

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Öğrenen Özerkliği Destekleyici Davranışları Arasındaki İlişkiler

Necla EKİNCİ**

• *Geliş Tarihi* 16 Mayıs 2016 • *Kabul Tarihi*: 25 Haziran 2016 • *Basım Tarihi*: 30 Eylül 2016.

Öz: Bu çalışmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışı tercihleri ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Muğla ili Menteşe ilçesinde görev yapmakta olan 162 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği ile Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, t test, ANOVA, Kruskal Wallis H-Test, Mann Whitney U-Test ve Pearson's r kullanılmıştır. Araştırmanın temel sonuçları şöyle sıralanabilir: (1) Öğretmenler yapılandırmacı anlayışını yüksek düzeyde tercih etmektedirler. (2) Öğretmenler geleneksel anlayışı düşük düzeyde tercih etmektedirler. (3) Öğretmenler öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları çoğu zaman sergilemektedirler. (4) Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı tercihleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında olumlu yönde ve orta düzeyde ilişki vardır. (5) Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme anlayışı tercihleri ile geleneksel öğrenme anlayışı tercihleri arasında düşük düzeyde ters yönlü ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırmacı öğretme-öğrenme, geleneksel öğretme-öğrenme, öğrenen özerkliği, sınıf öğretmeni

The Relationships between Teaching and Learning Conceptions of the Classroom Teachers and Their Learner Autonomy Support Behaviors

Abstract: The main purpose of this study is to determine the relationships between classroom teachers' teaching-learning conceptions and their learner autonomy support behaviors. The sample of this descriptive study consists of 162 classroom teachers employed in central province of Mugla. The data of the study were collected through the administration of the questionnaires (namely The Teaching and Learning Conceptions Questionnaire, The Scale for Learner Autonomy Support Behaviors) to the teachers in the sample. In the analysis of the data, descriptive statistics, t test, ANOVA, Kruskal Wallis H-Test, Mann Whitney U-Test and Pearson's r were conducted. The main results of the study are: (1) The teachers favor constructivist teaching-learning conception at high level. (2) The teachers favor traditional teaching-learning conception at lower level. (3) The teachers exhibit learner autonomy support behaviors very often. (4) There is a positive and medium level correlation between the constructivist teaching and learning conception of the teachers and their learner autonomy support behaviors. (5) There is also a negative and low correlation between the teachers' constructivist teaching-learning conception and their traditional teaching and learning conception.

Keywords: Constructivist teaching and learning conception, traditional teaching and learning conceptions, learner autonomy, classroom teachers.

Günümüzde yaşamın her alanında giderek hız kazanan değişimler olmaktadır. Bu değişimlerle baş edebilmek sürekli öğrenmeyi temele alan yaşamboyu öğrenme anlayışını bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu nedenle örgün eğitim sürecinde öğrenenin kendi öğrenmesinin kontrol ve sorumluluğunu aldığı bir eğitim sürecinden geçmesi, örgün eğitim sonrasındaki evrelerde de bu anlayışın sürdürülmesi için bir temel oluşturmaktadır. Bu durumun bir yeterlik haline dönüşmesi öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında temele aldıkları öğretme-öğrenme anlayışları ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlar sergilemesi ile ilişkili görünmektedir. Bu çerçevede bu çalışmanın konusu sınıf

* Bu çalışmanın bir bölümü 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd.Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Muğla, Türkiye, e-posta: nekinci@mu.edu.tr

öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretme-öğrenme anlayışlarının ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeylerinin belirlenmesi ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Öğretmenlerin inanç ve değer sistemleri onların kuramsal ve kavramsal temellendirmelerini etkileyen öğretme-öğrenme anlayışı tercihlerini etkilemektedir. Bu tercihler ise onların sınıf içi uygulamalarına ve öğretim stratejilerine yansımaktadır (Cheng vd., 2009; Richardson, 1996). Chan ve Elliott (2004) öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme-öğrenme anlayışlarının onların öğretme ve öğrenme yolları hakkındaki inançlarına işaret ettiğini ve bu inançların öğretme ve öğrenmenin anlamını ve öğretmen-öğrenci rollerini kapsadığını belirtmektedirler (Aypay, 2011). Günümüzde eğitim tasarım ve uygulamalarında bilginin aktarımına dayalı geleneksel öğretme-öğrenme anlayışından (geleneksel bilginin dönüşümüne vurgu yapan öğretme-öğrenme anlayışına (yapılandırmacı) doğru evrilen bir değişim gözlenmektedir (Gray, 1997) Öğretim kavramı genel olarak bu iki anlayış çerçevesinde kavramlaştırılmaktadır. Bunlardan birincisi, daha çok bilgi ya da içeriğin aktarılmasına odaklandığı için öğreten odaklı anlayış, ikincisi ise öğrenenin bilgiyi keşfetmesi ve yapılandırmasına odaklandığı için öğrenen odaklı anlayış olarak nitelendirilmektedir. Bu iki anlayış arasındaki temel farklılık öğretmen ve öğrenciye yüklenen rollerle ilişkilidir (Kember, 1997). Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmen ve öğrenci rolleri ile etkileşimleri geleneksel yaklaşıma göre farklılık göstermektedir (Oğuz, 2013). Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışında öğretmen bilgiyi büyük ölçüde pasif bir dinleyici olan öğrenciye aktarırken, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler yeni bakış açılarına ulaşmak için kendi öğrenme süreçlerine etkin biçimde katılmak durumundadırlar (Gray, 1997). Öğrenme edilgen bir edinimi değil, etkin katılımı içeren bir süreçtir (Duffy & Cunningham, 1996). Yapılandırmacı anlayışa göre bilgi öğrenci-öğrenci ya da öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimlerin sonucunda oluşmaktadır (Cheng vd., 2009). Geleneksel öğretim anlayışı daha çok öğretmen merkezli öğretim stratejilerinin kullanımına atıfta bulunmaktadır çünkü bilgi edinme sınırlı bir etkileşimle öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü bir iletim süreciyle gerçekleşmektedir. Yapılandırmacı anlayış ise öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin kullanımını temele alır. Bu anlayışta öğrenme öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonuna, bunu yansıtma şekline odaklanan, öğretmenin rehberliğinde gerçekleşen yansıtıcı ve etkileşimli bir süreçtir (Cheng vd., 2009).

