T.C.

E G E Ü N İ V E R S İ T E S İ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZERKLİK DÜZEYLERİ İLE ÖĞRENCİ ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEYEN DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Mehmet Uğur KUTLUER

Temel Eğitim Anabilim Dalı

İZMİR

2021

T.C.

E G E Ü N İ V E R S İ T E S İ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZERKLİK DÜZEYLERİ İLE ÖĞRENCİ ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEYEN DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet Uğur KUTLUER

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Aylin MENTİŞ KÖKSOY

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne sunduğum "Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Düzeyleri ile Öğrenci Özerkliğini Destekleyen Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Mehmet Uğur KUTLUER

ÖNSÖZ

Parçanın değişimi bütünde değişiklik meydana getirir. Bir insanın değişimi tüm insanlık bütününde bir değişim anlamına gelmektedir. Eğitim alanında sürekli tartışma konusu olan başlıklardan birisi öğrencinin eğitim süreçlerinde merkeze alınabilmesi, günümüzde çokça konuşulan bir başka konuysa öğrencilerin başarılı olmasının yanında mutlu da olabilmeleri. Bu çalışma bahsedilen tartışma konularına olumlu katkı sağlamak, değişim kıvılcımı olabilmek için meydana getirildi. Bende bir bilim insanı olma hedefini inşa eden ve bu çalışmayı ortaya koymamda eserleriyle beni harekete geçiren rahmetli Prof. Dr. Doğan CÜCELOĞLU hocama sevgi ve minnet duyuyorum. Bu çalışmanın meydana gelmesinde desteklerini esirgemeyen Sevgili Hocam Doç. Dr. Aylin MENTİŞ KÖKSOY'a teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışmanın yürütülmesi sırasında sabır göstererek bana destek olan eşim Büşra ve oğlum Ömer Asaf'a da teşekkürü bir borç biliyorum.

Mehmet Uğur KUTLUER

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Bornova ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 879 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemede olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden gönüllü örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 879 sınıf öğretmeniyle ölçek formları paylaşılmış, araştırma; gönüllü katılım sağlayan 537 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, kişisel bilgi formu, Ulaş & Aksu (2015)'nun geliştirme sürecini sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdiği "Türk Öğretmenler İçin Özerklik Ölçeği" ve Oğuz (2013)'un geliştirdiği "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verileri, SPSS 25.0 istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiş olup sınıf öğretmenlerinin özerklik ve özerkliği destekleme davranış düzeylerinin ve bu düzeyler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesinde, ortalama ve standart sapma istatistiklerinden, düzeylerin demografik özellikleriyle olan ilişkilerinin belirlenmesinde ise frekans ve yüzde istatistiklerinden faydalanılmıştır. Araştırmada cinsiyet açısından öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme ve özerklik düzeylerinin incelenmesi bağımsız gruplar t testi ile, mesleki kıdem ve mezun olunan okul değişkeni açısından öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme ve özerklik düzeylerinin incelenmesi tek yönlü varyans analizi ile gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arası ilişkiler Pearson korelasyon analizi ve çok değişkenli regresyon analizi ile incelenmiştir.

Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeyleri orta düzeyde ve özerkliği destekleme davranışlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergilemenin yordanmasına ilişkin modelin anlamlı olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin özerklik ve özerkliği destekleme

davranış düzeylerinin, cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; mesleki kıdem ve mezun olunan okula göre, özerklik ve özerkliği destekleme davranış düzeylerinde farklılaşmalar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz-belirleme kuramı, pozitif eğitim, yapılandırmacı eğitim, özerklik, sınıf öğretmenleri.

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the relationship between the autonomy levels of primary school teachers and their behaviors to support learner autonomy. The universe of the research consists of 879 primary school teachers working in public schools in the Bornova district of Izmir in the 2020-2021 academic year. Voluntary sampling method, one of the non-probabilistic sampling methods, was used to determine the sample of the study. Scale forms were shared with 879 primary school teachers. The study was carried out with 537 primary school teachers who volunteered. Research data were collected through personal information form, "Autonomy Scale for Turkish Teachers" developed by Ulaş & Aksu (2015) with the participation of primary school teachers, and "Learner Autonomy Support Scale" developed by Oğuz (2013). The research data were analyzed through the SPSS 25.0 statistical package program, and the mean and standard deviation statistics were used to determine the autonomy and autonomy-supporting behavior levels of the primary school teachers and whether there was a significant relationship between these levels, and the frequency and percentage statistics were used to determine the relationships between the levels and the demographic characteristics. In the research, the examination of teachers' behaviors to support learner autonomy and their autonomy levels in terms of gender were carried out with independent groups t-test, and the examination of teachers' behaviors to support learner autonomy in terms of professional seniority and graduated school variable, and the examination of their

autonomy levels were carried out with one-way analysis of variance. Relationships between variables were examined by Pearson correlation analysis and multivariate regression analysis.

As a result of the research; It has been determined that the level of autonomy of the classroom teachers is at a medium level and the behaviors of supporting autonomy are at a low level. The model for predicting learner autonomy supporting behaviors was found to be significant. It was found that the level of autonomy and support behavior of classroom teachers did not differ according to their gender; According to professional seniority and graduated school, it has been concluded that there are differences in the levels of autonomy and support for autonomy.

Keywords: Self-determination theory, positive education, constructivist education, autonomy, primary school teachers.

İzmir-2021

İÇİNDEKİLER

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI 3
ÖNSÖZ 4
ÖZET 5
ABSTRACT 6
İÇİNDEKİLER 8
TABLO DİZİNİ 10
ŞEKİL DİZİNİ 11
BÖLÜM I 12
1. GİRİŞ 12
1.1. Problem Durumu 12
1.2. Problem Cümlesi 13
1.2.1. Araştırma Alt Problemleri 13
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi 14
1.3. Sayıltılar 17
1.4. Sınırlılıklar 17
1.5. Araştırmanın Temel Kavramları 18
1.6. Kısaltmalar 18
BÖLÜM II 19
2. KURAMSAL ÇERÇEVE 19
2.1. Eğitim Uygulamaları ve Psikolojik İyi Oluş: Pozitif Eğitim 19
2.1.1. Pozitif Psikoloji 19
2.1.2. Pozitif Eğitim 23
2.1.3. Dünyada Pozitif Eğitim Uygulamaları 25
2.1.4. Türkiye'de Pozitif Eğitim Uygulamaları 31
2.2. Öz Belirleme Kuramı 32
2.2.1. Öz Belirlemenin Kuramsal Çerçevesi 33

2.2.2. Temel İhtiyaçlar Kuramı 38
2.2.3. Öz Belirleme'nin Eğitim Üzerindeki Etkileri 39
2.3. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı 40
2.3.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Kuramsal Çerçevesi 42
2.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulama Sorunsalı 48
2.4. İlgili Araştırmalar 50
2.4.1. Pozitif Eğitim Yaklaşımı ile İlgili Çalışmalar 50
2.4.2. Öz Belirleme Kuramı ile İlgili Çalışmalar 51
2.4.3. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ile İlgili Çalışmalar 54
BÖLÜM III 56
3. YÖNTEM 56
3.1. Araştırma Modeli 56
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem 56
3.3. Veri Toplama Aracı 57
3.4. Verilerin Analizi 59
BÖLÜM IV 60
4. BULGULAR VE YORUM 60
4.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular 60
4.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 63
4.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 65
4.2.3. Araştırmanın Üçüncü ve Dördündü Alt Problemlerine İlişkin Bulgular 68
4.2.4. Araştırmanın Beşinci Alt Problemlerine İlişkin Bulgular 74
BÖLÜM V 76
5. SONUÇ VE ÖNERİLER 76
5.1. Sonuç 76
5.1.1. Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar 76
5.2. Öneriler 81
KAYNAKÇA 83
EKLER 96

TABLO DİZİNİ

Tablo 1 Araştırma Evreni 57
Tablo 2 Cronbach's Alfa Sonuçları 58
Tablo 3 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı 60
Tablo 4 Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı 61
Tablo 5 Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı 62
Tablo 6 Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Düzeyleri 63
Tablo 7 Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Özerkliğini Destekleyici Davranış Düzeyleri 65
Tablo 8 Cinsiyet Açısından Değişkenlerin İncelenmesi 68
Tablo 9A Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 69
Tablo 9B Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 70
Tablo 9C Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 70
Tablo 9D Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 71
Tablo 10A Mezun Olunan Okula Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 72
Tablo 10B Mezun Olunan Okula Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 72
Tablo 10C Mezun Olunan Okula Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 73
Tablo 10D Mezun Olunan Okula Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 74
Tablo 11 Değişkenler Arası İkili İlişkiler 74
Tablo 12 Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Sergilemenin Yordanmasına İlişkin Bulgular 75

ŞEKİL DİZİNİ

Şekil 1: PERMA Modeli (PERMA Modeli, 2021) 20
Şekil 2: Çift Sarmal (The Double Helix, 2021) 24
Şekil 3: İyi Oluşun Ekosistemi (Well-Being's Ecosystem, 2021) 28
Şekil 4: Organizmik Bütünleşme Tablosu -(Deci ve Ryan, 2002) tarafından yayınlanan tablodan uyarlanarak özgün olarak oluşturulmuştur.- 35
Şekil 5: Geleneksel ve Yapılandırmacı Anlayış (Brooks ve Brooks, 1993) 47

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve araştırmanın temel kavramlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Ülkemizde birçok eğitim bilimsel araştırmaya konu olan, yapılandırmacı yaklaşımın istendik ölçüde uygulanamıyor olması durumu, yalnızca ülkemiz için değil eğitim alanına çok büyük yatırımlar yapan birçok gelişmiş ülkenin de ele aldığı bir sorundur (Constructivism, 2021). Ülkemize baktığımızdaysa, önceleri yapılan çalışmalarda, öğretmenler için bir kılavuz kitabın bulunmasının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla çeliştiği ifade ediliyordu. Aslında doğru bilginin sınırlarının oldukça belirgin çizildiği ve bilginin öğretmen tarafında aktarımı sürecini vurgulayan müfredatın kılavuz kitap yardımıyla aktarımı, bilgiye ve onun kazanılmasına pozitivist bir bakışı temsil ediyordu. Peki öğretmen kılavuz kitaplarının kaldırılmasıyla yapılandırmacı eğitim anlayışının istendik ölçüde uygulanmasının önündeki tüm engeller kaldırılmış oldu mu? Yapılan çalışmalarda en çok vurgulanan öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulama konusunda gerekli yeterliliği sahip olmadığı sorununun halen devam ettiği görülmektedir. Henüz bu sorunun ortadan kalktığına ve yapılandırmacı anlayışın büyük oranda eğitim süreçlerine uygulanabildiğine dair bir bilimsel çalışma göremiyoruz.

Bazı sorunların çözümü için bu sorunları daha temel noktalardan ele alan yaklaşımlar geliştirilmesi gerektiği düşünülebilir. Örneğin; çocuk gelişimi konusunda birçok açıklayıcı model ortaya konmuştur fakat Urie Bronfenbrenner'in ekolojik modeli (BEST, 2021) çevresel faktörleri daha geniş kapsamda ele almasıyla ayrışmaktadır. Dolayısıyla problemin odağında insan ve onun eğitimi olduğunda bunu çevresel psikolojik faktörlerden, kültürel ve sosyolojik olgulardan ayrı göremeyiz. Yapılandırmacı anlayış öğrenciler için esnek ve özerk bir öğrenme deneyimi sunulmasını ön görmektedir. Peki özerklik düzeyi düşük olan öğretmenlerin, öğrenci

için özerk öğrenme deneyimleri sunmayı amaçlayan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları düzeyinin yüksek olması beklenebilir mi? (Driver,1988). Finlandiya gibi eğitimde başarı gösteren ülkelerde öğretmenlerin özerkliklerinin desteklenmesine önem verilmesi, yapılandırmacı anlayışta önem verilen öğretmenlerde öğrenci özerkliğini destekleyen davranışlara katkı sunan bir olgu mudur? Yoksa öğretmenlerin özerklik düzeylerinin yüksek olmasının onların özerkliği destekleyici davranışlar göstermesine katkı sunması, ancak bazı koşulların sağlanmasıyla mı mümkün olabilir? Bu soru işaretlerinin cevaplanması için birçok bilimsel araştırma gerekmektedir. Yapılan araştırmalardan çıkacak sonuçlarla sağlık cevaplar verme yönünde adımlar atılabilir. Elbette sınırlılıklar ve varsayımlar çerçevesinde yapılan bir araştırma olan bu çalışmanın, bu sorulardan birine kesin olarak cevap vermesi beklenmez. Ancak bu sorulara yönelik cevap arayışındaki düşünsel yolculuğa, somut veriler sunarak bir zenginlik katabilir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin özerklik ve öğrenci özerkliğini destekleyici davranış düzeylerinin cinsiyet, meslekî kıdem ve mezun olunan okul gibi değişkenler açısından ve birbirleriyle olan ilişkilerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında ilişki var mıdır?

1.2.1. Araştırma Alt Problemleri

Araştırma problemi ile ilgili alt problemler şunlardır:

1. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini gerçekleştirme sürecindeki özerklik düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin, öğrenci özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri nedir?

3. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini gerçekleştirme sürecindeki özerklik düzeyleri, cinsiyet, mezun olunan okul ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri cinsiyet, mezun olunan okul ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının özerklik düzeyleri onların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Jean Piaget, J.S. Bruner, L.S Vygotsky ve Von Glasersfeld tarafından desteklenen yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli bir eğitim sürecini vurgulamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın eğitime sunduğu anlayış, geleneksel eğitim anlayışlarından farklı olarak öğretmeden çok öğrenme kavramına odaklanmıştır. Pozitivist bir eğitim yaklaşımını sergileyen klasik yaklaşımlar bilginin algılanan gerçeklikle ne ölçüde örtüştüğüne odaklanmaktaydı. Bu odaklanış bilginin doğru bir şekilde aktarımını önemsiyor ve dolayısıyla öğretme kavramına merkezine alan uygulamaları destekliyordu. Bu da öğretmenin bilginin kaynağı olan müfredatı daha iyi nasıl aktaracağıyla ilgili çalışmalar yapmak anlamına geliyordu. Öte yandan öğrenme kavramını merkezine ele alan yapılandırmacı anlayış, bilginin kişinin kendi öğrenme deneyimlerinden kaynaklı bir farklılaşma içerisinde inşa edildiğini vurguluyordu (Yurdakul, 2010). Bu paradigma değişimi, eğitim süreçlerinde öğretmen merkezli anlayışın yerini öğrenci merkezli anlayışın almasını sağlamıştır. Tabii anlayışın değişiminin ne ölçüde uygulamaya yansıtılabildiği ayrı bir sorunsaldır.

Öz-Belirleme Kuramı, bireylerin doğdukları andan itibaren kendi ilgi alanlarına ve potansiyellerine yönelik bir içsel yönelime sahip olduklarını ve bu içsel yönelimin ifadesi olan iç motivasyonun beslenmesinin önemini vurgulamaktadır. Edward Deci ve Richard Ryan tarafından geliştirilen teori, bireyin iyi-oluş hali için gerekli olan temel gereksinimlerin özerklik, ilişki içinde

olma ve yeterlik olduğunu belirtmektedir. Bu kuram kendi içerisinde birçok ilişkili alt kuram geliştirmiştir. Bu alt kuramlar; Bilişsel Değerlendirme Kuramı, Organizmik Bütünleşme Kuramı, Nedensel Uyum Kuramı, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı, Amaç İçerikleri Kuramı ve İlişkiler Motivasyonu Kuramı'dır (SDT, 2021). Bizim çalışmamızın odak noktası olan alt kuram ise Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı'dır. Çünkü Öz-Belirleme Kuramı'nın vurguladığı en temel ve kapsayıcı kavram olan özerklik kavramı, bu alt kuramın kavram seti içerisinde bulunmaktadır.

Amerikan Psikoloji Derneği'ne (APA) 1998'de başkan olarak seçilen Martin Seligman ve bazı bilim insanları tarafından ortaya atılan pozitif eğitim yaklaşımının, psikoloji alanının da eğitim üzerine çalışan bilim insanları için daha derinlikli bir çalışma alanı haline getirdiği görülmektedir. Bu yaklaşım alanında yapılan çalışmalarda, eğitim uygulamalarının başarısı ve başarıya ilişkin bazı bileşenlerle psikolojik iyi oluş arasında doğrudan bir bağ kurulduğu görülmektedir. Eğitime, alışılanın dışında bir yaklaşım getiren pozitif eğitim, eğitim alanında gerçekleştirilen pozitif psikoloji uygulamalarını ifade etmektedir. Pozitif psikolojinin kavramsal setini kullanan bu eğitim yaklaşımı, öğrencilerin mutluluğuna yani ölçülebilir ifadesiyle iyi oluşlarına odaklanmaktadır (White & Kern, 2018). Eğitim süreçlerinde klasik ve tek boyutlu bir yaklaşım olan akademik başarıyı hedeflenmesine ilave olarak öğrencilerin kendi iyi oluşlarını destekleyebilecekleri kazanımlar hedeflenmektedir. Öğrencilere öğretilecek, iyi oluşlarını inşa edebilmelerine yönelik becerilerle aslında onların yaşam boyu iyi oluş durumlarını sağlamak ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin artışı hedeflenmektedir (Halliday, Kern, Garrett & Turnbull, 2020). Tabii ki öğrencilerin iyi oluş durumları öğretmenlerin hatta okul yöneticilerinin iyi oluş durumlarından bağımsız görülemez. Pozitif eğitim uygulamalarına baktığımızda öğrencileri karakter güçlerinin geliştirilmesine de odaklandığı görülmektedir. Dolayısıyla pozitif eğitimin üç temel hedefe sahip olduğunu söyleyebiliriz: akademik başarı, psikolojik iyi oluş ve karakter gelişimi (O'Brien, 2012).

Pozitif eğitim dünya genelinde kabul gören ve günden güne yaygınlaşan bir eğitim anlayışıdır (Seligman & Adler, 2019: 52). Pozitif eğitimi farklı coğrafyalarda bulunan ve farklı kültürlere sahip olan ülkeler kendi eğitimsel ihtiyaçlarına göre

yorumlamaktadır. Örneğin, PERMA iyi oluş modeline ek olarak Tecmilenio Üniversitesi'nin iyi oluş ekolojisine eklediği fiziksel sağlığı vurgulayan wellness, dilimizde yaygın olarak bilinçli farkındalık şeklinde kullanılan "bilinçli farkındalık" ve karakter güçleri buna örnek olarak gösterilebilir (Seligman & Adler, 2019). Günümüzde çok dar kapsamlı çalışmaların bulunduğu Türkiye coğrafyasında, önemli bütçeler ayrılması gereken ve uygulanması ucuz olmayan pozitif eğitim modelinin bugün olmasa bile yakın gelecekte daha çok dikkat çekeceğini düşünülmektedir. Diğer ülkelerde olduğu gibi pozitif eğitimin Türk kültürüne uyumunun -ülke eğitimine katkı sağlamasını düşünüyorsak- kültüre özgü doğru bir yorumlamayla yapılmasının gerekliliğini göz ardı edilmemelidir.

Bu nedenle ülkemizde geniş kapsamlı bir pozitif eğitim uygulaması yapılması durumunda, PERMA modelini destekleyici olarak öz belirleme kuramının kavram setinde bulunan özerklik ve içsel motivasyon vurgularının ilave edilmesinin fayda getireceği düşünülmektedir (Noble & McGrath, 2015). Bağımsızlık ve özgürlük vurgusunun yüksek seviyede olduğu Türk kültüründe, buna tezat olarak bu kültürün beslediği insanların ilişkilerinde ve dolayısıyla eğitim süreçlerinde özerkliği baltalayan ve iç motivasyonu öldüren utandırma ve baskı durumlarıyla sık karşılaşılmaktadır. Bir başkasının utandırma ve baskısının engelleyici etkisiyle özerkliğin getirdiği hayatın sorumluluğunu üstlenme ve iç motivasyonun getirdiği potansiyelini gerçekleştirme olgularının sağlanmadığı bir ortamda kalıcı pozitif değerlerin inşa edilmesinin ve toplumsal atılımı gerçekleştirecek girişimci bireylerin ortaya çıkmasının mümkün olamayacağı düşünülmektedir (Cüceloğlu, 2006). Tüm bileşenleriyle özgün bir araştırma olan bu araştırma, yapılandırmacı eğitim anlayışının etkin bir şekilde uygulanamama sorununa daha önce sunulmamış özgün bir çözümü tartışmaya açmaktadır. Bunun yanı sıra dünyada giderek daha çok tanınmaya başlayan pozitif eğitim anlayışının ülkemizde de nihayetinde uygulanacağını -mevcut uygulamalar pozitif eğitimi ek bir bileşen olarak görüp eğitim uygulamalarının merkezine koymamıştır- ön görmekte ve bu varsayıma istinaden pozitif eğitime yönelik sağlıklı bir uygulama altyapısının oluşturulmasına da katkı sunma çabası içindedir. Güçlü bir bilimsel zemine sahip olmayan, ülkenin sosyolojik ve kültürel gerçeklerini göz ardı eden bir uygulama denemesinin mevcut anlayışların kalıplayıcı etkisi altında kalarak hiçbir çözüme katkı sunamayacağı ön görülmektedir.

