkal ve Demirkol, 2014; Ataşbaş, 2017; Öncü, 2019) cinsiyet faktörünün öğretmenlerin öğrenen özerkliği ve karar verme becerisini etkilediğini bazılarının ise (Barlas, 2012; Akçıl ve Oğuz, 2015; Bayrak, 2015; Ercan ve Altunay, 2015; Uşun vd., 2016; Öztürk Yurtseven ve

Özaydınlık, 2018; Akan, 2020; Filiz, 2020) etkilemediği görülmektedir. Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar verme becerilerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu da bu çalışmanın alan yazında olan bazı çalışmalar (Barlas, 2012; Akçil ve Oğuz, 2015 ; Bayrak, 2015; Ercan ve Altunay, 2015; Uşun vd., 2016; Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık, 2018; Akan, 2020; Filiz, 2020) ile paralellik gösterdiği, bazı çalışmalar (Özkal ve Demirkol, 2014; Ataşbaş, 2017; Öncü, 2019) ile de ayrıştığı sonucunu doğurmaktadır. Literatüre bakıldığında genel olarak öğretmenlerin öğrenen özerkliği ve karar verme becerilerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği söylenebilir. Bu çalışma gerçekleştirilirken cinsiyet değişkeninin kadın ve erkeklerin bakış açılarının farklı olabileceği varsayılarak bireyleri sorumluluk ve karar alırken cinsiyetin etkileyeceği düşünülmüştür. Ancak bu çalışmada görülmektedir ki öğretmenin öğrenmesinin sorumluluğunu ve kararlarını almasında cinsiyet değişkeninin etkisi yoktur yorumu yapılabilir. Barlas (2012); Akçil ve Oğuz (2015) ; Bayrak (2015); Ercan ve Altunay (2015); Uşun vd., (2016); Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık (2018); Akan (2020); Filiz'in (2020) yaptığı araştırmalar da bu yorumu desteklemektedir.

Araştırmanın alt amaçlarından biri olan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar verme becerilerinin yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermemesine yönelik olan soruya cevap aranmıştır. Bulunan sonuçlara dayanarak okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ve karar verme becerisi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karar verme becerisi ile ilgili yapılan Melbourne Karar Verme Ölçeği testinin alt boyutları da analiz edildiğinde panik karar verme stili ve yaş değişkeni ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Fakat karar vermede öz saygı, erteleyici ve dikkatli karar verme stili alt boyutları incelendiğinde yaş değişkeni ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenen özerkliği becerisi ile ilgili yapılan Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği testinin alt boyutları da analiz edildiğinde duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. 40-48 yaş grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ve karar verme becerileri en düşük, 31-39 yaş grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ve karar verme becerileri ise en yüksek olan gruptur. Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar verme becerilerinin yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermemesine dair incelenen çalışmalara bakıldığında; Akan (2020) yaptığı çalışmada,

sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaptığı çalışmaya göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Filiz (2020) yaptığı çalışmada; öğretmen adaylarının teknoloji bağımlılıkları, problem çözme becerileri ve karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmak istemiştir. Filiz (2020) yaptığı çalışmada karar verme becerileri ile yaş faktörü arasında anlamlı farklılık bulmamıştır. Yıldız (2012) çalışmasında, yöneticilerin karar verme stillerine ilişkin algıları ile yaş değişkeni arasında bir farka rastlamamıştır. Ercan ve Altunay (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada, ilkökul ve ortaokul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek istemişlerdir. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin karar verme becerileri ile yaş değişkeni arasında bir ilişki bulunmamıştır. Yine Bayrak (2015) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerilerinin yaş değişkeninden etkilenmediğini belirtmiştir. Yine Kurt (2022) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerisi ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Ancak Ataşbaş (2017) çalışmasında, öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliği kavramlarının birbirini nasıl etkilediğini görmek istemiştir ve yaş ile öğretmenlerin özerkliği arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Araştırmada yine anaokulu öğretmenlerinin karar verme becerilerinin yaş değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda bazı çalışmalar (Ataşbaş, 2017 ; Kurt, 2022) yaş değişkeni bakımından öğrenen özerkliği algısı ve karar verme becerisi ile anlamlı ilişki bulsa da, yaş değişkeni bakımından etkilenmeyen birçok çalışmayla (Yıldız, 2012; Bayrak, 2015; Ercan ve Altunay, 2015; Akan, 2020; Filiz, 2020) bu araştırmanın tutarlı olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında genel olarak öğretmenlerin öğrenen özerkliği ve karar verme becerilerinin yaş değişkeninden etkilenmediği söylenebilir. Bu çalışma gerçekleştirilirken yaş değişkeninin tecrübeden kaynaklı bireyleri sorumluluk ve karar alırken etkileyeceği düşünülmüştür. Ancak bu çalışma için öğretmenin öğrenmesinin sorumluluğunu ve kararlarını almasında yaş değişkeninin etkisi yoktur yorumu yapılabilir. Yıldız (2012); Bayrak (2015); Ercan ve Altunay (2015); Akan (2020); Filiz'in (2020) yaptığı araştırmalar da bu yorumu desteklemektedir.

Araştırmanın alt amaçlarından biri olan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar verme becerilerinin kardeş olup olmaması değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermemesine yönelik olan soruya cevap aranmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ve karar verme

becerisi ile kardeş olup olmaması değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karar verme becerisi ile ilgili yapılan Melbourne Karar Verme Ölçeği testinin alt boyutları da analiz edildiğinde panik, erteleyici, kaçınan ve dikkatli karar verme stilleri ile kardeş olup olmaması değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Fakat karar vermede öz saygı alt boyutu incelendiğinde kardeş olup olmaması değişkeni ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenen özerkliği becerisi ile ilgili yapılan Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği testinin alt boyutları da analiz edildiğinde duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutları ile kardeş olup olmaması değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca kardeşi olan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri, kardeşi olmayan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksektir. Yine kardeşi olan okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerileri, kardeşi olmayan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar verme becerilerinin kardeş olup olmaması değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermemesine dair incelenen çalışmalara bakıldığında; okul öncesi öğretmenlerine yönelik çalışma bulunamadığından farklı örneklem grupları ile ilgili araştırmalar eklenmek istenmiştir. Aydemir Özalp ve Durmuşoğlu (2023) yaptıkları araştırmada, anaokulu çağı çocukların kardeş sayısı ve karar verme becerileri arasında anlamlı ilişki bulamamışlardır. Ersoy ve Deniz (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada, üstün yetenekli çocukların karar verme becerileri ile kardeş sayıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yapılan çalışmalara bakıldığında (Ersoy ve Deniz, 2016; Aydemir Özalp ve Durmuşoğlu, 2023) okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerisi ile kardeş sayısı arasındaki ilişkiye dair okul öncesi öğretmenlerine yönelik direkt araştırmalara rastlanmamıştır. Öğrencilere yönelik yapılan çalışmalarda kardeş sayısı ile öğrenen özerkliği ve karar verme becerisi arasında hem anlamlı ilişkinin olduğu (Ersoy ve Deniz, 2016) hem de olmadığı (Aydemir Özalp ve Durmuşoğlu, 2023) çalışmalara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öğrenen özerkliği ve karar verme becerisine ilişkin kardeş olup olmamasına dair değişkenden ne kadar etkilendiği incelendiğinde fazla çalışmaya rastlanmadığı için yorumlarda genelleme yapmak doğru olmayacaktır. Bu çalışma gerçekleştirilirken kardeş olup olmaması değişkeninin bireyleri sorumluluk ve karar alırken etkileyeceği düşünülmüştür. Ancak bu araştırmanın sonuçlarına göre kardeş olup olmaması değişkeninin etkisi yorumlanacak olursa, öğretmenin öğrenmesinin sorumluluğunu ve kararlarını almasında kardeş olup olmaması değişkeninin etkisi yoktur yorumu yapılabilir.