Geleneksel anlayışa sahip öğretmenler daha didaktik öğretim uygulamalarını işe koşarken, yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenler daha öğrenci merkezli öğretim uygulamalarını tercih etmektedirler (Işıkoğlu vd., 2009). Alanyazında öğretmenlerin sahip oldukları öğretme-öğrenme anlayışları (Aydın, Tunca & Alkın-Şahin, 2015; Engin & Daşdemir, 2015) ve bazı değişkenlerle ilişkilerini ortaya koyan çalışmalarda; yapılandırmacı anlayış ile çağdaş eğitim felsefesi inançları, geleneksel eğitim felsefesi inançları ile geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı arasında (Baş, 2015), öğretmen adaylarının gözetimci öğrenci kontrol ideolojileri ile geleneksel öğretme-öğrenme anlayışları, insancıl öğrenci kontrol ideolojileri ile yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışları arasında (Baş & Beyhan 2013), yapılandırmacı anlayış ile demokratik değerleri arasında (Oğuz, 2011) ve yapılandırmacı anlayış ile öğrenmede anlama sürecinin önemli olduğu, uzman bilgisinin sorgulanması gerektiği inancı ve öğrenmede çabanın önemli olduğu inancı ile arasında (Aypay, 2011) olumlu yönde bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yapılandırmacı öğretme anlayışının daha istendik sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı anlayıştan beklenen yararların elde edilmesi bu anlayışa uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasını gerektirir. Honebein (1996) yapılandırmacı öğrenme ortamlarının bilgiyi yapılandırma sürecini destekleyen yaşantılar sağlaması, çoklu bakış açılarını desteklemesi, gerçek yaşamla öğrenme arasında ilişki kurması, öğreneni sürece etkin biçimde katması, farklı şekillerde öğrenmeyi özendirilmesi, öğrenmenin etkileşimle gerçekleşmesi, bilgiyi yapılandırma sürecinde öz-farkındalığı özendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamı, sorgulama ve araştırmanın yapıldığı, öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları gerçekleştirebilecekleri yerler olarak kabul edilmektedir (Demirel, 2005). Bu yaşantıların gerçekleşebilmesi için öğretmenin

merak ve araştırma davranışlarını geliştirme, öğrenciye süreçte rehberlik etme ve öğrenciyi izleme gibi konularda etkin olmasını gerektirmektedir (Yanpar-Yelken vd., 2010). Yapılandırmacı öğretmen ve sınıf ortamlarını geleneksel öğretmen ve sınıflardan ayıran bazı farklılıklar söz konusudur. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenen sürece etkin katılır, öğrenme ortamı demokratiktir, etkinlikler etkileşime dayalı ve öğrenci merkezlidir ve öğretmen öğrencilerin etkin, sorumluluk alan ve özerk öğrenen olmasını destekleyici öğrenme ortamlarını kolaylaştırıcı bir rol üstlenir (Gray, 1997). Öğrenenler yapılandırmacı öğrenme sürecinde kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol ve sorumluluk sahibidir. Başka bir deyişle, özerk öğrenen rollerinin gereklerini yerine getirirler (Oğuz, 2013). Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun öğretim yapabilmek için öğrenen özerkliğini desteklemenin bir zorunluluk olduğu söylenebilir.

Holec'in (1981) kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilme yeteneği olarak tanımladığı öğrenen özerkliği kavramı, bireyin öğrenmesinin tüm yönlerine ilişkin sorumlulukları alması ve yerine getirebilmesidir. Öğrenen özerkliği gelişmiş bireyin öğrenme amaçlarını belirleme, bu amaçları başarmak için kullanılacak stratejileri belirleme ve gerçekleştirme, çalışma planları geliştirme, problem alanlarını ve bu problemleri ele alacak araçları belirleme, gerekli kaynak ve destekleri belirleme ve seçme ile kişinin kendi gelişimini, ilerlemesini değerlendirme davranışlarını göstermesi beklenir (Chan, 2001; Dickinson & Wenden, 1995). Öğrenen özerkliği bir kapasitedir. Yani öğrenenin kendini geliştirmek için karar alma, harekete geçme ve çalışmalarını yürütebilmesini sağlayacak yeterli beceriye sahip olması durumudur (Little, 1991). Bir yetkinliği tanımlayan bu kapasitenin kaynağı bireyin kişisel özellikleri değil, bireyin geçirdiği öğretme-öğrenme süreçleridir. Dolayısıyla öğrenen özerkliğini destekleyici öğretme-öğrenme süreçlerine maruz kalmak özerklik davranışlarını göstermek için önkoşuldur. Çıkarımda bulunurken, yansıtma yaparken ve karar verirken bu kapasiteye ihtiyaç duyulur. Öğrenme sürecinde öğrenenin kendini özgür hissedebilmesinde özerklik bir gerekliliktir (Fenner, 2003).

Öğrenen özerkliği kavramına ilişkin zaman zaman kavram karmaşası yaşandığı görülmektedir. Öğrenen özerkliği öğrenenin kendi kendisine öğretim, öğretmenin olmadığı bir öğrenme şekli, öğrenenin ne isterse onu yapacağı farklı bir öğretme yöntemi değildir. Salt bir davranış olarak tanımlanamaz. Ayrıca kendi kendine çalışma, sınıf dışında öğrenme, uzaktan öğrenme gibi kavramlarla da eş anlamlı değildir. Bu kavramlar ve öğrenen özerkliği kavramı birbiri ile ilişkili ancak tamamen aynı anlama gelmemektedirler (Benson, 2001; Little, 1991).

Öğrenen özerkliği öğrenenin bugün ve yarınki öğrenmeleri arasında olumlu bir ilişki kurulması açısından önemlidir. Kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan öğrenenin, öğrenme hedeflerini gerçekleştirmesi daha büyük olasılıktır. Öğrenen bu hedeflere ulaştığında muhtemelen gelecekteki öğrenmelerine yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olacaktır (Little, 1995). Özerk öğrenme becerileri, öğrenme sürecinde bireyin bağımsız kararlar alabilmesini gerektirmekle birlikte, birey başkalarıyla işbirliği halinde iken gelişebilmektedir (Sert, 2007). Bireyin öğrenen özerkliği becerisine sahip olması öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı etkileşime ve öğretmenin destekleyici bir öğrenme ortamı sunmasına bağlıdır (Little, 1991). Özerkliğin bir sınıf kültürü olarak kabul edildiği bir öğrenme ortamı ancak kendisi özerk bir kimliğe ve özerk bir bireyin sahip olması gereken becerilere sahip öğretmenlerle uygulamaya konulabilir. Öğrencilerin söz konusu becerileri kazanmalarında en önemli rol model olan öğretmenin geleneksel bilgi aktaran kişi kimliğinden sıyrılması ve öğrenme etkinliklerini düzenleyen bir danışman ve kaynak kişi kimlikleriyle öğrenme ihtiyaçlarını ve öğretme yöntemlerini belirleyen öğrencilerin asıl ihtiyaç duydukları yol gösterici ve gerektiğinde onları yapıcı geribildirimler veren özerk bir yetişkin olarak farklı roller üstlenmesi gerekmektedir (Ergür, 2010). Özerkliği destekleyici öğretmenler öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olurlar. Öğrencilerini öğrenme sürecine dahil etmenin yollarını bularak öğrencilerinin eğitimsel ve gelişimsel sonuçlara ulaşmasını kolaylaştırıcı bir rol üstlenirler (Hardre & Reeve, 2003). Okul ortamında özerkliği destekleyici öğretmenler ile etkileşimde olan öğrenciler kontrolün öğretilmekte olduğu sınıflardaki öğrencilerle

