

CLASSROOM TEACHERS' SUPPORTIVE BEHAVIORS FOR LEARNER AUTONOMY AND CRITICAL THINKING¹

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEK ÖZERKLİĞİNİ VE ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYİ DESTEKLEME DAVRANIŞLARI²

Senar ALKIN-ŞAHİN³

Nihal TUNCA⁴

Aytunga OĞUZ⁵

Abstract

Together with the education reform carried out in elementary level, the required student characteristics have undergone some changes in association with the changes seen in roles and responsibilities assigned to the teacher. While students are expected to assume responsibilities for their own learning and develop effective learning strategies, teachers are expected to construct classroom environments supportive to learning and thinking. In such environments, teachers should help students to take their learning responsibility, determine their own needs, make their own decisions related to their learning and conduct self-evaluation. Moreover, teachers are also taken to be responsible for supporting critical thinking tendencies and skills such as the creation of relations, seeking cause-evidence, asking higher order questions and looking for the truth. The purpose of the present study is to determine the correlation between the classroom teachers' supportive behavior towards learner autonomy and their supportive behaviors towards critical thinking. Furthermore, the present study explores whether the teachers' supportive behaviors towards learner autonomy and critical thinking vary depending on some certain professional features. The sampling of the present study designed in line with the relational survey model is composed of 174 classroom teachers working at schools in Arnavutköy province of İstanbul. The data of the present study were collected through "Learner Autonomy Supporting Scale" and "Inventory of Teacher Behaviors Supportive of Critical Thinking". In the analysis of the data, descriptive statistics, t-test, ANOVA and Pearson Product-Moment Correlation Coefficients were employed. In the study, it was found that the classroom teachers exhibited supportive behaviors towards learner autonomy at the medium level and supportive behaviors towards critical thinking at a level higher than medium. While the teachers' supportive behaviors towards learner autonomy vary significantly depending on length of service in teaching profession at the sub-dimensions of support for emotions and thoughts, their supportive behaviors towards critical thinking do not vary depending on any sub-dimension of length of service in the profession of teaching. The classroom teachers' supportive behaviors towards learner autonomy and critical thinking do not significantly vary depending on any sub-dimension of these two variables "the average number of students in the class" and "their state of having participated in any in-service training given on constructivist approach". A positive and moderately significant correlation was found between the teachers' learner autonomy supportive behaviors and critical thinking supportive behaviors.

Keywords: Learner autonomy, teachers' autonomy support, critical thinking supportive behaviors, in-class teacher behaviors, learning environment.

Özet

Bugün ilköğretim basamağında gerçekleştirilen eğitim reformlarıyla birlikte, istenen öğrenci özellikleri değiştiği gibi öğretmene yüklenen rol ve sorumluluklar da değişmektedir. Öğrencilerden etkin olmaları, öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri ve etkili düşünceleri beklenirken; öğretmenlerden ise öğrenmenin ve düşünmenin desteklediği sınıf ortamları oluşturmaları beklenmektedir. Bu ortamlarda öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine, gereksinimlerini belirlemelerine, öğrenmeyle ilgili kararlar vermelerine ve öz değerlendirme yapmalarına yardımcı olmaları gerekmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler, sınıflarda, ilişki kurma, neden-kanıt arama, üst düzey sorular sorma, doğruyu arama gibi

¹ This study is the developed form of the presentation made in 13th National Classroom Teacher Training Symposium held in Dumlupınar University (Kütahya, 29-31 May 2014).

² Bu çalışma, Dumlupınar Üniversitesi tarafından düzenlenen 13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda (Kütahya, 29-31 Mayıs 2014) sunulan bildirinin geliştirilmiş halidir.

³ Dr., Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kütahya, Tel: 0(274)2652031-4573, E-posta: senar35@gmail.com

⁴ Dr., Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kütahya, Tel: 0(274)2652031-4573, E-posta: tuncanihal@gmail.com

⁵ Doç. Dr., Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kütahya, Tel: 0(274)2652031-4595, E-posta: aytungaoguz@hotmail.com

eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini desteklemekten de sorumludurlar. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın örneklemi, İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde görev yapan 174 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” ve “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, t testi, Anova ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını orta düzeyde; eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını ise orta düzeyin üstünde gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları kıdeme göre, yalnızca duygu ve düşünce desteği boyutunda farklılaşırken; eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları, hiçbir alt boyutta, farklılaşmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin hem özerkliği hem de eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeyleri, her iki değişkenin hiçbir alt boyutunda, “girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına” ve “yapılandırıcı yaklaşım konusunda hizmet içi eğitime katılma durumlarına” göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Araştırmada, öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenen özerkliği, öğretmenin özerklik desteği, eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlar, sınıf içi öğretmen davranışları, öğrenme ortamı.

Giriş

Bugün, çağın gereği olarak eğitimin amacı; bilgiye ulaşmanın, bilgiyi işlemenin ve yeniden üretmenin yollarını bilen, etkili karar veren, girişimci, kendini ve çevresini tanıyan, sorun çözen, öğrenme sorumluluğunu alan ve eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesidir. Eğitimin amacına ve yetiştirilmek istenen insan profilinin özelliklerine bağlı olarak; öğretim programlarının, programların uygulandığı öğrenme ortamlarının ve programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin özellikleri, rol ve sorumlulukları da değişmektedir. Bu değişim sürecinde “öğrenenlerin nasıl bildiklerine ve bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına” (Brooks & Books, 1993; Fosnot, 1996; Perkins, 1996) açıklık getiren bir öğrenme kuramı olarak yapılandırmacılık, değişimin öznesi olan bütün bu öğelere yön gösteren bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir. Örneğin, yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle, öğretim programlarının geliştirilmesinde, “kavramları ve temaları düşünme becerilerini geliştirmek için araç olarak kullanan bir anlayış” (Hazır-Bıkmaz, 2006) benimsenmiştir. Bu anlayışa göre geliştirilen öğretim programlarının işlevsellik kazanması için ise yapılandırmacılığın öğrenme ilkelerine göre biçimlenen öğrenme ortamlarının oluşturulması önem kazanmıştır. Bu ortam, öğrenmenin bireylerin kendi zihinsel etkinlikleriyle gerçekleştiği, bireylerin bilgiye araştırarak ulaştıkları, bilgiyi sorguladıkları, sorunları kendilerinin çözdükleri bir yer olma özelliği taşımaktadır (Marlowe & Page, 1996). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenin etkin katılımı, deneyimleyerek öğrenmesi ve öğrenme sorumluluğunu alması önemli görülmektedir (Muijs & Reynolds, 2005; Yaşar, 1998). Ayrıca bu ortamlarda, öğrenenlerin işbirlikli çalışmalarına, birbirlerinin öğrenme sorumluluğunu almalarına, farklı düşüncelere değer vermelerine, kendi zihinsel ve sosyal özelliklerinin farkında olmalarına, öğrenmenin birden fazla yolunun olduğunu kabul etmelerine, bilgiyi sorgulamalarına ve kendilerini değerlendirmelerine önem verilmektedir (Bay, Kaya & Gündoğdu, 2010; Driscoll, 2000). Yapılandırmacı öğrenme ortamları, öğrenenlerin, üst düzey düşünmeye ve kendi davranışlarını kontrol etmeye yönlendirildiği ortamlardır (Saban, 2004). Söz konusu özelliklere sahip öğrenme ortamlarında, yapılandırmacılık, öğretmen rol ve sorumluluklarına ilişkin de yol gösterici bir işleve sahiptir. Bu çalışmada, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenlerin üstlenmeleri beklenen temel rol ve sorumluluklardan “öğrenen özerkliğini destekleme” ve “eleştirel düşünmeyi destekleme” konu edilmiştir.