Öğretmenlerin özerklik algıları ve özerkliği destekleyici davranışlarının arasındaki ilişkiyi araştıran iki araştırma dışında başka bir araştırmaya rastlanmamıştır (Yazıcı, 2016; Ataşbaş,2017). Bu araştırmalar da başka bir ilin sınırları içinde farklı bir evren ve örneklemdeki katılımcılarla yapılmış ve kavramsal çerçeveye yaklaşımı, uygulanan ölçek yapısı bu araştırmadan belirgin bir biçimde farklı olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki araştırmada da kavramsal çerçevenin çok yüzeysel ele alındığı gözlemlenmektedir. Bunun yanında bu araştırmaları gerçekleştiren araştırmacılar tarafından da literatürdeki boşluk vurgulanmakta ve farklı evren ve örneklem içerisinde farklı araştırmalar yapılması tavsiye edilmektedir. Bu çerçevede bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin özerklik ve öğrenci özerkliğini destekleyici davranış düzeylerinin cinsiyet, meslekî kıdem ve mezun olunan okul gibi değişkenler açısından ve birbirleriyle olan ilişkileri incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulguların, yapılacak yeni çalışmalar için farklı bir bakış açısı ve literatüre önem bir katkı sunması beklenmektedir.

1.3. Sayıltılar

- Araştırmada örnekleme alınan sınıf öğretmenlerinin araştırma evrenini temsil ettikleri varsayılmaktadır.
- Araştırmada, sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçek maddelerinin, araştırmanın amacına hizmet ettiği, geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçek sorularına doğru ve samimi yanıtlar verdiği, mevcut durumu yansıttıkları varsayılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, İzmir ili Bornova ilçesinde devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

- Ölçek uygulamasına gönüllü olarak katılmak isteyen sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan ölçme aracının ölçtüğü kapsam ile sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiki yöntemlerle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Temel Kavramları

Pozitif Eğitim: Pozitif psikoloji uygulamalarıyla bütünleştirilmiş bir eğitim modelidir(Seligman&Adler, 2019).

Pozitif Psikoloji: Amerikan Psikoloji Derneği (APA) 'ne 1998'de başkan olarak seçilen Martin Seligman'ın kurucusu olduğu insanlarının olumlu yönlerine odaklanan ve bunların geliştirilmesine çaba gösteren bir yöne ilerlemesi gerektiğini savununan psikoloji yaklaşımıdır. (Kristjânsson, 2012).

Öz Belirleme Kuramı: Bireylerin psikolojik iyi oluşlarının özerlik, ilişki içinde olma ve yeterlik temel ihtiyaçlarının doyumuyla olacağını savunan psikoloji kuramı. Bu kuram aynı zaman birçok mini alt kuramı barındırmakta, iç motivasyon ve dış motivasyonu geniştilmiş bir şekilde tanımlamasıyla bilinmektedir(SDT, 2021).

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Bilginin aktarılamayacağını, öğrencinin kendi deneyimleriyle bilgi edinme ve öğrenme sürecini inşa edebileceğini savunan bir öğrenme yaklaşımı(Yurdakul, 2010).

1.6. Kısaltmalar

SDT	: Self Determination Theory
APA	: Amerikan Psikoloji Derneği
BEST	: Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistem Teorisi

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim Uygulamaları ve Psikolojik İyi Oluş: Pozitif Eğitim

Eğitim üzerine çalışan araştırmacılar ve eğitim uygulayıcıları olan öğretmenler için psikoloji alanının önemi bilinen bir gerçektir. Psikoloji insan davranışlarını inceleyen bir bilim dalı olarak eğitim alanı için önemli bir veri kaynağıdır. Aynı zamanda birçok öğrenme teorisinin psikolojik yaklaşımların etkisinde ortaya çıktığı bilinmektedir. Tüm bunlardan farklı olarak geçtiğimiz çeyrek asır içerisinde eğitimle psikoloji alanının bir başka biçimde ilişkilendirilmeye başlandığını görmekteyiz. Amerikan Psikoloji Derneği'ne (APA) 1998'de başkan olarak seçilen Martin Seligman ve bazı bilim insanları tarafından ortaya atılan pozitif eğitim yaklaşımının, psikoloji alanının da eğitim üzerine çalışan bilim insanları için daha derinlikli bir çalışma alanı haline getirdiği görülmektedir. Bu yaklaşım alanında yapılan çalışmalarda, eğitim uygulamalarının başarısı ve başarıya ilişkin bazı bileşenlerle psikolojik iyi oluş arasında doğrudan bir bağ kurulduğu görülmektedir. Bu eğitim yaklaşımını temel alan uygulamalarda da öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarının önemsendiği ve öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarının destekleyen süreçlerin müfredat içerisine yerleştirildiği görülmektedir. Bu eğitim uygulamalarının aslında terapötik bir eğitim süreci ortaya koyduğu da söylenebilir. Terapötik bir eğitim süreci geliştiren pozitif eğitim yaklaşımın doğuşu da pozitif psikoloji uygulamalarının eğitim süreçleriyle harmanlanması düşüncesine dayanmaktadır.

2.1.1. Pozitif Psikoloji

Amerikan Psikoloji Derneği (APA) 'ne 1998'de başkan olarak seçilen Martin Seligman psikoloji biliminin patolojik ve insanların olumsuz yönlerine odaklanan yörüngesinin, insanlarının olumlu yönlerine odaklanan ve bunların geliştirilmesine

çaba gösteren bir yöne ilerlemesi gerektiğini savunuyordu (Kristjânsson, 2012). Bu fikirleri destekleyen araştırmaların sonucunda "Pozitif Psikoloji" yaklaşımı ortaya çıktı. İnsanların mutluluğunu önemseyen bu yaklaşımda muğlak bir ifade olan mutluluk yerine açık ve ölçülebilir bir çerçeveyi ifade eden iyi oluş (well-being) kullanılıyordu. Martin Seligman bu kuram bağlamında önceleri bireylerin iyi oluş durumlarının gerçekleşmesinin olumlu duygular (P), bağlanma (E) ve anlam (M) şeklinde üç bileşene bağlı olarak görüyordu. Zaman içerisinde bu modeli güncelleyerek beş bileşenden oluşan PERMA modelini ortaya koydu(Oades & Others, 2011).



Şekil 1: PERMA Modeli (PERMA Modeli, 2021)

Olumlu Duygular

Olumlu duygulara sahip olmak PERMA modeline göre iyi oluş durumunun en temel ve birincil bileşenidir. Olumlu duygular hayata karşı iyimser bir bakış açısına sahip olmayı ve iyi hisler içerisinde olmayı ifade etmektedir. Olumlu duygulara sahip olan bir kişi geçmişe, bugüne ve geleceğe karşı olumlu bir tutum içerisindedir (Pekrun & Others, 2002).

Bağlanma

Bağlanma bir iyi oluşu sağlayan bir akış halini ifade etmektedir. Akış ise yapılan bir etkinliğe yoğun odaklanma sonucu tamamen o etkinlik içerisinde olumlu

bir kayboluş ve bütünleşme yaşamayı ifade etmektedir. Aslında burada bir kayboluştan çok bir kendini o etkinlikte bulma ve bu etkinlikten tamamıyla keyif alma deneyimini ifade etmektedir (Waters, 2011).

İlişkiler

İlişkiler, iyi oluşun gerçekleşmesi için diğer insanlarla etkileşimin gerektiğini ifade etmektedir. Bu etkileşim ilişkiyi yaşayan bireylerin aktif ve besleyici paylaşımlarda bulunduğu gerçek bir ilişki modelini anlatmaktadır. Aile veya arkadaşlarla kurulan bu içerikteki gerçek ilişkilerin varlığı iyi oluşu desteklemektedir.

Anlam

Anlam, iyi oluşun gerçekleştirilmesi için insandaki anlam arayışını karşılayacak bir şeyin gerekliliğini ifade etmektedir. İnsanların amaç dolu bir yaşam sürmesinin iyi oluşa katkı sağladığını ve bu amaç dolu bir yaşamı sağlayacak unsurun topluma hizmet duygusu, dini inanç veya bir işi gerçekleştirme hedefi gibi herhangi bir şey olabileceği ifade edilmektedir.

Başarı

Başarı, bir alanda toplumunun ölçütlerine göre yeterlilik göstererek ortaya konan bireysel başarıyı ifade etmektedir. Başarı, kişiye kendini toplumda ihtiyaç duyulan bir insan olarak hissettiren ve kendini takdir duygusunu sağlayan bir başarma duygusudur. Bu başarma duygusunun iyi oluşun sağlanması için gerekli olduğundan bahsedilmektedir.

Martin Seligman, “Pozitif Psikoloji” çerçevesinde oluşturduğu PERMA modelinde bu beş bileşeni iyi oluşun sağlanma şartları olarak ifade etmektedir (Noble & McGrath, 2015). Martin Seligman bu bileşenlere yönelik yapılan bir takım deneysel çalışmaların neticesinde bu sonuçlara varmıştır.

Aslında pozitif psikoloji kavramını ilk kullanan bilim insanı Martin Seligman değildir. Bu kavram ilk defa hümanist bir psikolog olan Abraham Maslow tarafından kullanılmıştır. 1954 yılında Maslow bu kavramı kullanırken aynı Martin Seligman gibi mutluluk vb. olumlu duygular üzerinde yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu, daha çok olumsuz duyguları odağına alan çalışmalar gerçekleştirildiğini vurgulamıştır. Hatta her ne kadar pozitif psikoloji kavramını kullanmasalar da olumlu duygulara yoğunlaşma düşüncesi Maslow'dan da çok daha öncesine uzanmaktadır. Tüm bilimlerin kaynağı olarak tanımlanan felsefe alanına önemli katkıları olan Demokritos, Aristoteles gibi Yunan düşünürler yaşamın ve ahlaki davranışların asıl amacının mutluluk olduğunu savunmuşlardı(Çötok, 2017).

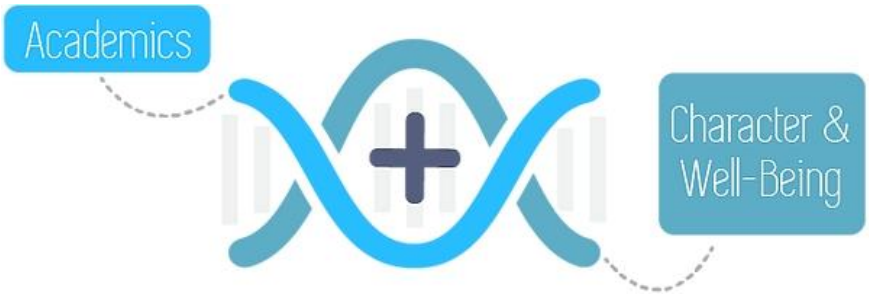
Tüm bunlardan farklı olarak Martin Seligman'ın ortaya koyduğu pozitif psikoloji yaklaşımını ayrıcalıklı kılan şey, bu yaklaşımının ortaya konmasının zamanlaması ve mutluluk üzerine yapılan araştırmaların ilk kez bu ölçüde sistemli ve organize bir şekilde gerçekleştirilmiş olmasıdır (O'Brien, 2012).

1879 yılında Wilhelm Wundt tarafından kurulan ilk psikoloji laboratuvarıyla bilim olarak tanınmaya başlanan psikolojinin, II. Dünya Savaşı'na kadar olan süreçte bazı odak noktaları vardı. Başta zihinsel ve ruhsal hastalıkların tedavisi olmak üzere düşük seviyede problemleri olan kişilerin yaşam kalitelerini arttırma, tüm insan davranışlarının incelenmesi ve altında yatan sebeplerin araştırılması başlıca odak noktalarıyla. Fakat II. Dünya Savaşı'nın insanlarda meydana getirdiği ağır travmalar ve rahatsızlarla birlikte psikoloji tamamıyla hastalıkların tedavisine yani patolojik bir bakışla tamamen olumsuz yönlere odaklanmaya başlamıştı. İşte Martin Seligman'ın ortaya koyduğu pozitif psikoloji yaklaşımı, II. Dünya Savaşı'nın etkilerini halen üzerinde taşıyan psikoloji alanının güncellenme ihtiyacını karşılamış oldu (Kutluer ve Mentiş Köksoy,2020). Mutluluk arayışında olan modern insanın, bu beklentisine cevap aramaya çalışan psikolojik bir yaklaşımla zamanlama açısından etkili bir bilimsel girişimde bulunduğunu söyleyebiliriz. Hümanistik yaklaşımı bireyleri bencilliğe ittiği gerekçesiyle eleştiren pozitif psikoloji yaklaşımı toplulukları da kapsayan bir şekilde 3 temel nokta üzerinde durmaktadır: olumlu bireysel duygular, olumlu bireysel özellikler ve olumlu kurumlar. Olumlu bireysel duygular geçmişe,

şimdiye ve geleceğe yönelik olumlu duyguları; olumlu bireysel özellikler bireysel erdemleri; olumlu kurumlar ise toplumu ve kurumları geliştiren kolektif erdemleri ifade etmektedir.

2.1.2. Pozitif Eğitim

Eğitime yeni bir paradigma kazandıran pozitif eğitim, eğitim alanında gerçekleştirilen pozitif psikoloji uygulamalarını ifade etmektedir. Pozitif psikolojinin kavramsal çerçevesiyle beslenen bu eğitim yaklaşımı öğrencilerin mutluluğunu yani ölçülebilir ve daha açık bir ifade olan iyi oluşunu önemsemektedir(White & Kern, 2018). Eğitim süreçlerinde geleneksel anlamdaki yaklaşım olan ve akademik başarıyı hedefleyen yaklaşıma ilave olarak öğrencilerin kendi iyi oluşlarını inşa edebileceği kazanımlar hedeflenmektedir. Öğrencilere verilecek bu yaşam becerileriyle aslında onların yaşam boyu iyi oluş durumlarını sağlamak ve akıl sağlıklarını, psikolojik durumlarını zorlayan bir durum karşısında psikolojik dayanıklılık düzeylerinin artışı hedeflenmektedir (Halliday, Kern, Garrett & Turnbull, 2020). Tabii ki öğrencilerin iyi oluşlarının sağlanmasını öğretmenlerin hatta okul yöneticilerinin iyi oluşlarının sağlanmasından bağımsız göremeyiz. Pozitif eğitim kapsam çerçevesinde bu tarz çalışmaların da yer aldığını görmekteyiz. Dünya üzerinde farklı pozitif eğitim uygulamalarına baktığımızda sadece öğrencilerin psikolojik sağlıklarının yanında karakter güçlerinin geliştirilmesine de odaklandığı görülmektedir. Dolayısıyla pozitif eğitimin üç temel hedefe sahip olduğunu söyleyebiliriz: akademik başarı, psikolojik iyi oluş ve karakter gelişimi(O'Brien, 2012).



Şekil 2: Çift Sarmal (The Double Helix, 2021)

Pozitif eğitim düşük maliyetli bir uygulama olduğunu söyleyemeyiz. Çünkü pozitif eğitime uygun bir müfredat geliştirme, bu müfredata uygun materyallerin ortaya konması, eğitimcilerin eğitimi ve sürekli değerlendirmeler ile olaya dayalı müdahale geliştirmelerinde bulunma; bunların hepsi ciddi anlamda insan, zaman ve para kaynağı gerektirmektedir. Bunların yanında iyi oluş ve karakter güçleri için harcanan zamanın öğrencilerin akademik başarısına yönelik olumsuz etki getireceği endişesi taşıyan -ki araştırma sonuçları tam tersi olduğunu gösteriyor- eğiticiler, yetkililer ve velilerle sürekli iletişim içinde olmak ve değerlendirmeleri paylaşarak bilgilendirmeler yapmak sürecin başarısı adına gerekli olan ciddi zaman ve çaba gerektiren eylemlerdir.

Günümüzde ise dünya genelinde kabul gören ve günden güne yaygınlaşan bir eğitim anlayışıdır (Seligman&Adler, 2019: 52). Günümüzde pozitif eğitimi farklı coğrafyalarda bulunan ve farklı kültürlere sahip olan ülkeler kendi eğitimsel ihtiyaçlarına göre yorumlamaktadır. PERMA iyi oluş modeline ilaveten Tecmilenio Üniversitesi'nin iyi oluş ekolojisine eklediği fiziksel sağlığı vurgulayan wellness, dilimizde yaygın olarak bilinçli farkındalık şeklinde kullanılan bilinçli farkındalık (mindfulness) ve karakter güçleri buna örnek olarak gösterilebilir(Seligman & Adler, 2019). Günümüzde çok dar kapsamlı çalışmaların bulunduğu Türkiye coğrafyasında, önemli bütçeler ayrılması gereken ve uygulanması ucuz olmayan pozitif eğitim modelinin bugün olmasa bile yakın gelecekte daha çok dikkat çekeceğini düşünülmektedir. Diğer ülkelerde olduğu gibi pozitif eğitimin Türk kültürüne uyumunun -ülke eğitimine katkı sağlamasını düşünüyorsak- kültüre özgü doğru bir yorumlamayla yapılmasının gerekliliğini göz ardı edemeyiz.

Bu yüzden ülkemizde geniş kapsamlı bir pozitif eğitim uygulaması yapılması durumunda, PERMA modelini destekleyici olarak öz belirleme kuramının kavram

setinde bulunan özerklik ve içsel motivasyon vurgularının ilave edilmesinin fayda getireceği düşünülmektedir (Noble & McGrath, 2015). Bağımsızlık ve özgürlük vurgusunun yüksek seviyede olduğu Türk kültüründe, buna tezat olarak bu kültürün beslediği insanların ilişkilerinde ve dolayısıyla eğitim süreçlerinde özerkliği baltalayan ve iç motivasyonu öldüren utandırma ve baskı durumlarıyla sık karşılaşılmaktadır. Bir başkasının utandırma ve baskısının engelleyici etkisiyle özerkliğin getirdiği hayatın sorumluluğunu üstlenme ve iç motivasyonun getirdiği potansiyelini gerçekleştirme olgularının sağlanmadığı bir ortamda kalıcı pozitif değerlerin inşa edilmesinin ve toplumsal atılımı gerçekleştirecek girişimci bireylerin ortaya çıkmasının mümkün olamayacağı düşünülmektedir.

2.1.3. Dünyada Pozitif Eğitim Uygulamaları

Pozitif eğitim modelini uygulamak, kapsamlı ve çok katılımcılı bir çalışma yapmayı gerektiyor. 2019 yılında yapılan bir çalışmayla, nasıl pozitif eğitim uygulaması gerçekleştirilir, bununla ilgili bir kontrol listesi önerisi yayınladığını görüyoruz(Seligman&Adler, 2019: 52). Bu 12 maddeden oluşan kontrol listesi şu şekilde:

*Bağlamsal ve kültürel bütünleşme ve anlama

*Çok paydaşlı katılım

*İhtiyaç ve hedef değerlendirmeleri

*Temel nicel ölçüm

*Müfredat geliştirme ve uyarlama

*Eğitimcilerin eğitimi

* Müfredat uygulaması

* Devam eden eğitim ve yerleştirme

* Müdahale sonrası ölçüm ve devam eden etki değerlendirmesi

* Kanıta dayalı politika tasarımı ve yasal kurumsal yerleşiklik

* Büyük ölçekli politika uygulaması

* Sürekli kanıta dayalı değerlendirme, uyarlama ve evrim

Bu kontrol listesi aslında tüm karar vericilere yönelik, pozitif eğitime nasıl geçiş yapılabileceği ve hangi adımların takip edilmesi gerektiğini bildiren bir öneri ve bir rehber işlevi görüyor. Bu adımlar incelendiğinde Çok paydaşlı katılımın en başlarda yer aldığını görüyor, kanıta dayalı ilerleyişin ne kadar önemli olduğunu ve bu aşamaların yoğun değerlendirme süreçleriyle dolu olduğunu görüyoruz (Seligman&Adler, 2019: 52).