karşılaştırıldığında içsel güdülenmişlikleri daha yüksektir, kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar (Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981). Öğretmenin sınıf içi davranışları öğrenciler tarafından onların eylemlerini kişisel amaç ve ilgilerini gerçekleştirmeyi ve geliştirmeyi destekleyici şeklinde algılanırsa, öğretmen davranışları özerkliği oldukça destekleyici bulunmaktadır. Bu durum öğrenmeye olan tutumu da olumlu etkilemektedir. Tersine öğretmen davranışı öğrencinin kişisel ilgi ve amaçlarının gerçekleşmesine müdahale olarak algılandığında öğrenme ortamının özerkliği baskılandığı şeklinde değerlendirilmekte ve tutumları olumsuz etkilemektedir (Assor, vd., 2002). Yapılandırmacı öğrenme anlayışında vurgu öğrenme ve öğrenenin tam anlamıyla özerk olması üzerinedir (Wang, 2014). Yapılandırmacı anlayışa sahip herhangi disiplinindeki bir öğretmen öğrenenin özerk olabildiği bir sınıf çevresi oluşturabilir (Gray, 1997) ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarında amaç özerk öğrenenler için anlamlı öğrenme deneyimleri sağlayan demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaktır (Shermila, 2013). Yapılan çalışmalarda ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları (Oğuz 2013a; Özkal & Demirkol 2014) yanında öğretmenlerin öz yeterlik algıları (Akçil & Oğuz, 2015), öğretmen liderliği (Yılmaz, Oğuz & Altınkurt, 2016), mesleki özyeterlik algıları (Güvenç 2011), ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefesini benimsemeleri (Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014), eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları (Alkın-Şahin, Tunca & Oğuz, 2015) ve etkileşimci öğretmen davranışları (Güvenç & Güvenç, 2014) arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğreten odaklı bir öğretme-öğrenme sürecini temele alan geleneksel anlayış yerine, öğrenen odaklı öğretme ve öğrenme sürecini temele alan yapılandırmacı anlayışa sahip olmaları öğrenen özerkliğini destekleyici öğretmen davranışlarını destekler, aynı şekilde öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlara sahip olmak ta öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa uygun yeterlikler geliştirmesini destekler (Wang, 2014). Mevcut öğretmenlerin özelliklerinin bu yapıya uygunluk derecesi yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına göre oluşturulmuş olan mevcut eğitim programlarının başarıyla uygulanma derecesini etkiler. Sözü edilen uygunluk derecesi hakkında bilgi sağlanması bu çalışmanın hedefleri arasındadır. Diğer taraftan, alanyazın incelendiğinde farklı branşlardaki öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlarının çeşitli değişkenlerle olan ilişkileri ele alınmış olmasına karşın, öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışı ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut çalışma sınıf öğretmenleri özelinde öğretme-öğrenme anlayışı ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlar arasındaki ilişkiyi ulusal düzeyde ele alan ilk çalışma olması bakımından önemli görülebilir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışı tercihleri ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri hangi öğretme-öğrenme anlayışını ne düzeyde tercih etmektedirler?
2. Sınıf öğretmenleri öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları ne düzeyde sergilemektedirler?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme anlayışlarını tercih etme düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarını tercih etme düzeyleri ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeyleri cinsiyet kıdem ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeylerini ve aralarındaki ilişkileri onların kendi görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçladığından ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim yılında Muğla ili Menteşe ilçesinde görevli 245 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu evreni temsil edebilecek asgari öğretmen sayısı % 95 güven düzeyi için 150 olarak hesaplanmıştır. Uygulamada veri toplama aracının eksik ve/veya yanlış doldurulma olasılığına karşı örneklemden daha fazla öğretmene ulaşılmış ve 162 öğretmenden değerlendirilebilir veri toplama aracı elde edilmiştir. Örneklem seçiminde her okul bir küme olarak kabul edilmiş ve örnekleme girecek öğretmenler oransız küme örnekleme tekniği ile seçkisiz olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 99'u (%61,1) kadın, 63'ü (%39,9) erkektir, 55'i (%34) önlisans, 101'i (%62,3) lisans ve 6'sı (%3,7) lisansüstü eğitim görmüştür ve 16'sı 1-10 yıl deneyime (%9,9), 45'i (%27,8) 11-20 yıl deneyime ve 101'i (%62,3) 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği ve Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği'nin 2015-2016 Bahar yarıyılında örnekleme uygulanmasıyla elde edilmiştir.

Chan & Elliott (2004) tarafından geliştirilen ve Aypay (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği *yapılandırmacı öğretme öğrenme anlayışı* (12 madde) ve *geleneksel öğretme öğrenme anlayışı* (18 madde) olmak üzere iki alt faktör ve toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri beşli Likert tipinde (1=Hiç katılmıyorum-5=Tamamen katılıyorum) derecelendirilmiştir. Alt faktörlerden alınan yüksek puan ait olduğu faktörün temsil ettiği anlayışın benimsendiği biçiminde değerlendirilmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde yoktur.

Uyarlama çalışmasında ölçeğin oluşturulan Türkçe formu 341 öğretmen adayına uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA' dan elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değeri ($\chi^2=1020,3$, $N=341$, $sd=404$, $p=0.00$) anlamlı bulunmuştur. DFA ile hesaplanan diğer uyum iyiliği indeksleri şöyledir: RMSEA= 0.067, NFI= 0.72, CFI= 0.80. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı değeri ölçeğin geneli için 0.84, yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı alt boyutu için 0.88, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı alt boyutu için 0.83 olarak hesaplanmıştır (Aypay, 2011). Cronbach Alfa katsayısı değerleri bu çalışmanın verileri üzerinde yeniden hesaplanmış ve ölçeğin geneli için 0.82, yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı alt boyutu için 0.84, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı alt boyutu için 0.88 olarak belirlenmiştir.

Oğuz (2013) tarafından geliştirilen Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği (ÖÖDÖ) öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını belirlemeye yönelik *duygu ve düşünce desteği* (7 madde), *öğrenme süreci desteği* (5 madde), *değerlendirme desteği* (4 madde) olmak üzere üç alt boyut ve toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri beşli Likert tipinde (1=Hiçbir zaman - 5=Her zaman) derecelendirilmiştir. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. ÖÖDÖ ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının hem gerekliliği ve hem de sergilenmesine ilişkin görüşler belirlenebilmektedir (Oğuz, 2013).