Aydemir Özalp ve Durmuşoğlu'nun (2023) yaptığı araştırma da bu yorumu desteklemektedir.

Araştırmanın alt amaçlarından biri olan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar verme becerilerinin yaşamın yoğunluğunun geçirildiği bölge değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermemesine yönelik olan soruya cevap aranmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile yaşamın yoğunluğunun geçirildiği bölge değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, karar verme becerisi ile yaşamın yoğunluğunun geçirildiği bölge arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karar verme becerisi ile ilgili yapılan Melbourne Karar Verme Ölçeği testinin alt boyutları da analiz edildiğinde dikkatli karar verme sitili ile yaşamın yoğunluğunun geçirildiği bölge değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Fakat panik, erteleyici, kaçınan karar verme sitilleri ve karar vermede öz saygı alt boyutu incelendiğinde yaşamın yoğunluğunun geçirildiği bölge değişkeni ile aralarında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenen özerkliği becerisi ile ilgili yapılan Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği testinin alt boyutları da analiz edildiğinde duygu ve düşünce desteği ve değerlendirme desteği alt boyutları ile yaşamın yoğunluğunun geçirildiği bölge değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Fakat öğrenme süreci desteği alt boyutu incelendiğinde yaşamın yoğunluğunun geçirildiği bölge değişkeni ile ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca Doğu Anadolu Bölgesi grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri en düşük, Akdeniz Bölgesi grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ise en yüksek olan gruptur. İç Anadolu Bölgesi grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerileri ise en düşük, Akdeniz Bölgesi grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerileri ise en yüksek olan gruptur. Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar verme becerilerinin yaşamın yoğunluğunun geçirildiği bölge değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermemesine dair incelenen çalışmalara bakıldığında; öğretmenler veya başka bir örnekleme yönelik öğrenen özerkliği ve karar verme becerileri ile yaşamın yoğunluğunun geçirildiği bölge değişkeni arasındaki ilişkiye dair çalışmalara rastlanamamıştır. Bu araştırmanın bu sorusuna alınan cevabın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak yaşamın yoğunluğunun geçirildiği bölge ve öğrenen özerkliği becerisi ile anlamlı bir ilişki bulunmaması okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliklerinin düşük seviyede çıkmasından kaynaklanıyor olabilir yorumu yapılabilir. Yaşamın yoğunluğunun geçirildiği bölge ve karar verme becerisi ile anlamlı bir ilişki

bulunması ise, okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları yerlerde karşılaştıkları durumlar, deneyimler ve coğrafi şartlarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın alt amaçlarından biri olan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar verme becerilerinin eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermemesine yönelik olan soruya cevap aranmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ve karar verme becerisi ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karar verme becerisi ile ilgili yapılan Melbourne Karar Verme Ölçeği testinin alt boyutları da analiz edildiğinde panik, erteleyici, dikkatli, kaçınan karar verme stilleri ve karar vermede öz saygı ile eğitim durumu değişkeni arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrenen özerkliği becerisi ile ilgili yapılan Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği testinin alt boyutları da analiz edildiğinde duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutları ve eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ayrıca öğrenim durumu lisans olan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri, eğitim durumu yüksek lisans olan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksektir. Ancak eğitim durumu yüksek lisans olan okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerileri, eğitim durumu lisans olan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar verme becerilerinin eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermemesine dair incelenen çalışmalara bakıldığında; Akan (2020) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaptığı çalışmaya göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Barlas (2012) gerçekleştirdiği çalışmada, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin öğrenen özerkliği kavramı hakkındaki görüşlerini farklı değişkenler ile ele alarak incelemiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği hakkındaki görüşlerinin öğrenim türüne göre değişiklik göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Öncü (2019) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek istemiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına ilişkin algılarının öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine Kurt (2022) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerisi ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Bu durumda bu çalışmada eğitim durumu

değişkeni bakımından sonuçlar karşılaştırıldığında, alan yazında olan çalışmalarla (Barlas, 2012; Öncü, 2019; Akan, 2020; Kurt, 2022) bu çalışmanın tutarlı olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında sınırlı sayıda çalışmaya rastlansa da öğretmenlerin öğrenen özerkliği ve karar verme becerilerinin eğitim durumu değişkeninden etkilenmediği söylenebilir. Bu çalışma gerçekleştirilirken eğitim durumu değişkeninin bilgi edinme seviyesinin artmasından ve deneyimden kaynaklı bireyleri sorumluluk ve karar alırken etkileyeceği düşünülmüştür. Ancak bu araştırmanın sonucuna göre öğretmenin öğrenmesinin sorumluluğunu ve kararlarını almasında eğitim durumu değişkeninin etkisi yoktur yorumu yapılabilir. Barlas (2012); Öncü (2019); Akan (2020); Kurt'un (2022) yaptığı araştırmalar da bu yorumu desteklemektedir.

Araştırmanın alt amaçlarından biri olan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar verme becerilerinin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermemesine yönelik olan soruya cevap aranmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ve karar verme becerisi ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karar verme becerisi ile ilgili yapılan Melbourne Karar Verme Ölçeği testinin alt boyutları da analiz edildiğinde panik ve kaçınan karar verme stilleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Fakat erteleyici, dikkatli karar verme stilleri ve karar vermede öz saygı alt boyutu incelendiğinde mesleki kıdem değişkeni ile aralarında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenen özerkliği becerisi ile ilgili yapılan Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği testinin alt boyutları da analiz edildiğinde duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutları ve mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ayrıca 16-20 yıl grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri en düşük, 11-15 yıl grubu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ise en yüksek olan gruptur. 1-5 yıl grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerileri ise en düşük, 6-10 yıl grubu okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerileri ise en yüksek olan gruptur. Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar verme becerilerinin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermemesine dair incelenen çalışmalara bakıldığında; Akan (2020) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaptığı çalışmaya göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Öncü (2019) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin problem

çözme becerileri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek istemiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık (2018) gerçekleştirdikleri çalışmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile denetim odağı eğilimlerini incelemek istemişler ve öğretmenlerin çalışmalarında öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının mesleki kıdem değişkeni açısından fark görmemişler ancak sergileme açısından farklılaşma görmüşlerdir. Yıldız (2012) çalışmasında, yöneticilerin karar verme stilleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında bir farka rastlamamıştır. Yine Ercan ve Altunay (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada, ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek istemişlerdir. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin karar verme becerileri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine Kurt (2022) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerisi ve mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı ilişki bulmamıştır. Fakat Özkal ve Demirkol (2014) yaptıkları çalışmada ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini uygulamaya ve bunu desteklemeye yönelik görüşlerinin ne olduğu ve bu görüşlerin cinsiyet, kıdem, branş, resmi ve özel okulda çalışma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine bakmışlardır. Yaptıkları bu çalışmada öğrenen özerkliğini desteklemeye yönelik görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ataşbaş (2017) da çalışmasında, öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliği kavramlarının birbirini nasıl etkilediğini görmek istemiştir ve yaptığı çalışmada öğretmenlerin özerklik algısı ve mesleki deneyimi arasında anlamlı fark bulmuştur. Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar verme becerilerinin mesleki kıdem değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu da bu çalışmanın alan yazında olan bazı çalışmalar (Yıldız, 2012; Ercan ve Altunay, 2015; Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık, 2018; Öncü, 2019; Akan, 2020; Kurt, 2022) ile paralellik gösterdiği, bazı çalışmalar (Özkal ve Demirkol, 2014; Ataşbaş, 2017) ile de ayrıştığı sonucunu doğurmaktadır. Literatüre bakıldığında genel olarak öğretmenlerin öğrenen özerkliği ve karar verme becerilerinin mesleki kıdem değişkeninden etkilenmediği söylenebilir. Bu çalışma gerçekleştirilirken mesleki kıdem değişkeninin tecrübeden kaynaklı bireyleri sorumluluk ve karar alırken etkileyeceği düşünülmüştür. Ancak bu çalışma için öğretmenin öğrenmesinin sorumluluğunu ve kararlarını almasında mesleki kıdem

değişkeninin etkisi yoktur yorumu yapılabilir. Yıldız (2012); Ercan ve Altunay (2015); Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık (2018); Öncü (2019); Akan (2020); Kurt'un (2022) yaptığı araştırmalar da bu yorumu desteklemektedir.