Dünyada bazı ülkelerde gerçekleştirilen pozitif eğitim uygulamaları şu şekildedir:

Geelong Grammar School

Geelong Grammar School'da gerçekleştirilen uygulama, ilk pozitif eğitim uygulaması özelliğini taşımaktadır. Bu pozitif eğitim çalışmalarına yönelik ilk altyapısal çalışmalar olduğu anlamına gelmiyor. Çünkü Martin Seligman meslektaşlarıyla birlikte bu uygulamanın altyapısı niteliğinde olan çalışmaları önceden sürdürmüştü. Geelong Grammar School'da sürdürülen çalışmalar için psikolojik dayanıklılık, eğitimsel ve gelişimsel psikoloji alanlarında ulusal ve uluslararası birçok uzmanla çalışıldı ve bu güçlü bir felsefe kurgusu oluşturulmasını sağladı. Kullanılan açık iletişim dili ve düzenli geri bildirimlerle

okul öğretmen, öğrenci, veliler ve karar verici olan yöneticilerle güçlü bir iletişim kuruldu ve onlar da bu dönüşümün bir parçası oldular. Pozitif eğitim biriminin taahhüt edilen fonlamaları aksatmadan sağlamasıyla da süreç kesintiye uğratılmadı. Böylece Geelong Grammar School tamamıyla pozitif eğitim modeliyle eğitim veren ilk kurum haline geldi (Seligman & Others, 2009).

The University of Adelaide

Bu kurumda ise pozitif öğretmen eğitimi alanında uygulandı. Aslında eğitim alanında yeni bir paradigma geliştirip bunu bir eğitim modeli olarak uygulayacaksanız eğitime en etkili bileşen olan öğretmenlerden başlamak mantıklıydı. Üniversitede Profesör Faye McCallum'un liderliğinde bir iyi oluş çerçevesi oluşturuldu. Bu çerçeve karakter erdemleri felsefesi temelinde kanıta dayalı yaklaşımlarla oluşturulan bir iyi oluş çerçevesiydi. Güney Avustralya Öğretmen Kayıt Kurulu gibi önemli kurumlarla birlikte ciddi reformlar gerçekleştirilmiştir. Okul müdürleri, program direktörleri, kurs koordinatörleri, mevcut ve gelecekteki öğretim ekipleri, öğrenme geliştirme ve yenilik alanındaki öğrenme tasarımcıları ve meslektaşları, mevcut dereceleri olan öğrenciler ve tüm derecelerden mezun olan ve öğretmenlik yapan öğretmenlerden oluşan geniş bir ekiple müfredat tasarımı üzerinde çalışıldı. Buradan mezun olacak öğretmen adaylarının gelecek yıllar içerisinde 10.000'lerce öğrencinin geleceğini önemli bir şekilde etkileyeceği düşünülüyor(Seligman&Adler, 2019: 52).

Tecmilenio University

Meksika'da bulunan bu üniversite geliştirmiş olduğu Mutluluk ve İyi Oluş Ekosistemi ile tamamen bir pozitif eğitim üniversitesi olarak eğitim vermektedir.



Şekil 3: İyi Oluşun Ekosistemi (Well-Being's Ecosystem, 2021)

Mutluluk ve İyi Oluş Ekosistemi içerisinde Martin Seligman'ın geliştirdiği PERMA modeline ilaveten sağlıklı oluş (wellness), bilinçli farkındalık (mindfulness) ve karakter güçleri bulunmaktadır. 29 kampüse sahip bu üniversitede okuyan 10 binlerce öğrenci bu ekosistem içerisinde eğitim hayatlarına devam etmektedirler. Lisans seviyesindeki öğrenciler her sene ilk dönem derslerinde mutluluk ve iyi oluş dersleri almaktadırlar. Tamamen bir pozitif eğitim üniversitesi olan bu üniversitedeki olumluluk yalnız öğrencilerle sınırlı olmayıp mezunlar, çalışanlar ve üniversiteyle iş birliği yapan kurumlar için de geçerlidir (Well-Being's Ecosystem, 2021)

Bhutan

Bhutan ülkesi en kapsamlı pozitif eğitim hamlesini gerçekleştiren ülke. Bu ülke Gayri Safi Milli Mutluluk ölçümüyle diğer ülkelerde ekonomik ölçümler yapıldığı gibi vatandaşlarının mutluluk seviyesini ölçüyor. Tüm pozitif eğitim uygulamalarında olduğu gibi burada da kapsamlı bir çok paydaşlı katılım ile eğitim politikalarının pozitif eğitime uyarlanması üzerine çalışılmış(Adler, 2016). Bir pozitif eğitim müfredatı geliştirilerek Milli Eğitim Bakanlığı'nın çalışmalarıyla geniş ölçekli ölçümler yapılmış. Milli Eğitim Bakanlığı orta okul öğrencileri için

on tane yaşam becerisi içeren bir "Yaşam Becerileri Eğitimi" müfredatı geliştirerek akademik derslerin yanında bu derslerin görülmesini sağlamış. Bu on tane yaşam becerisi şöyle sıralanmaktadır:

1. Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)
2.Empati
3. Öz farkındalık
4. Duygularla başa çıkmak
5. İletişim
6. Kişilerarası ilişkiler
7. Yaratıcı düşünce
8. Eleştirel düşünce
9. Karar verme
10. Problem çözme

Ülkede eğitim ve müfredat uygulaması için eğitim için kapsamlı çalışmalar yürütüldüğü ve bu çalışmaların neticesinde ortaya konan uygulamaların, müdahale sonrası etki değerlendirmeleri gerçekleştirilmiştir(Adler, 2016).

Ülkede yapılan geniş ölçekli bilimsel çalışmalarla pozitif eğitim uygulamalarının gerçekten iyi oluşa katkısı olup olmadığı, artan iyi oluş düzeyinin akademik başarıyı olumlu yönde etkileyip etkilemediği araştırılmış. Bu araştırmaların sonucunda öğrencilerin iyi oluş düzeylerinde artış ve artan bu iyi oluş düzeylerinin de akademik performansı olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Dünyada bazı ülkelerde tam anlamıyla gerçekleştirilen pozitif eğitim uygulamalarının yanında bir de pozitif eğitim uygulamalarının temelinde hazırlanmış programlarla gerçekleştirilen kısmi pozitif eğitim uygulamaları vardır. Onlar da şu şekildedir:

Birleşik Krallık

Birleşik Krallık Üniversiteler Birliği (Universities UK - UUK) pozitif eğitim etkisinde 2016 yılında akıl sağlığı üzerine bir program başlatmıştır. Bu program üniversitelerde aklı sağlığının korunmasını stratejik bir öncelik olarak belirleme amacıyla ortaya konmuştur. Ayrıca hükümet "Değişim Zamanı (Time to Change)" isimli akıl sağlığına katkı sağlama amacındaki bir kampanyaya yüksek bir bütçe ayırmıştır (Seligman&Adler, 2019: 52).

ABD

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Gateway Community College tüm okul sisteminde iyi oluşu bir öncelik olarak belirleme amacıyla "Beş C (FiveC)" bileşenlerini içeren "Karakter-Bağlantı-İlgi-Kariyer-Katkı (Character-Connection-Care-Career-Contribution)" bir program yürütmektedir. Bu üniversite dünyadaki ilk "İyi Oluş Topluluğu Üniversitesi (Well-being Community College)" olmayı amaçlamaktadır(Seligman&Adler, 2019: 52).

Çin

Tsinghua University'de bulunan "Pozitif Psikoloji Araştırma Merkezi (Positive Psychology Research Center - PPRC)" binlerce öğrenciyi kapsamına alan pozitif eğitim müfredatları geliştirmekte, eğitimler düzenlemekte ve bilimsel ölçümler yapmaktadır(Seligman&Adler, 2019: 52).

Hindistan

Kar amacı gütmeyen bir kuruluş olan CorStone tarafından iyi oluş ve ruh sağlığı sağlama adına üç farklı çalışma gerçekleştirildi. Devlet ortaokulundaki öğrencileri kapsamına alan Youth First ve Kasturba Gandhi Balika Vidyalaya'daki öğrencileri kapsamına alan Girls First projelerinde öğrencilerin psikolojik dayanıklılık, öz-yeterlik, sosyal-duygusal varlıklar, psikolojik iyi oluş ve sosyal iyi

oluş düzeylerinde olumlu yönde değişim amaçlanmıştır. Self-Help Group Resilience Project isimli projede ise normalde Hindistan'da 10-20 yerel kadının bir araya gelerek oluşturduğu bir köy bazlı finansal destek aracı olan kendi kendine yardım grubu (self-help group), kırsal kesimde yaşayan ve düşük okuryazarlık düzeyine sahip kadınları kapsamına alan bir iyi oluş çalışmasının aracı haline getirilmiştir(Seligman&Adler, 2019: 52).

Birleşik Arap Emirlikleri

Bu ülkede seçkin okullar "Well Schools Mark" ile ödüllendiriliyor. The Well Schools Network üyesi olan devlet ve özel okulları, pozitif eğitim ilkelerine uyum sağlamaları için bu ağ tarafından mali açıdan katkı sağlanarak ve danışmanlık sunularak destekleniyor. Pozitif eğitime uyumu açısından yüksek performans gösteren okullar, seçkinlik ve mükemmelliklerinin göstergesi olarak "Well Schools Mark" sahibi oluyor(Seligman&Adler, 2019: 52).

Kanada, Kolombiya, Brezilya, Şili, Peru, Japonya, Nepal, Singapur, Tayland, Filipinler, Güney Afrika, Yeni Zelanda, Fransa, Finlandiya, Portekiz, Slovenya, İsviçre ve İspanya ülkelerinde de pozitif eğitim programları yürütülüyor. Ayrıca "Uluslararası Pozitif Eğitim Ağı (The International Positive Education Network - IPEN) 165 ülkeden 28.000 eğitimcinin katılım sağladığı çok sayıda katılımcıya sahip bir ağ haline gelmiştir(Seligman&Adler, 2019: 52).

2.1.4. Türkiye'de Pozitif Eğitim Uygulamaları

Dünyadaki pozitif eğitim uygulamalarıyla kıyasladığımızda Türkiye'de literatürdeki tanımlamaya uygun bir pozitif eğitim uygulaması görülmemektedir. Tanınmış iki özel okulun internet sitesinde pozitif eğitim uygulamalarından bahsettiği görülmektedir. Yalnız bunlardan birisi pozitif eğitimi tanımlarken kendine özgü bir tanımlama yaparak pozitif eğitim literatürü ile ilgisiz bir pozitif eğitim tanımı ortaya koymuştur. İç motivasyona dayalı ve ödül-ceza bağlamında gerçekleşmeyen bir eğitim modelini pozitif eğitim modeli olarak sunmuştur.

Halbuki literatürde pozitif eğitimin, eğitimde pozitif psikoloji uygulamalarının ortaya konması anlamına geldiğini çok da derin olmayan bir araştırmayla bile rahatlıkla görebilmekteyiz. İç motivasyonun önemsendiği bir eğitim modeli pozitif eğitim modelinin bir bileşeni olarak tanımlanabilir ama kavramsal olarak pozitif eğitimi bu tanımlama karşılamamaktadır. Diğer özel okul ise pozitif eğitim tanımlamasını alan yazına uygun bir şekilde yapmasına karşın pozitif eğitimi rehberlik faaliyetleri altında ele almıştır. Uygulamadan bahsedilirken okul rehberlik servisinin, rehberlik faaliyetleri çatısı altında sağladığı psikolojik desteğin pozitif psikoloji yaklaşımıyla sunulduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde bu özel okul tarafından da aslında alan yazının iyi taranmadığı anlaşılmakta, pozitif eğitimin aslında rehberlik servisinin sunduğu bir hizmet olmadığının, kapsamlı, çok paydaşlı katılım, sürekli kanıta dayalı değerlendirmelerle güncellemeler, eğitimcilerin eğitimlerini ve özgün bir müfredatı gerektiren kapsamlı bir eğitim yaklaşımı olduğunun anlaşılmadığı görülmektedir.

2.2. Öz Belirleme Kuramı

Öz-Belirleme Kuramı, bireylerin doğdukları andan itibaren kendi ilgi alanlarına ve potansiyellerine yönelik bir içsel yönelime sahip olduklarını ve bu içsel yönelimin ifadesi olan iç motivasyonun beslenmesinin önemini vurgulamaktadır. Edward Deci ve Richard Ryan tarafından geliştirilen teori, bireyin iyi-oluş hali için gerekli olan temel gereksinimlerin özerklik, ilişki içinde olma ve yeterlik olduğunu belirtmektedir. Bu kuram kendi içerisinde birçok mini kuram geliştirmiştir. Bu mini kuramlar; Bilişsel Değerlendirme Kuramı, Organizmik Bütünleşme Kuramı, Nedensel Uyum Kuramı, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı, Amaç İçerikleri Kuramı ve İlişkiler Motivasyonu Kuramı' dır (SDT, 2021). Bizim çalışmamızın odak noktası olan alt kuram ise Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı'dır. Çünkü Öz-Belirleme Kuramı'nın vurguladığı en temel ve kapsayıcı kavram olan özerklik kavramı, bu alt kuramın kavram seti içerisinde bulunmaktadır.

2.2.1. Öz Belirlemenin Kuramsal Çerçevesi

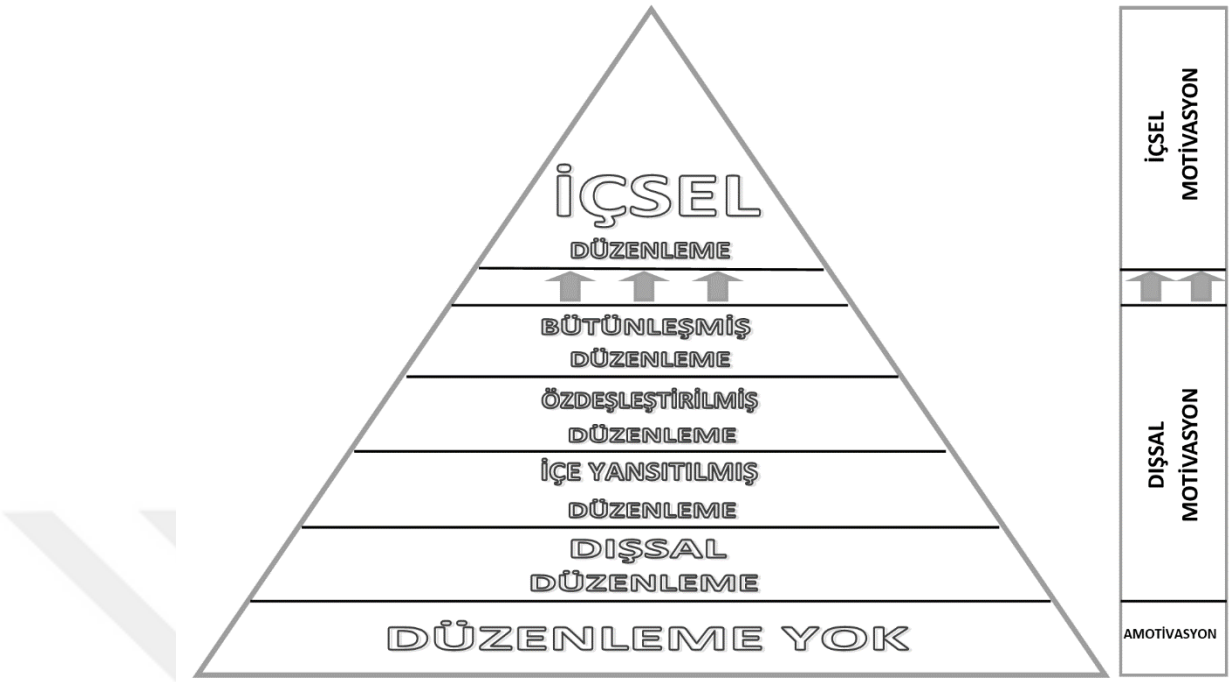
Öz-Belirleme kuramı iyi oluş için olması gereken temel gereksinimleri özerklik bağlamında ele alan bir kuramdır (Deci ve Ryan, 1985). Öz-Belirleme yalnızca eğitime yönelik araştırma ve uygulamaları bulunan bir psikoloji kuramı değildir (Peters, Calvo ve Ryan, 2018). Sadece eğitime yönelik bir kuram olmasa da eğitim kuramlarının, insan davranışlarını konu alan psikolojinin kuramlarının etkisinde geliştiği gerçeği, Öz-Belirleme' yi eğitim için daha anlamlı kılmaktadır. Eğitim ortamında öğrencilerin iyi oluşlarının sağlanacağı ve elde edilen kazanımların sürekliliğine katkı sağlanacağı beklentisi Öz-Belirleme' yi eğitim için önemli kılmaktadır. Bireylerin kendi seçimleri neticesinde ortaya koydukları eylemlerin daha kalıcı olarak varlığını sürdüreceği beklentisi de bunu desteklemektedir. Bu beklentilerin doğrultusunda okulda, öğrencilerin kendi seçimlerinin etkisinde öğrendikleri bilgi ve değerlerin okul sonrası; tüm hayat içerisinde de daha fazla süreklilik göstereceğinin daha muhtemel görülmesi ve bu durumun aynı zamanda öğrencilerin iyi oluşlarına da katkı sağlayacağı düşüncesi, Öz-Belirleme' yi eğitim için asıl önemli kılan etmendir. Kendi alanında büyük potansiyel taşıyan bireylerin, potansiyellerinin açığa çıkarılmasında da etkili olabileceği düşünülse de yaygın olarak sağlayacağı katkı bireylerin iyi oluşlarını sağlamanın yanında, elde ettikleri kazanımların sürekliliğini korumaları olarak düşünülmektedir. Edward Deci ve Richard Ryan tarafından geliştirilen Öz-Belirleme Kuramı, bireylerin doğuştan kendi ilgi alanlarına ve potansiyellerine yönelik bir iç motivasyonla doğduklarından bahsetmekte ve bu iç motivasyonun beslenmesinin önemini vurgulamaktadır. Bunun yanında bireyin iyi-oluş hali için gerekli olan temel gereksinimlerin özerklik, ilişki içinde olma ve yeterlik olduğunu belirtmektedir. Fakat 70'li yıllardan bu yana üzerinde birçok araştırma gerçekleştirilen Öz-Belirleme Kuramı bu kadar kolay açıklanabilir bir kuram olmaktan ötedir. Bu kuram kendi içerisinde, yıllar içinde sayısı artan mini kuramlar geliştirmiştir. Son yapılan araştırmalarla birlikte bu sayı altıya ulaşmıştır. Bu mini kuramlar; Bilişsel Değerlendirme Kuramı, Organizmik Bütünleşme Kuramı, Nedensel Uyum Kuramı, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı, Amaç İçerikleri Kuramı ve İlişkiler Motivasyonu Kuramı' dır (Self-Determination Theory, 2020).

Bilişsel Değerlendirme Kuramı

Bireylerin doğuştan itibaren kendi varoluşunun yönelimleri doğrultusunda davranışlar sergilediğini vurgulayan, kendini öncelemeye yönelik bir iç motivasyon taşıdığını belirten bir kuramdır. İç motivasyona bağlı karşıt bir kavram ise dışsal düzenleyicilerin etkisiyle gerçekleşen yönelimlerin ifadesi olan dışsal motivasyon kavramıdır. Bu ayrımlar yapılarak iç motivasyon ve dış motivasyon arasındaki farklar açık bir şekilde ortaya konmaktadır. Bu kuram içsel motivasyonun üzerindeki sosyal etkiyi detaylı olarak ele alır. İç motivasyon üzerinde, dış motivasyon yönelimi sağlayan ödül ve cezadan kaçınmanın etkileri incelenir. Bunun yanında içsel motivasyon üzerinde yetkinlik ve özerkliğin rollerinin altını çizer (Ryan ve Deci, 2008).