Ölçeğin deneme formu 324 öğretmene uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre, nihai ölçekte yer alan 16 madde hem gereklilik hem de sergilenme açısından öz değeri 1'den büyük üç faktör altında toplanmıştır. Bu üç faktörün açıkladığı toplam varyans, gereklilik için

%56.252, sergilenme için %62.065'tir. Ölçeğin faktör yük değerleri; gereklilik için 0.54-0.73; sergilenme için, 0.60-0.75 arasında değişmektedir (Oğuz, 2013).

Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare (χ^2) değeri istatistikî anlamlılık düzeyleri gereklilik için $\chi^2/sd=2.33$ ve sergileme için $\chi^2/sd=2.93$ olarak hesaplanmıştır. DFA ile hesaplanan diğer uyum iyiliği indeksleri şöyledir: Gereklilik GFI=0.92, AGFI=0.89, RMSEA=0.064, CFI=0.97, sergileme GFI=0.90, AGFI=0.86, RMSEA=0.077, SRMR=0.052'dir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları gereklilik için 0.89; sergilenme için 0.92 olarak hesaplanmıştır. Alt faktörlerin Cronbach Alfa katsayıları ise 0.84-0.89 aralığında değişmektedir (Oğuz, 2013). Cronbach Alfa katsayısı değerleri bu çalışmanın verileri üzerinde yeniden hesaplanmış ve ölçeğin geneli için 0.91, yapılandırmacı *duygu ve düşünce desteği* alt boyutu için 0.81, *öğrenme süreci desteği* alt boyutu için 0.80, *değerlendirme desteği* alt boyutu için 83 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarını tercih etme düzeyleri ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeylerini belirlemek için betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda öğretmen sayısı 30'un altında olduğu durumlarda Kruskal Wallis H-testi, farkın anlamlı çıkması durumunda farkın kaynağını belirlemek için yapılan ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Araştırmada öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ve ayrıca her iki ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.69-0.30 arasında olması orta; 0.29-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2003).

Bulgular

Bu bölümde sırasıyla alt problemlere dayalı olarak elde edilmiş bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını çok yüksek düzeyde (AO= 4.45, S= .45), geleneksel öğretme-öğrenme anlayışını düşük düzeyde (AO = 2.53, S= .62) tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 1

Öğretme-öğrenme anlayışları ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlara ilişkin betimsel sonuçlar ve korelasyon matrisi (n=162)

		AO	S	1	2	3	4	5	6
Öğretme- öğrenme 1	1. Yapılandırmacı	4.45	.45	1	-.193(*)	.407(**)	.324(**)	.273(**)	.365(**)
	2. Geleneksel	2.53	.62	-.193(*)	1	-.011	-.009	.169(*)	.070
Öğrenen özerkliğini	3. Duygu-düşünce desteği	4.37	.45	.407(**)	-.011	1	.703(**)	.693(**)	.874(**)
	4. Öğrenme süreci desteği	4.26	.53	.324(**)	-.009	.703(**)	1	.678(**)	.883(**)
	5. Değerlendirme desteği	4.00	.67	.273(**)	.169(*)	.693(**)	.678(**)	1	.912(**)
	6. Genel	4.21	.49	.365(**)	.070	.874(**)	.883(**)	.912(**)	1

* < 0.05, ** < 0.01

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeyleri ile ilgili görüşlerine bakıldığında; öğretmenlerin hem alt boyutlar bazında (duygu-düşünce desteği AO= 4.37, S=

.45, öğrenme süreci desteği AO= 4.26, S= .53 ve değerlendirme desteği AO= 4.00, S= .67) hem de genel olarak (AO=4.21, S=.49) öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları çoğu zaman sergiledikleri belirlenmiştir.

Tablo 1'deki sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretme öğrenme anlayışları ile öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergilemelerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; yapılandırmacı anlayışı tercih etme düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeylerinin geneli ($r= .365$) ve öğretmenlerin duygu düşünce desteği ($r=.407$) ve öğrenme süreci desteği ($r=.324$) alt boyutları arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Yapılandırmacı anlayış ile değerlendirme desteği arasında ise düşük düzeyde olumlu bir ilişki bulunmaktadır ($r=.273$). Öğretmenlerin geleneksel anlayışı tercihleri ile değerlendirme desteği alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında ($r=.169$) düşük düzeyde olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışı tercih etme düzeyleri ile geleneksel anlayışı tercih etmeleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmektedir ($r= -.193$).

Tabloda öğrenen özerkliğini destekleyici davranışların sergilenme düzeyine kendi içinde bakıldığında alt boyutlar arasında yüksek düzeyde olumlu ilişkilerin olduğu görülmektedir. Duygu düşünce ile öğrenme süreci desteği ($r= .703$) ve değerlendirme desteği ($r= .693$) arasında ve öğrenme süreci desteği ile değerlendirme boyutu arasında yüksek düzeyde olumlu bir ilişki bulunmaktadır ($r= .678$).

İzleyen tablolarda öğretme-öğrenme anlayışı tercihleri ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışların sergilenme düzeylerinin bazı değişkenlere göre karşılaştırılmasına ve ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2

Öğretme-öğrenme anlayışları tercihleri ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlara ilişkin görüşlerin cinsiyete göre karşılaştırılması

Boyutlar		Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretme-öğrenme anlayışları	Yapılandırmacı	K	99	4.45	.49	160	.372	.711
		E	63	4.48	.39			
	Geleneksel	K	99	2.47	.63	160	1.548	.124
		E	63	2.63	.62			
Öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlar	Duygu-düşünce desteği	K	99	4.42	.41	160	1.821	.071
		E	63	4.29	.50			
	Öğrenme süreci desteği	K	99	4.31	.48	160	1.364	.174
		E	63	4.20	.60			
	Değerlendirme desteği	K	99	4.01	.70	160	.040	.969
		E	63	4.01	.65			
	Genel	K	99	4.25	.46	160	1.021	.309
		E	63	4.17	.54			

Tablo 2'de sınıf öğretmenlerinin öğretme öğrenme anlayışlarının alt boyutları olan yapılandırmacı ve geleneksel öğretme öğrenme anlayışı tercihlerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir [Sırasıyla, $t_{(160)}= .372$, $p>.05$; $t_{(160)}= 1.548$, $p>.05$].