Araştırmanın alt amaçlarından biri olan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar verme becerilerinin görev yapılan okul türü değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermemesine yönelik olan soruya cevap aranmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile görev yapılan okul türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, karar verme becerisi ile görev yapmakta olunan okul türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karar verme becerisi ile ilgili yapılan Melbourne Karar Verme Ölçeği testinin alt boyutları da analiz edildiğinde panik, erteleyici ve dikkatli karar verme stilleri ile görev yapmakta olunan okul türü değişkeni arasında ilişki bulunmamıştır. Fakat kaçınan karar verme stili ile karar vermede öz saygı alt boyutları incelendiğinde, görev yapmakta olunan okul türü değişkeni ile aralarında anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenen özerkliği becerisi ile ilgili yapılan Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği testinin alt boyutları da analiz edildiğinde duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutları ile görev yapmakta olunan okul türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca görev yapılan okul türü anaokulu olan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri, görev yapılan okul türü anasınıfı olan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksektir. Ancak görev yapılan okul türü anasınıfı olan okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerileri, görev yapılan okul türü anaokulu olan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar verme becerilerinin görev yapmakta olunan okul türü değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermemesine dair incelenen çalışmalara bakıldığında; Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık (2018) gerçekleştirdikleri çalışmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile denetim odağı eğilimlerini incelemek istemişlerdir. Yaptıkları çalışmanın sonucunda öğretmenlerin çalışmalarında öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunu bulmuşlardır. Bal ve Pehlevan (2020) yaptıkları çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin okul türlerine göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir. Izgar ve Altınok (2013) gerçekleştirdikleri araştırmada, okul yöneticilerinin karar verme stratejilerini incelemiştir. Araştırmalarının sonucunda yöneticilerin karar verme stratejileri ile çalışılan okul türü

arasında anlamlı fark bulmamışlardır. Yine Oğuz vd., (2014) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine dair fikirleri ile çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir fark bulmamışlardır. Ancak Oğuz (2013) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin özerklik destekleme davranışlarına ilişkin görüşleri ile görev yaptıkları okul türü arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulmuştur. Yapılan araştırmalara bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ve karar verme becerisi ile görev yapmakta olunan okul türü arasındaki ilişkiye dair okul öncesi öğretmenlerine yönelik direkt araştırmalara rastlanmasa da farklı branşlardaki öğretmenlerle ilgili çalışmalara (Izgar ve Altınok, 2013; Oğuz vd., 2014; Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık, 2018; Bal ve Pehlevan, 2020) bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu da bu çalışmanın sonuçları ile incelenen çalışmalar (Oğuz vd., 2014; Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık, 2018; Bal ve Pehlevan, 2020) arasında öğrenen özerkliği bakımından tutarlılık olduğunu göstermektedir. Görev yapılan okul türünün ve öğrenen özerkliği becerisi ile anlamlı bir ilişki bulunmaması okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliklerinin düşük seviyede çıkmasından kaynaklanıyor olabilir. Asmari (2013) ve Kılıçarslan'ın (2022) araştırma sonuçları da bu yorumu desteklemektedir. Literatürde görev yapılan okul türü ve karar verme becerisi ile ilgili sınırlı sayıda çalışma (Izgar ve Altınok, 2013) olduğundan ve bu çalışma ile tutarlılık göstermediğinden genelleme yapmak doğru olmayacaktır. Ancak bu araştırmaya göre görev yapılan okul türü ve karar verme becerisi ile anlamlı bir ilişki bulunması, okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki kurum kültürlerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın alt amaçlarından biri olan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar verme becerilerinin görev yapılan okulda geçen hizmet süresi değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermemesine yönelik olan soruya cevap aranmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ve karar verme becerisi ile görev yapılan okulda geçen hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karar verme becerisi ile ilgili yapılan Melbourne Karar Verme Ölçeği testinin alt boyutları da analiz edildiğinde erteleyici, kaçınan ve dikkatli karar verme stilleri ile görev yapılan okulda geçen hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Fakat panik karar verme stili ve karar vermede öz saygı alt boyutları incelendiğinde görev yapılan okulda geçen hizmet süresi değişkeni ile aralarında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenen özerkliği becerisi ile ilgili yapılan Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği testinin alt boyutları da analiz edildiğinde duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutları ile görev

yapılan okulda geçen hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca görev yapılan okulda geçen hizmet süresi 5-8 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri, görev yapılan okulda geçen hizmet süresi 1-4 yıl olan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksektir. Yine görev yapılan okulda geçen hizmet süresi 5-8 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerileri, görev yapılan okulda geçen hizmet süresi 1-4 yıl olan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile karar verme becerilerinin görev yapılan okulda geçen hizmet süresi değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermemesine dair incelenen çalışmalara bakıldığında; Akan (2020) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliği destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaptığı çalışmaya göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının okuldaki hizmet yılı değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Ataşbaş (2017) da çalışmasında, öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliği kavramlarının birbirini nasıl etkilediğini görmek istemiştir ve yaptığı çalışmada öğretmenlerin özerklik algısı ile görev yapılan okulda geçen hizmet süresi değişkeni arasında ilişki bulmuştur. Akçil ve Oğuz da (2015) yaptıkları çalışmada, Fen Bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve öğrenen özerkliği destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek istemişlerdir ve Fen Bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve özerklik destekleme davranışlarının hizmet süresine göre anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durumda ilgili araştırmalara sınırlı sayıda olsa da (Akçil ve Oğuz, 2015; Ataşbaş, 2017; Akan, 2020) bakıldığında genellikle öğrenen özerkliği ile hizmet süresi arasındaki ilişkiye rastlandığı söylenebilir. Karar verme becerisi ve görev yapılan okulda geçen hizmet süresi ilişkisine dair çalışmalara rastlanamamıştır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde bu çalışmadaki görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkeni bakımından öğrenen özerkliği becerisi ile ilişkisi göz önüne alındığında, bu çalışmanın alan yazında olan bazı çalışmalar (Akan, 2020) ile paralellik gösterdiği, bazı çalışmalar (Ataşbaş, 2017; Akçil ve Oğuz, 2015) ile de ayrıştığı sonucu söylenebilir. Literatüre bakıldığında sınırlı sayıda çalışma da olsa genel olarak öğretmenlerin öğrenen özerkliği becerisinin görev yapılan okulda geçen hizmet süresi değişkeninden etkilendiği söylenebilir. Ancak karar verme becerisi ile görev yapılan okulda geçen hizmet süresi değişkeni ilişkisine dair çalışmaya rastlanmadığından bu konuyla ilgili genelleme yapmak doğru olmayacaktır. Bu çalışma gerçekleştirilirken görev yapılan okulda geçen hizmet süresi değişkeninin deneyimden kaynaklı bireyleri sorumluluk ve karar alırken etkileyeceği düşünülmüştür. Ancak bu

Çalışma için sylenabilir ki öğretmenin öğrenmesinin sorumluluğunu ve kararlarını almasında görev yapılan okulda geçen hizmet süresi değişkeninin etkisi yoktur yorumu yapılabilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine kişisel bilgiler formunda yöneltilen “Meslekten memnuniyet düzeyiniz nedir?” sorusuna %27,1 son derece memnunum, %34,2 çok memnunum, %36,1 memnunum ve %2,6 memnun değilim yanıtı verdikleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi ğretmenlerinin yüzdelik olarak en çok %36,1 oranda memnunum yanıtını verdikleri görülmüştür. Bunu ikinci sırada %34,2 oranla çok memnunum, üçüncü sırada %27,1 oranla son derece memnunum ve dördüncü sırada %2,6 oranla memnun değilim yanıtları izlemektedir. Bu durumda araştırmaya katılan okul öncesi ğretmenlerinin genel olarak mesleklerinden memnun oldukları yorumu yapılabilir.