Organizmik Bütünleşme Kuramı

Dış motivasyonu, içselleştirme düzeyine göre inceler. Dış motivasyonu iç motivasyon temelinde bir perspektifle ele alır. Bahsedilen nokta dış motivasyonun özerklik, ilişki içinde olma ve yetkinlik gereksinimlerinin beslenerek içselleştirilmesi ve bu süreçle ortaya çıkan dışsal motivasyon yapılarıdır. Özerklik ve ilişki içinde olmanın bu süreçteki rollerinin altı çizilir. Dış motivasyonun içselleştirilmesiyle ortaya çıkan yapılar; Dışsal Düzenleme, İçe Yansıtılmış Düzenleme, Özdeşleştirilmiş Düzenleme ve Bütünleşmiş Düzenleme' dir.



Şekil 4: Organizmik Bütünleşme Tablosu -(Deci ve Ryan, 2002) tarafından yayınlanan tablodan uyarlanarak özgün olarak oluşturulmuştur.-

Dışsal Düzenleme, ödül almak ya da cezadan kaçmak amacıyla ortaya konan davranışları belirtmektedir. Bu davranışlarda içsellik en alt düzeydedir. İçe Yansıtılmış Düzenleme, kısmen içsel düzenlemeleri içerse de özerk nedenlerle ortaya çıkmamış, benlik yapısıyla tam olarak bütünleşme sağlanmadan suçluluk, kaygı ve gurur gibi içsel baskılarla ortaya konan davranışları ele almaktadır. Özdeşleştirilmiş Düzenleme, bireyin içe yansıtılmış düzenlemeye göre daha yüksek düzeyde, benlik yapısı ve kimliğiyle bütünleşme sağlayarak ortaya koyduğu davranışları ifade eder. Burada her ne kadar dışsal düzenlemeye yönelik davranışlar ele alınsa da davranışların altında önemsenen bazı değerler yatar ve bu değerler önemsenerek hareket edilir. Bütünleşmiş Düzenleme, her ne kadar özerk olmayan nedenlere dayansa da bireyin benlik yapısıyla bütünleştirerek ortaya koyduğu davranışları ele alır. İçsel motivasyona en yakın yapıdır fakat içsel motivasyon gibi doğal bir süreçle ortaya çıkmamıştır (Ryan ve Deci, 2000a; Ryan ve Deci, 2000c; Ryan ve Deci, 2008).

Nedensel Uyum Kuramı

Yönelimlerin temelindeki nedenselliği özerklik, yetkinlik ve ilişki içinde bulunma bağlamında ele almaktadır. Bu üç etken bağlamında üç tür yönelim ortaya koymaktadır. Bunlar; kişilerin ortaya çıkan durumlara karşı doğal bir yönelim gösterip göstermemesini, ilgi ve değer verip vermemesini ele alan özerklik yönelimi, sosyal etkinin ele alındığı kontrol yönelimi ve yetkinlik ile ilgili kaygıların etkisinin ele alındığı kişisel olmayan yönelimdir (Deci ve Ryan, 1985).

Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı

Öz-Belirleme Kuramı bireyin psikolojik iyi oluş halini ve sağlıklı olma durumunu özerklik, ilişki içinde olma ve yetkinlik olarak üç temel ihtiyacın doyurulması ile ilgili görmektedir. Bu üç temel ihtiyacın birbiriyle ilişkili olduğunu ve bir bütünlüğü temsil ettiğini savunmaktadır. Bu üç gereksinimden herhangi birinin eksikliğinin, olumsuz durumlara yol açacağını belirtmektedir (Ryan ve Deci, 2000a).

a. Özerklik

Bireyin davranışlarının başlatılması, sürdürülmesi ve sonlandırılması süreçlerinin kendi iradesi dahilinde gerçekleşmesini ifade etmektedir. Bu kuramın anlatımında özerklik ve bağımsızlığın aynı anlamlara gelmediğinin altı çizilmektedir. Özerk davranışların gerçekleştirilmesinde, irade faktörü ve davranış altyapısını oluşturan değerlerin farkındalığı ile bu değerlerin benimsenmesi vurgulanmaktadır. Birey karar aşamasında, davranış başlatma-sürdürme-sonlandırma süreçlerinde aktif rol oynamakta ve iç motivasyonlarıyla hareket etmektedir. Bunun yanında kişinin iç motivasyonun dışsal etkilere açık olduğu belirtilmekte hatta bu etkileşimle oluşan yapılar sınıflandırılarak açıklanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000b).

b. Yeterlik

İşe yarar ve toplum için önemli olan bir işlevi yerine getirebilen birey olabilmeyi ifade eder. Bu işlevsellik bireye çevresine karşı üstün olabileceği bir alan sağlar ve bireyde yeterlik duygusu gelişir. Çevresinde etki oluşturma ve yönlendirme kabiliyetini de sağlayan yeterlik sadece işlevselliği değil çevreyle uyum içinde olmayı da vurgular (Deci ve Ryan, 1985a).

c. İlişki İçinde Olma

Diğer insanlarla arasındaki bağın varlığını ve bütüne ait bir parça olduğunu hissetmeyi ifade eder. Güven, sevgi ve saygı temelindeki ilişkilerle bu ihtiyacın doyumu karşılanmaya çalışılır. Kuramın anlatımında kaliteli ve doyum sağlayıcı ilişkilerin içsel motivasyonu destekleyici nitelik taşıdığı belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2006).

Amaç İçerikleri Kuramı

Amaçları içsel ve dışsal olarak kategorize eder. Amaçların iyi oluş durumu ve motivasyon üzerindeki etkilerini inceler. İçsel ve dışsal amaçların belirleyicisi olarak içsel ve dışsal motivasyonu ele alır. İçsel amaçlarda kişisel gelişimi sağlama, toplumla olan ilişkiler ve yakın ilişkileri geliştirme gibi konular ele alınırken dışsal amaçlarda finansal durumun iyileştirilmesi, iyi bir sosyal statü elde edilmesi ve tanınırlığın arttırılması gibi konular ele alınmaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

a. İçsel Motivasyon

Doğuştan gelen ve bireyde varoluşsal olarak kendini gösteren motivasyon türüdür. Çocuklarda doğdukları andan itibaren ortaya çıkan çevreyi keşfetme çabaları ve oyun isteği bu motivasyon kapsamında ele

alınmaktadır. Bireyin bir davranışı onda yarar görmesi ve ilgisini çekmesinden doğan yönelimlerle gerçekleştirmesi özerkliği ifade etmektedir. Özerk davranışta birey dış kaynaklı bir müdahale olmadan kaynağı kendisi olan bir davranışı gerçekleştirmektedir (Ryan ve Deci, 2008).

b. Dışsal Motivasyon

Ödül ve cezadan kaçınma nedenselliği içerisinde ve baskısı altında ortaya çıkan motivasyon türüdür. Birey davranışı kendi isteği doğrultusunda değil zorlayıcı bir durum içerisinde gerçekleştirir. Her ne kadar kendi iradesi davranışı başlatıcı etken olmasa da dış motivasyonun içsel motivasyonla birlikte olduğu yapılar da vardır. Bu yapılar Organizmik Bütünleşme Kuramı içerisinde ele alınmıştır (Ryan ve Deci, 2008).

İlişkiler Motivasyonu Teorisi

Pek çok güncel kaynakta bile yer verilmesi ihmal edilmiş bir mini kuramdır. Öz-Belirleme Kuramı'nın ortaya koyduğu üç temel gereksinimden birisi olan "İlişki İçinde Olma" gereksinimine odaklanmıştır. İlişkinin temel bir ihtiyaç olmanın yanında ilişkinin kalite seviyesine göre diğer ihtiyaçlar olan özerklik ve yetkinliği de besleyeceğini belirtmektedir.

2.2.2. Temel İhtiyaçlar Kuramı

Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı

Öz-Belirleme Kuramı bireyin psikolojik iyi oluş halinin sağlanmasını özerklik, ilişki içinde olma ve yetkinlik olarak üç temel ihtiyacın doyurulması ile ilgili görmektedir. Bu üç temel ihtiyacın birbiriyle ilişkili olduğunu ve bir bütünlüğü temsil ettiğini ifade etmektedir. (Ryan & Deci, 2000).

Özerklik

Bireyin davranışlarının başlatılması, sürdürülmesi ve sonlandırılması süreçlerinin kendi iradesi dahilinde gerçekleşmesini ifade etmektedir. Bu kuramın anlatımında özerklik ve bağımsızlığın aynı anlamlara gelmediğinin altı çizilmektedir. Özerk davranışların gerçekleştirilmesinde, irade faktörü ve davranış altyapısını oluşturan değerlerin farkındalığı ile bu değerlerin benimsenmesi vurgulanmaktadır. Diğer gereksinimler özerkliği besleyici gereksinimlerdir (Ryan & Deci, 2000).

Yeterlik

İşe yarar ve toplum için önemli olan bir işlevi yerine getirebilen birey olabilmeyi ifade eder. Bu işlevsellik bireye çevresine karşı üstün olabileceği bir alan sağlar ve bireyde yeterlik duygusu gelişir. Çevresinde etki oluşturma ve yönlendirme kabiliyetini de sağlayan yeterlik sadece işlevselliği değil çevreyle uyum içinde olmayı da vurgular (Deci & Ryan, 1985).

İlişki İçinde Olma

Diğer insanlarla arasındaki bağın varlığını ve bütüne ait bir parça olduğunu hissetmeyi ifade eder. Güven, sevgi ve saygı temelindeki ilişkilerle bu ihtiyacın doyumu karşılanmaya çalışılır. Bahsedilen ilişki, ilişkinin tüm taraflarıyla aktif paylaşımların olduğu bir ilişki modelidir. Kuramın anlatımında kaliteli ve doyum sağlayıcı ilişkilerin içsel motivasyonu destekleyici nitelik taşıdığı belirtilmektedir (Ryan & Deci, 2006).

2.2.3. Öz Belirleme'nin Eğitim Üzerindeki Etkileri

Bazı bilimsel çalışmalar göstermektedir ki öz belirleme kuramının kavram setiyle tanımlanmış bir motivasyona sahip olan öğrenciler, okula devam etme ve okul çalışmalarına katılım konularında bu çerçeveye uygun bir motivasyonu olmayan

öğrencilere göre daha isteklidir (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Eğitimde öz belirlemenin etkisiyle ifade ettiğimiz şey, özerklik ve içsel motivasyonun desteklenmesi, öğrencilerin yeterlilik ve ilişki içinde olma ihtiyaçlarının gözetilmesi anlamına gelmektedir. Öğrencileri seçimler yapma konusunda ve öğrenme esnasındaki fikir yürütme süreçlerinde cesaretlendirme; sıcak, ilgili ve saygılı tavırlar içinde olma; öğrencinin yeterliliklerini geliştirecek bir ortam sağlama, geri bildirimlerde bulunma ve üstesinden gelebileceği zorlukta problemler sunma öz belirlemeci bir eğitimdir (Niemiec & Ryan, 2009). Sınıf içi eğitim uygulamalarını ele alan ilk boylamsal öz belirleme kuramı çalışması olan 500 8. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen deneyde, özerklik desteğinin öğrencilerin akademik başarısına katkı sağladığı görülmüştür (Jang, Kim & Reeve, 2012). Beş öğretmen ve iki öğrenciyle gerçekleştirilen iki deneysel temelli boylamsal çalışmada, öğretmenlerin özerkliği desteklemeye yönelik eğitimci eğitimi alması sonrasında öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye ilişkin puanlarının yükseldiği görülmüştür (Cheon, Reeve & Vansteenkiste, 2020). Öğretmenlerin bir kısmına özerklik desteği eğitimi verilerek yapılan bir başka deneyde de eğitim alan öğretmenlerin daha fazla özerklik destekleyici bir tutum içinde oldukları ve bu öğretmenlerin sınıflarının okula karşı daha istekli olduğu görülmüştür (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004).

Bir başka deneyde, özerkliği desteklemeye yönelik metotlarla eğitilen öğretmenlerden ders alan dokuz gencin daha olumlu eğitimsel yaşantılar sergiledikleri ortaya çıkmıştır (Su & Reeve, 2011). Aslında özerklik kavramı sadece öz belirleme kuramının ilgisinde olan bir kavram değildir. Öğrencilerin, eğitim süreçlerinin merkezinde olması gerektiğini söyleyen yapılandırmacı yaklaşım için de öğrenen özerkliğinin desteklenmesi yönüyle özerklik önemli bir kavramdır.

2.3. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Jean Piaget, J.S. Bruner, L.S Vygotsky ve Von Glasersfeld tarafından desteklenen yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli bir eğitim sürecini vurgulamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın eğitime sunduğu anlayış, geleneksel eğitim anlayışlarından farklı olarak öğretmeden çok öğrenme kavramına odaklanmıştır. Pozitivist bir eğitim yaklaşımını sergileyen klasik yaklaşımlar bilginin

algılanan gerçeklikle ne ölçüde örtüştüğüne odaklanmaktaydı. Bu odaklanış bilginin doğru bir şekilde aktarımını önemsiyor ve dolayısıyla öğretme kavramına merkezine alan uygulamaları destekliyordu. Bu da öğretmenin bilginin kaynağı olan müfredatı daha iyi nasıl aktaracağıyla ilgili çalışmalar yapmak anlamına geliyordu. Öte yandan öğrenme kavramını merkezine ele alan yapılandırmacı anlayış, bilginin kişinin kendi öğrenme deneyimlerinden kaynaklı bir farklılaşma içerisinde inşa edildiğini vurguluyordu (Yurdakul, 2010). Bu paradigma değişimi, eğitim süreçlerinde öğretmen merkezli anlayışın yerini öğrenci merkezli anlayışın almasını sağlamıştır. Tabii anlayışın değişiminin ne ölçüde uygulamaya yansıtılabildiği ayrı bir sorunsaldır.

Yapılandırmacılık aslında başlarda felsefe alanının konusuyken, zaman içerisinden sosyoloji, antropoloji psikoloji ve eğitimin de konusu olmuştur. Yapılandırmacılığın eğitime getirdiği perspektife göre eğitim süreci öğrenci merkezli bir süreç olup öğrenme eyleminin merkezinde gerçekleşen bir süreçtir. Bunun yanında öğrenme bilişsel, sosyal, gelişimsel ve sürekli devam eden bir süreçtir ve dil öğrenmede önemli bir unsurdur. Öğrenme eylemi içinde bulunduğu bağlamın etkisinde gerçekleşen ve bireyin deneyimlerini bütünleştirici bir eylemdir. Öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin yanında bunlara ilişkin güdülenme ise en temel bir unsurdur (Yurdakul, 2010).

Ülkemizde örgün eğitim kapsamındaki eğitim süreçleri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılından itibaren yapılandırmacı eğitim anlayışının temelinde şekillendirilmeye başlanmıştır (Bulut, 2007). Böyle bir şeye ihtiyaç olduğunu en çok düşündüren konulardan biri öğrencilerin PISA, TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası sınavlardan almış oldukları düşük puanlardır (Şahin, 2007). Bu sınavlarda bilginin sorgulanması, yorumlanması ve analiz edilmesi esas alınıyordu ve bu esasları öğrenme süreçlerinin temeline koyan yapılandırmacı eğitim anlayışıydı. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB,2021) yapılandırmacı anlayışla geliştirilen öğretim programının özelliklerini ve programdan beklentileri ifade etmiştir. Buna göre; ölçme ve değerlendirmede süreçlerinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı uygun modeller geliştirilmesi; derslerin ezbere dayalı değil, yaşamla iç içe, oyun ve eğlenceyle harmanlanmış ve işlevsel olması gerekmektedir.

Bilginin doğrudan aktarımı değil; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma sorgulama, problem çözme, bilişim teknolojilerini etkin ve doğru kullanma, girişimcilik gibi şu an daha çok 21. Yüzyıl becerileri şeklinde adlandırdığımız beceri grubunu öncelenmesi söylenmektedir.

2.3.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Kuramsal Çerçevesi

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencinin kendi deneyimleriyle öğrenme ve anlam oluşturma eylemlerini gerçekleştirdiklerini öne sürmektedir. Yani bu yaklaşıma göre öğrenci, öğrenme ve anlam oluşturma süreçlerinde edilgen değil etken bir konuma sahiptir. Böylece öğrenciye bilgi edinme, edinilen bilgiyi koruma ve bilgiyi uygulamaya yansıtma konularında sorumluluk yüklemektedir(Şimşek,2004).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenilen bilginin hangi bağlam içinde ele alındığı önemlidir. Öğrenme bir deneyim olduğu için sonuç kadar süreç de ön plana çıkmaktadır. Öğrenme ve bilgi edinme sürecinde sosyal yaşantılar da sürecin bir parçası olduğu için sosyal deneyimler önemlidir(Sharp ve Adams,2002).

Geleneksel eğitim yaklaşımlarında öğrencinin edilgen ve öğretmenin etken bir konumda olduğunu görürüz. Öğretmen bilgi aktarıcı konumdadır ve bu yaklaşımlarda öğrencinin deneyiminin bilgiyi edinme sürecinde önem verilen bir rolü yoktur. Öğrencinin öğrenme ve bilgi edinme sürecinde etkin katılımının bir önemi yoktur ve eğitim sürecinin başarısı öğretmenin daha etkin olmasına bağlanmaktadır. Yapılandırma eğitim yaklaşımında eğitim süreçlerinin tasarlanması bu sebeplerden dolayı daha çok çaba harcamayı gerektirmektedir(Saydam,2009).

Alan yazında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenme süreçlerinin tasarımına yönelik birçok farklı ilkelerin belirtildiği görülmektedir. Bunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

•Bilgi, kişinin etkin olmasıyla ve zihninde bilgiyi yapılandırmasıyla meydana gelir (Demirci, 2005).

•Eğitim programları bir öğrenme nesnesi değildir. Eğitim programları öğrencilerin bu programlar ışığında kendi bilgilerini oluşturmalarına imkan veren birer kaynaktırlar. (Driver ve Oldham, 1986)

•Öğrenme eyleminin bağlamını yansıtan gerçek yaşam problemleri çözümlenmelidir(Deryakulu, 2000).

•Bilgiyi, öğrencinin kendisi bireysel ve sosyal olarak edinir. (Driver ve Oldham, 1986)

•Öğrenme, kişinin eski ve yeni bilgilerini bütünleştirmesiyle oluşur (Demirci, 2005).

•Öğretmen ise gerçek yaşam problemlerinin çözümü sırasında bir koç ve geri bildirimlerde bulunan bir analizcidir (Deryakulu, 2000).

2.3.1.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Çeşitli Görüşler

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, tarihsel gelişim süreci içerisinde farklı bilim insanları tarafından farklı yönleri ön plana çıkartılarak çeşitli şekillerde yorumlanmıştır. Bu çeşitli yorumlamalar, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel önermesinin yani öğrenme sürecinde öğrencinin deneyimlerinin belirleyici olması durumunun çevresinde örgülenmiştir.

Vygotsky, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bilişsel gelişimi vurgularken burada kültür olgusunun önemine dikkat çeker. Bilişsel gelişimin toplumsal ve kültürel bağlamdan kopuk olarak değerlendirilemeyeceğini ifade eder(Vygotsky,1978).

Çocukların psikolojik gelişimi üzerine araştırmalar yapan Piaget, öğrencilerin keşiflerine dikkat çekmiştir ve öğrenme süreçlerine yönelik etkin katılımlarıyla bilgiyi inşa etme sürecinin tüm aşamalarında öğrencilerin etkin bir rol oynadığını

ifade etmektedir. Bu yönüyle Piaget, bireysel keşiflere ve bilgiyi inşa etme süreçlerine vurgu yapmaktadır ve sosyal süreçleri ön plana çıkarmamaktadır(Piaget,1970).

Piaget'in aksine Bruner öğrenmedeki sosyal süreçlere vurgu yapar. Bilgiyi inşa etmenin tüm aşamalarında öğrenciyi etkin bir konuma oturtan Piaget'in aksine öğrencilerin bilgi edinme ve anlama süreçlerinde mevcut bilgileri kullandığını belirtmektedir. öğrencilerin mevcut bilgiler doğrultusunda yeni kavramlar ve bilgiler oluşturduğunu belirtir. Burada mevcut deneyimlerle yeni öğrenme deneyimleri arasındaki bütünleştirmeye vurgu yapılmaktadır(Saydam,2009).