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeylerine ilişkin görüşleri hem genel ($t_{(160)}= 1.021$, $p>.05$, hem duygu-düşünce desteği ($t_{(160)}=1.821$, $p>.05$), öğrenme süreci desteği ($t_{(160)}= 1.364$, $p>.05$) ve değerlendirme desteği ($t_{(160)}= .040$, $p>.05$) alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Tablo 3

Öğretme öğrenme anlayışları tercihleri ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlara ilişkin sonuçların eğitim durumuna göre karşılaştırılması

Boyutlar		Eğitim Durumu	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Öğretme- öğrenme anlayışları	Yapılandırmacı	Önlisans	55	4.44	.38	154	.157	.875
		Lisans	101	4.45	.49			
	Geleneksel	Önlisans	55	2.55	.58	154	.264	.792
		Lisans	101	2.53	.65			
Öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlar	Duygu-düşünce desteği	Önlisans	55	4.32	.45	154	.984	.327
		Lisans	101	4.40	.44			
	Öğrenme süreci desteği	Önlisans	55	4.21	.47	154	1.102	.329
		Lisans	101	4.31	.55			
	Değerlendirme desteği	Önlisans	55	4.07	.77	154	3.086*	.002
		Lisans	101	4.40	.55			
	Genel	Önlisans	55	4.24	.68	154	3.566*	.000
		Lisans	101	4.56	.43			

* p<.05

Tablo 3'de sınıf öğretmenlerinin öğretme öğrenme anlayışlarının alt boyutları olan yapılandırmacı ve geleneksel öğretme öğrenme anlayışı tercihleri eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir [sırasıyla $t_{(154)} = .157$, $p > .05$; $t_{(154)} = .264$, $p > .05$]. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeyleri duygu-düşünce desteği ve öğrenme süreci desteği alt boyutlarında eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermezken [sırasıyla $t_{(154)} = .984$, $p > .05$; $t_{(154)} = 1.102$, $p > .05$], değerlendirme desteği alt boyutu ve geneli bakımından eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [sırasıyla $t_{(154)} = 3.086$, $p < .05$; $t_{(154)} = 3.566$, $p < .05$]. Lisansüstü eğitim görmüş öğretmen sayısı (6) bir sonuç oluşturmayacak kadar az olduğundan karşılaştırmaya dahil edilmemiştir.

Tablo 4'de sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı tercihleri öğretmenlik deneyimine (kıdeme) göre anlamlı farklılık göstermezken [$\chi^2(2) = 3.514$, $p > .05$], geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı tercihleri öğretmenlik deneyimine (kıdeme) göre anlamlı farklılık göstermektedir [$\chi^2(2) = 7.426$, $p < .05$]. Mann Whitney U-testi ile yapılan ikili karşılaştırmalara göre farkın 1-10 yıl deneyimli öğretmenlerle 11-20 yıl deneyimli öğretmenler arasında ve 1-10 yıl deneyimli öğretmenlerle 21 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler arasında anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeyleri hem duygu-düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği [sırasıyla $\chi^2(2) = 1.376$, $p > .05$, $\chi^2(2) = 5.089$, $p > .05$, $\chi^2(2) = 25.513$, $p > .05$] alt boyutlarında hem de genel olarak [$\chi^2(2) = 4.317$, $p > .05$] kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 4*Öğretme öğrenme anlayışları tercihleri ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlara ilişkin sonuçların kıdeme göre karşılaştırılması (n=162)*

	Boyutlar	Mesleki kıdemi	n	\bar{X}	S	Sıra Ort.	sd	$F_{(2)}$	P	
Öğretme-öğrenme anlayışları	Yapılandırmacı	1-10 yıl	16	4.62	.39	101.31	2	3.514	.173	
		11-20 yıl	45	4.40	.51	76.06				
		21yıl ve üstü	101	4.45	.43	80.79				
	Geleneksel	1-10 yıl (A)	16	2.15	.45	53.28	2	7.426*	.024	A-B
		11-20 yıl (B)	45	2.63	.64	90.39				A-C
		21 yıl ve üstü (C)	101	2.54	.63	82.01				
Öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlar	Duygu-düşünce desteği	1-10 yıl	16	4.48	.32	91.31	2	1.376	.553	
		11-20 yıl	45	4.33	.39	75.98				
		21yıl ve üstü	101	4.37	.49	82.41				
	Öğrenme süreci desteği	1-10 yıl	16	4.47	.30	99.25	2	5.089	.079	
		11-20 yıl	45	4.14	.54	70.41				
		21 yıl ve üstü	101	4.28	.54	83.63				
	Değerlendirme desteği	1-10 yıl	16	4.17	.57	93.84	2	2.513	.285	
		11-20 yıl	45	3.87	.73	73.68				
		21 yıl ve üstü	101	4.04	.66	83.03				
	Genel	1-10 yıl	16	4.37	.29	96.88	2	4.317	.116	
		11-20 yıl	45	4.11	.48	70.79				
		21 yıl ve üstü	101	4.23	.51	83.84				

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen bulgular alanyazına dayalı olarak tartışılmıştır.

Araştırmanın sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarına ilişkin elde edilmiş sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı yüksek düzeyde tercih ederken, geleneksel anlayışı düşük düzeyde tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı tercih düzeyleri yüksek olmakla birlikte, hala geleneksel anlayışı önemli ölçüde işe koşma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç konu ile ilgili yapılmış araştırma sonuçları (Aydın, Tunca & Alkın-Şahin 2015; Aypay 2011; Baş 2015; Engin & Daşdemir 2015; Oğuz, 2011) ile benzerlik göstermektedir. Işıkoğlu vd.,'nin (2009) ilk ve ortaokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmada da öğretmenlerin öğretim uygulamalarının daha çok öğrenci merkezli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışmada sınıf öğretmenleri, kendilerini yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli görürlerken (Özenç & Doğan, 2007), ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili orta düzeyde yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Aykan, 2014). Bilindiği üzere Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılından itibaren öğretim programlarını güncelleyerek programların yapı ve işleyişini yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına göre oluşturmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin geleneksel anlayışı tercih etme düzeylerinin çok düşük düzeyde olmaması eğitimde yaşanan bu dönüşüme kısmen ayak uydurmakla birlikte geçmiş alışkanlıklarından da tam anlamıyla uzaklaşamadıkları şeklinde değerlendirilebilir. Türkiye'de öğretmenlerin öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçiş aşamasında oldukları söylenebilir (Aydoğdu & Selanik-Ay, 2016). Müfettişlerin görüşlerine dayalı bazı çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin geleneksel uygulamalardan vazgeçmekte zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır (Çiftçi, Sünbül & Köksal, 2013; Yanpar-Yelken vd., 2010). Anagün, Yalçınoğlu & Ersoy'un (2012) 15 öğretmenle