Sonuçlarla ilgili değerlendirme yapılacak olursa bu çalışmada okul öncesi ğretmenlerinin öğrenen özerkliği düşük, karar verme becerisi orta seviyede çıkmıştır. Bu sonuçlarla tutarlı olarak da okul öncesi ğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ve karar verme becerileri arasında düşük seviyede negatif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Okul ncesi ğretmenlerinin öğrenen özerkliği becerilerinin düşük seviyede çıkması karar verme becerisi ile ilişkisinin düşük seviyede ve negatif çıkmasını doğrular niteliktedir denilebilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmanın aksine genel olarak öğrenen özerkliği becerisinin öğretmenlerde gelişmiş olduğu görülmektedir. Karar verme becerisi ile ilgili araştırmalarda da genel olarak öğretmenlerin karar verme becerisi hakkında bilgi sahibi olduğu ve eğitim süreçlerinde bu becerilerini kullanmaya çaba sarf ettikleri söylenebilir. Bu noktada bu çalışmada da karar verme becerisi orta düzeyde çıktığı için yapılan çalışmalarla tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir.

Bu araştırmanın bir diğer ayağı da okul öncesi öğretmenlerin demografik bilgilerinin öğrenen özerklikleri ve karar verme becerilerine etkisi olup olmadığıdır. Cinsiyet, yaş, kardeş olup olmaması, eğitim durumu, mesleki kıdem ve görev yapılan okulda geçen hizmet süresi değişkenleri açısından araştırmamızın sonuçları değerlendirildiğinde; okul öncesi ğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ve karar verme becerisi ile cinsiyet, yaş, kardeş olup olmaması, eğitim durumu, mesleki kıdem ve görev yapılan okulda geçen hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. Araştırmada yapılan ölçeklerdeki alt boyutlarda cinsiyet, yaş, kardeş olup olmaması, eğitim durumu, mesleki kıdem ve görev yapılan okulda geçen hizmet süresi değişkenleri ile ilgili sonuçların farklılık gösterdiği tespit

edilmiştir. Yine demografik değişkenlerden yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölge ve görev yapmakta olunan okul türü değişkenlerine bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerklikleri ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin karar verme becerileri ile yaşamın çoğunluğunun geçirildiği bölge ve görev yapmakta olunan okul türü değişkenleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmada uygulanan ölçeklerdeki alt boyutlarda bu değişkenler ile ilgili sonuçların farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Tüm bu demografik değişkenlerle ilgili elde edilen sonuçlara bakıldığında, bu çalışmanın alan yazında olan çalışmalar ile paralellik gösterdiği de ayrıştığı da görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır;

-Başka il ve ilçelerdeki okul öncesi öğretmenleri de dahil edilerek daha büyük bir örneklem grubuyla araştırma geniş kapsamlı yapılabilir.

-Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği ve karar verme becerisi ile ilgili bir seminer almadan önce ve aldıktan sonraki anket sonuçları kıyaslanabilir.

-Başka branştaki öğretmenler örneklem olarak seçilerek araştırma gerçekleştirilebilir.

-Bu çalışmada karşılaştırılan cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kardeş olup olmaması, mesleki kıdem, okul türü, hizmet süresi vb. değişkenlerinden başka değişkenler de araştırmaya dahil edilerek araştırma yapılabilir.

Öğretmenlere yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır;

-Okul öncesi öğretmen adaylarına lisans dersleri kapsamında öğrenen özerkliği ve karar verme becerilerinin geliştirilmesine dair eğitim verilebilir.

-Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği ve karar verme becerilerinin geliştirilebilmesi için okul ve öğretmen iş birliği yapılabilir.

-Öğrenen özerkliği ve karar verme becerisi farkındalığını arttırmak ve geliştirmek için okul öncesi öğretmenlerinin lisansüstü eğitim almaları önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Aboltina, L. (2021). “Pre-school teachers’ understanding about children's self-directed learning”. *Rural Environment Education Personality*, May 7-8, Jelgava, 17-24. <https://doi.org/10.22616/REEP.2021.14.001>.
- Adair, J. (2017). *Karar Verme ve Problem Çözme*. Güneş Korkmaz (çev.). Pegem Akademi: Ankara.
- Akçıl, M. ve Oğuz, A. (2015). “Fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (11), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8616>.
- Akan, A. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzey ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Düzeyi ile İlişkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Amasya.
- Aktepe, V. (2005). “Eğitimde bireyi tanımanın önemi”. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6 (2), 15-24.
- Almajed, M. A. (2020). “Teachers’ perceptions of supporting pre-school children in self learning in montessori classrooms: a case study of three saudi pre-schools”. *Multi-Knowledge Electronic Comprehensive Journal For Education And Science Publications (MECSJ)*, 1 (37), 1-21.
- Alhejaily, N. A. (2020). An Investigation of Efl Female Teachers’ and Students’ Beliefs About Learner Autonomy in Saudi Secondary Schools. Yüksek Lisans Tezi. Presented to University of Salford The School of Humanities, Languages, and Social Sciences College of Arts and Social Sciences, Saudi Arabia.
- Alkın Şahin, S., Tunca, N. ve Oğuz, A. (2015). “Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları”. *Route Educational and Social Science Journal*, 2 (1), 161-178.

- Arseven, A. (2016). “Öz yeterlilik: bir kavram analizi”. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (19), 63-80. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10001>.
- Asmari, A. (2013). “Practices and prospects of learner autonomy: teachers’ perceptions”. *English Language Teaching*, 6 (3), 1-10. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n3p1>.
- Ataşbaş, R. (2017). Öğretmen Özerkliğinin, Öğrenen Özerkliğini Desteklemeye Olan Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep.
- Atsoniou, M. (2020). “Researching teaching self-efficacy of pre-school teachers”. *Open Access Library Journal*, 7 (6), 1-20. <https://doi.org/10.4236/oalib.1106447>.
- Avcı, Ö. ve Ayyıldız, E. (2020). *Eğitimde Motivasyon Kuramsal Arka Plan, Gelişimsel Dönemler ve Öğrenme-Öğretme*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Avşaroğlu, S. ve Üre, Ö. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme ve Stresle Başa Çıkma Stillerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydemir Özalp, T. ve Durmuşoğlu, M. C. (2023). “Okul öncesi dönem çocuklarının karar verme ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi”. *Journal of Education for Life*, 37 (2), 405-427.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan H. ve Tahirbegi Y. (2014). “Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği”. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 4 (1), 207-218.
- Bal, S. İ. ve Pehlevan, Z. (2020). “Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ve liderlik stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”. *Journal of Physical Education and Sport Studies*, 12 (1), 11-26. <https://doi.org/10.30655/besad.2020.24>.
- Balçıkınlı, C. (2008). “Learner Autonomy (LA) in efl settings İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği ortamlarda öğrenen özerkliği”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 1-16.