Öğretmenlerin “Öğrenen Özerkliği Destekleme” Sorumlulukları

Alanyazında pek çok araştırmacı tarafından, yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmenlerin, öğrencilerin özerkliğini destekleme sorumlulukları olduğu vurgulanmaktadır (Brooks & Brooks, 1993; Carter, 2006; Castle, 2004; Deryakulu, 2000; Erbil-Tursun, 2010; Gray, 1997; Uysal, Şahin & Uysal, 2011; Wang, 2011; Yager, 1991; Yüksel, 2003). Araştırmacılar, etkin öğrenmenin ön koşulu olan öğrenen özerkliğini, bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmesi olarak görmektedir (Baylan, 2007; Palfreyman & Smith, 2003; Thanasoulas, 2000; Üstünoğlu, 2009). Özerk benlik yönetimi (Deci & Ryan, 1987; Ryan & Deci, 2000) ve başkalarıyla etkileşim kuramlarına dayanan öğrenen özerkliği; öğrenenin, öğrenme hedeflerinin ve öğrenme etkinliklerinin belirlenmesinde, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde sorumluluk almasını; öğrenme sürecini kontrol etmesini ifade etmektedir (Little, 2003; 2004; Wang, 2011). Öğrencilerin, özerk öğrenen tutum ve davranışlarını göstermeleri, şüphesiz öğretmenleri tarafından özerklik desteğinin sağlanmasını gerektirir. Öztürk (2011), öğretmen özerkliğinin üç boyutunun olduğunu vurgulamaktadır. Bunlardan birincisi, örneğin, içeriğin, öğretim yöntem-tekniğinin, araç-gereçlerinin ve materyallerinin seçilmesini ve düzenlenmesini kapsayan “öğretimin planlanması ve uygulanması”dır. İkincisi, örneğin, okul ortamında kararların alınmasına, kaynakların yönetilmesine destek olmayı kapsayan “yönetim süreçlerine katılma”dır. Üçüncüsü ise örneğin, içerik üretmeyi, farklı öğretim yöntemlerini kullanmayı ve materyal geliştirmeyi kapsayan “mesleki bilgi ve becerilere sahip olma”dır (Öztürk, 2011). Öğrencilere söz konusu boyutlarda özerklik desteği sunan öğretmenler, onları, sorunları kendi yöntemleriyle çözmeleri (Black & Deci, 2000), hedeflerine ulaşmaları, ilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri (Assor, Kaplan & Roth, 2002), öz değerlendirme yapmaları, etkinliklerini planlamaları ve kendilerine ilişkin düşünmeleri (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens & Dochy, 2009), içsel olarak güdülenmeleri, bağımsız çalışmaları ve kendi tercihlerini ortaya koymaları (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; Koestner, Ryan, Bemieri & Holt 1984; Reeve, Bolt & Cai, 1999; Reeve & Halusic, 2009), ilgilerini, amaçlarını ve değerlerini belirlemeleri, öğrenme görevlerini kendilerinin seçmeleri, eleştirel ve bağımsız düşünmeleri (Assor, Kaplan & Roth, 2002) noktasında teşvik ederler. Alanyazında araştırmacıların, öğretmenlerin özerklik desteğini farklı açılardan ele aldıkları dikkat çekmektedir (Güvenç, 2011; Stefanou, Perencevich, DiCintio & Turner, 2004). Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları; duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği (Oğuz, 2013) bağlamında ele alınmıştır.

Öğretmenlerin “Eleştirel Düşünmeyi Destekleme” Sorumlulukları

Alanyazında, yine yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğretmenlerin önemli bir sorumluluğu; düşünmeyi öğrenmeleri (Saban, 2004); tek bir doğruyu kabul etmektense farklılıkları tanımaları, bir sorunun birden çok yanıtı olabileceğini kabul etmeleri (Airasian & Walsh, 1997), bağımsız düşünmeleri, eleştirel gözle değerlendirme yapmaları (Assor, Kaplan & Roth, 2002) konusunda öğrencileri teşvik etmeleridir. “Düşünme”, “düşünen sınıf”, “düşünme ortamı” üzerine çalışan pek çok araştırmacı, öğretmenlerin, sınıflarda, genel olarak düşünmeyi (Berman, 2011; Beydoğan, 2003; Beyer, 2001; Costa, 1991; Doğanay & Sarı, 2012a; French & Rhoder, 2011; Kline, 2002; Newmann, 1991; Ritchhart, 2002); özelde ise eleştirel düşünmeyi (Alkın, 2012; Crawford, Saul, Mathews & Makinster, 2009; Ennis, 2011; McBride & Knight, 1993) desteklemeleri için göstermeleri gereken davranışları tanımlamışlardır. Örneğin Berman (2011), sınıf ortamında düşünmeyi desteklemeleri için öğretmenlerin; (1) güvenli bir çevre oluşturmaları, (2) öğrencilerin düşüncelerini izlemeleri, (3) işbirlikli düşünmeyi teşvik etmeleri, (4) soru sormayı ve (5) bağlantı kurmayı öğretmeleri, (6)

çoklu bakış açısı kazandırmaları, (7) öğrencilerde duyarlılık geliştirmeleri, (8) öğrencilerin ölçütler oluşturmalarına yardımcı olmaları ve (9) öğrencilere düşüncelerini eyleme geçirebilecekleri fırsatlar yaratmaları gerektiğini belirtmektedir. Ritchhart (2002) ise sınıf içinde düşünme kültürü yaratabilmeleri için öğretmenlere; (1) düşünmeye model olmalarını, (2) öğrencilere düşünmeleri için zaman vermelerini, (3) gerçek yaşama ilgili sorunlar üzerinden öğrencileri araştırmaya ve sorgulamaya yönlendirmelerini, (4) düşünmeyi destekleyen fiziksel bir ortam yaratmalarını, (5) düşünme rutinlerini tanıtmalarını, (6) ifade edilen her bir düşüncenin ya da sorunun kabul edilebilir olduğunu göstermelerini, (7) üzerinde düşünmeye değer uyarıcılar sunmalarını, (8) öğrencilerin düşüncelerini filtrelemekten kaçınarak rahat bir ortam yaratmalarını, (9) az içeriği derinlemesine işlemelerini, (10) öğrencileri her bir öğrenme deneyimi üzerinde düşündürmelerini önermektedir. Eleştirel düşünmenin desteklenmesi bağlamında düşünüldüğünde ise örneğin, Crawford, Saul, Mathews ve Makinster (2009), öğretmenlerin; (1) öğrencilere birey olarak değer verilen bir sınıf ortamı oluşturmaları, (2) sınıf ortamını; içerik, öğretim ilkeleri ve etkinlikleri açısından işlenecek derse uygun hale getirmeleri, (3) programda yer alan içeriği etkin biçimde işlemeleri, (4) çatışmalı (hassas) konuları öğretim programına yansıtmaları, (5) etkin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları, (6) üst düzey sorular sormaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu araştırmada, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları; açık fikirliliği destekleme, üst düzey soru sormayı destekleme, açıklığı destekleme, bilginin doğruluğunun-güvenirliğinin sorgulanmasını destekleme, neden-kanıt aramayı destekleme (Alkın, 2012) bağlamında ele alınmıştır.