yaptığı nitel çalışmada öğretmenlerin dokuzunun yapılandırmacılığı içselleştirmede geçiş, beşinin öğrenci merkezli öğretim ve birinin öğretmen merkezli öğretim aşamasında olduğu ortaya çıkmıştır. Bu öğretmenlerin üçte birinin yapılandırmacı felsefeyi benimsediği ancak yapılandırmacı öğretim uygulamalarını yalnızca iki öğretmenin gerçekleştirdiği sonucundan hareketle öğretme-öğrenme sürecine ilişkin inançlarının uygulamadaki yapılandırmacı öğretim programını desteklediği, ancak bu inançlarını sınıf içi uygulamalara istenilen ölçüde yansıtmadığı şeklinde değerlendirilmiştir. Eğitime ilişkin ortaya konan yeni ilkelere göre öğretmenler değişmek isteseler bile öğretmenlerin bilginin, öğretme ve öğrenmenin doğasına ilişkin sahip oldukları önceki inançları vardır. Bu inançlar öğretmenlerin yeni öğrenme uygulamalarını işe koymasında engel oluşturur (Pecore, 2013). Bu çalışmada da yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının daha yüksek düzeyde tercih ediliyor olması ve iki yaklaşım arasında düşük düzeyde de olsa negatif bir ilişkinin olması araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem ortalamalarının 24 yıl olduğu da göz önüne alındığında geleneksel anlayıştaki rollerdeki değişimin kabulü ve uygulanması açısından olumlu olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlarına ilişkin elde edilmiş sonuçlarına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin duygu-düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarında öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları çoğu zaman sergiledikleri görülmektedir. Bu sonuç Özkal & Demirkol (2014) ile Yılmaz, Oğuz & Altınkurt'un (2016) ilkökul ve ortaokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Buna karşılık yapılan bazı çalışmalarda (Alkın-Şahin, Tunca & Oğuz, 2015; Güvenç, 2011; Güvenç & Güvenç, 2014; Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014) öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları orta düzeyde sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın örneklemin farklılığı ile ilişkilendirmek olanaklıdır. Bu çalışmadaki öğretmenler ortalama 24 yıl öğretmenlik deneyimine sahiptir. Öğretmenlerin deneyimlerinden kaynaklanan özgüvenleri onların algılarını etkilemiş olabilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretme öğrenme anlayışları ile öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlara bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı tercihleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeye ilişkin duygu düşünce desteği ve öğrenme süreci desteği arasında orta düzeyde, değerlendirme desteği ile arasında daha düşük düzeyde olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin geleneksel yaklaşımı tercihleri ile değerlendirme desteği alt boyutu arasında da düşük düzeyde olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa yönelik tercihleri arttıkça, değerlendirme desteği boyutunda biraz düşük olmakla birlikte öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları da artış göstermektedir. Öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı ile öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasında olumlu yönde bir ilişkinin olması alanyazınla da tutarlılık göstermektedir. Yapılandırmacı anlayışın temelinde bireyin öğrenme sürecinde özerk hareket etmesi desteklendiğinden, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayış eğilimleri ile öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Geleneksel bir sınıfta, öğrenci ve öğretmen arasındaki görünmeyen ama var olan engeller vardır. Yapılandırmacı sınıfta ise öğretmen ve öğrenci sorumluluk alma ve karar vermede paylaşımcıdırlar ve karşılıklı saygı söz konusudur. Yapılandırmacı sınıfların bu demokratik ve etkileşimli süreci öğrencilerin etkin ve özerk öğrenenler olmasını destekler (Gray, 1997; Shermila, 2013; Wang, 2014). Bir öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenecek niteliklere sahip olarak yetiştirilmesi için geleneksel bir öğrenme-öğretme ortamı yerine öğrenci merkezli yani öğrencinin gereksinim, beklenti ve ilgilerinin öncelik kazandığı, öğrenme hedefleri, içerik ve öğrenme materyalleri, öğretme yöntemi, sınıf yönetimi ve değerlendirme gibi bu süreci doğrudan etkileyen pek çok değişkenin öğrenci görüşleriyle zenginleştirildiği bir öğrenme ortamının oluşturulması gerekmektedir (Ergür, 2010). Öğretme öğrenme anlayışları ile bazı değişkenlerin incelendiği çalışmalarda, öğretmenlerin çağdaş olarak nitelendirilen eğitim felsefesi inançlarının (ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık), yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile geleneksel olarak nitelendirilen eğitim felsefesi inançlarının

(daimicilik ve esasıcılık) ise, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile paralellik gösterdiği (Baş, 2012), öğretmen adaylarının gözetimci öğrenci kontrol ideolojileri ile geleneksel öğretme-öğrenme anlayışları, insancıl öğrenci kontrol ideolojileri ile de yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışları arasında ilişki olduğu (Baş & Beyhan, 2013), öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışı yükseldikçe, demokratik değerlere ilişkin eğitim hakkı, dayanışma ve özgürlük değerlerinin de arttığı (Oğuz, 2011) şeklinde sonuçlar yer almaktadır. Öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ve bazı değişkenlerle ilişkilerini konu alan çalışmalarda fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve öğrenen özerkliğini destekleme (Akçıl & Oğuz, 2015), etkileşimci öğretmen davranışları ile öğrenci özerkliğini destekleme (Güvenç & Güvenç, 2014), liderlik davranışları ile öğrencilerin özerklik girişimlerini destekleme (Yılmaz, Oğuz & Altunkurt, 2016), sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algıları ile özerklik desteği (Güvenç, 2011), ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefesini benimseme ile öğrenen özerkliğini destekleme (Oğuz, Altunkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014), eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları (Alkın-Şahin, Tunca & Oğuz, 2015) arasında olumlu yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Değerlendirme desteği boyutuna ilişkin çıkan sonuçlar eğitim sisteminin kendi içindeki çelişkilerle açıklanabilir. Eğitim programları yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını temele alınarak yapılmış olmasına karşın, her türlü okul ve programa yerleştirme merkezi çoktan seçmeli sınavlara dayalı olarak gerçekleştirilmekte, okul ve öğretmen başarısı bu sınavların sonuçlarına göre değerlendirilmektedir. Bu çelişkili durum nedeniyle hem okul yöneticilerinin yapılandırmacı anlayışı temele alan değerlendirme yaklaşımlarını özendirmesi mümkün olmamakta hem de öğretmenler sınavlardaki rekabet nedeniyle öğrencilere destek olmak amacıyla geleneksel anlayışa uygun hareket etmek durumunda kalabilmektedirler. Bu durumun sonucu olarak sürecin temele alan yapılandırmacı anlayışın gerektirdiği değerlendirme anlayışlarının dışına ilkokullarda bile çıktığı anlaşılmaktadır. Yanpar-Yelken vd.,'nin (2010) çalışmasında yapılandırmacı anlayışla ilgili öğretmenin karşılaştığı sorunlardan birisi de değerlendirmenin uzun zaman alması olarak dile getirilmiştir. Benzer sorun Bukova-Güzel & Alkan'ın (2005) çalışmasında da yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın beraberinde getirdiği alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmenlerin sınavları alışkın olunan klasik sınav tarzından çıkarmakta zorlandıklarını ve eski sınavlarına benzer sınavlar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bilindiği üzere sınıf ilkokullarda derslerin büyük çoğunlu sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin ders yükü oldukça fazladır. Bu nedenle öğretmenlerin uzun zaman etkinliklerden kaçınmaları beklenen bir durumdur. Atasay & Akdeniz (2007), çalışmalarında lise öğrencilerinin çalışma yapılarıyla yürütülen dersleri kalıcı bilgi açısından faydalı gördüklerini ancak temel amaçlarının üniversite sınavını kazanmak olduğunu bu nedenle öğretmenlerinin konuları kısa sürede özet bir şekilde vererek daha çok soru çözülmesini istemelerini içinde bulunan ikileme örnek olarak göstermektedirler. Yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Anıl & Acar, 2008; Çiftçi, Sünbül & Köksal, 2013; Kurtdede-Fidan, 2010). İnal (2006) yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programların uygulanmasına ilişkin karşılaşılan sorunlardan birisinin de sistemin amaçları bakımından ölçme ve değerlendirme sorunlarının devam edeceğine dikkat çekmiştir. Okullar ilgili eğitim kademelerinin amaçlarını gerçekleştirmekle görevli kurumlar olarak görülmekten çok, sınav yerleştirme merkezleri olarak görülmektedir. Söz konusu sınav tür ve uygulamaları devam ettikçe öğretmenlerin çelişkisi varlığını sürdürecektir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri tercih ettikleri öğretme-öğrenme anlayışları üzerinde anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı ya da geleneksel öğretme öğrenme anlayışları tercihleri benzerlik göstermektedirler. Bu sonuç Engin & Daşdemir (2015) ile Özenç & Doğan'ın (2007) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Aykan'ın (2014) çalışmasında da ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Alanyazında daha çok öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar yer almakta ve sonuçlar farklılaşmaktadır. Aydın, Tunca & Alkın-Şahin'in (2015)