- Bandura, A. (1999). *A social cognitive theory of personality*. Guilford Publications: New York.
- Barlas, F. (2012). Balıkesir Üniversitesi Necati Bey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Konusundaki Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Balıkesir.
- Bayrak, S. (2015). “Okul öncesi öğretmen adaylarının karar verme düzeylerinin incelenmesi”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (17), 429-438.
- Bayrakçeken, S., Samancı, O., Canpolat, N. ve Doymuş, K. (2021a). “Motivasyon ve başarı: öz belirleme kuramı temelinde öğrenciler öğrenmeye nasıl motive edilebilir?”. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (66), 482-505.
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O. ve Canpolat, N. (2021b). “Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: bir derleme çalışması”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (2), 677-698.
- Best, J. W., and Kahn, J. V. (2006). *Research in Education*. Pearson Education: Boston, MA.
- Bostan, A. H. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Konya İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Amasya.
- Boyalı, H. (2023). *Kamu Denetçiliği Kurumunda Karar Verme Süreci Kuramlar, Yapılar ve Uygulamalar*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Can, A. (2023). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi: Ankara.
- Canbaba, İ. E. (2019). İş Görenlerin Motivasyonu ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki: Erzincan ve Erzurum'daki Üç, Dört Ve Beş Yıldızlı Otellerde Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Erzincan.
- Carr, P. B. (1999). The Measurement of Resourcefulness Intentions in The Adult Autonomous Learner. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. The George Washington

University The Faculty of The Graduate School of Education and Human,
Washington.

- Chen, S. (1998). Creating Developmentally Appropriate Curricula: Preschool Teachers' Decision-Making Processes. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Department of Early Childhood Education Taitung Teachers College: Taitung, Taiwan.
- Cihangir Çankaya, Z. (2005). Öz-Belirleme Modeli: Özerklik Desteği, İhtiyaç Doyumu ve İyi Olma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı, Ankara.
- Cihangir Çankaya, Z. (2009). “Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: öz-belirleme kuramı”. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (31), 23-31.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (Ed). (2019). *Öğretmen Olmak Bir Can'a Dokunmak*. Final Kültür Sanat Yayınları: İstanbul.
- Çakmakcı, E. ve Özabacı, N. (2013). “Drama yolu ile karar verme becerisinin kazandırılması”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44), 18-30.
- Çetinkaya, E. F. (2019). Türkiye’deki Yabancı Dil Öğretim Elemanlarının Öğrenen Özerkliğinin Geliştirilmesi Konusunda Algı ve İnanışları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, Denizli.
- Çınar, İ. (2023). Lise Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Sivas.
- Çiltaş, A. (2011). “Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 1-11.
- Çolak, F. (2022). Yaşam Becerileri Eğitimi Sürecinde Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretimsel Karar Verme Becerisini Kullanma Durumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim

Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Trabzon.

Deci E. L., Olafsen A. H. ve Ryan R. M. (2017). “Self-determination theory in work organizations: the state of a science”. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, (4), 19-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>.

Deci E. L. and Ryan R. M. (2001). “Self-determination theory”. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 21 (2), 7886-7888.

Demirbaş Nemli, B. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Karar Verme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Model Uygulaması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.

Deniz, M. E. (2004). “Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma”. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (15), 23-35.

Dilmaç, B. ve Bozgeyikli, H. (2009). “Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi”. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 171-187.

Eastman, C. and Marzillier, J. S. (1984). “Theoretical and methodological difficulties in Bandura's self-efficacy theory”. *Cognitive Therapy and Research*, 8 (3), 213-229.

Eker, D. N. (2010). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğrenen Özerkliği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalı, Ankara.

Ekinci, N. (2016). “Sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkiler”. *15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 11-14 Mayıs 2016, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla. 1-16.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık: Ankara.

Elbistanlıoğlu, B. (2014). *Otel İşletmelerinde Yönetim Bilgi Sistemlerinin Stratejik Karar Verme Sürecine Etkileri*. Kriter Yayınevi: İstanbul.

Erbil Tursun, S. (2010). Ortaöğretim İngilizce Dersinde Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Edirne.

- Ercan, G. ve Altunay, E. (2015). “İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir ili örneği)”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 120-143.
- Erdel, D. ve Takkaç, M. (2019). “Sınıf-içi öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliği ilişkisi: İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflar örneği”. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8 (3), 752-770.
- Erdem, A. R. (1997). “İçerik kuramları ve eğitim yönetimine katkıları”. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (3), 68-76.
- Erdem, M. (2021). *Yeniden Öğretmeyi Öğrenmek Organizmadan Bireye Öğretim Süreçleri Tasarımı*. Pegem Akademi: Ankara.
- Ersoy, E. ve Deniz, M. E. (2016). “Üstün yetenekli çocukların öfkeyle başa çıkma ve karar verme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi”. *Elementary Education Online*, 15 (3), 1017-1030. <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2016.20367>.
- Fazlı, E. ve Avcı, Ö. (2022). “Matematik eğitiminde motivasyon ve öz-düzenleme: tek bir durum çalışması”. *Harran Maarif Dergisi*, 7 (1), 1-45.
- Filiz, N. (2020). Öğretmen Adaylarının Teknoloji Bağımlılığının, Problem Çözme ve Karar Verme Becerisi ile İlişkisinin İncelenmesi: Kastamonu Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi, Kastamonu.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. and Hyun, H.H. (2012). *Eğitimde Araştırma Nasıl Tasarlanır ve Değerlendirilir*. Mc Graw Hill: New York.
- Gagne, M. and Deci, E. L. (2005). “Kendi kaderini tayin teorisi ve iş motivasyonu”. *Journal of Organizational Behavior*, (26), 331-362.
- Göçer, A. (2016). “Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi”. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 188-201.
- Göçer, A. ve Çaylı, C. (2017). “Türkçe eğitiminde öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirme uygulamalarına genel bir bakış”. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 121-138.

- Gurbetoğlu, A. (2018). “Basit Seçkisiz Örneklemeye”. *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Erişim: 16 Ocak 2023, <http://agurbetoglu.com/files/3%20ARA%C5%9ETIRMA%20S%C3%9CREC%C4%B0.pdf>.
- Güngör, S. ve Özcan, U. (2022). “Karar kuramı ve karar verme”. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 33 (1), 119-125. <https://doi.org/10.31590/ejosat.1035682>.
- Gül, G. (2004). “Birey toplum eğitim ve öğretmen”. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 223-236.
- Güvel, A. (2023). Sınıf Yönetimi Anlayışının Öğrenen Özerkliğine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Yozgat.
- Güvenç, E. ve Güvenç, H. (2014). “İlköğretim matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ve özerklik desteği algıları”. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9 (3), 311-322.
- Güven, K. (2022). Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Güvendi, Ö. F. (2019). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Duygusal Zekâları İle Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Güvenç, H. (2011). “Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki öz yeterlik algıları”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17 (1), 99-116.
- Halabi, N. S. (2018). Exploring Learner Autonomy İn a Saudi Arabian EFL Context. Yayımlanmamış Doktora Tezi. University of York Education, İngiltere.
- Hark Söylemez, N., Dokumacı Sütçü, N. ve Sütçü, K. (2014). “Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin özerk öğrenme becerilerine ilişkin algıları”. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 91-110.