Yapılandırmacı anlayışa uygun hazırlanan öğretim programlarının etkili biçimde uygulanması, öğrenen özerkliğinin ve eleştirel düşünmenin desteklendiği sınıf ortamlarının oluşturulması için öğretmenlerin sınıf içinde özerkliği ve eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları göstermeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları açısından değerlendirilmelerine gereksinim vardır. Ayrıca alanyazındaki kuramsal açıklamalar dikkate alındığında, öğretmenlerin “öğrenen özerkliğini destekleme” ve “eleştirel düşünmeyi destekleme” sorumlulukları arasında güçlü bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemek için göstermeleri beklenen duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği ile sınıf ortamında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini geliştirmek için göstermeleri beklenen davranışlar arasında ilişki olması beklenmektedir. Bu bağlamda ise söz konusu ilişkiyi istatistiksel olarak ortaya koyacak çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, batı alanyazınında öğrenen özerliğini destekleyen öğrenme ortamlarına ve öğretmen davranışlarına ilişkin pek çok çalışma yer almaktadır (Black & Deci, 2000; Bozack, Vega, McCaslin & Good, 2008; O'Hara, 2006; Reinders & Balcikanli, 2011; Stefanou, Perencevich, DiCintio & Turner, 2004). Ancak Türkçe alanyazında, yabancı dil öğretimine odaklanan çalışmalar dışta tutulduğunda, öğretmenlerin öğrenen özerkliği açısından değerlendirildikleri çalışmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir (Güvenç, 2011; Oğuz, 2013, Özgüngör, 2006; Özkal & Demirkol, 2014; Sünbül, Dülger, Bozoğlan & Güven, 2008). Yine Türkçe alanyazında, eleştirel düşünme eğilimi ve becerisine odaklanan çalışmalar dışta tutulduğunda, öğretmenlerin düşünmeyi ya da eleştirel düşünmeyi desteklemeleri açısından değerlendirildikleri çalışmaların da oldukça sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir (Alkın, 2012; Gelen, 2002; Hayran, 2000; Şengül, 2007; Yağcı, 2008). Ayrıca alanyazında öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının (Bieg, Backes & Mittag, 2011; Black & Deci 2000; Javadi, 2014; Oğuz, 2013; Oğuz, Altinkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014; Pearson & Moomaw, 2005; Reeve & Jang, 2006; Whaley, 2012) farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen oldukça sınırlı çalışmaya

ulaşılırken, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmaya rastlanmamaktadır. Araştırma konusuna yakın olarak, Doğanay ve Sarı'nın (2012b) yapılandırmacı öğrenme ortamı özellikleri ile düşünme dostu sınıf özellikleri arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışma dikkat çekmektedir. Alanyazında, doğrudan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya ise rastlanmamıştır.

Bu bağlamda, araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını ne düzeyde göstermektedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeyleri; “mesleki kıdemlerine, derse girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına ve yapılandırmacı yaklaşım konusunda hizmet içi eğitime katılma durumlarına” göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirleyen bir modeldir (Karasar, 2005). Bu çalışmada da Sınıf Öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları var olduğu şekliyle ortaya konulmuş ve bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde görev yapan 320 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde göre tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve biri diğerinin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Örneklem büyüklüğü % 95 güven düzeyi için 174 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin dönüşünde kayıpların olabileceği düşünülerek 200 öğretmene ulaşılmaya çalışılmış ve kullanılabilir durumda olan 174 veri toplama aracı ile analizler yapılmıştır. Sınıf Öğretmenlerinin % 54.6'sı kadın (n=95), % 45,4'ü erkektir (n=79). 1 ile 34 yıl arasında kıdemleri değişen öğretmenlerin; % 39.7'si 1-5 yıl arasında (n=69), % 33.3'ü 6-10 yıl arasında (n=58), % 27'si ise 11 ve üstüne (n=47) kıdeme sahiptir. Derse girdikleri sınıflardaki öğrenci sayısı 15-52 arasında değişen öğretmenlerin, % 23'ünün (n=40) girdiği sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı 15-25 arasında, % 50'sinin (n=87) girdiği sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı 26-35, % 27'sinin (n=47) girdiği sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı ise 36 ve üstündedir. Öğretmenlerin % 63.8'i yapılandırmacı yaklaşım konusunda hizmet içi eğitime katılmadığını (n=111), % 36.2'si ise katıldığını (n=63) belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği (Oğuz, 2013) ve Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri (Alkın, 2012) ile

toplannmıştır. Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği (ÖÖDÖ) 16 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Maddelerin yanıt ölçeği Likert tipinde, "1-Hiçbir zaman" ile "5-Her zaman" arasında beşli derecelendirilmiştir. Ölçek, davranışların hem gerekliliği ve hem de sergilenmesi için kullanılmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bu araştırmada davranışların sergilenmesi ile ilgili kısım kullanılmıştır. "Duygu ve Düşünce Desteği" (DDD), "Öğrenme Süreci Desteği" (ÖSD) ve "Değerlendirme Desteği" (DD) adı verilen üç boyutun açıkladığı toplam varyans % 62.06'dır. DDD boyutu 7 maddeden oluşmakta olup açıkladığı varyans % 45.68, ÖSD 5 maddeden oluşmakta olup açıkladığı varyans % 8.75, DD ise 4 maddeden oluşmakta olup açıkladığı varyans % 7.63'dür. Ölçeğin faktör yük değerleri 0.60-0.75 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.92'dir. Alt faktörlerin Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla; 0.88, 0.80, 0.86'dır. Bu araştırmada ise, Alfa katsayıları, ölçeğin tamamında 0.97; alt ölçeklerde ise, sırasıyla; 0.95, 0.90, 0.88'dir.

Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri (EDDÖDE) 80 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; "Açık Fikirliliğin Desteklenmesi" (AF) (18 madde), "Üst Düzey Soru Sormanın Desteklenmesi" (ÜDSS) (13 madde), "Açıklığın Desteklenmesi" (A) (14 madde), "Bilginin Doğruluğunun-Güvenirliğinin Sorgulanmasının Desteklenmesi" (BDGS) (18 madde), "Neden-Kanıt Aramanın Desteklenmesi" (NKA) (17 madde) adını taşımaktadır. Ölçek maddelerine verilecek yanıtlar "Beni hiç yansıtmıyor" ile "Beni çok yansıtıyor" arasında beşli derecelendirilmiştir. AF boyutunun açıkladığı varyans % 33.34, faktör yük değerleri 0.45 ile 0.66 arasında; A boyutunun açıkladığı varyans % 35.63 faktör yük değerleri 0.51 ile 0.68 arasında; BDGS boyutunun açıkladığı varyans % 35.65, faktör yük değerleri 0.37 ile 0.73 arasında; NKA boyutunun açıkladığı varyans % 35.70 faktör yük değerleri 0.48 ile 0.70 arasında; ÜDSS boyutunun açıkladığı varyans % 34.49 faktör yük değerleri 0.48 ile 0.65 arasında değişmektedir. EDDÖDE boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; AF ve NKA boyutunun 0.88, A boyutunun 0.86, BDGS boyutunun 0.89 ve ÜDSS boyutunun 0.83'tür. Bu araştırmada ise, ölçek boyutlarının Alfa katsayıları 0.91-0.94 arasında bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin, öğrenen özerkliği ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının belirlenmesinde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, öğrenen özerkliği ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin; kıdemlerine ve derse girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına göre karşılaştırılmasında ANOVA; yapılandırıcılık konusunda hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre karşılaştırılmasında ise *t*-testi kullanılmıştır. Araştırmada 0.05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışları ile eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları arasındaki ilişki, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (Pearson *r*) ile incelenmiştir. Bu katsayı, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında ise yüksek; 0.69-0.30 arasında ise orta; 0.29-0.00 arasında ise düşük düzeyde ilişki olduğu biçiminde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2005).

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, öncelikle, Sınıf Öğretmenlerinin öğrenen özerkliği destekleme ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeyleri belirlenmiş ve söz konusu davranışları gösterme düzeyleri bazı değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Ardından, bu iki değişken arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Analizler sonucu elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini ve Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel Analizler

Sınıf Öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarına ilişkin betimsel analizler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini ve Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Alt Ölçekler	N	K	\bar{x}	s	\bar{x}/K
ÖÖDÖ	Değerlendirme Desteği	174	4	15.72	2.74	3.93
	Duygu ve Düşünce Desteği	174	7	24.80	8.17	3.54
	Öğrenme Süreci Desteği	174	5	17.11	5.35	3.42
	Toplam	174	16	55.73	17.14	3.48
EDDÖDE	Açıklığı Destekleme	174	14	56.02	9.20	4.00
	Üst Düzey Soru Sormayı Destekleme	174	13	51.39	8.57	3.95
	Açık Fikirliği Destekleme	174	18	70.12	11.15	3.90
	Neden Kanıt Aramayı Destekleme	174	17	64.06	11.53	3.77
	Bilginin Doğr. Güv. Sorgulamayı Destekleme	174	18	66.80	12.36	3.71

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenen özerkliklerini destekleme davranışlarına ilişkin ortalama puanları “ara sıra” düzeyindedir (\bar{x} =3.48, s=1.07). Öğretmenlerin özerklik desteğine ilişkin ortalama puanları, sırasıyla; DD (\bar{x} =3.93, s=.69), DDD (\bar{x} =3.54, s=1.17) ve ÖSD (\bar{x} =3.48, s=1.07) boyutlarına aittir. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarına ilişkin ortalama puanlarının ise sırasıyla A (\bar{x} =4.00, s=.66), ÜDSS (\bar{x} =3.95, s=.66), AF (\bar{x} =3.90, s=.62), NKA (\bar{x} =3.77, s=.68) ve BDGS (\bar{x} =3.71, s=.69) boyutlarında olduğu görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Gösterme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin özerkliği destekleyen davranışları gösterme düzeylerinin *mesleki kıdeme* göre analiz edilmesi sonucunda; yalnızca DDD [$F_{(2-171)}=3.09$, $p=0.05$] boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark, Tukey HSD testine göre, kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerle (\bar{x} =3.74, s=1.04), kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler (\bar{x} =3.24, s=1.32) arasında, 1-5 yıl arasında kıdemli olanlar lehine anlamlıdır. ÖSD [$F_{(2-171)}=2.87$, $p>0.05$], DD [$F_{(2-171)}=1.60$, $p>0.05$] ve toplam özerklik desteği puanlarında [$F_{(2-171)}=2.95$, $p>0.05$] anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin özerkliği destekleyen davranışları gösterme düzeylerinin, *girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına* göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda, DDD [$F_{(2-171)}=1.63$, $p>0.05$], ÖSD [$F_{(2-171)}=2.35$, $p>0.05$], DD [$F_{(2-171)}=1.32$, $p>0.05$] boyutlarında ve toplam özerklik desteği puanlarında [$F_{(2-171)}=2.00$, $p>0.05$] anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin özerkliği destekleyen davranışları gösterme düzeyleri, *yapılandırmacı yaklaşım konusunda hizmet içi eğitime katılma durumlarına* göre karşılaştırıldığında ise DDD [$t_{(172)}=.17$; $p>.05$], ÖSD [$t_{(172)}=.71$; $p>.05$], DD [$t_{(172)}=1.28$; $p>.05$] boyutlarında ve toplam özerklik desteği [$t_{(172)}=.67$; $p>.05$] puanlarında anlamlı fark bulunmamıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarını Gösterme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının *mesleki kıdeme* göre karşılaştırılması sonucunda; AF davranışları [$F_{(2-171)}=.16$, $p>0.05$], ÜDSS davranışları [$F_{(2-171)}=.84$, $p>0.05$], A davranışları [$F_{(2-171)}=.25$, $p>0.05$], BDGS davranışları [$F_{(2-171)}=.24$, $p>0.05$] ve NKA davranışlarında [$F_{(2-250)}=.11$, $p>0.05$] anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin görüşleri, *girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına* göre karşılaştırıldığında da AF davranışları [$F_{(2-171)}=.62$, $p>0.05$], ÜDSS davranışları [$F_{(2-171)}=.77$, $p>0.05$], A davranışları [$F_{(2-171)}=.36$, $p>0.05$], BDGS davranışları [$F_{(2-171)}=.38$, $p>0.05$] ve NKA davranışlarında [$F_{(2-250)}=.51$, $p>0.05$] anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin *yapılandırmacı yaklaşım konusunda hizmet içi eğitime katılma durumlarına* göre yapılan t testi analizi sonucu; AF davranışları [$t_{(172)}=.14$; $p>.05$], ÜDSS davranışları [$t_{(172)}=.05$; $p>.05$], A davranışları [$t_{(172)}=.72$; $p=.05$], BDGS davranışları [$t_{(172)}=.17$; $p>.05$] ve NKA davranışlarında [$t_{(172)}=.02$; $p>.05$] anlamlı fark yoktur.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları İle Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları İle Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki

		EDDÖDE				
Alt Boyutlar	Açık Fikirliliği Destekleme	Üst Düzey Soru Sormayı Destekleme	Açıklığı Destekleme	Bilginin Doğruluğunu Güvenirliğini Sorgulamayı Destekleme	Neden Kanıt Aramayı Destekleme	
ÖÖDÖ	Duygu ve Düşünce Desteği	.38*	.37*	.43*	.35*	.37*
	Öğrenme Süreci Desteği	.46*	.43*	.48*	.41*	.46*
	Değerlendirme Desteği	.62*	.65*	.50*	.56*	.60*
	Toplam	.42*	.40*	.45*	.39*	.42*

* $p<0.05$

Tablo 2'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları arasında $r=.35$ ile $r=.65$ arasında değişen pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. En yüksek pozitif ve orta düzeyde ilişkiler, DD ile AF ($r=.62$, $p<.05$), ÜDSS ($r=.65$, $p<.05$), NKA ($r=.60$, $p<.05$), BDGS ($r=.56$, $p<.05$) ve A ($r=.50$, $p<.05$), boyutları arasındadır. En düşük ilişkiler ise, DDD ile BDGS ($r=.35$, $p<.05$), ÜDSS ($r=.37$, $p<.05$) ve NKA ($r=.37$, $p<.05$), AF ($r=.38$, $p<.05$), A ($r=.43$, $p<.05$) boyutları arasında hesaplanmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilk olarak, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeyleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını orta düzeyde sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özerklik desteğine ilişkin alt boyutlar dikkate alındığında, öğretmenlerin en çok değerlendirme desteğini, ardından duygu ve düşünce desteğini ve son olarak öğrenme süreci desteğini gösterdikleri belirlenmiştir. Özerkliği destekleme davranışlarının, aynı ölçme aracı kullanılarak incelendiği diğer çalışmalarda da, farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin, ilgili davranışları orta düzeyde ya da orta düzeyin üstünde gösterdikleri belirlenmiştir (Oğuz, 2013; Oğuz, Altinkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014; Özkal & Demirkol, 2014). Ancak aynı çalışmalarda, özerklik desteğine ilişkin alt boyutlar dikkate alındığında, bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak, öğretmenlerin, öğrencilere, en çok duygu ve düşünce desteği, ardından öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği sağladıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları sınırlı da olsa, özerklik desteğine ilişkin alt boyutlardaki bu farklılık, farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin, örneğin yaş ve gelişim özelliklerine bağlı olarak, özerklik gereksinimlerinin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Eleştirel düşünmenin desteklenmesi bağlamında ise, öğretmenlerin, “açıklığı, üst düzey soru sormayı, açık fikirliliği, neden kanıt aramayı, bilginin doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulamayı destekleme davranışlarını” orta düzeyin üstünde gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ilgili davranışları gösterme konusunda kendilerini görece en yetersiz gördükleri boyut BDGS; en yeterli gördükleri boyut ise A’dır. Alkın (2012) tarafından, aynı ölçme aracını kullanarak gerçekleştirilen çalışmada, Fen ve Teknoloji, Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin, her bir boyut için, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme konusunda kendilerini yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna paralel olarak Alkın da (2012) öğretmenlerin kendilerini görece en yetersiz gördükleri boyutun BDGS; en yeterli gördükleri boyutun ise A boyutu olduğunu belirlemiştir. Ayrıca alanyazında farklı çalışma gruplarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelendiği pek çok çalışmada da “doğruyu arama” eğiliminden düşük puan alındığı belirlenmiştir (Alper, 2010; Dutoğlu & Tuncel, 2008; Facione, Giancarlo, Facione & Gainen, 1995; Güven & Kürüm, 2008; Korkmaz, 2009; McBride, Xiang & Wittenburg, 2002; Torun, 2011). Bilginin doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulamayı destekleme davranışlarının, doğruyu arama eğilimi ile yakından ilgili olduğu dikkate alındığında, söz konusu araştırmaların, bu çalışmanın sonucunu desteklediği söylenebilir.

Araştırmada ikinci olarak, sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeyleri çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları, kıdeme göre, ÖSD, DD ve toplam özerklik desteği puanları farklılaşmamaktadır. Ancak DDD boyutunda, 1-5 yıllık kıdemi olan öğretmenlerle, 6-10 yıllık kıdemi olan öğretmenler arasında, 1-5 yıllık kıdemli olanlar lehine anlamlı fark vardır. DDD boyutu; “öğrencilere empatik bir anlayışla yaklaşmak, öğrenmeleriyle ilgili dönüt vermek, öğrencilerin öğrenme sorunlarını dile getirmelerine olanak vermek, öğrenme sürecindeki her türlü seçimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak” gibi maddeleri içerdiğinden, mesleğinin ilk yıllarında, 7-10 yaş grubu öğrencilere eğitim-öğretim hizmeti veren öğretmenlerin, DDD boyutundan diğerlerine göre daha yüksek puan almaları ve bu puanların diğerlerinden anlamlı olarak farklılaşması beklenen bir durumdur. Alanyazında gerek bu araştırmada kullanılan ölçme aracının kullanıldığı