araştırmasında öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme anlayışları, geleneksel yaklaşım boyutunda "cinsiyete" göre anlamlı farklılık göstermezken, yapılandırmacı yaklaşım boyutunda farklılaşmaktadır ve buna göre, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre yapılandırmacı yaklaşımı daha çok tercih etmektedirler. Aypay'ın (2011) çalışmasında kadın öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayış puanları erkek öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek iken, geleneksel anlayışta ise erkek öğrencilerin puanları kadın öğretmen adaylarından daha yüksektir. Oğuz'un (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışa ilişkin sonuçlarında fark yok iken, geleneksel anlayışa ilişkin sonuçlarında erkek öğrencilerin puanları anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri öğrenen özerkliğini desteklemeye ilişkin hem genel, hem de duygu-düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Kadın ve erkek sınıf öğretmenleri öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlarını sergilemeye ilişkin benzer görüşlere sahiptirler. Konuya ilişkin olarak ilköğretim ve ortaokul öğretmenleri (Yılmaz, Oğuz & Altınkurt 2016; Özkal & Demirkol 2014) lise öğretmenleri (Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014) ve fen bilgisi öğretmenleri (Akçıl & Oğuz, 2015) ile yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlarıyla ilgili cinsiyet açısından bir fark görülmezken, Oğuz'un (2013a) çalışmasında kadın öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergilemesine ilişkin görüşlerinin erkek öğretmenlerden anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı ve geleneksel öğretim öğrenme anlayışı tercihleri eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Önlisans veya lisans programlarından mezun olmak sınıf öğretmenlerinin genel olarak öğretim öğrenme anlayışlarında bir fark yaratmamaktadır. Bu sonuç Engin & Daşdemir'in (2015) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Kurtkede-Fidan (2010), sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama niteliklerine sahip olma düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Aykan (2014), Coşkun (2012), Kardeşin & Kahyaoglu'nun (2011) çalışmalarında yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarındaki yeterlik düzeyi ile eğitim durumları değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir. Özenç & Doğan (2007) lisansüstü eğitim yapan sınıf öğretmenlerinin kendilerini diğerlerine göre yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeyleri duygu-düşünce desteği ve öğrenme süreci desteğine ilişkin görüşlerinde eğitim durumu bir fark yaratmazken, değerlendirme desteği alt boyutunda ve genel olarak eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Lisans eğitimi almış olan öğretmenlerin ön lisans eğitimi almış olanlara göre değerlendirme ve ölçek toplam puanında daha özerkliği destekleyici davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Bu sonuç öğretmen eğitiminde ön lisans eğitiminin lisans eğitiminden daha eski olması, lisans programlarının eğitimdeki değişimlerle birlikte yeniden yapılandırılması ve profesyonelleşmeye dayalı eğitim verme çabası, mezunlarının değişimden daha haberdar olma ve daha kolay uyum sağlamalarında etkili olacağı şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışı tercihleri kıdeme göre anlamlı bir fark göstermemekle birlikte yapılandırmacı anlayışa ilişkin istatistiksel olarak anlamlı olmasa da kıdem yılı daha az olan öğretmenlerin daha deneyimli öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin geleneksel öğretim öğrenme anlayışı tercihleri kıdeme göre farklılaşmakta ve daha deneyimli öğretmenlerin deneyimi daha az olan öğretmenlere göre daha geleneksel bir anlayışa sahip oldukları görülmektedir. Çiftçi, Sünbül & Köksal (2013) genç öğretmenlerin programı uygulamaya karşı daha istekli olduklarını, Karacığa'da (2008) çalışmasında öğretmenlerin yeni ilköğretim programına uyumunda kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalamasını daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte deneyimli öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa daha olumlu baktıkları ve kendilerini daha yeterli gördükleri (Akça, 2007;

Işıkoğlu vd., 2009; Özenç & Doğan, 2007) ve kıdemli sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları üzerinde bir fark yaratmadığı (Engin & Daşdemir, 2015) araştırma sonuçları da yer almaktadır. Meslekte genç olmanın değişimleri takip etmek ve ayak uydurabilmek açısından katkısı olmakla birlikte öğrenme ortamı ve değişkenleri ile uzun süreli etkileşimin bu konuda iyileşmeye ve zenginleşmeye yol açabileceği de söylenebilir. Ancak alınmış olunan öğretmenlik eğitiminin güncel olması, eğitim sitemindeki köklü değişime göre düzenlenmiş olması açısından kıdemli olarak daha genç olan öğretmenlerin daha avantajlı olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeyleri hem genel hem duygu-düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu sonuç Güvenç, (2011), Güvenç & Güvenç, (2014) ile Yılmaz, Oğuz & Altınkurt'un (2016) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Özkal & Demirkol'un (2014) çalışmasında öğretmenlerin kıdemleri arttıkça özerklik destekleri artarken, Alkın-Şahin, Tunca & Oğuz (2015) ile Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu'nun (2014) çalışmasında duygu düşünce desteği boyutunda deneyim yılı daha az olan öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre daha özerk davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Emir & Kanlı'nın (2009) çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yönelik yüksek düzeyde özerklik desteğinin kıdeme göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı, orta düzeyde özerklik desteği sağlama konusunda 21 yıl ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenlerin lehine sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Benzer bir sonuç Uçgun'un (2013) çalışmasında elde edilmiştir. Buna karşılık Sünbül, Kesici, Üre & Bozgeyikli 'nin (2003) çalışmasında orta düzeyde özerklik desteği boyutunda kıdeme göre anlamlı bir farklılık yokken, kıdem artışı ile yüksek düzeyde özerklik desteğinin de arttığı görülmektedir.