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı hakkında birçok düşünceyi iki temel düşünceye indirgeyen Hoover (1996), ilk olarak eski bilgilerin yeni bilgileri etkilediğini belirtmiş ve ikinci olarak da öğrenme süreçlerinde öğrencinin edilgen değil etken olduğunu vurgulamıştır.

Cook (1992), öğretim programı hazırlama da soru ve cevaplara yer verilmesini önemser. Bu sayede öğrencinin eğitim süreçlerinde etkin konumunu koruyacağını ve bilgiyi içselleştirebileceğini söyler.

.

2.3.1.2. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Türleri

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı üzerinde farklı bilim insanlarının sahip olduğu farklı paradigmalar yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının farklı türlerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bunlar, bilişsel yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, sosyal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve radikal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarıdır.

Bilişsel Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Piaget'in ortaya koyduğu yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır. Öğrenci dengesizlik, özümseme, uyumsama ve denge kurma aşamalarından geçerek öğrenme sürecini tamamlar. Yani ilk olarak öğrenci yeni bir bilgi ile karşılaştığında bu bilgi mevcut zihinsel şemalarıyla uyumsuz olduğu için bir dengesizlik durumu gerçekleşmektedir. Sonrasında önceden öğrendiği bilgilerle bu bilgileri bütünleştirerek özümleme yapacak ve bilgiyi özümseyecek ve mevcut zihinsel şemalarına uyumsamayı tamamlayacaktır. Son olarak yeni bir denge durumu ortaya çıkacaktır. Bilişsel Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nda öğrenme süreci bireysel bir süreç olarak ele alınmaktadır(Piaget,1977).

Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Vygotsky'nin ortaya koyduğu yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda da her ne kadar öğrenci etkin olan unsur olsa da, bu kurama göre öğrencinin sosyal çevresiyle kurduğu bağlar ve ortaya koyduğu sosyal etkileşim öğrenci sürecinin ileri düzeyde önemli unsurlarıdır. Dolayısıyla Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı, Bilişsel Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nın aksine öğrenme sürecini bireysel bir süreç olarak ele almaktadır(Wertsch,1997).

Radikal Yapılandırmacılık

Ernst Von Gleserfeld ortaya koyduğu yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrenme süreçlerinde bireyin etkin olma durumu radikal bir şekilde ele alınmıştır. Bu yaklaşım bilgiye yönelik bir nesnelleştirmeyi tamamen reddetmekte ve bilgiyi dolayısıyla öğrenme süreçlerini tamamen öznel olarak ele almaktadır. Bu yüzden bilgilerin öğrenciye bir müfredat haline getirilerek

sunulmasına ve bir program dahilinde öğretim sürecinin gerçekleştirilmesine karşı çıkmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrenme süreci tamamen kişiye özgü ve öznel olmalıdır, herkes kendi bilgilerini kendi inşa eder ve nesnel bilgi yoktur. Uygulanabilirlik açısından bu yaklaşım temel alınarak bir eğitim süreci tasarlamanın oldukça zor olduğu düşünülmektedir(Glaserfeld,1996).

2.3.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğrenme Sürecinin Bileşenleri

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretmen, bilgiyi aktaran değil öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı ve rehber konumunda olan kişidir. Aynı zamanda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretmen, etkili öğrenme ortamlarını tasarlayan, öğrenme açısından işlevsel bir sosyalleşmeyi destekleyen, bu öğrenme ortamında ve sosyalleşme sürecinde destekleyici ve cesaretlendirici bir işlev ortaya koyar. Sorulara cevap vermek yerine öğrencilerin cevaba kendilerinin ulaşabilmesinin önünü açar ve işbirlikçi çalışmaları destekler. Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını güçlendirir ve kendilerini özgü öğrenme biçimlerini kullanarak eğitim sürecine katılımlarını destekler(Şimşek,2004).

Bunun yanında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenci, girişimci bir karakter ortaya koyar. Öğrenme süreçlerinde etkindir, karar verme süreçlerinde yer alır ve kendi öğrenme sürecinde sorumluluk alır. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenci, ekip çalışmasına yatkın, sosyalleşerek öğrenmeyi benimseyen ve eleştirel düşünebilen bir bireydir. Bilgiyi hazır olarak bulmayı amaçlamaz. Kendi deneyimleriyle bilgiyi oluşturmayı için ve öğrenme yaşantısını yapılandırmayı amaçlar(Sharp ve Adams,2002).

Şekil 5: Geleneksel ve Yapılandırmacı Anlayış (Brooks ve Brooks, 1993)

Geleneksel Anlayış	Yapılandırmacı Anlayış
Öğretim içeriğinin yapısı tüme varımsaldır.	Öğretim içeriğinin yapısı tümden gelimseldir.
Planlanan bilgilerin aktarımı önemlidir.	Öğrenci merak ve ilgisinin beslenmesi önemlidir.
Bilgilerin tekrarı önemlidir.	Öğrenme sürecinde öğrencinin etkin olması ve öğrencinin ön bilgilerinin dikkate alınması önemlidir.
Öğrenme materyalleri ders kitapları ve çalışma kitaplarıdır.	İlgili her türlü nesne ders materyali olabilir.
Öğretmen bilgiyi aktarandır.	Öğretmen kolaylaştırıcı ve rehberdir.
Öğretmen mutlak otorite ve karar merciidir.	Düzen sağlamada öğrenci ve öğretmen iş birliği yapar ve karar aşamalarında öğrenciler de yer alır.
Değerlendirme sonuç odaklıdır.	Değerlendirme süreç odaklıdır.
Bilgi nesneldir.	Bilgi özneldir.
Öğrenciler bireysel çalışırlar.	Öğrenciler grup çalışması yaparlar.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı bireysel farklılıklara ve farklı öğrenme biçimlerine önem veren bir yaklaşım olduğundan kalabalık bir sınıf ortamında uygulanmasının zor olduğu düşünülmektedir. Sınıfta bilgiye tartışarak ve deneyimleyerek beraber ulaşma çabasının korunabilmesi kalabalık bir sınıfta pek mümkün gözükmemektedir. Ayrıca öğretmenin güçlü gözlemler yaparak geri bildirimlerde bulunmasını kalabalık bir sınıf ortamı zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin kendi özgü öğrenme deneyimlerinin desteklenebilirliğinin sağlanması açısında

teknolojik araç ve gereçlerin kullanımı ve öğrenme sürecinin uzaktan eğitimi destekleyici bir biçimde planlanması önemlidir. Öğrenme sürecinin okuldaki öğrenme yaşantılarıyla tamamlanabilir olması ve ödevlere öğretme işlevinin yüklenmemesi önemli bir konudur(Saydam,2009).

Yapılandırma öğrenme yaklaşımında tasarlanan öğretim süreci merak duygusunu besleyici, öğrencinin kendisinin araştırarak bilgiye ulaşmasını destekleyen, öğrencilerinin öğrenme biçimlerindeki farklılığı dikkate alan zengin içerikli bir yapıya sahip olmalıdır. Değerlendirme süreçlerine öğrencilerin katılımına da imkân verilmelidir. Materyaller farklı yapıdaki öğrenciler dikkate alan görsel, işitsel ve dokunsal farklı materyaller olmalı ve ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin olmalarını, problem çözme becerilerini ve yaparak yaşayarak öğrenme süreçlerini destekleyen yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Altı şapkalı öğrenme tekniği, iş birliğini dayalı öğrenme, beyin fırtınası ve proje çalışması gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir(Şimşek,2004).

2.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulama Sorunsalı

Ülkemizde birçok çalışmada sözü edilen yapılandırmacı yaklaşımın istendik ölçüde uygulanamaması yalnızca ülkemiz için değil eğitim alanına çok büyük yatırımlar yapan birçok gelişmiş ülkenin de ele aldığı bir sorundur (Constructivism, 2021). Ülkemize baktığımızdaysa, önceleri yapılan çalışmalarda, öğretmenler için bir kılavuz kitabın bulunmasının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla çeliştiği ifade ediliyordu. Aslında doğru bilginin sınırlarının oldukça belirgin çizildiği ve bilginin öğretmen tarafında aktarımı sürecini vurgulayan müfredatın kılavuz kitap yardımıyla aktarımı, bilgiye ve onun kazanılmasına pozitivist bir bakışı temsil ediyordu. Peki öğretmen kılavuz kitaplarının kaldırılmasıyla yapılandırmacı eğitim anlayışının istendik ölçüde uygulanmasının önündeki tüm engeller kaldırılmış oldu mu? Yapılan çalışmalarda en çok vurgulanan öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını

uygulama konusunda gerekli yeterliliği sahip olmadığı sorununun halen devam ettiği görülmektedir. Henüz bu sorunun ortadan kalktığına ve yapılandırmacı anlayışın büyük oranda eğitim süreçlerine uygulanabildiğine dair bir bilimsel çalışma göremiyoruz(Saydam,2009).

Bazı sorunların çözümü için bu sorunları daha temel noktalardan ele alan yaklaşımlar geliştirilmesi gerektiği düşünülebilir. Örneğin; çocuk gelişimi konusunda birçok açıklayıcı model ortaya konmuştur fakat Urie Bronfenbrenner'in ekolojik modeli (BEST, 2021) çevresel faktörleri daha geniş kapsamda ele almasıyla ayrışmaktadır. Dolayısıyla problemin odağında insan ve onun eğitimi olduğunda bunu çevresel psikolojik faktörlerden, kültürel ve sosyolojik olgulardan ayrı göremeyiz. Yapılandırmacı anlayış öğrenciler için esnek ve özerk bir öğrenme deneyimi sunulmasını ön görmektedir. Peki bireyin hayatındaki diğer süreçlerde özerklik düzeyi düşük olan bir bireyin öğrenme süreçlerinde özerk bir tutum içerisinde olması beklenebilir mi? Eğitim süreçlerinin hayattaki geri kalan süreçlerden soyutlanarak değerlendirilmesi ne kadar sağlıklı olur ve bu değerlendirmelere bina edilen çözümler ne kadar etkili ve kalıcı olabilirler? Bunun yanında kendi hayatlarında özerklik düzeyi düşük olan öğretmenlerin, öğrenci için özerk öğrenme deneyimleri sunmayı amaçlayan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları düzeyinin yüksek olması beklenebilir mi? (Driver,1988). Bu soru işaretlerinin cevaplanması için birçok bilimsel araştırma gerekmektedir. Yapılan araştırmalardan çıkacak sonuçlarla sağlık cevaplar verme yönünde adımlar atılabilir. Elbette sınırlılıklar ve varsayımlar çerçevesinde yapılan bir araştırma olan bu çalışmanın, bu sorulardan birine kesin olarak cevap vermesi beklenmez. Ancak bu sorulara yönelik cevap arayışındaki düşünsel yolculuğa, somut veriler sunarak bir zenginlik katabilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Pozitif Eğitim Yaklaşımı ile İlgili Çalışmalar

Eğitimde pozitif psikoloji uygulamalarına yani pozitif eğitim yaklaşımına yönelik olarak yurt dışında birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. (Seligman ve diğerleri, 2009) tarafından yapılan araştırmada pozitif eğitimin, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra öğrencilerin mutluluğunun da önemsendiği bir eğitim modeli olduğu belirtilmektedir. Aynı araştırmada, yapılan birçok araştırma sonucunun pozitif psikoloji değişkenlerinin akademik başarıyı etkileyen önemli etkenler olduğunu gösterdiği ifade edilmektedir. (Kristjansson,2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada pozitif eğitim uygulamalarının gerçekleşebilmesi için eğitimde olumlu duygulara yer verilmesi gerektiği ve eğitimin hedefinin öğrencilerin mutluluğu ve psikolojik iyi oluşları olması gerektiğinden bahsetmiştir. (Knoop,2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, olumlu duyguların desteklendiği okullarda öğrencilerin başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin güçlü yanlarına odaklanmaları sağlandığı ve öğrencilerin iyimser bir tutum gösterdiği okullarda öğrencilerin başarı düzeylerinin arttığı görülmüştür. (Lopez ve Calderon,2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 2009 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde başlatılan Gallup Öğrenci Araştırması'yla öğrencilerin iyi oluş, katılım ve umut düzeyleri incelendiği ve araştırma değişkenleri ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki görüldüğü belirtilmektedir.

Türkiye'de yapılan çalışmalarda (Kutluer ve Mentiş Köksoy,2020) yapmış olduğu literatür çalışması haricinde doğrudan pozitif eğitim modelini temel alan bir çalışma görülememiştir. Sınırlı sayıda pozitif psikolojinin eğitimle ilişkilendirildiği çalışmalar görmekteyiz. Genelde pozitif psikolojik sermaye ile ilgili olan bu araştırmalar çalışma gruplarını da öğretmenler olarak belirlemiştir. Bunun yanında sınırlı sayıda öğretmen adayları ve öğrencilerle yapılmış pozitif değişkenler içeren çalışmalar da görmekteyiz. Bu tarz ilişkilendirmenin

gerçekleştirildiği bazı literatür tarama çalışmalarına denk gelmekteyiz. Güngör (2017) yaptığı çalışmada eğitimde pozitif psikolojinin anlamı üzerinde durmuş ve bir literatür tarama çalışması gerçekleştirmiş. Tösten ve Özgan'ın 2017'de ortaya koyduğu çalışmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algıları incelenmiştir. Bu araştırmada medeni durumun, kıdemin, yaşın, maaş memnuniyetinin, mezun olunan fakülte türünün, okul büyüklüğünün psikolojik sermayeyi etkilediği ortaya konmuştur. Ilgaz ve Hızlı Sayar tarafından 2020 yılında araştırmada pozitif psikoloji eğitiminin öğretmenlerin psikolojik sermaye ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu araştırmada Pozitif Psikoloji Uygulamaları Eğitiminin öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini ve psikolojik sermayenin pozitif ve anlamlı olarak etkilediği ortaya konmuştur. Ağaçbacak tarafından 2019 yılında Pozitif Psikoloji Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeyleriyle Özyeterlik İnançları ve Örgütsel Bağlılık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" , 2017 yılında Tösten, Arslantaş ve Şahin tarafında "Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Tükenmişliğe Etkisi", 2021 yılında Duran, Barut ve Mertol tarafından "Türkiye'de İyimserlik Araştırmaları; Pozitif Psikoloji Temelli Bir Arayış Bağlamında Bir Eğitim Programı Taslak Önerisi", 2018 yılında Tösten, Avcı ve Yıldırım tarafından Pozitif Psikolojik Sermaye ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi: Eğitim Kurumlarında Bir Çalışma", 2018 yılında Eryılmaz ve Bek tarafından " 'Pozitif Öğretmen Ölçeği' Öğretmen Formunun Geliştirilmesi" isimli çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

2.4.2. Öz Belirleme Kuramı ile İlgili Çalışmalar

Dünyada öz belirleme ile ilgili birçok çalışma gerçekleştirilmiştir fakat bunlar eğitim alanı ile ilgili sınırlı değildir. Çünkü öz belirleme kuramı kapsamına psikoloji, iş hayatı, ilişkiler, spor gibi başka alanlarına da kapsamına alan bir kuramdır. Bu çalışma eğitim alanının kapsamında bir çalışma olduğu için psikoloji ve eğitim bağlamındaki çalışmalar üzerinde

durmaktayız. Deci ve Ryan 1985 yılında yaptıkları araştırmada insanların keşfetmeye ve kendi ilgi alanlarına doğru ilerlemeye yönelik bir iç motivasyonla dünyaya geldiklerini belirtmişlerdir. Deci ve Ryan 2000 yılında yaptıkları çalışmada içsel ve dışsal motivasyonların altını çizmekle birlikte tüm davranışların sadece iç ve dış motivasyonla açıklanmasının mümkün olmadığını belirterek öz belirleme kuramının bir alt kuramı olan organizmik bütünleşme kuramını açıklamışlardır. Deci ve Ryan 2002 ve 2010 yıllarında yaptıkları çalışmalarda davranışların kaynağının dışsal motivasyon yerine içsel motivasyon olduğunda davranışın daha kararlı olarak sürdüğünü belirtmişlerdir. Bao ve Lam 2008 yılında Çinli öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada öz belirleme kuramında belirtilen ihtiyaç doyumu unsurlarının Çinli öğrenciler için de geçerli olduğunu ve kuramın evrensel olup yalnızca bireyci Batı toplumları için değil toplumcu Doğu toplumları için de geçerli olduğunu ortaya koymuştur. Kasser ve Ryan tarafından 1996 yılında ergen bireyler üzerinde gerçekleştirilen araştırmada içsel motivasyona sahip olan bireylerin iyi oluş düzeylerini daha yüksek olduğu saptanmıştır. Grolnick ve Ryan 1987 yılında yaptıkları çalışmada içsel motivasyona sahip öğrencilerin okuma metinlerini daha dışsal motivasyona sahip öğrencilere göre daha iyi anladıklarını ortaya koymuşlardır. Sınıf içi eğitim uygulamalarını ele alan ilk boylamsal öz belirleme kuramı çalışması olan 500 8. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen deneyde, özerklik desteğinin öğrencilerin akademik başarısına katkı sağladığı görülmüştür (Jang, Kim & Reeve, 2012). Beş öğretmen ve iki öğrenciyle gerçekleştirilen iki deneysel temelli boylamsal çalışmada, öğretmenlerin özerkliği desteklemeye yönelik eğitimci eğitimi alması sonrasında öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye ilişkin puanlarının yükseldiği görülmüştür (Cheon, Reeve & Vansteenkiste, 2020). Öğretmenlerin bir kısmına özerklik desteği eğitimi verilerek yapılan bir başka deneyde de eğitim alan öğretmenlerin daha fazla özerklik destekleyici bir tutum içinde oldukları ve bu öğretmenlerin sınıflarının okula karşı daha istekli olduğu görülmüştür (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004).

Bir başka deneyde, özerkliği desteklemeye yönelik metotlarla eğitilen öğretmenlerden ders alan dokuz gencin daha olumlu eğitimsel yaşantılar sergiledikleri ortaya çıkmıştır (Su & Reeve, 2011).