- Holec, H. (1991). “Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement a l'apprentissage”. *Education Permanente*, (107), 1-5.
- Ilgar, Ş. (2004). “Motivasyon aktiviteleri ve öğretmen”. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 211-222.
- Izgar, G. ve Altınok, V. (2013). “Okul yöneticilerinin karar verme stratejileri”. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 41-55.
- İpek Akbulut, H. ve Kirman Bilgin, A. (2022). “Fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerisi üzerine mesleki bilgilerinin tespit edilmesi”. *Educational Academic Research*, 1 (45), 1-10. <https://doi.org/10.54614/AUJKKEF.2022.833976>.
- Kabataş Memiş, E., Bozkurt, R., Cevizci, E., Avunç, F., ve Öğretmen, B. (2016). “Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejisi ve fen okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5 (4), 16-30.
- Kalaycı, N. (2014). Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimi ve Öğrenme Sürecine Yansımaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Karadağ, E. ve Korkmaz, T. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı “1-5. Sınıf Etkinlik Örnekleriyle”*. Kök Yayıncılık: Ankara.
- Karakaya, G. (1998). Yönetici Eğitiminde Karar Verme Becerileri Geliştirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, Sakarya.
- Karakaya, Ş. (2004). *Esnek Öğrenme*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Karataş, İ. H. ve Kara, M. (2022). *Eğitimde Özerklik Kuram ve Uygulama*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Kıldan, A. O. (2007). “Okulöncesi eğitim ortamları”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 501-510.
- Kılıçarslan, S. (2022). Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğrenen Özerkliği Açısından Değerlendirilmesi ve Öğretmen Gözüyle Öğrenen Özerkliği.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Kırşehir.
- Kıral, E. (2015). “Yönetimde karar ve etik karar verme sorunsalı”. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 73-89.
- Kırımoğlu, H., Zorba, E., Zorba, H. N., ve Dikkaya, S. (2017). “Türkiye Basketbol Federasyonu klasman hakemlerinin karar verme stillerinin incelenmesi”. *Journal of Human Sciences*, 14 (3), 2788-2796.
- Korkmazıyürek, Y. (2021). *Liderlik ve Motivasyon Teorileri*. Hiper Yayın: İstanbul.
- Kos, E. A. (2023). “Grywalizacja jako metoda aktywnego uczenia się osób dorosłych. rozważania w perspektywie teorii autodeterminacji Edwarda L. deciego i Richarda M. Ryana”. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, (1), 73-83.
- Koşar, H. (2019). İlkokullarda Öğrenen Özerkliği: İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri ve Uygulamaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli.
- Kozikoğlu, İ., Erbenzer, E. ve Ateş, G. (2021). “Öğretmenlerin ters yüz öğrenme öz-yeterlik algıları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki”. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 344-366.
- Kurt, Ş. İ. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özgeci Davranışlarının Karar Verme Becerilerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Tezli Yüksek Lisans Programı, Çanakkale.
- Küçükay, A. (2018). “Karar vermenin psikolojisi”. *TAAD*, 9 (34), 607-640.
- Legault, L. (2017). *Self-Determination Theory*. V. Zeigler-Hill ve T. Shackelford (ed.). EPID: New York.
- Little, D. (1995). “Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy”. *Elsevier Science Ltd Printed in Great Britain*, 23 (2), 175-181.
- Little, D. (1996). *Learner Autonomy: Some Steps In The Evolution Of Theory And Practice*. TEANGA: California.

- Little, D. (1999). "Developing learner autonomy in the foreign language classroom: a social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles". *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, (38), 77-88.
- Little, D. (2007). "Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited". *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 14-29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>.
- Lorsbach, A. W. and Jinks, J. L. (1999). "Self-efficacy theory and learning environment research". *Learning Environments Research*, 2, 157-167. <https://doi.org/10.1023/A:1009902810926>.
- Mann, L., Radford, M., Burnet, P., Ford, S., Bond, M., Leung, K., Nakamura, H., Vaughan, G., and Yang, K. S. (1998). "Cross-cultural differences in self-reported decision-making style and confidence". *International Journal of Psychology*, 33 (5), 325-335.
- Mazlumoğlu, M. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Karar Verme Becerileri ile Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum.
- Oğuz, A. (2013a). "Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (4), 2187-2194.
- Oğuz, A. (2013). "Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri". *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 1273-1297.
- Oğuz, A., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). "Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki". *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (1), 37-78.
- Oktar Ergür, D. (2010). "Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü", *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 Kasım 2010, Antalya. 354-359.
- Olson, M. H. and Hergenhahn B. R. (2023). *Öğrenmenin Kuramları*. Muzaffer Şahin (çev.). Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.

- Orakcı, Ş. ve Gelişli, Y. (2019). “The effect of the application of learning activities based on learner autonomy on the 6th grade students’ english achievements, attitudes, and learner autonomy”. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11 (1), 269–292.
- Orhan Göksun, D. (2016). Öğretmen Adaylarının 21. Yy. Öğrenen Becerileri ve 21. Yy. Öğreten Becerileri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Öncü, H. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kahramanmaraş.
- Özeloğlu, T. (2019). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Karar Vermelerine ve Karar Vermeye Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Uygulamaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Antalya.
- Özer, G. (2009). Öz-Belirleme Kuramı Çerçevesinde İhtiyaç Doyumu, İçsel Güdülenme ve Bağlanma Stillerinin Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarına Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Özkal, N. ve Demirkol, A. E. (2014). “Öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri”. *NWSA-Education Sciences*, 9 (3), 293-310.
- Öztürk, İ. H. (2011). “Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (35), 82-99.
- Öztürk Yurtseven, G. ve Özaydınlık, K. (2018). “Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile denetim odağı eğilimleri”. *Elementary Education Online*, 17 (4), 1765-1784. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506857>.

- Papamitsiou, Z. and Economides A. A. (2019). “Exploring autonomous learning capacity from a self-regulated learning perspective using learning analytics”. *British Journal of Educational Technology*, 50 (6), 3138-3155.
- Rençber, K. (2017). Okul Öncesi Öğretmeninin Uygulamaları ile Çocukların Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Malatya.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Gerçek Dünya Araştırması*. Şakir Çinkır ve Nihan Demirkasımoğlu (çev.). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Ryan, R. (2009). “Self-determination theory and wellbeing”. *WeD Research Review*, 1, 1-2.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2020). “Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions”. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Schaffer, H. R. (2008). *Çocuklar Hakkında Karar Verme*. Selma Koçak (çev.). Doruk Yayıncılık: İstanbul.
- Seçgin, M. G. (2019). Öğretmen Adaylarının Algıladığı Özerklik, Yeterlik ve İlişkili Olma: Yaratıcı Drama Atölyelerinin Kullanıldığı Bir Öz Belirleme Uygulaması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Erzincan.
- Serin, Ş. (2024). Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Kullanımının Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Kelime Öğrenim Başarıları ve Öğrenen Özerkliği Gelişimleri Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Serinkan, C. (2012). *Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Sever, I. (2018). Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerinin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Programı Temel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.

Shunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (1997). “Social origins of self-regulatory competence”. *Educational Psychologist*, 32 (4), 195-208.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1.

Sougari, A. (2011). *Student teachers’ decision-making skills in relation to lesson planning: the impact of a practicum*. Erişim Tarihi: 16 Ocak 2023.
<https://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/5518/5423>.

Süğümlü, Ü. (2017). “Öğrenci özerkliği kavramı üzerine kuramsal bir çalışma”. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 5 (1), 690-708.

Şanal, F. (2016). “Learner autonomy issue”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 1026-1034.

Şentürk, Ş. N. (2023). Okul Öncesi Öğretmeninin Görev ve Yeterliklerine İlişkin Öğretmen, Öğretmen Adayı, Veli Ve Yönetici Görüşlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Tatlıoğlu, S. S. (2021). “Öğrenmeye sosyal- bilişsel bir bakış: Albert Bandura”. *Sosyoloji Notları*, 5 (1), 15-30.