Araştırmanın bulgu ve tartışmalarına göre şu sonuçlara ulaşılabilir: (1) Sınıf öğretmenleri yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı tercih etme düzeyleri yüksek olmakla birlikte, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışını dikkate değer düzeyde işe koşturmaktadırlar. (2) Öğretmenler öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları yüksek düzeyde sergilemektedirler. (3) Öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını tercih etme düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. (4) Öğretmenler mevcut programların öğretme-öğrenme anlayışı ile uyumlu olmayan ölçme ve değerlendirme sistemi nedeniyle yön belirlemede çelişki yaşamaktadırlar.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir: (1) İlkokul dördüncü sınıflarda da sınava dayalı değerlendirme yapma zorunluluğu kaldırılarak, öğretmenlerin süreci temele alan değerlendirme yaklaşımlarını öncelikli hale getirmeleri sağlanabilir. (2) Öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlar ve yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı arasındaki olumlu ilişkiye dayalı olarak, öğretmen özerkliğini destekleyici düzenlemelerin yapılması ve öğretmenlerin yeterlikleri artırılarak özerklik kapasitesinin artırılması gerekir. (3) Ölçme ve değerlendirme konusu eğitim sistemi düzeyinde ele alınarak, ölçme ve değerlendirme anlayışı öğretim programları ile uyumlu hale getirilerek öğretmenlerin süreç temelli öğretme-öğrenme anlayışına yönelimleri desteklenmelidir. (4) Bu çalışma farklı örneklerde tekrarlanarak, bu çalışmayla ortaya konan ilişkilerin genellenebilir bir yapı oluşturup oluşturmadığı farklı özelliklere sahip örneklerde sınanmalıdır.

Kaynaklar

Akça, S. (2007). İlköğretim 5. sınıf 2005 matematik programının öğretmen yönetici ve ilköğretim müfettişleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akçıl, M. & Oğuz, A. (2015). Fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 1-16.

- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. & Oğuz, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 161-178.
- Anagün, S. Ş., Yalçınoğlu, P. & Ersoy, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin inançlarının yapılandırmacılık açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1), 1-16.
- Anıl, D. & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Atasoy, Ş. & Akdeniz, A. R. (2006). Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun geliştirilen çalışma yapraklarının uygulama sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 170(35), 157-173.
- Aydın, Ö., Tunca, N., & Şahin, S. A. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1331-1346.
- Aydogdu, B. & Selanik-Ay, T. (2016). Determination of teacher characteristics which support constructivist learning environments. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 63, 293-310.
- Aykan, A. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 111-126.
- Baş, G. & Beyhan, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 14-26.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman/Pearson Education.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9173/mod_resource/content/1/In%20Search%20of%20Understanding.pdf.
- Bukova-Güzel, E. & Aklan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5, 385-420.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi* (Geliştirilmiş 3. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: what do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*, (6), 4.
- Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y. & Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.
- Coşkun, K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 266-276.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M. & Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295.
- Deci, E. L., Nezlek, J. & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.

- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Dickinson, L. & Wenden, A. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning, *Special Issue of System*, 23(2), 151-164.
- Duffy, T. & Cunningham, D. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. *Handbook of research for educational communications and technology*, 170-198. <http://www.aect.org/edtech/ed1/pdf/07.pdf>.
- Emir, S. & Kanlı, E. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin incelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2009-2), 63-79.
- Engin, G. & Daşdemir, İ. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 33, 425-432.
- Ergür, D. O. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 November, Antalya-Turkey.
- Fenner, A. B. (2003). Learner autonomy. *Thematic Collections: Presentation and Evaluation of Work Carried Out by ECML from 1995-1999*, 383, 25.
- Gray, A. (1997). Constructivist teaching and learning. *SSTA Research Centre Report*, 97-07.
- Güvenç, E. & Güvenç, H. (2014). İlköğretim matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ve özerklik desteği algıları. *NWSA-Education Sciences*, 9(3), 311-322.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Honebein, P. C. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*, 11-24.
- Isikoglu, N., Basturk, R. & Karaca, F. (2009). Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student-centered education: A Turkish perspective. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 350-356.
- İnal, K. (1992). Bazı paradigmalarda eğitim ve özgürlük ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 795-820.
- İnal, K. (1992). Bazı paradigmalarda eğitim ve özgürlük ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 795-820.
- Karacığa, S. (2008). Öğretmenlere göre yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karavaşın, A. & Kahyaoğlu, H. (2011). İlköğretim birinci kademe fen ve teknoloji dersine giren 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme modeli konusunda yeterliklerinin incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi*, 27-30 Haziran, Niğde.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into University academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Kurtdede-Fidan, N. (2010). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği). Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.

- Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 139-160.
- Oğuz, A. (2013 a). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1273-1297.
- Oğuz, A. (2013). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 22-51.
- Özenç, M. & Doğan, C. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 67-83.
- Özkal, N. & Demirkol, A.Y. (2014). Öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9(3), 293-310.
- Pecore, J. L. (2013). Beyond beliefs: Teachers adapting problem-based learning to preexisting systems of practice. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 6-26.
- Sert, N. (2007). Öğrenen özerkliğine ilişkin bir ön çalışma. *İlköğretim Online*, 6(1), 180-196.
- Shermila, A.J. (2013). Constructivist Teaching and Learning. http://www.academia.edu/7728771/Constructivist_Teaching_and_Learning.
- Sünbül, A.M., Kesici, Ş., Üre, Ö. & Bozgeyikli, H. (2003). Öğrencileri motive etme ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Malatya, İnönü Üniversitesi.
- Uçgun, D. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 449-460.
- Wang, H. (2014). Learner autonomy based on constructivism learning theory. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 8(5), 1552-1554.
- Yanpar-Yelken, Üredi, L., Tanrıseven, I. & Kılıç, F. (2010). İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 31-46.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. & Altinkurt, Y. (2016). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. DOI:10.16986/HUJE.2016016394.