Türkiye'de yapılan araştırmalarda, eğitim alanı bağlamında öz belirleme kuramına ilişkin sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Ataşbaş tarafından 2017 yılında Gaziantep ilinde gerçekleştirilen araştırmada öğretmen özerkliğinin öğrenen özerkliğini desteklemeye olan etkisi araştırılmıştır. 2016 yılında Yazıcı tarafından Muğla ilinde gerçekleştirilen araştırmada yine öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlar arasındaki ilişki araştırılmıştır. Karaca tarafından 2015 yılında ODTÜ'de gerçekleştirilen bir araştırmada öğrenme sürecinde hedef belirleme özerkliğinin öğrenci başarısına olumlu etkisi olduğu ortaya konmuştur. Böyüksolak tarafından 2013 yılında Boğaziçi Üniversitesi'nde gerçekleştirilen bir araştırmada öz belirleme kuramındaki temel ihtiyaç doyumlarının karşılanması öğrencilerin matematik motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir. Dingler tarafından Bilkent Üniversitesi'nde gerçekleştirilen bir araştırmada, öz belirleme kuramı bağlamında hazırlanan bir müdahale programı sonucu öğrencilerin motivasyon kalitelerinde artış görülmüştür. Cihangir Çankaya tarafından 2009 yılında "Özerklik Desteği, Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve Öznel İyi Olma: Öz Belirleme Kuramı", Akyürek tarafından 2019 yılında "Öz-belirleme kuramına dayalı müdahale programının akademik yılmazlığa etkisi", 2021 yılında Bayrakçeken, Samancı, Canpolat ve Doymuş tarafından "Motivasyon ve Başarı: Öz Belirleme Kuramı Temelinde Öğrenciler Öğrenmeye Nasıl Motive Edilebilir?", Seçgin ve Calp tarafından 2020 yılında "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Algıladığı Yeterlik: Drama Yönteminin Kullanıldığı Bir Öz Belirleme Uygulaması" isimli çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

2.4.3. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ile İlgili Çalışmalar

Dünyada ve Türkiye'de yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin birçok araştırma yapılmıştır. Piaget'e (1977) göre, eskiden öğretim sürecinde etkin bir rol almayan öğrenciler, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile öğretim süreçlerinde etkin bir rol almaya başlamışlardır. Piaget'nin yaklaşımlarına önem veren Vygotsky (1978) ise öğrenci veya öğretmeni etkin bir rolde görmek yerine ikisi arasındaki etkileşimin öneminden bahsetmiştir. Glaserfeld'e (1996) göre ise bilgi tamamen öznel bir süreçtir ve öğretimde davranış ve becerilere odaklanılmamalı, bilişsel gelişime odaklanılmalıdır. Shah (2019) tarafından yapılan araştırmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin yanlış yorumlamalara ve yanlış uygulamalara yer verilmiştir. Vintere (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada matematik öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasıyla sürdürülebilir kalkınma için gerekli olan yeterliliklerin artırıldığı ortaya konmuştur. Neutzling, Pratt ve Parker (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yapılandırma öğrenme yaklaşımıyla yapılan öğretimde, öğretime harcanan sürenin önemli bir faktör olduğu ortaya konmuştur. Lam, Ng, Tse, Lu ve Wong (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada e-öğrenim teknolojisinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımındaki aktif öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, akran öğrenmesi, kişiselleştirilmiş öğrenme ve farklılaştırılmış öğrenme alanlarını geliştirdiği ortaya konmuştur. Lüle Mert (2018) tarafından ortaya konan çalışmada anlama becerilerinin gelişiminde yapılandırmacı öğreneme yaklaşımı uygulamalarının önemli bir yeri olduğu belirtilmiştir. Eskici ve Özen'in (2018) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Tanık (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim modeline ilişkin tutum ve nitelik düzeyleri ortaya konmuştur. Bağçeçi, Başaran, Şahin ve Doğan (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretme ve öğrenme sürecinde yapılandırmacı öğretmen performansı değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Korkmaz ve Özen (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yapılandırmacı öğrenme ortamını sınıfında kullanan bir öğretmenin, öğretmen liderliğinin beklenen

ve algılanan özelliklerini gösterebileceği ortaya konmuştur. Şekerci (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşım kavramına ilişkin görüşleri metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Mertoğlu, Gürdal ve Akgül (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik teorik ve uygulamalı kısımlara ilişkin algıları incelenmiştir. Boğazlıyan (2020) tarafından "Sosyal yapılandırmacılık bağlamında farklı sosyo-kültürel ve ekonomik çevrelerden gelen öğrencilerin vatandaşlık algılarının incelenmesi", Selçuklu (2019) tarafından "Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi", Çınar ve Taşkın (2019) tarafından "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığı Uygulama Öz Yeterliklerinin Öğretim Stili Tercihlerini Yordama Düzeyi", Akyol ve Çiftçi (2019) tarafından "Çoklu Ortam Tasarımı Destekli Yapılandırmacı Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi", Bostan (2008) tarafından "Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri (Konya ili örneği)", Aygören ve Saraçoğlu (2018) tarafından "Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri (Çine İlçesi Örneği). " ve Metin (2017) tarafından "İlkokul matematik dersinde yapılandırmacı yaklaşımla eğitim görmüş ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi" isimli çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeyleriyle öğrenci özerkliğini destekleyen davranışlarının arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın modeli nicel araştırma ilişkisel tarama (korelasyonel) modelde tasarlanmıştır. Karasar (2019), ilişkisel tarama modelini iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar şeklinde tanımlar ve ilişkisel taramada dikkat edilmesi gereken nokta; elde edilen sonuçların, araştırmacıya nedensellik bağlamında fikirler verse de, hiçbir zaman değişkenler arasında kesin bir neden-sonuç ilişkisi şeklinde yorumlanamayacağıdır (Büyüköztürk vd., 2013).

Bu çalışmada, bazı devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeyleriyle öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına ilişkin görüşleri ve bu davranışları sergileme düzeyleri arasındaki ilişki var olan durumu ile betimlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın modeli bu amaç doğrultusunda ilişkisel tarama (korelasyonel) modeldir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Bornova ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 879 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenler farklı düzeylerde öğrencileri olan (1, 2, 3, ve 4. sınıflar), farklı kıdem seviyelerine sahip kadın ve erkek öğretmenlerdir.

Tablo 1 Araştırma Evreni

Sıra No	Branş	Öğretmen Norm Kadro Sayısı	Eksik	Fazla	Sıra No
1	SINIF ÖĞRETMENİ	821	-	58	**1**

Kaynak: (bornova.meb.gov.tr, 2021)

Tablo-1'deki veriler incelendiğinde İzmir ili Bornova ilçesindeki devlet ilkokullarında öğretmen norm kadro sayısı 821 olup 58 fazla öğretmen vardır. Araştırma evrenini oluşturan 879 sınıf öğretmeni vardır. Tüm evrene ulaşılmak istenmiş fakat araştırma etiğinin getirdiği gönüllü katılımcılarla çalışabilme sınırlılığından ötürü örneklem oluşturma zorunluluğu doğmuştur.

Araştırmanın örneklemini belirlemede olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden gönüllü örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Gönüllü örnekleme yöntemi sonradan belirlenen bir örnekleme yöntemi olup tüm evrene ulaşıldıktan sonra gönüllü olan katılımcılar örneklemi oluşturur. 879 sınıf öğretmeniyle ölçek formları paylaşılmış, araştırma; gönüllü katılım sağlayan 537 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Ulaş & Aksu (2015)' nun geliştirme sürecini sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdiği, geçerlik ve güvenilirliğini yaptığı "Türk Öğretmenler İçin Özerklik Ölçeği-TÖÖÖ", Oğuz (2013)'un geliştirdiği ve geçerlik ve güvenilirliğini yaptığı "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği-ÖÖDÖ" ve cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul bilgilerinin sorulduğu kişisel bilgi formu kullanılmıştır. TÖÖÖ beş basamaklı likert tipi bir ölçek olup 18 maddeli; eğitim programları ile ilgili karar verme, öğretimi planlama ve uygulama ve mesleki gelişim olmak üzere 3 faktörden bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddeler "1-Hiç, 2-Çok az, 3-Biraz, 4-Oldukça, 5-Tamamen" şeklinde derecelendirilmiştir. ÖÖDÖ beş basamaklı likert tipi bir ölçek olup 16 maddeli; 3 faktörlü bir yapıya sahip olup bu faktörler, sırasıyla "Duygu ve düşünce desteği" (7 madde), "Öğrenme süreci desteği" (5 madde), "Değerlendirme desteği" (4 madde) şeklinde oluşturulmuştur. Ölçekte yer

alan maddeler “1-Her zaman, 2-Çoğu zaman, 3-Ara sıra, 4-Çok az, 5-Hiçbir zaman” şeklinde derecelendirilmiştir.

Tablo 2 Cronbach’s Alfa Sonuçları

Alt Boyutlar	Cronbach’s Alpha	Madde Sayısı
Eğitim programları ile ilgili karar verme	.89	3
Öğretimi planlama ve uygulama	.96	11
Mesleki gelişim	.93	4
Duygu ve düşünce desteği	.97	7
Öğrenme süreci desteği	.95	5
Değerlendirme desteği	.95	4

Tablo 2 incelendiğinde bu araştırma için hesapladığımız değerler görülmektedir. Her iki ölçekteki tüm alt boyutlar oldukça güvenilir gözükmektedir. Buna göre yapılan araştırmada analiz sonuçlarının güvenilir olabileceği söylenebilir. Türk Öğretmenler İçin Özerklik Ölçeği Ek-1’de; ölçeği kullanmak için alınan izin belgesi ise Ek-2’de, Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği Ek-3’te; ölçeği kullanmak için alınan izin belgesi ise Ek-4’te ve kişisel bilgi formuna Ek-5’te yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Veriler, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin özerklik ve öğrenci özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama kullanılmıştır. Bu çalışmada cinsiyet açısından öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme ve özerklik düzeylerinin incelenmesi Bağımsız gruplar T testi ile, mesleki kıdem ve mezun olunan okul değişkeni açısından öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme ve özerklik düzeylerinin incelenmesi Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arası ilişkiler Pearson korelasyon analizi ve çok değişkenli regresyon analizi ile incelenmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin cinsiyet ve mezun olunan okul gibi demografik özellikleri ile mesleki kıdeme ilişkin değişkenlerin öğretmenlerin öğretmen özerklik düzeylerini ve öğrenci özerkliğini destekleme davranışlarını ne şekilde etkilediğine, öğretmenlerin öğretmen özerklik düzeyleri ile öğrenci özerkliğini destekleyici davranışların arasındaki ilişkiye ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırma örnekleminde yer alan 537 öğretmenin cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler şunlardır:

Tablo 3, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımlarını göstermektedir.

Tablo 3 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	422	78,5
Erkek	115	21,5
Toplam	537	100,0

Tablo 3'te örnekleme alınan öğretmenlerin %79'unun kadın ve %21'nin ise erkek olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler arasından araştırmaya katılanların çoğunluğunu kadınların oluşturduğu söylenebilir.

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4 Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	N	%
1-5 yıl	56	10,4
6-10 yıl	43	8,0
11-15 yıl	63	11,9
16-20 yıl	108	20,2
20 yıl ve üstü	267	49,5
Toplam	537	100,0

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin %10'u 1-5 yıl aralığında, %8'i 6-10 yıl aralığında, %12'si 11-15 yıl yaş aralığında, %20'si 16-20 yıl aralığında ve %50'si 20 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir. Buna göre öğretmenlerin en fazla 20 yıl ve

üstü mesleki kıdemde dağıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre dağılımı Tablo 5' te yer almaktadır.

Tablo 5 Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul	N	%
Eğitim Fakültesi	362	67,5
Eğitim Yüksek Okulu	32	6,0
Diğer	143	26,5
Toplam	537	100,0

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin %67,5'i eğitim fakültesi, %6'sı eğitim yüksek okulu ve %26,5'i diğer okullardan mezun olduğu görülmektedir. Buna göre eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin diğer okullardan mezun olan öğretmenlere göre daha fazla frekansa sahip olduğu belirlenmiştir.

4.2. Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmada yer alan alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, "Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini gerçekleştirme sürecindeki özerklik düzeyleri nedir?" olarak belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin özerklik düzeylerinin frekans, puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir

Tablo 6 Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Düzeyleri

Özerklik Düzeyi Maddeleri	Hiç		Çok az		Biraz		Oldukça		Tamamen		Ort	SS
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Öğreteceğim konulara ait hedef ve davranışları belirlemede kendimi özerk hissediyorum.	57	10,6	70	13	111	20,7	159	29,6	140	26,1	3,47	1,29
Uygulayacağım günlük/yıllık planlar için konu (içerik) seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	55	10,2	95	17,7	118	22,0	150	27,9	119	22,2	3,34	1,28
Derslerde öğrencilerle yapacağımız etkinliklerin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	23	4,3	35	6,5	85	15,8	197	36,7	197	36,7	3,95	1,08
Sınıfta kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	20	3,7	33	6,1	73	13,6	188	35,0	223	41,5	4,04	1,06

Ders planlarını hazırlamada kendimi özerk hissediyorum.	38	7,1	42	7,8	139	25,9	167	31,1	151	28,1	3,65	1,17
Hizmet içi eğitimlerin düzenleneceği zamanın seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	140	26,1	71	13,2	150	27,9	114	21,2	62	11,5	2,79	1,34
Sınıfta kullandığım ölçme yöntemlerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	23	4,3	52	9,7	90	16,8	193	35,9	179	33,3	3,84	1,12
Öğrencilerime vereceğim ev ödevlerini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.	25	4,7	28	5,2	70	13,0	191	35,6	223	41,5	4,04	1,08
Ders dışı etkinlikleri planlamada kendimi özerk hissediyorum.	36	6,7	40	7,4	120	22,3	175	32,6	166	30,9	3,74	1,17
Hizmet içi eğitimlerin düzenleneceği yer/mekanın seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	179	33,3	88	16,4	115	21,4	103	19,2	52	9,7	2,55	1,37
Öğrencilerin oturma düzenini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.	26	4,8	12	2,2	47	8,8	178	33,1	274	51,0	4,23	1,03
Hizmet içi eğitimi verecek kişi/lerin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	201	37,4	65	12,1	126	23,5	98	18,2	47	8,8	2,49	1,38
Öğrencilerin ödüllendirilme veya cezalandırılma ölçütlerini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.	31	5,8	33	6,1	128	23,8	165	30,7	180	33,5	3,80	1,14

Alacağım hizmet içi eğitimlerin konularının seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	95	17,7	74	13,8	145	27,0	151	28,1	72	13,4	3,06	1,29
Sınıfta kullanacağım öğretim materyallerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	32	6,0	40	7,4	73	13,6	179	33,3	213	39,7	3,93	1,17
Gerektiğinde sınıf ortamının fiziksel düzenini değiştirmede kendimi özerk hissediyorum.	25	4,7	29	5,4	137	25,5	151	20,1	195	36,3	3,86	1,11

Tablo 6'daki veriler sonucunda öğretmenleri özerklik puan ortalamasının 3,60 olduğu ve toplam puan değerinin 64,81 olduğu belirlenmiştir. Buna sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür.

4.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Sınıf öğretmenlerinin, öğrenci özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri nedir?" olarak belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin özerklik düzeylerinin frekans, puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Özerkliğini Destekleyici Davranış Düzeyleri

Özerkliği Destekleme Düzeyi	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok az	Hiçbir zaman	Ort	SS

Maddeleri												
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Öğrencilere empatik bir anlayışla (kendisini onun yerine koyarak) yaklaşmak.	302	56,2	204	38	23	4,3	3	0,6	5	0,9	1,52	0,69
Öğrencilerin öğrenme sorunlarını dile getirmelerine olanak vermek.	394	73,4	128	23,8	7	1,3	3	0,6	5	0,9	1,32	0,62
Öğrencilerin, öğrenme sürecindeki her türlü (etkinlik, materyal, yöntem vb.) seçimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.	295	54,9	215	40	19	3,5	3	0,6	5	0,9	1,53	0,68
Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.	352	65,5	153	28,5	24	4,5	3	0,6	5	0,9	1,43	0,69
Öğrencileri, öğrenmelerini geliştirici ek çalışmalar (araştırma, okuma, proje vb.) yapmaya teşvik etmek.	357	66,5	147	27,4	25	4,7	3	0,6	5	0,9	1,42	0,69
Öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili dönüt (geri bildirim) vermek.	397	73,9	130	24,2	2	0,4	3	0,6	5	0,9	1,30	0,60
Derslerde öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek.	440	81,9	87	16,2	2	0,4	8	0	0	8	1,5	0,60
Öğrencilerin sınıf dışındaki gerçek yaşam materyallerini (otantik) kendi kendilerine kullanmalarını teşvik etmek.	329	61,3	178	33,1	19	3,5	5	0,9	6	1,1	1,47	0,71

Öğrencilerin, öğrenmelerini desteklemek için, sınıf dışındaki bireylerden (anne, baba, bir uzman vb.) yardım almalarını sağlamak.	313	58,3	140	26,1	68	12,7	10	1,9	6	1,1	1,61	0,86
Öğrencilerin, sınıfta kendi kendilerine bağımsız çalışmalar (alıştırma, tekrar, okuma, özet çıkartma vb.) yapmalarını desteklemek.	368	68,5	129	24,0	31	5,8	3	0,6	6	1,1	1,42	0,73
Öğrenme süreciyle ilgili konularda öğrencilerin aileleriyle işbirliği yapmak.	411	76,5	104	19,4	14	2,6	0	0	8	1,5	1,31	0,67
Öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardım etmek.	353	68,7	149	27,7	21	3,9	8	1,5	6	1,1	1,45	0,74
Öğrencilerin, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.	254	47,3	202	37,6	69	12,8	9	1,7	3	0,6	1,71	0,80
Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili değerlendirmelerini paylaşmak.	303	56,4	191	35,6	34	6,3	3	0,6	6	1,1	1,54	0,74
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararlara katılmalarını desteklemek.	270	50,3	197	36,7	64	11,9	3	0,6	3	0,6	1,64	0,75
Öğrencilerin, kendi çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.	303	56,4	173	32,2	48	8,9	3	0,6	10	1,9	1,59	0,82

Tablo 7'deki veriler sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrenci özerliğini destekleme davranışlarını sergileme puan ortalamasının 1,47 olduğu ve toplam puan değerinin 23,48 olduğu belirlenmiştir. Buna sınıf öğretmenlerinin öğrenci özerkliğini

destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

4.2.3. Araştırmanın Üçüncü ve Dördündü Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini gerçekleştirme sürecindeki özerklik düzeyleri, cinsiyet, mezun olunan okul ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?" ve dördüncü alt problemi "Sınıf öğretmenlerinin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri cinsiyet, mezun olunan okul ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problemlere ilişkin bulgular Tablo 8, 9A,9B,9C,9D,10A,10B,10C ve 10 D'de verilmiştir

Tablo 8 Cinsiyet Açısından Değişkenlerin İncelenmesi

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	*t*	*p*
Sergileme	Kadın	422	23.56	9.53	.37	.71
	Erkek	115	23.20	7.74		
Planlama	Kadın	422	43.50	10.65	.21	.83
	Erkek	115	43.26	10.05		
Karar Verme	Kadın	422	10.52	3.37	.74	.46
	Erkek	115	10.26	3.52		
Mesleki Gelişim	Kadın	422	10.77	4.86	-1.07	.29
	Erkek	115	11.32	5.00		

Bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda cinsiyet açısından öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme ($t(537)=.37$, $p>.05$), Öğretimi planlama ve uygulama ($t(537)=.21$, $p>.05$), Eğitim programları ile ilgili karar verme

(*t*(537)=.74, *p*>.05) ve Mesleki gelişim (*t*(537)=-1.07, *p*>.05) düzeylerinde anlamlı bir farklılık yoktur. Bir başka deyişle, kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme, öğretimi planlama ve uygulama, eğitim programları ile ilgili karar verme ve mesleki gelişim düzeyleri birbirlerine benzerdir.

Tablo 9A Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme	1. 1-5 yıl	56	20.73	Gruplar Arası	718.41	4	179.60	2.15
	2. 6-10 yıl	43	23.70					
	3. 11-15 yıl	63	25.63	Gruplar İçi	44385.76	532	83.43	
	4. 16-20 yıl	108	23.45	Toplam	45104.17	536		
	5. 20 yıl ve üstü	267	23.54					

Mesleki kıdem açısından öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyinde anlamlı bir farklılık (*F*(4, 532)= 2.15, *p*> .05) yoktur. Bir başka ifade ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri birbirlerininkine benzerdir.

Tablo 9B Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Öğretimi planlama ve uygulama	1. 1-5 yıl	56	43.59	Gruplar Arası	726.89	4	181.72	1.65
	2. 6-10 yıl	43	40.74					
	3. 11-15 yıl	63	45.51	Gruplar İçi	58558.15	532	110.07	
	4. 16-20 yıl	108	42.43					
	5. 20 yıl ve üstü	267	43.79	Toplam	59285.04	536		

Mesleki kıdem açısından öğretimi planlama ve uygulama düzeyinde anlamlı bir farklılık ($F(4, 532)= 1.65$, $p> .05$) yoktur. Bir başka ifade ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından öğretimi planlama ve uygulama düzeyleri birbirlerininkine benzerdir.

Tablo 9C Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Eğitim programları ile ilgili karar verme	1. 1-5 yıl	56	11.25	Gruplar Arası	134.83	4	33.71	1.95
	2. 6-10 yıl	43	9.72					
	3. 11-15 yıl	63	11.38	Gruplar İçi	6080.91	532	11.43	
	4. 16-20 yıl	108	10.01					
	5. 20 yıl ve üstü	267	10.40	Toplam	6215.74	536		

Mesleki kıdem açısından eğitim programları ile ilgili karar verme düzeyinde anlamlı bir farklılık ($F(4, 532)= 1.95$, $p> .05$) yoktur. Bir başka ifade ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından Eğitim programları ile ilgili karar verme düzeyleri birbirlerininkine benzerdir.