Tayjasanant, C. and Suraratdecha, S. (2016). “Thai EFL teachers and learners’ beliefs and readiness for autonomous learning”. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 22 (3), 153-169.

Tekin, Ö. A. (2009). Yönetimde Karar Verme: Batı Antalya Bölgesinde Bulunan Beş Yıldızlı Otel İşletmelerindeki Çeşitli Departman Yöneticilerinin Karar Verme Stillerini Tespit Etmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Anabilim Dalı, Antalya.

Tetik, A. T. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Karar Verme Becerisine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Burdur.

- Tozlu, A. (2016). “Karar verme yaklaşımları üzerinde Herbert Simon Hegemonyası”. *Sayıştay Dergisi*, (102), 27-45.
- Ulaş, A. H., Epçaçan, C., Epçaçan, C. ve Koçak, B. (2015). “Öğretmen adaylarının karar vermede özsaygı düzeyi ve karar verme stillerinin incelenmesi”. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (3), 1031-1052. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7831>.
- Ulusoy, F. (2018). *Öğrenciden Öğrenmek Öğretmen Eğitiminde Öğrenci Odaklı Kısa Videolar*. Odtü Yayıncılık: Ankara.
- Usuki, M. (2002). *Learner autonomy: learning from the student's voice*. Erişim: 16 Ocak 2023, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452698.pdf>.
- Uşun, S., Yakar, A. ve Kahya, O. (2016). “Sınıf öğretmenlerinin ve ortaokul branş öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının incelenmesi”. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5 (5), 72-81.
- Vallerand, R. J. (2000). “Deci and Ryan's self-determination theory: a view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation”. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 312-318.
- Yalın, F. A. (2021). Sosyal Bilgilerde Karar Verme Becerisi: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Yapıörner, A. N. (2013). İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öğrenen Özerkliğine İlişkin Algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çığ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Mersin.
- Yıldırım, E. (2022). Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerklikleri ile Öğrenen Özerkliğini Desteklemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Denizli.
- Yıldız, K. (2012). “İlköğretim okulu yöneticilerinin karar verme stilleri”. *The Journal of SAU Education Faculty*, 24 (24), 104-133.

- Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altinkurt Y. (2017). “Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (3), 659-675.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ., Akşin Yavuz, E. ve Kılıç, Z. (2018). “Okul öncesi öğretmen adaylarının kontrol odağı ve karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (26), 365-384.
- Zimmerman, B. J. (2002). “Becoming a self-regulated learner: an overview”. *Theory Into Practice*, 41 (2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.



EKLER

EK 1. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği Kullanım İzni

EK 2. Melbourne Karar Verme Ölçeği Kullanım İzni

EK 3. Etik Kurul Uygundur Belgesi

EK 4. Araştırma İzin Belgesi

EK 5. Öğretmen Kişisel Bilgiler Formu

EK 6. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği Formu

EK 7. Melbourne Karar Verme Ölçeği Formu

EK 1.

ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Re: ÖLÇEK KULLANMA İZNİ  

Kübra merhaba

Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği'ni tezinizde kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar.

İyi günler.

Prof. Dr. 

From: Kübra İntepe 

Sent: Saturday, March 11, 2023 11:28:02 AM

To:  

Subject: ÖLÇEK KULLANMA İZNİ

Sayın Hocam,

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamı 'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenen Özerklik Desteği Algılarının Karar Verme Becerisi ile İlişkisinin İncelenmesi' üzerine yapmak istiyorum. Bu sebeple araştırmamda, geliştirmiş olduğunuz 'Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği'ni izninizle kullanabilir miyim?

İyi çalışmalar dilerim.

SAYGILARIMLA



EK 2.

MELBOURNE KARAR VERME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Gönderen: Kübra İntepe <[redacted]>

Gönderildi: 11 Mart 2023 Cumartesi 11:43

Kime: Mehmet Ergin Demir <[redacted]>

Konu: ÖLÇEK KULLANMA İZİNİ

Sayın Hocam,

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamı 'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenen Özerklik Desteği Algılarının Karar Verme Becerisi ile İlişkisinin İncelenmesi' üzerine yapmak istiyorum. Bu sebeple araştırmamda, Türkçeye uyarlamış olduğunuz 'Melbourne Karar Verme Ölçeği'ni izninizle kullanabilir miyim?

İyi çalışmalar dilerim.

SAYGILARIMLA

Kübra İNTEPE

Ynt: ÖLÇEK KULLANMA İZİNİ

Melbourne Karar Verme Ölçe...

MELBOURNE KARAR VERME ...

2 ek (77 KB) Tümünü OneDrive'a kaydet Tümünü indir

Kübra merhaba, ölçek ekli dosyada, iyi çalışmalar dilerim.



Prof. Dr. [redacted]

a: [redacted]

[redacted]

e: [redacted] | w: [redacted]

p: [redacted]



Gönderen: Kübra İntepe <[redacted]>

Gönderildi: 11 Mart 2023 Cumartesi 11:43

K 3.

ETİK KURUL UYGUNDUR BELGESİ



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2300089058
Konu : Başvuru İncelenmesi

14.04.2023

Sayın Kübra İNTEPE

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2023-YÖNP-0280 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 13.04.2023 tarih ve 05/57 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR 57- Sorumlu yürütücülüğünü **Doç. Dr. Serdar ARCAGÖK**'ün yaptığı ve proje araştırmacısı **Kübra İNTEPE** tarafından gerçekleştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenen Özerklik Desteği Algılarının Karar Verme Becerisi ile İlişkisinin İncelenmesi (Investigation of the Relationship between Preschool Teachers' Learning Autonomy Support Perceptions and Decision-Making Skills)” başlıklı araştırmanın, ilgili **taahhüt edilen izinlerin alınması** ve Bilimsel Araştırmalar Etik Kuruluna sunulması koşulu ile Etik Kurul ilkelerine **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

EK 4.

ARAşTIRMA İZİN BELGESİ



T.C.
ÇERKEZKÖY KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-52905227-605.01-76299880
Konu : Anket İzni (Kübra İNTEPE)

16.05.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 26.04.2023 Tarihli ve E-93130991-302.08.01-2300094277 sayılı yazınız.
b) Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün 09.05.2023 tarih ve E-15420416-605.01-75907152 sayılı yazısı.
c) Kaymakamlık Makamının 11.05.2023 tarihli ve E-52905227-605.01-76014770 sayılı oluru.

İlgi (a) yazı ile bildirilen Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı 22415011011 numaralı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Kübra İNTEPE Doç. Dr. Serdar ARCAGÖK danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenen Özerklik Desteği Algılarının Karar Veme Becerisi İle İlişkisinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışması kapsamında müdürlüğümüze bağlı resmi bağımsız anaokullarında ve ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarındaki öğretmenlere anket/ölçek araştırması yapmak istemektedir.

Söz konusu anket çalışması, İlçemiz Rehberlik ve Araştırma Merkezinin 11.05.2023 tarih ve 75907152 sayılı yazısı ile uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş ve anketin ilgi (c) Kaymakamlık onayı ile müdürlüğümüze bağlı resmi bağımsız anaokullarında ve ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarındaki öğretmenlere uygulanmasının uygun görüldüğüne dair olur ilişikte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

T.C.
Çerkezköy Kaymakamlığı
Çerkezköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
Gazi Mustafa Kemal Paşa Mah. Narin Cad. No:16
Çerkezköy/Tekirdağ Tel:0282 727 40 61
Çerkezköy V.D. 242 051 5816

09/05/2023

TUTANAKTIR

Çerkezköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 08/05/2023 tarih ve 75723653 sayılı yazısında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı 22415011011 numaralı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Kübra İntepe tarafından "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenen Özerklik Desteği Algılarının Karar Verme Becerisi İle İlişkisinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışması kapsamında uygulanacak olan Kişisel Bilgiler Formu, Melbourne Karar Verme Ölçeği 1-2, Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Ölçeği için görüş istenmiştir. Kullanılacak ölçekler 'geçerlik güvenirlik çalışmaları bilimsel olarak yapılmış ve ölçeği geliştiren izin alınmış olduğu için çalışmanın yapılması tarafımızca uygundur.