(Oğuz, Altıncı, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014; Özkal & Demirkol, 2014) gerekse özerklik desteğini ölçen farklı ölçme araçlarının kullanıldığı (Güvenç, 2011; Uçgun, 2013; Üstüner, Demirtaş, Cömert & Özer, 2009) araştırma sonuçları incelendiğinde, söz konusu araştırmaların birbirlerinden oldukça farklı sonuçlara ulaştıkları dikkat çekmektedir. Dolayısıyla özerklik desteğinin kıdem değişkenine göre farklılaşmış farklılaşmadığı konusunda bir genellemeye varmanın güç olduğu söylenebilir. Bu durum, araştırmalarda; çalışma gruplarının, ölçme araçlarının ve bu araçların alt boyutlarının farklılaşmasından kaynaklanıyor olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları ise hiçbir alt boyutta, kıdeme göre farklılaşmamaktadır. Araştırma bulgusunun beklentinin tersi yönünde olduğu söylenebilir. Çünkü eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının, mesleki kıdeme bağlı olarak, örneğin, öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerinden ya da davranışlarının altyapısını oluşturan bilgi ve becerilere sahip olma durumlarından etkilenmesi beklenmektedir. Diğer bir deyişle, Alkın'ın (2012) doktora tez çalışmasında da belirttiği gibi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimlerini yeni tamamlamış olmalarına bağlı olarak, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının kuramsal alt yapısını oluşturan yapılandırmacı yaklaşımın gereklilikleri konusunda daha çok bilgi ve beceriye sahip; eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gereklilikleri konusunda daha donanımlı olmaları beklenmektedir. Aynı durum, özerkliği destekleme davranışları için de geçerlidir. Beklentinin tersi yönünde çıkan bu sonuç, Eğitim Fakültelerinin; etkin öğretimin ilkelerini, düşünmenin ve sorgulamanın gereklerini davranışlarına yansıtan öğretmenlerin yetişmesinde katkısının ne olduğunu sorgulamaktadır. Alanyazında, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin (Korkmaz, 2009) ve öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmalarının (Gelen, 2002) kıdeme göre farklılaşmadığına ilişkin elde edilen sonuçlar araştırmayla örtüşmektedir. Ancak diğer taraftan, örneğin Alkın (2012), aynı ölçme aracını kullanarak gerçekleştirdiği çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının; Narin ve Aybek (2010) ise Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada kullandıkları öğretim yöntemlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaştığını belirlemişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin hem özerkliği hem de eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeyleri, her iki değişkenin hiçbir alt boyutunda, girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Alkın (2012) da benzer olarak, ilköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının, öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Her iki değişken için de ulaşılan sonuçların, beklentinin tersi yönünde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sınıflarda öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlar göstermeleri, sınıf ortamında yapılandırmacı yaklaşımın gereklerinin karşılanmasını gerektirir. “Öğrenci sayısının 20-25 kişiyi geçtiği sınıf ortamlarında yapılandırmacı yaklaşımın hayata geçmesinin” (Demir & Şahin, 2009; Yaman, 2009), dolayısıyla, öğretmenler tarafından öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışların gösterilmesinin oldukça güç olduğu söylenebilir. Kaldı ki alanyazında, 2005 ilköğretim programlarından bu yana, yapılandırmacılığın farklı yönleriyle uygulanmasını inceleyen hemen her çalışmada, bu yaklaşımın uygulanmasının önündeki en önemli engellerden birinin, “kalabalık sınıf” sorunu olduğu vurgulanmaktadır (Alaçam-Çakır & Demir, 2013, Alkın & Şahin, 2009; Bal, 2008; Bulut, 2008; Demir & Demir, 2012; İzci & Göktaş, 2014; Kurtdele Fidan & Duman, 2014; Kutluca & Aydın, 2010; Özsevgeç & Karamustafaoğlu, 2010). Öğrenci sayısı değişkeninin öğretmenlerin ilgili davranışları göstermelerinde farklılık yaratmaması, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının öğretmenlerin öznel algılarına göre yanıtlanmasından kaynaklanıyor olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin hem özerkliği hem de eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları, her iki değişkenin hiçbir alt boyutunda, yapılandırmacı yaklaşım konusunda hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Çetin ve Çiçek-Sağlam (2013) ve Gülüm ve Bilir (2011) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım konusunda hizmet içi eğitime katılma durumlarının farklı değişkenler üzerinde de fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucu, beklentinin tersi yönünde olmakla birlikte, ne yazık ki, alanyazındaki açıklamalar dikkate alındığında, şaşırtıcı değildir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacının karşılanması, şüphesiz bu eğitimin, program geliştirme çalışmalarıyla eşgüdümlü yürütülmesini ve sürekliliğini gerektirir (Demirel, 2004; Kelly, 2004; Eren, Özen & Karabacak, 2007). Ancak Türkiye’de 2005 ilköğretim programlarının geliştirilmesinin ardından yapılan pek çok araştırmada, bu eşgüdümün sağlanmadığı, öğretmenlere sağlanan bir haftalık eğitimle programın felsefesinin ve getirdiği yeni özelliklerin tanıtılamayacağı, ilköğretim programlarının önemli bir sınırlılığının hizmet içi eğitimlerin yetersizliği olduğu vurgulanmaktadır (Çiftçi, Sünbül & Köksal, 2013; Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu, 2005; Gözütok, Akgün & Karacaoğlu, 2005; Gümüş & Aykaç, 2010; Yaşar, Gültekin, Türkkan, Yıldız & Girmen, 2005). Kaldı ki ülkede bu süreçten sonra yapılan hemen her araştırmanın öneriler bölümünde, “öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacının olduğu” vurgulanmasına karşın, pek çok araştırmada hizmet içi eğitimlerin yeterliliği konusunda olumsuz sonuçlara ulaşılmaktadır (Birgin, Tutak & Türkdoğan, 2009; Birinci-Konur, Sezen & Tekbıyık, 2008; Gözütok, Akgün & Karacaoğlu, 2005; Karacaoğlu & Acar 2010; Kartallıoğlu, 2005; Uygun & Katrancı, 2013). Bütün bunlar, hizmet içi eğitimlerin, rastlantısallıktan uzak, planlı, programlı, bireylerin etkin olacakları biçimde (Crick, 2005), alanında uzman kişilerce ve etkin öğrenme ortamlarında sağlanması gerektiğine işaret etmektedir. Bu koşullar sağlanmadığı sürece, araştırma sonucu şaşırtıcı değildir; yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine uygun olmayan hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlere öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını kazandıramayacağı açıktır.

Araştırmada üçüncü olarak, sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Söz konusu iki değişken arasında, pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin özerkliği destekleme davranışlarını gösterme durumları arttıkça eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme durumlarının da arttığı söylenebilir. Korelasyon katsayıları dikkate alındığında, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının her bir boyutu ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarından “duygu ve düşünce desteği” arasında en düşük, “değerlendirme desteği” arasında ise en yüksek düzeyde ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. EDDÖDE’nin alt boyutları, eleştirel düşünmenin kazandırılmasında daha çok içeriğin düzenlenmesine, öğrenme-öğretme sürecinin yapılandırılmasına ve değerlendirme durumlarının düzenlenmesine ilişkin maddeler içerdiğinden, araştırma sonucu beklenen bir durumdur. Doğanay ve Sarı (2012b) tarafından yapılan araştırma, ulaşılan sonuç ile örtüşmektedir. Araştırmacılar da gerçekleştirdikleri çalışmada, yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordadığını, iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemişlerdir. Bunun dışında, alanyazında, öğretmenlerin özerklik desteği ile eğitim inançları (Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014); öğretmenlerin özerkliği ile profesyonelizmi, iş doyumunu (Pearson & Moomaw, 2005); ve tükenmişlikleri (Javadi, 2014); öğretmenlerin özerklik desteğini sergilemeleri ile bu desteğin gerekliliğine inanmaları (Oğuz, 2013); öğrencilerin özerkliği algılama durumları ile öğrenme sürecinde olumlu davranışlarda bulunmaları (Reeve & Jang, 2006) arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özerklik