Tablo 9D Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Fark
Mesleki gelişim	1. 1-5 yıl	56	12.55	Gruplar Arası	657.21	4	164.30	7.17*	1-2 3-2 5-2
	2. 6-10 yıl	43	8.33						
	3. 11-15 yıl	63	12.48	Gruplar İçi	12187.31	532	22.91		
	4. 16-20 yıl	108	10.14						
	5. 20 yıl ve üstü	267	10.88	Toplam	12844.52	536			

*p<.05

Mesleki kıdem açısından mesleki gelişim düzeyinde anlamlı bir farklılık ($F(4, 532)= 7.17$, $p< .05$) vardır. Farkın kaynağını bulmak için yapılan post hoc scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucunda 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların, 11-15 yıl kıdeme sahip olanların ve 1-5 yıl kıdeme sahip olanların 6-10 yıllık kıdeme sahip olanlara kıyasla mesleki gelişim düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 10A Mezun Olunan Okula Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Okul Türü	n	$\bar{x}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Fark
Öğrenen özerkliğini destekle-me davranışlarını sergileme	1.Eğitim Fak.	362	22.72	Gruplar Arası	651.19	2	325.93	3.91*	3-1
	2.Eğitim Yüksek okulu	32	24.81	Gruplar İçi	44452.98	534	83.24		
	3.Diğer	143	25.13	Toplam	45104.17	536			

*p<.05

Mezun olunan okul açısından öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyinde anlamlı bir farklılık (F(2, 534)= 3.91, p< .05) vardır. Farkın kaynağını bulmak için yapılan post hoc scheffe testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre diğer okullardan mezun olanların eğitim fakültesi mezunlarına kıyasla öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 10B Mezun Olunan Okula Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Okul Türü	n	$\bar{x}$	Varyan-sın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortala-ması	F
Öğretimi planlama ve uygulama	1.Eğitim Fak.	362	44.14	Gruplar Arası	550.87	2	275.42	2.50
	2.Eğitim Yüksek okulu	32	42.66	Gruplar İçi	58734.19	534	109.99	
	3.Diğer	143	41.87	Toplam	59285.04	536		

Mezun olunan okul açısından eğitim programları ile ilgili karar verme düzeyinde anlamlı bir farklılık ($F(2, 534)= 2.50$, $p> .05$) yoktur. Bir başka ifade ile öğretmenlerin mezun oldukları okul açısından eğitim programları ile ilgili karar verme düzeyleri birbirlerininkine benzerdir.

Tablo 10C Mezun Olunan Okula Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Okul Türü	n	$\bar{x}$	Var-yansın Kay-nağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama-sı	F	Fark
Eğitim program-ları ile ilgili karar verme	1.Eğitim Fak.	362	10.75	Gruplar Arası	101.38	2	50.69	4.43*	1-2
	2.Eğitim Yüksek okulu	32	9.25	Gruplar İçi	6114.36	534	11.45		
	3.Diğer	143	10.04	Toplam	6215.74	536			

*p<.05

Mezun olunan okul açısından eğitim programları ile ilgili karar verme düzeyinde anlamlı bir farklılık ($F(2, 534)= 4.43$, $p< .05$) vardır. Farkın kaynağını bulmak için yapılan post hoc scheffe testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre eğitim fakültelerinden mezun olanların eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlere kıyasla eğitim programları ile ilgili karar verme düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 10D Mezun Olunan Okula Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Okul Türü	n	$\bar{x}$	Var-yansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Mesleki gelişim	1.Eğitim Fak.	362	11.11	Gruplar Arası	101.07	2	50.53	2.12
	2.Eğitim Yüksek okulu	32	11.53	Gruplar İçi	12743.45	534	23.86	
	3.Diğer	143	10.19	Toplam	12844.52	536		

Mezun olunan okul açısından mesleki gelişim düzeyinde anlamlı bir farklılık ($F(2, 534)= 2.12$, $p> .05$) yoktur. Bir başka ifade ile öğretmenlerin mezun oldukları okul açısından mesleki gelişim düzeyleri birbirlerininkine benzerdir.

4.2.4. Araştırmanın Beşinci Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, "Sınıf öğretmeni adaylarının özerklik düzeyleri onların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?" olarak belirlenmiştir. Buna ilişkin bulgular Tablo 11 ve 12'de verilmiştir.

Tablo 11 Değişkenler Arası İkili İlişkiler

	Sergileme	Planlama	Karar verme	Mesleki gelişim
Sergileme	-			
Planlama	.01	-		
Karar verme	-.05	.76**	-	
Mesleki gelişim	.08	.52**	.67**	-

**p<.01

Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme ile öğretimi planlama ve uygulama (r=.01, p>.05), eğitim programları ile ilgili karar verme (r=-.05, p>.05) ve mesleki gelişim (r=.08, p>.05) arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 12 Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Sergilemenin Yordanmasına İlişkin Bulgular

	B	*SH B*	*β*	*t*
Planlama	.08	.06	.09	1.43
Karar verme	-.67	.20	-.25	-3.29*
Mesleki gelişim	.36	.11	.19	3.38*
R^2	03			
Düzeltilmiş R^2	.02			

*p<.05

Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergilemenin yordanmasına ilişkin modelin anlamlı olduğu $F(3, 533)= 4.99$, p<.05) görülmüştür. Özerkliğin boyutlarından eğitim programları ile ilgili karar verme (B=-.67, t=-3.29, p<.05) ve mesleki gelişim (B=.36 t=3.38, p<.05) anlamlı katkı sunmuştur. Öğretmenlerin eğitim programları ile ilgili karar verme düzeylerindeki bir birimlik artış Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergilemede .67 birimlik azalışı yordar. Öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerindeki bir birimlik artış .36 birimlik artışı yordar. Model, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergilemenin varyansının % 2'sini açıklamıştır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada izlenen yöntemle ortaya çıkan bulgu ve yapılan yorumlar ayrı ayrı ele alınarak, alt problemleri açıklayan sonuçlara ve bunlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

5.1.1. Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde araştırmada yer alan alt problemlere ilişkin elde edilen sonuçlara yer verilmektedir.

5.1.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi, "Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini gerçekleştirme sürecindeki özerklik düzeyleri nedir?" olarak belirlenmiştir.

Öğretmenleri özerklik puan ortalamasının 3,60 olduğu ve toplam puan değerinin 64,81 olduğu belirlenmiştir. Buna sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmada elde edilen elde edilen bu sonuç, alan yazında daha önce yapılmış olan araştırmalardaki sonuçlara göre farklılık göstermektedir. Yazıcı tarafından Muğla ilinde gerçekleştirilen "Öğretmen Özerkliği ile Öğrenen Özerkliğini Destekleyici Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli araştırmanın sonucunda

öğretmenlerin özerklik düzeyleri orta düzeyin üzerinde çıkmıştır. Kürkçü tarafından 2019 yılında gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları Akademik İyimserlik Düzeyleri ve Öğretmen Liderliği Algıları Arasındaki İlişki" isimli çalışmada sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeyleri iyi (orta düzeyin üzerinde) olarak ifade edilmiştir. Yine Karatay, Günbey ve Taş tarafından 2020 yılında gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin özerklik düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu belirtilmektedir.

Bu araştırmada ve Kürkçü tarafından 2019 yılında gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeylerini düşük seviyenin üzerinde çıkmış olması Buyruk ve Akbaş tarafından 2021 yılında gerçekleştirilen çalışmayla örtüşmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre yaptıkları iş gereği daha özerk durumda olmalarından ötürü özerklik puanları düşük çıkmayıp diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

5.1.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Sınıf öğretmenlerinin, öğrenci özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri nedir?" olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme puan ortalamasının 1,47 olduğu ve toplam puan değerinin 23,48 olduğu belirlenmiştir. Buna sınıf öğretmenlerinin öğrenci özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmada elde edilen elde edilen bu sonuç, alan yazında daha önce yapılmış olan araştırmalardaki sonuçlara göre farklılık göstermektedir. Yazıcı (2016) tarafından Muğla ilinde gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları orta düzeyin üzerinde çıkmıştır. Akan tarafından 2020 yılında gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyi ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleyici davranış düzeyinin yüksek düzeyde çıktığı görülmüştür. Erbaş tarafından 2018 yılında gerçekleştirilen

"Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeyleri ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları" isimli çalışmada öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleyici davranış düzeyi orta düzeyin üzerinde çıkmıştır. Kozikoğlu, Erbenzer ve Ateş tarafında 2021 yılında gerçekleştirilen "Öğretmen Ters Yüz Öğrenme Öz-Yeterlik Algıları ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki" isimli çalışmada öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranış düzeyleri çok yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir.

5.1.1.3. Araştırmanın Üçüncü ve Dördüncü Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini gerçekleştirme sürecindeki özerklik düzeyleri, cinsiyet, mezun olunan okul ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?" ve dördüncü alt problemi "Sınıf öğretmenlerinin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri cinsiyet, mezun olunan okul ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme, öğretimi planlama ve uygulama, eğitim programları ile ilgili karar verme ve mesleki gelişim düzeyleri birbirlerine benzerdir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri birbirlerininkine benzerdir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından öğretimi planlama ve uygulama düzeyleri birbirlerininkine benzerdir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından eğitim programları ile ilgili karar verme düzeyleri birbirlerininkine benzerdir. Ataşbaş (2017) tarafından yapılan araştırmada bu araştırmadan farklı olarak kadın öğretmenlerin öğretmen özerkliği düzeylerinin erkek öğretmenlere göre olumlu yönde farklı olduğu görülmektedir. Erbaş (2018) tarafından yapılan araştırmada ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğrenen özerkliğini destekleyici davranış düzeyinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Buyruk ve Akbaş (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin özerklik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermeyerek bu çalışmayla örtüşmüştür. Akan (2020) tarafından yapılan araştırmada ise bu çalışmadan farklı

olarak kadın öğretmenlerin özerkliği destekleyici davranış düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Kozikoğlu, Erbenzer ve Ateş (2021) tarafından yapılan araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleyici davranış düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür.

20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların, 11-15 yıl kıdeme sahip olanların ve 1-5 yıl kıdeme sahip olanların 6-10 yıllık kıdeme sahip olanlara kıyasla mesleki gelişim düzeyleri daha yüksektir. Diğer okullardan mezun olanların eğitim fakültesi mezunlarına kıyasla öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri daha yüksektir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul açısından eğitim programları ile ilgili karar verme düzeyleri birbirlerininkine benzerdir. Eğitim fakültelerinden mezun olanların eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlere kıyasla eğitim programları ile ilgili karar verme düzeyleri daha yüksektir. Bu durum eğitim fakültesi mezunlarının 4 yıllık eğitim almalarına karşın eğitim yüksek okulu mezunlarının 2-3 yıllık eğitimlerle görev başlamasından ötürü beklendik bir sonuçtur. Öğretmenlerin mezun oldukları okul açısından mesleki gelişim düzeyleri birbirlerininkine benzerdir. Bu araştırmadaki sonuca benzer olarak Ataşbaş (2017) tarafından yapılan araştırmada da mesleki kıdem düzeyi arttıkça öğretmen özerklik düzeyinin olumlu yönde farklılaştığı görülmektedir. Erbaş (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdem düzeyleri arttıkça öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinin azaldığı görülmektedir. Akan (2020) tarafından yapılan çalışmada da bu çalışmayla örtüşen bir şekilde diğer okullardan mezun olan öğretmenlerin eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öğrenen özerkliğini destekleyici davranış düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Kozikoğlu, Erbenzer ve Ateş (2021) tarafından yapılan araştırmada mesleki kıdem düzeyine göre öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleyici davranış düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmemiştir.

5.1.1.4. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi, "Sınıf öğretmeni adaylarının özerklik düzeyleri onların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?" olarak belirlenmiştir.

Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme ile öğretimi planlama ve uygulama (r=.01, p>.05), eğitim programları ile ilgili karar verme (r=-.05, p>.05) ve mesleki gelişim (r=.08, p>.05) arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı belirlenmiştir.

Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergilemenin yordanmasına ilişkin modelin anlamlı olduğu $F(3, 533)= 4.99$, $p<.05$) görülmüştür. Özerkliğin boyutlarından eğitim programları ile ilgili karar verme (B=-.67, t=-3.29, p<.05) ve mesleki gelişim (B=.36 t=3.38, p<.05) anlamlı katkı sunmuştur. Öğretmenlerin eğitim programları ile ilgili karar verme düzeylerindeki bir birimlik artış Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergilemede .67 birimlik azalışı yordar. Öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerindeki bir birimlik artış .36 birimlik artışı yordar. Model, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergilemenin varyansının % 2'sini açıklamıştır. Ataşbaş (2017) yılında yapılan araştırmada da öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleyici davranış düzeyi arasındaki ilişki, bu araştırma sonucuyla örtüşür bir şekilde, yordamaya ilişkin model anlamlı da olsa bu çalışmadaki gibi yüksek olmayan bir düzeyde ve negatif yönlü olarak ortaya çıkmıştır. Yazıcı (2016) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin özerklik düzeyleriyle öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişki aynı yönde ve orta düzeyde ortaya çıkmıştır. Bu çalışma bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ele alan Türkiye'deki üçüncü çalışmadır. Ataşbaş (2017) yaptığı çalışmada bu çalışmadakine benzer bir sonuç çıkmasını sistemsel kalıplamayla açıklamıştır. Öğretmenlerin belli kalıplar içine hapsedilmesinin ve katı teftiş sistemleriyle kontrol edilmesinin sonucu olarak kendilerini müfredat bekçisi olarak görmeye başladıklarını ifade etmiştir. Pozitif eğitim uygulamalarına geçiş için kapsamlı bir kontrol listesi önerisinin (Seligman ve Adler, 2019) varlığı Ataşbaş'ın ifadelerini doğrular niteliktedir. Eğitimde bir

paradigma değişimi sistemin tüm bileşenlerinin bu paradigmayla bütünleşmesiyle mümkün olabilir. Sınıf öğretmenlerinin alanlarına özgü durumun da katkısıyla (Buyruk ve Akbaş,2021) özerklik düzeyleri daha yüksek olabilir fakat bunun öğrenci özerkliğini destekleyici davranışlara katkı sağlar nitelikte olması için tüm sistemde paradigma değişimi gerekmektedir. Merkeziyetçi bir anlayışla şekillenmiş bir sistemde (Karatay, Günbey ve Taş, 2020; Buyruk ve Akbaş, 2021) öğretmenlerin özerkliğinin artmasının, öğrenci özerkliğinin desteklendiği eğitim süreçlerinin zenginleşmesine değil sadece okul yönetiminden öğretmenlere doğru bir güç kaymasına sebep olabileceği ifade edilebilir. Öğrenci özerkliğinin desteklendiği bir pozitif eğitim ortamının öğrencilerin başarılarını ve iyi oluşlarını arttırdığını (Cheon, Reeve, Vansteenkiste, 2020) birçok bilimsel çalışmanın sonucu bize gösteriyor. Böyle bir pozitif eğitim ortamı için ise eğitimin tüm bileşenlerinin yeniden yapılandırılması gerektiğini yapılan uygulamalarda görmekteyiz (Seligman ve Adler, 2019). Araştırmanın sonuçlarının bu gerçekliklerle örtüştüğü söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde aşağıdaki öneriler ortaya konmuştur:

- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından pozitif eğitim çalışmalarının takibi, değerlendirilmesi ve olası uygulamalara yönelik taslakların hazırlanması için eğitim programları ve öğretim, temel eğitim, orta eğitim, yüksek eğitim, eğitim psikolojisi, pozitif psikoloji, eğitim finansmanı vb. sürece stratejik katkıları olabilecek uzmanların olacağı bir heyet oluşturulabilir.
- Sınıf öğretmenleri için öz belirleme kuramı bağlamında öğrenci özerkliğini destekleyici davranışlara yönelik kavramsal ve uygulama düzeyinde bilgilendirici materyal desteği sağlanabilir.
- İlkokul üst kademe ve okul yöneticilerine yönelik öğretmen özerkliğini geliştirmenin öğretmenlerin kavramsal ve uygulama düzeyinde

bilinçlendirilmesiyle yarar sağlayabileceğini anlatan eğitimler ve seminerler düzenlenebilir

- Öğrenci özerkliğini desteklemenin kavramsal ve uygulama boyutu ile ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Sınıf öğretmenlerine yönelik öğrenci özerkliğinin destekleyici davranış modelleri hakkında hizmet içi eğitimler dışında bilgilendirici seminerler verilebilir.
- Özerklik ve özerkliği destekleyen davranış düzeylerini ölçmek için daha farklı evren ve örneklemde araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada yalnızca nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Yeni çalışmalar yapılarak bu çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerinden de faydalanıp karma desende araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlere öz belirleme ve pozitif eğitim bağlamında yapılandırılmış eğitim programları uygulanarak, bu yapılandırılmış eğitim programlarının katılımcı öğretmenler üzerindeki etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Adanur, Z. (2011). *Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı YaklaşımınUygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği.* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik ÜniversitesiEğitim Bilimleri Enstitüsü.

Adler, A. (2016). *Teaching Well-Being increases Academic Performance: Evidence from Bhutan, Mexico and Peru* (Doctoral Dissertation). Publicly Accessible Penn Dissertations, (1572).

Ağaçbacak P. M. (2019), *Pozitif Psikoloji Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri ile Özyeterlik İnançları ve Örgütsel Bağlılık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akan A. (2020), *Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyi ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Düzeyi ile İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Amasya.

Akkaya, D. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi (Kayseri ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Akar, H. (2003). *Impact of constructivist learning process on preservice teacher education students' performance, retention and attitudes*. PhD Thesis. The Graduate School Of Socıal Scıences Of Mıddle East Technical Unıversıty. Ankara

Akyol, C., & Çiftçi, S. (2019). Çoklu Ortam Tasarımı Destekli Yapılandırmacı Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *16*(31), 4077-4096.

Anagün, İ. S., Yalçınoğlu, P. ve Ersoy, A. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin İnançlarının Yapılandırmacılık Açısından İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* Cilt:5 Sayı:1, 1-16.

Ataşbaş R. (2017), *Öğretmen Özerkliğinin, Öğrenen Özerliğini Desteklemeye Olan Etkisinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep.

Aygören, F. ve Saracaloğlu, A. S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri (Çine ilçesi örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 194-223.

Bağçeçi, B , Başaran, M , Şahin, A , Doğan, E . (2020). Öğretme-Öğrenme Sürecinde Yapılandırmacı Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeği: Bir Rubrik Çalışması . *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences* , 2 (1) , 232-256

Bailey F & Pransky K. 2005. Are" Other People's Children" Constructivist Learners Too?*Theory into Practice*, 44(1), 19-26.

Ball, D. L., & Bass, H. (2000). Making believe: The collective construction of public mathematical knowledge in the elementary classroom. In D. Phillips (Ed.), Yearbook of the National Society for the Study of Education: *Constructivism in education* (pp. 193-224). Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Bao, X., and Lam, S. (2008). Who Makes the Choice? Rethinking the Role of Autonomy and Relatedness in Chinese Children's Motivation. Child Development, 79(2), 269-283.

Bayrakçeken, S., Samancı, O., Canpolat, N., & Doymuş, K. Motivasyon ve Başarı: Öz Belirleme Kuramı Temelinde Öğrenciler Öğrenmeye Nasıl Motive Edilebilir?, *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (66), 482-505.

BEST. (2021, 10 Temmuz). Erişim adresi https://dropoutprevention.org/wpcontent/uploads/2015/07/paquetteryanwebquest_20091110.pdf

Boğazlıyan, B. (2020). *Sosyal yapılandırmacılık bağlamında farklı sosyo-kültürel ve ekonomik çevrelerden gelen öğrencilerin vatandaşlık algılarının incelenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi, İstanbul).

Bostan, A. H. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri (Konya ili örneği). *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya*.

Böyüksolak A. (2016), *Testing Predictions From Self Determination Theory Usin Programme for International Student Assessment (PISA)2012*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Brooks, Jacqueline G. ve Martin G. Brooks(1999). In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms.

Brooks. J.G. and Brooks, M.G. (1993). In Search of Understanding: the Case for Constructivist Classrooms. Alexandria, VA: American Society for Curriculum Development.

Bulut, M. (2007). Curriculum reform in Turkey. A case of primary school mathematics curriculum. *Eurasia Journal Of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(3), 203-212.

Buyruk, H., & Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Özerkliği Arasındaki İlişkiye Dair Bir Çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 0. doi:http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9996 1-21.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş ve Demirel,F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cheon, S. H., Reeve, J. & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90(2020), 103004.