EK 5.

ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Bu bölümde kişisel bilgilerinize dair sorular yer almaktadır. Aşağıda verilen maddeleri dikkatli bir şekilde okuyarak, size en uygun olan seçeneğin yanında bulunan parantezin içine (X) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz?

() Kadın () Erkek

2. Yaşınız?

() 22-30 () 31-39 () 40-48 () 49-57 () 58 ve üzeri

3. Kardeşiniz var mı?

() Evet () Hayır

4. Yaşamınızın çoğunluğunu geçirdiğiniz bölge?

() Akdeniz () Doğu Anadolu () Ege () Güney Doğu Anadolu

() İç Anadolu () Karadeniz () Marmara

5. En son mezun olduğunuz akademik kariyer basamağınız?

() Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

() Diğer (belirtiniz).....

6. Mesleki kıdeminiz?

() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

7. Görev yapmakta olduğunuz okul türü?

() Anaokulu () Anasınıfı

8. Görevli olduğunuz okulda geçen hizmet süreniz?

() 1-4 yıl () 5-8 yıl () 9 ve üzeri

9. Mesleğinizden memnuniyet düzeyiniz?

() Son derece memnunum () Çok memnunum () Memnunum

() Memnun değilim () Hiç memnun değilim



EK 6.

ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME ÖLÇEĞİ FORMU

Ek1. Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği															
A. Davranışların Gerekliklik Derecesi					B. Davranışların Sergilenme Derecesi										
Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok az	Hiçbir zaman	ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DAVRANIŞLARI					Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok az	Hiçbir zaman	
					1. Öğrencilere empatik bir anlayışla (kendisini onun yerine koyarak) yaklaşmak.										
					2. Öğrencilerin öğrenme sorunlarını dile getirmelerine olanak vermek.										
					3. Öğrencilerin, öğrenme sürecindeki her türlü (etkinlik, materyal, yöntem vb.) seçimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.										
					4. Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.										
					5. Öğrencileri, öğrenmelerini geliştirici ek çalışmalar (araştırma, okuma, proje vb.) yapmaya teşvik etmek.										
					6. Öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili dönüt (geri bildirim) vermek.										
					7. Derslerde öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek.										
					8. Öğrencilerin sınıf dışındaki gerçek yaşam materyallerini (otantik) kendi kendilerine kullanmalarını teşvik etmek.										
					9. Öğrencilerin, öğrenmelerini desteklemek için, sınıf dışındaki bireylerden (anne, baba, bir uzman vb.) yardım almalarını sağlamak.										
					10. Öğrencilerin, sınıfta kendi kendilerine bağımsız çalışmalar (alıştırma, tekrar, okuma, özet çıkartma vb.) yapmalarını desteklemek.										
					11. Öğrenme süreciyle ilgili konularda öğrencilerin aileleriyle işbirliği yapmak.										
					12. Öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardım etmek.										
					13. Öğrencilerin, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.										
					14. Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili değerlendirmelerini paylaşmak.										
					15. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararlara katılmalarını desteklemek.										
					16. Öğrencilerin, kendi çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.										

EK 7.

MELBOURNE KARAR VERME ÖLÇEĞİ FORMU

MELBOURNE KARAR VERME ÖLÇEĞİ I-II

BÖLÜM 1

YÖNERGE: Kişiler, karar verme aşamasında kendilerini ne derece rahat hissettikleriyle ilgili olarak farklılık gösterirler. Lütfen karar verme konusunda kendinizi ne derece rahat hissettiğinizi sizin için en uygun olan yanıtı işaretleyerek belirtiniz. Yardımlarınız ve katılımınız için teşekkür ederim.

		Doğru	Bazen Doğru	Doğru Değil
(1)	Karar verme yeteneğime güvenirim.	[]	[]	[]
(2)	Karar verirken kendimi birçok kişiden aşağı gördüm.	[]	[]	[]
(3)	Kendimi karar vermede başarılı biri olarak düşünürüm.	[]	[]	[]
(4)	Kendimi o kadar cesaretsiz hissederim ki, karar verme uğraşından vazgeçerim.	[]	[]	[]
(5)	Verdiğim kararlar iyi sonuçlanır.	[]	[]	[]
(6)	Diğer insanların, benim kararımdan ziyade, kendi kararlarının doğru olduğu konusunda beni ikna etmeleri kolaydır.	[]	[]	[]

BÖLÜM II

Yönerge: Kişiler karar verirken izledikleri yol konusunda farklılık gösterirler. Lütfen aşağıdaki her bir soruya, sizin sitilinize en iyi uyan yanıtı işaretleyerek nasıl karar verdiğinizi gösteriniz.

Karar verirken,

		Doğru	Bazen Doğru	Doğru Değil
(1)	Karar verirken kendimi, sanki büyük bir zaman baskısı altındaymışım gibi hissederim.	[]	[]	[]
(2)	Bütün alternatifleri göz önünde tutmayı severim.	[]	[]	[]
(3)	Kararları diğer kişilere bırakmayı tercih ederim.	[]	[]	[]
(4)	Bütün alternatiflerin dezavantajlarını ortaya çıkarmaya çalışırım.	[]	[]	[]
(5)	Son kararı vermeden önce, önemsiz konular üzerinde çok zaman harcarım.	[]	[]	[]
(6)	Kararı en iyi şekilde nasıl uygulayabileceğimi enine boyuna düşünürüm.	[]	[]	[]
(7)	Bir kararı verdikten sonra bile kararı uygulamayı geciktiririm.	[]	[]	[]
(8)	Karar verirken, karar hakkında pek çok bilgi toplamaktan hoşlanırım.	[]	[]	[]
(9)	Karar vermekten kaçınırım.	[]	[]	[]
(10)	Karar vermek zorunda olduğum zaman, karar üzerinde düşünmeye başlamadan önce uzun süre beklerim.	[]	[]	[]
(11)	Karar verme konusunda sorumluluk üstlenmeyi sevmem	[]	[]	[]
(12)	Karar vermeden önce amaçlarımı netleştirmeye çalışırım.	[]	[]	[]
(13)	Önemsiz, küçük olayların yolunda gitmeyebileceği olasılığı, benim aniden tercihlerimden dönüş yapmama neden olur.	[]	[]	[]

(14)	Bir karar benim tarafımdan veya başka biri tarafından verilecekse, ben karar vermeyi diğer kişiye bırakırım.	[]	[]	[]
(15)	Ne zaman zor bir kararla karşı karşıya gelsem, iyi bir çözüm yolu bulma konusunda kendimi kötümser hissederim.	[]	[]	[]
(16)	Seçim yapmadan önce çok fazla dikkatli davranırım.	[]	[]	[]
(17)	Zorunda kalmadıkça karar vermem.	[]	[]	[]
(18)	Son ana kadar karar vermeyi geciktiririm.	[]	[]	[]
(19)	Çok daha bilgili kişilerin benim yerime karar vermelerini tercih ederim.	[]	[]	[]
(20)	Karar verdikten sonra, kararın doğru olduğuna kendimi inandırmak için çok zaman harcarım.	[]	[]	[]
(21)	Karar vermeyi ertelerim.	[]	[]	[]
(22)	Acilen karar vermem gereken bir durumda doğru düşünemem.	[]	[]	[]