desteğinin öğrencilerin içsel güdülenmelerini (Bieg, Backes & Mittag, 2011; Whaley, 2012) ve ders performanslarını (Black & Deci, 2000) yordadığı da tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını orta düzeyde ya da üstünde sergilemeleri olumlu olarak değerlendirilse de, araştırma verilerinin öğretmenlerin öznel algılarına dayalı olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda, nitel yöntemler işe koşularak öğretmenlerle yapılacak görüşmeler ve sınıflarda yapılacak uzun süreli gözlemler, ilgili konuda daha derin sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayacaktır. İlgili konuda, verilerin öğrencilerden toplanması yoluyla nicel araştırmalar da yapılabilir. Böylelikle söz konusu iki değişkene ilişkin öğretmen davranışları, bu davranışlardan doğrudan etkilenen öğrencilerin görüşleri yoluyla değerlendirilmiş olacaktır. Alanyazında öğretmenlerin gerek öğrenen özerkliğini gerekse eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarına ilişkin oldukça sınırlı sayıda araştırma yer almaktadır. Bu bağlamda yapılacak araştırmalarda, farklı branşlardan öğretmenler üzerinde, farklı kişisel ve mesleki değişkenlerin, söz konusu davranışları farklılaştırıp farklılaştırmadığı incelenebilir. Sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin; duygu-düşünce, öğrenme ve değerlendirme süreci bağlamında öğrencilere özerklik desteği sunmalarının, eleştirel düşünmeyi desteklemelerinde ya da sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlar göstermelerinin özerk öğrenenlerin yetiştirilmesinde önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, bugünün eğitim amaçlarına uygun olarak; öğrenme sorumluluğunu üstlenmiş, üst düzey sorular soran, neden kanıt arayan, bilginin doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulayan ve açık fikirli bireylerin yetiştirilmesi için öğretmenlere, öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının birlikte-eshüdümlü kazandırılmasını hedefleyen ve öğrenme-öğretme sürecinde, her iki davranış grubunun kuramsal altyapısını oluşturan yapılandırmacı yaklaşımın işe koşulduğu hizmet içi eğitimler verilebilir.

Kaynakça

- Airasian, P. W. & Walsh, M. E. (1997). Constructivist caution. *Phi Delta Kappan*, 78, 444-449.
- Alaçam-Çakır, S. & Demir, M. K. (2013). Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 313-328.
- Alkın, S. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin 'Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarının' Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Alper, A. (2010). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Eğitim ve Bilim*, 35, 158.
- Altun, T. & Şahin, M. (2009). Değişen İlköğretim Programının Sınıf Öğretmenleri Üzerindeki Psikolojik Etkilerinin İncelenmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 15-32.
- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice Is Good, But Relevance Is Excellent: Autonomy Enhancing And Suppressing Teacher Behaviours Predicting Students' Engagement in Schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Bal, A. P. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Bay, E., Kaya, H. G. & Gündoğdu, K. (2010). Demokratik Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Geliştirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(2), 646-664.

- Baylan, S. (2007). University Students' and their Teachers' Perceptions and Expectations of Learner Autonomy in EFL Prep Classes. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Berman, S. (2001). Thinking in Context: Teaching for Openmindedness and Critical Understanding. A. L. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book For Teaching Thinking*. 3rd edition, Alexandria, VI: ASCD. pp. 417-424.
- Beydoğan, Ö. (2003). Öğretim Sürecinde Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *G.Ü Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 137-163.
- Beyer, B. (2001). Putting It All Together to Improve Student Thinking. A. C. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book For Teaching Thinking*. 3rd edition. Alexandria, VI: ASCD. pp. 417-424.
- Bieg, S., Backes, S. & Mittag, W. (2011). The Role of Intrinsic Motivation for Teaching, Teachers' Care and Autonomy Support in Students' Self-Determined Motivation. *Journal for Educational Research Online*, 3(1), 122-140.
- Birgin, O., Tutak, T. & Türkdogan, A. (2009). Primary School Teachers' Views about The New Turkish Primary School Mathematics Curriculum. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 270-280.
- Birinci Konur, K., Sezen, G. & Tekbiyık, A. (2008). Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Etkinliklerde Öğretim Teknolojilerinin Kullanılabilirliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *8th International Educational Technology Conference*. Anadolu Üniversitesi. 06-09 Mayıs 2008. Eskişehir.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. *Science Education* 84(6), 740-756.
- Bozack, A. R., Vega, R., McCaslin, M., & Good, T. L. (2008). Teacher Support of Student Autonomy in Comprehensive School Reform Classrooms. In M. McCaslin McCaslin & T. L. Good (Eds.). *Teachers College Record, Special Issue: School Reform Matters*, 110 (11), 2389-2407.
- Brooks, G. & Books, M. G. (1993). *The Case for Constructivist Classrooms*. Virginia: ASCD Alexandria.
- Bulut, İ. (2008). Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 521-546.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 5. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E. Karadeniz Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carter, B. A. (2006) *Teacher/Student Responsibility in Foreign Language Learning*. New York: Lang.
- Castle, K. (2004). The Meaning of Autonomy in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3 -10.
- Costa A. L. (1991). Teacher Behaviours That Enable Student Thinking. A. L. Costa (Edt.). *Developing Minds: A Recourse Book For Teaching Thinking*. Elexandria, Virginia: ASCD. pp. 194-206.
- Crawford, A., Saul, W., Mathews, S. R. & Makinster, J. (2009). *Düşünen Sınıf İçin Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri*. (Çev. P. Atasoy, E. U. Oğuz & S. Gülgöz). İstanbul: Biltur Basın Yayın ve Hizmet A. Ş.
- Crick, R. D. (2005). Being a Learner: A Virtue for the 21st Century. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 359-374.
- Çetin, M. & Çiçek-Sağlam, A. (2013). Yapılandırmacı Eğitim Programının Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Yönlendirme Düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 71-97.

- Çiftçi, S., Sünbül, A. M. & Köksal, O. (2013) Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına göre Düzenlenmiş Mevcut Programa İlişkin Yaklaşımlarının ve Uygulamalarının Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine göre Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E. L., Nezlek, J. & Sheinman, L. (1981). Charecteristics of the Rewarder and Instrinsic Motivation of the Rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 1-10.
- Demir, S. & Demir, A. (2012). Türkiye’de Yeni Lise Öğretim Programları: Sorunlar Beklentiler ve Öneriler. *İlköğretim Online*, 11(1), 35-50.
- Demir, S. & Şahin, S. (2009). İlköğretim Okullarında 1-5. Sınıflarda Yapılandırmacılık Yaklaşımına Göre Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar. *Journal of Qafqaz University*, 26, 1.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme* (Yedinci baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı Öğrenme. *Sınıfta Demokrasi* (Edt: A. Şimşek). Ankara: Eğitim Sen Yayınları. ss.53-77.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2012a). Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği (DDSÖ) Geliştirme Çalışması. *İlköğretim Online*, 11(1), 214-229.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2012b). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerini Yordama Düzeyi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 21-36.
- Driscoll, P.M. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Allyn&Bacon: Massachusetts.
- Dutoğlu, G. & Tuncel, M. (2008). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11-32.
- Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu. (2005). Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi. *İlköğretim-Online*, 5(1), 1-8.
- Emir, S. & Kanlı, E. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilerini Motive Etme Biçimlerinin İncelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 63-79.
- Ennis, R. (2011). *Strategies and Tactics for Teaching Critical Thinking*. <http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/StrategiesandTacticsforTeachingCriticalThinking.pdf>. İndirme Tarihi: 10.08.2014
- Erbil-Tursun, S. (2010). Ortaöğretim İngilizce Dersinde Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşleri. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Eren, A., Özen R. & Karabacak. K. (2007). Yapılandırmacı Bakış Açısıyla Hizmet İçi Eğitim: İhtiyaç, Kariyer, Öğrenme ve Motivasyon Boyutları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24(2), 29-48.
- Facione, P., Giancarlo, C., Facione, N. & Gainen, J. (1995). The Disposition Toward Critical Thinking. *Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- French N. J. & Rhoder, C. (2011). *Teaching Thinking Skills Theory and Practice*. Newyork: Routledge Publication.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü E-Dergi*, 10(10), 100-119.

- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. & Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi. 14-16 Kasım 2005. Kayseri. ss. 17-40.
- Gray, A. (1997). SSTA Research Centre Report #97-07, Regina, SA: Saskatchewan School Boards Association Research Centre. <http://www.ssta.sk.ca/research/instruction/97-07.htm>. İndirme Tarihi: 12.09.2014
- Gülüm, V. & Bilir, P. (2011). Beden Eğitimi Öğretim Programının Uygulanabilme Koşulları ile İlgili Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(2), 57-64.
- Gümüş, M. & Aykaç, N. (2010). Yapılandırıcı Yaklaşımın Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirme Ögesinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi. *1.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi. 13-15 Mayıs 2010. Balıkesir.
- Güven, M. & Kürüm, D. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma). *İlköğretim Online*, 7(1), 53-70.
- Güven, S. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 224-236.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
- Hayran, İ. (2000). İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Beceri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2006). Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 99-116.
- İzci, E. & Göktaş, Ö. (2014). Matematik Öğretmenlerinin 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 317- 328.
- Javadi, F. (2014). On the Relationship between Teacher Autonomy and Feeling of Burnout among Iranian EFL Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 96, 770-774.
- Karacaoğlu, Ö. C. & Acar, E. (2010). Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kartallıoğlu, F. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı Pilot Okullardaki Öğretmenlerin Yeni Program ve Pilot Çalışmalar Hakkındaki Görüşleri, *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum: Theory and Practice*. (5th edition). London: Sage Publications.
- Kline, N. (2002). *Time to Think: Listening to Ignite the Human Mind*. Kwinana, WA: Gracwood Business.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bemieri, E. & Holt, K. (1984). Setting Limits on Children's Behavior: The Differential Effects of Controlling Versus Informational Styles On Intrinsic Motivation and Creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.

- Kurtdede-Fidan, N. & Duman, T. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 143-159.
- Kutluca, T. & Aydın, M. (2010). Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Yeni Matematik Öğretim Programını Uygulama Aşamasında Yaşadığı Zorluklar. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 11-20.
- Little, D. (2004). Constructing a Theory of Learner Autonomy: Some Steps Along the Way. In Mäkinen, K.; Kaikkonen, P; Kohonen, V. (eds.). *Future Perspectives in Foreign Language Education*. Oulu: Oulu University Press. (15-25).
- Little, D. (2003). Learner Autonomy and Second/Foreign Language Learning. <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>. İndirme tarihi: 13.08.2014.
- Marlowe, A. B. & Page, L. M. (1996). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*. California: Corwin Press.
- McBride, R. & Knight, S. (1993). Identifying Teacher Behaviors during Critical-Thinking Tasks. *Clearing House*, 66(6), 374-78.
- McBride, R., Xiang, P. & Wittenburg, D. (2002). Dispositions Toward Critical Thinking: The Pre-service Teacher's Perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(1), 29-40.
- Muijs, D. & Reynolds, D.(2005). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. London: Sage Publications.
- Narin, N. & Aybek, B. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 336-350.
- Newmann, F. M. (1991). Classroom Thoughtfulness and Students' Higher Order Thinking: Common Indicators and Diverse Social Studies Courses. *Theory and Research in Social Education*, 19(4), 409-431.
- Oğuz, A. (2013). Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- O'Hara, D. P. (2006). Teacher autonomy: Why do teachers want it, and how do principals determine who deserves it? *Dissertation Abstracts International*, 67(07).
- Özgüngör, S. (2006) Üniversite Öğrencilerinin Amaç Tarzlarının ve Öğretmenlerinin Özerklik Destekleyici Davranışlarına İlişkin Algılarının Öğrencinin Motivasyonu ve Akademik Davranışlarıyla İlişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 27-36.
- Özkal, N. & Demirkol, A.Y. (2014). Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliğine Ve Sergilenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9(3), 293-310.
- Özsevgeç, T. & Karamustafaoğlu, S. (2010) Öğretmen Adaylarının Geleneksel ve Yapılandırmacı Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Profilleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 334-354.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir İnceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Palfreyman, D. & R. Smith (Eds.). (2003). *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The Relationship Between Teacher Autonomy And Stress, Work Satisfaction, Empowerment, And Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Perkins, D. (1996). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.

- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Reeve, J. & Halusic. M. (2009). How K-12 Teachers Can Put Self-Determination Theory Principles into Practice. *Theory and Research in Education*, 7(2) 145-154.
- Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy-Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.
- Reinders, H., & Balcikanli, C. (2011). Learning to foster autonomy: The role of teacher education materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(1), 15-25.
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual Character: What It Is, Why It Matters, How To Get It*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme-Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B. & Dochy, F. (2009). The Synergistic Relationship of Perceived Autonomy Support and Structure in the Prediction of Selfregulated Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M. & Turner, J. C. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.
- Sünbül, A. M., Dülger, O., Bozoğlan, B. & Güven, Z. (2008). The Teachers' Supportive Level of the Students' Autonomy. *WCCI 13th World Conference in Education*. 2-7 Eylül 2008. Antalya.
- Sünbül, A.M., Kesici, Ş. & Bozgeyikli, H. (2003). *Öğretmenlerin Psikolojik İhtiyaçları, Öğrencileri Motive ve Kontrol Etme Düzeyleri*. Selçuk Üniversitesi Araştırma Fonu Projesi. Proje No: 2002-236.
- Şengül, C. (2007). Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Thanasoulas, D. (2000) What is Learner Autonomy and How Can It be Fostered? *The Internet TESL Journal*, 6, 11.
- Torun, N. (2011). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Uçgun, D. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri ile İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 449-460.
- Uygun, M. & Katrancı, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi SBE Dergisi*, 4(1), 255-270.
- Uysal, G., Şahin E. & Uysal, M. E. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Demokratikliğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *20.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 8-10 Eylül 2011. Burdur.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N., (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.

- Üstünoğlu, E. (2009). Dil Öğrenmede Özerklik: Öğrenciler Kendi Öğrenme Sorumluluklarını Üstlenebiliyorlar Mı? *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2),148-169.
- Wang, P. (2011). Constructivism and Learner Autonomy in Foreign Language Teaching and Learning: To What Extent Does Theory Inform Practice? *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 273-277.
- Whaley, K. A. (2012). The relationship between teachers' autonomy support and students' intrinsic motivation and academic achievement in middle grades mathematics: A self-determination theory perspective. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Mercer University, United States of America.
- Yager, R. E. (1991). The Constructivist Learning Model towards Real Reform in Science Education. *The Science Teacher National Science Teachers Association*, 58(6), 52-57.
- Yağcı, R. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Yaman, H. (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nın Kalabalık Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 9(1), 329-359.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkkan, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği). *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları. 14-16 Kasım 2005. Kayseri. ss. 51-63.
- Yüksel, Ö. (2003). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.