Clements DH. 1997. *Constructing Constructivism. Teaching children mathematics*, 4(4), 198-200.

Clarkson, P. K. (2010). *An Examination of Constructivist Beliefs and Practices ofProspective Early Education Teachers Before and After a College LabExperience*. Doctoral Dissertation. University of California, Santa Barbara.

Constructivism. (2021, 10 Temmuz). Erişim adresi https://theconversation.com/knowledge-is-a-process-of-discovery-how-constructivism-changed-education-126585

Cook J. 1992. Negotiating the curriculum: Programming for learning.Negotiating the curriculum: *educating for the 21st century*, 15-31.

Çankaya, Z. C. (2009). Özerklik Desteği, Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve Öznel İyi Olma: Öz-Belirleme Kuramı, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 4 (31), 23-31.

Çaycı, B.ve Altunkeser, F. (2015). Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Anlayışa Yönelik Tutumları İle Etkililiğine Yönelik Görüşleri, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı s. 44 – 61.

Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 7 Sayı:11 s.47-64

Çınar, T., & Taşkın, Ç. Ş. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığı Uygulama Öz Yeterliklerinin Öğretim Stili Tercihlerini Yordama Düzeyi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International,* 10(1), 455-480.

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

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). *Motivation and education: The self-determination perspective, Educational Psychologist,* 26(3&4), 325-346.

Demirel, Ö. (1999). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayınevi.

Duran, V , Barut, Y , Mertol, H . (2021). Türkiye'de İyimserlik Araştırmaları; Pozitif Psikoloji Temelli Bir Arayış Bağlamında Bir Eğitim Programı Taslak Önerisi . *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi* , 5 (9) , 31-43 .

Duru S. (2014) .Yapılandırmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamlarının Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Üzerine Etkisi, *Dergipark,* Yıl 2014, Cilt 36, Sayı 36, Sayfalar 15 - 28

Duru, S. (2014) Yapılandırmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamlarının Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Üzerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 36 (Temmuz 2014/II), ss. 15-28.

Driver, R. (1988). *Theory into practice II: A constructivist aproach to curriculum development*. P. Fensham (Ed.), *Development and dilemmas in science education* (s. 133-149). London :The Falmer Press.

Erbaş H. (2018), *Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeyleri ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (23)81-88.

Ergüner Tekinalp, B. ve Işık, Ş. (2019). *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları*. Ankara: Pegem.

Erstad E. (2002), *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık yaklaşımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstütüsü, Ankara.

Eryılmaz, A , Bek, H . (2018). "Pozitif Öğretmen Ölçeği" Öğretmen Formunun Geliştirilmesi . *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 26 (4) , 1297-1306 .

Eskici, M , Özen, R . (2018). Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşıma İlişkin Öz Yeterlik Algıları ile Tutumları . *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 18 (4) , 2050-2070 .

Gergen, K. J. (1995). Social construction and the educational process. In P. Ste!e, & J. Gale, *Constructivism in education* pp. 17-39). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gray A. 1997. Contructivist teaching and learning. *SSTA Research Centre Report*, 97- 07.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of personality and social psychology*, *52*(5), 890.

Glasersfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. Synthese, 80(1), 121-140.

Gömleksiz, M. N. (2005), "Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt:5, Kasım 2005: s.341-371

Güngör, A . (2017). Eğitimde Pozitif Psikolojiyi Anlamak . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 15 (2) , 154-166 .

Gür, T., Dilci, T. ve Arseven, A. (2013). Geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçişte öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmeleri; Bir söylem analizi. *Karadeniz Dergi*, 18, 123-135.

Halliday, A. J., Kern, M. L., Garrett, D. K., & Turnbull, D. A. (2020). Understanding factors affecting positive education in practice: An Australian case study, *Contemporary School Psychology*, 2020 (24), 128-145.

Hoare, E., Bott, D., & Robinson, J. (2017). Learn it, live it, teach it, embed it: Implementing a whole school approach to foster positive mental health and wellbeing through positive education, *International Journal of Well-Being*, 7 (3), 56-71.

Hoover WA. 1996. *The practice implications of constructivism*. SEDL Letter, 9(3), 1- 2.

Ilgaz, D., Hızlı Sayar, G.(2020). Pozitif Psikoloji Uygulamaları Eğitiminin Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Öznel İyi Oluş Düzeylerine Etkisi, *Üsküdar Üniversitesi Psikoloji Araştırmaları Sempozyumu*, 63-67.

Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context, *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175–1188.

Jonassen, D. H. (1999). "Instructional Design Models for Well-Structured and Ill- Structured Problem-Solving Learning Outcomes". *Educational Technology Research and Development* 45 (1): 65–94. doi:10.1007/BF02299613.

Karaca M. S. (2015), *The Effects of Learning Goal Autonomy on Achievment in a Technical Training Course: A Self-Determination Theory Approach*. Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (34. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.

Karatay, M , Günbey, M , Taş, M . (2020). Öğretmen Profesyonelliği ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2) , 173-195 .

Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and social psychology bulletin*, *22*(3), 280-287.

Knoop, H. H. (2020). How Positive Psychology Can Revitalize Education1. *Positive Psychological Science: Improving Everyday Life, Well-Being, Work, Education, and Societies Across the Globe*

Koç, G.(2002). "*Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi*". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koç, G. (2006) Yapılandırmacı Sınıflarda Öğretmen - Öğrenen Rolleri ve Etkileşim Sistemi. *Eğitim ve Bilim* 2006. Cilt 31, Sayı 142 s.56-64.

Korkmaz, M , Özen, H . (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimlerinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Öğretmen Liderliği Davranışlarına Etkileri . *Anadolu University Journal of Education Faculty* , 3 (3) , 191-212 .

Kozikoğlu, İ. Erbenzer, E., & 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.

Köksal, O. (2009). *Teaching Tenses in English to the Students of the Second Stage at Primary Education Through Using 5e Model in Constructivist Approach (7th Grade)*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı İngilizce Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Köşterelioğlu, İ. ve Yapıcı, M. (2016). Etkinlik temelli öğrenme sürecinin öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1342-1354.

Kristjânsson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles?, *Educational Psychologist*, 47(2), 86-105.

Kurtdede Fidan, N. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Kutluer, M. U., Mentiş Köksoy, A. (2020). Positive Education and Self-Determination Theory: A Review of Implementations and Influences. H. Şahin

(Ed.), *Educational Science Theory, Current Researches and New Trends* içinde (195-208. ss.). Cetinje ; Montenegro: Ivpe.

Kürkçü M. (2019), *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları Akademik İyimserlik Düzeyleri ve Öğretmen Liderliği Algıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Amasya.

Paul, L. C., Hilary, K. Y., Alan, H. H., Lu, M., & Bernardo, Y. W. (2021). eLearning technology and the advancement of practical constructivist pedagogies: Illustrations from classroom observations. *Education and Information Technologies*, 26(1), 89-101.

Lopez, S. J. & Calderon, V. J. (2011). Gallup Student Poll: Measuring and Promoting What is Right with the Students. In S. I. Donaldson, M. Csikzentmihalyi & J. Nakamura (Eds), *Applied Positive Psychology* (pp. 117-133). New York: Psychology Press.

Lüle Mert, E . (2018). Türkçe Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Anlama Eğitimi . *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 20 (1) , 306-323 .

Malatyalı, E. ve Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme Sürecinde Kavramlar ve Önemi: Kavramların Pedagojik Açıdan İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Volume: 3 Issue: 14 Fall 2010, s. 320-332.

Mertoğlu, H., Gürdal, A., & Akgül, E. M. (2019). Teori ve Uygulamada Yapılandırmacı Yaklaşım. *Eurasian Academy of Social Sciences Social Sciences Journal*, Volume: 27, s. 138-158.

Metin, T. (2017). *İlkokul Matematik Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımla Eğitim Görmüş Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi* (Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya).

Neale D, Smith D & Johnson V. 1990. *Implementing conceptional change teaching in primary science. Elementary School Journal* 91: 109-132.

Neutzling, M., Pratt, E., & Parker, M. (2019). Perceptions of learning to teach in a constructivist environment. *Physical Educator*, *76*(3), 756-776.

Niemiec, C. P., & Ryan R. M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice, *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-134.

Noble, T., & McGrath, H. (2015). PROSPER: A new framework for positive education, *Psychology of Well-Being*, 5(2), 1-17.

Oades, L. G., Robinson, P., Green, S., & Spence, G. B. (2011). Toward a positive universit*y*, *The Journal of Positive Psychology*, 6(6), 432-439.

O'Brien, C. (2012). Sustainable happiness and well-being: Future directions for positive psychology, *Scientific Research*, 3(12A), 1196-1201.

Oğuz, A. (2013). Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(4), 2177-2194.

Pekrun, A., Goetz, T., Titz, W., & Perry R. P. (2002). *Positive emotions in education*. In E. Frydenberg (Ed.). *Beyond Coping: Meeting goals, visions and challenges* (p. 149-173). Oxford: Oxford University Press.

PERMA Modeli. (2021, 10 Temmuz). Erişim adresi https://positivepsychology.com/perma-model/

Peters, D., Calvo, R. A., Ryan, R. M. (2018) Designing for motivation, engagement and wellbeing in digital experience. *Frontiers in Psychology*, 9 ,797.

Piaget J. 1970. *Structuralism*. New York: Basic Books.

Piaget J. 1973. *To understand is to invent: The future of education.*

Piaget J. 1977. *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. (A. Rosin, Trans). New York: The Viking Press.

Prawat,R. (1996). Constructivism, Modern and postmodern. *In Educational Psycholohy*, 31(3/4).

Rasmussen, J.(1998). Constructivism and Phenomenology What Do They Have In Common and How Can They Be Told Apart? *Cybernetics and Systems*, 29(6), 553-576.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support, *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.

Reigeluth, C. M. (Ed.) (1999). *Instructional-Design Theories And Models: A New Paradigm Of Instructional Theory. Mahwah*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 5467.

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

Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000c). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. Psychological Inquiry, 11, 319–338.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will*?, Journal of Personality*, 74(6), 1557-1585.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). *Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior*. In O. P. John, R. W. Robbins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (p. 654–678). New York: The Guilford Press.

Saydam, G. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretim Uygulamalarınaİlişkin Görüş ve Tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan MenderesÜniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Savasci, F. & Berlin, D. F. (2012). Science Teacher Beliefs And Classroom PracticeRelated To Constructivism In Different School Settings. *Journal of ScienceTeacher Education*, 23(1), 65-86.

Scheurman, G. (1998). From behaviorist to constructivist teaching. *Social Education*, 62(1), 6-9.

SDT. (2021, 10 Temmuz). Erişim adresi https://selfdeterminationtheory.org/the-theory/

Seçgin, M. G., & Şükran, C. A. L. P. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Algıladığı Yeterlik: Drama Yönteminin Kullanıldığı Bir Öz Belirleme Uygulaması. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, *8*(22), 311-332.

Selçuklu, O. (2019). *Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi* (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Seligman, Martin & Adler, Alejandro. (2019). *Positive Education* (Seligman, M. E. P., Adler, A. (2019). Positive Education. In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *Global Happiness and Wellbeing Policy Report: 2019*. (Pp. 52 - 71). Global Council for Wellbeing and Happiness.).

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions, *Oxford Review of Education*, 35 (3), s. 293-311.

Shah, R. K. (2019). Effective Constructivist Teaching Learning in the Classroom. *Online Submission*, *7*(4), 1-13.

Sharp, J., & Adams, B. (2002). Children's construction of knowledge for fractionsdivision after solving realistic problems. *The Journal of Educational Research*,95(6), 333-347.

Su, Y., Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy, *Educational Psychology Review*, 23(1), 159-188.

Şahin, E. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.

Şekerci, H . (2021). Yapılandırmacı Yaklaşım Kavramına İlişkin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin Metaforlar Aracılığı İle İncelenmesi . *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 18 (1) , 766-795 .

Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3 (5), S. 115-139. Seval Fer; İlker

Tanık, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim modeline ilişkin tutum ve nitelik düzeylerinin incelenmesi* (Master's thesis, Kırıkkale Üniversitesi).

T. Çötok. Aristoteles'te Tercih - Mutluluk İlişkisi veKahneman'cı bir Değerlendirme / The RelationshipBetween Deliberate-Choice and Happiness in Aristotle: A Kahnemanian Perspective, *The Journal of Happiness &Well-Being*, Vol.5, No.1, 113-121, 2017.

The Double Helix. (2021, 10 Temmuz). Erişim adresi https://www.ipen-network.com/about-us

Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational researcher*, 24(7), 5-12.

TTKB. (2021, 10 Temmuz). Erişim adresi https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf

Tösten, R , Arslantaş, H , Şahin, G . (2017). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Tükenmişliğe Etkisi . *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 14 (1) , 726-744 .

Tösten, R , Avcı, Y , Yıldırım, İ . (2018). Pozitif Psikolojik Sermaye ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi: Eğitim Kurumlarında Bir Çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 2 (3) , 21-29 .

Tösten, R , Özgan, H . (2017). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerine İlişkin Algılarının İncelenmesi . *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 16 (62) , 867-889 .

Twomey Fosnot C. 1989. *Enquiring teachers, enquiring learners: A constructivist approach for teaching*. New York: Teachers College Press.

Ulas, J., & Aksu, M. (2015). Development of Teacher Autonomy Scale for Turkish Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 344-349.

Vygotsky LS. 1978. *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press

von Glaserfeld, E. (1996). Introduction: aspects of constructivism. (Ed. C. Fosnot). *Constructivism: Theory, Perspectives, And Practice*. New York: Teachers College Press, s. 3-7.

Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions, *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90.

Well-Being's Ecosystem. (2021, 10 Temmuz) Erişim adresi http://www.wellbeinginhighereducation.com/uploads/3/8/0/4/3804146/icf_english_extmi.pdf

Wertsch, J.V (1997) "*Vygotsky and the formation of the mind*" Cambridge.

Windschitl, M. (1999). The challenges of sustaining a constructivist classroom culture. *Phi Delta Kappan*, 80(10), 751-754.

White, M. A. (2016). Why won't it stick? Positive psychology and positive education, *Psychology of Well-Being*, 6(2), 1-16.

White, M., & Kern, M. L. (2018). Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery, *International Journal of Well-Being*, 8(1), 1-17.

WHO. (2021, 10 Temmuz). https://www.who.int/health-topics/mental-health adresinden 10/07/2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Vintere, A. (2018). A constructivist approach to the teaching of mathematics to boost competences needed for sustainable development. *Rural Sustainability Research*, *39*(334), 1-7.

Yazıcı, A. Ş. (2016). The relationship between the teacher autonomy and learner autonomy support behaviors [Öğretmenlerin özerklik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 6(2), 1-23. http://ebad-jesr.com/

Yurdakul, B. (2010). *Yapılandırmacılık. Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ö., Demirel (Ed). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

EKLER

EK 1: ÖĞRETMEN ÖZERLİK ÖLÇEĞİ

	Hiç	Çok az	Biraz	Oldukça	Tamamen
1. Öğreteceğim konulara ait hedef ve davranışları belirlemede kendimi özerk hissediyorum.					
2. Uygulayacağım günlük/yıllık planlar için konu (içerik) seçiminde kendimi özerk hissediyorum.					
3. Derslerde öğrencilerle yapacağımız etkinliklerin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.					
4. Sınıfta kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.					
5. Ders planlarını hazırlamada kendimi özerk hissediyorum.					
6. Hizmet içi eğitimlerin düzenleneceği zamanın seçiminde kendimi özerk hissediyorum.					
7. Sınıfta kullandığım ölçme yöntemlerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.					
8. Öğrencilerime vereceğim ev ödevlerini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.					
9. Ders dışı etkinlikleri planlamada kendimi özerk hissediyorum.					
10. Hizmet içi eğitimlerin düzenleneceği yer/mekanın seçiminde kendimi özerk hissediyorum.					
11. Öğrencilerin oturma düzenini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.					
12. Hizmet içi eğitimi verecek kişi/lerin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.					
13. Öğrencilerin ödüllendirilme veya cezalandırılma ölçütlerini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.					
14. Alacağım hizmet içi eğitimlerin konularının seçiminde kendimi özerk hissediyorum.					
15. Sınıfta kullanacağım öğretim materyallerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.					

16. Gerektiğinde sınıf ortamının fiziksel düzenini değiştirmede kendimi özerk hissediyorum.
17. Öğrenci başarısını değerlendirirken kullanacağım ölçütleri belirlemede kendimi özerk hissediyorum.
18. Sınıf kurallarını belirlemede kendimi özerk hissediyorum.

EK 2: ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME ÖLÇEĞİ

Ek1.

Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği

A.Davranışların Gereklilik Derecesi						B. Davranışların Sergilenme Derecesi				
Her zaman	**Çoğu zaman**	**Ara sıra**	**Çok az**	**Hiçbir zaman**	**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DAVRANIŞLARI**	**Her zaman**	**Çoğu zaman**	**Ara sıra**	**Çok az**	**Hiçbir zaman**
					1. Öğrencilere empatik bir anlayışla (kendisini onun yerine koyarak) yaklaşmak.					
					2. Öğrencilerin öğrenme sorunlarını dile getirmelerine olanak vermek.					
					3. Öğrencilerin, öğrenme sürecindeki her türlü (etkinlik, materyal, yöntem vb.) seçimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.					
					4. Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.					
					5. Öğrencileri, öğrenmelerini geliştirici ek çalışmalar (araştırma, okuma, proje vb.) yapmaya teşvik etmek.					
					6. Öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili dönüt (geri bildirim) vermek.					
					7. Derslerde öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek.					
					8. Öğrencilerin sınıf dışındaki gerçek yaşam materyallerini (otantik) kendi kendilerine kullanmalarını teşvik etmek.					
					9. Öğrencilerin, öğrenmelerini desteklemek için, sınıf dışındaki bireylerden (anne, baba, bir uzman vb.) yardım almalarını sağlamak.					
					10. Öğrencilerin, sınıfta kendi kendilerine bağımsız çalışmalar (alıştırma, tekrar, okuma, özet çıkartma vb.) yapmalarını desteklemek.					

					11. Öğrenme süreciyle ilgili konularda öğrencilerin aileleriyle işbirliği yapmak.					
					12. Öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardım etmek.					
					13. Öğrencilerin, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.					
					14. Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili değerlendirmelerini paylaşmak.					
					15. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararlara katılmalarını desteklemek.					
					16. Öğrencilerin, kendi çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.					

EK 3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli katılımcı,

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeyleri ve öğrenci özerkliğini destekleyici davranış düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmaktadır. Vereceğiniz cevaplar gizli kalacağından lütfen adınız ve soyadınız dâhil kişisel hiçbir bilgiye yer vermeyiniz. Ayırdığınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Doç. Dr. Aylin MENTİŞ KÖKSOY
Tez Danışmanı

Mehmet Uğur KUTLUER
Tez Yazarı

Kişisel Bilgiler

1.Cinsiyet

☐ K E ☐

2.Mesleki Kıdeminiz

1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 15-20 yıl ☐ 20 yıl ve üstü ☐

3.Mezun Olduğunuz Okul

Eğitim Fakültesi ☐ Eğitim Yüksekokulu ☐ Diğer ☐

EK 4: BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARAR BELGESİ

EGE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

Ek-1

YÜRÜTÜCÜNÜN ADI SOYADI / KURUMU	Doç. Dr. Aylin MENTİŞ KÖKSOY / Eğitim Fakültesi	
DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU	-	
DİĞER ARAŞTIRMACILAR	Mehmet Uğur KUTLUER / Eğitim Bilimleri Enstitüsü	
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	**X** Yüksek Lisans Tezi ☐ Doktora Tezi ☐ Özgün Araştırma	
ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI	Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Düzeyleri ile Öğrenci Özerkliğini Destekleyen Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ	Yok	
KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ	03.02.2021	
TOPLANTI / KARAR SAYISI	03 / 02	**PROTOKOL NO: 782**
KARAR	Araştırma, OYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.	

Prof. Dr. Mehmet ERSAN
Kurul Başkanı
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Hülya YILMAZ
Kurul Başkan Yardımcısı
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Fazlı GÖKÇEK
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Sonia AMADO
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Mustafa MUTLUER
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Metin KARADAĞ
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Nadim MACİT
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)