

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI



BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ NECATİBEY EĞİTİM FAKÜLTESİ
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma BARLAS

Balıkesir, 2012

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI



BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ NECATİBEY EĞİTİM FAKÜLTESİ
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma BARLAS

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Kemal Oğuz ER

Balıkesir, 2012

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 200812509005 numaralı Fatma Barlas'ın hazırladığı "Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Konusundaki Görüşleri" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 23/08/2012 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Nihat UYANGÖR

Üye (Danışman): Yrd. Doç. Dr. Kemal Oğuz ER

Üye: Yrd. Doç. Dr. Hakan ÖNAL

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

23/08/2012
Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Zübeyde Güneş YAĞCI
Müdür

ÖNSÖZ

Bilişim çağında öğretmenin öğreten değil rehberlik eden ve birlikte öğrenen niteliği kazanmış olması öğrenen özerkliğini ön plana çıkarmaktadır. Neyi, niçin, nasıl öğrenmesi gerektiği konusunda sorumluluk alarak kendi öğrenmelerinden sorumlu olan bireyler gelecekte bu yaşam şeklini hayatlarına yansıtacaklar, öz disiplin ve öz güveni gelişmiş bireyler olarak topluma büyük katkılar sağlayacaklardır. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği konusunda görüşlerini almak ve bu görüşler doğrultusunda öğrenen özerkliğine karşı olan ön yargıların kaldırılması ve bakış açısının iyileştirilmesi yolunda yapılabilecek çalışmalar için yol gösterici olabilmektir.

Çalışmada tüm içtenliğiyle yanımda olduğunu hissettiğim, anlayışlı ve babacan tavırlarıyla bana destek ve çalışma azmi veren çok kıymetli danışmanım Yard. Doç. Dr. Kemal Oğuz Er'e sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca ders dönemimde ders aldığım değerli hocalarım Prof. Dr. Nevin Saylan, Yard. Doç. Dr. Erdoğan Tezci, Dr. İsmail Zencirci ve Yard. Doç. Dr. Uğur Gürkan'a teşekkürü bir borç bilirim.

Değerli çalışma arkadaşlarım ve sevgili öğrencilerime moral ve motivasyonumun yüksek olmasına verdikleri katkıdan dolayı çok teşekkür ederim.

Tez çalışmam sırasında desteklerini esirgemeyen canım annem ve babama, çekilmez olduğum anlarda bile anlayışıyla yanımda olan eşime ve tüm aileme sonsuz teşekkürler...

Balıkesir – 2012

Fatma BARLAS

ÖZET

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ NECATİBEY EĞİTİM FAKÜLTESİ İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

BARLAS, Fatma

Yüksek Lisans Tezi- Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Kemal Oğuz ER

2012, 73 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşlerini çeşitli değişkenler açısından belirlemektir.

Araştırma, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 252 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, "Öğrenen Özerkliği Anketi" aracılığıyla toplanmıştır. Anketin ilk bölümünde cinsiyet, sınıf, öğrenim türü ve öğrenen özerkliği hakkında bilgilerinin olup olmadığı hakkında bilgi toplamak, ikinci bölümde ise 12 alt bölüm ve toplam 31 madde ile öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği hakkında görüşlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu maddeler 5'li likert tipi ölçek şeklinde hazırlanmış ve sırasıyla "Hiç dahil edilmemeli", "Az dahil edilmeli", "Kısmen dahil edilmeli", "Çoğunlukla dahil edilmeli" ve "Tamamen dahil edilmeli" şeklinde ölçeklendirilmiştir. Öğretmen adaylarından her madde için kendi görüşlerini yansıtan bir adet seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca katılımcılardan, anket genelinde cevaplarını etkileyen 5 faktörü önem sırasına göre yazmaları istenmiştir.

Veriler, sıklık ve yüzde hesaplamalarıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun kendi öğrenme yöntemlerini belirleme, sınıf aktivitelerinin amaçlarını kavrama, grupla veya bireysel çalışmanın belirlenmesi, ders içeriğinin belirlenmesi, kendini değerlendirme ve ders amaçlarının belirlenmesi konularında öğrenen özerkliğinin teşvik edilmesinin uygun olduğu görüşünde olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan sonuçlar, kayıt tutma ve sınıf yönetimi konularının öğrenen özerkliğinin teşvik edilmesinde en az uygun görülen bölümler olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen özerkliği, öğretmenin rolü, yaşam boyu öğrenme.

ABSTRACT

ELT LEARNERS' VIEWS ON LEARNER AUTONOMY AT BALIKESİR UNIVERSITY NECATİBEY EDUCATION FACULTY

BARLAS, Fatma

MA. Thesis- Educational Sciences Department

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Kemal Oğuz ER

2012, 73 pages

The aim of this study is to find out the students's views on learner autonomy in terms of various variables at English Language Teaching Department of Balikesir University Necatibey Education Faculty.

The study was conducted with 252 students of the English Language Teaching Department as preservice students at Balikesir University Necatibey Education Faculty. The data was collected through a learner autonomy questionnaire. The first part of the questionnaire gathered information about gender, grade, the kind of education and knowledge level of learner autonomy. The second part researched students's views on learner autonomy by thirtyone items in twelve subpart. These items were scaled with a five-point Likert scale as "not at all", "little", "partly", "much" and "very much". The participants were aksed to mark the option expressing their views for each item. Additionally, they were asked to list the first five important factors affecting their answers to the questionnaire.

The data were analyzed by calculating frequencies and percentages. The results of the study revealed that the majority of the participating students had the oppion that it was appropriate to foster learner autonomy in terms of these aspects; finding their own learning methods, formulating their own explanations, interaction pattern, course content, self-assessment and course objectives. On the other hand, the results showed that record keeping and classroom management were the least suitable aspects for the promotion of learner autonomy.

Key Words: Learner autonomy, role of the teacher, lifelong learning.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem	7
1.2 Amaç	7
1.3 Önem	8
1.4 Varsayımlar	8
1.5 Sınırlılıklar	9
2. İLGİLİ ALANYAZIN	10
2.1 Kuramsal Çerçeve	10
2.1.1 Öğrenen Özerkliğinin Tanımı	10
2.1.2 Öğrenen Özerkliğinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü	13
2.2 İlgili Araştırmalar	18
2.2.1 Türkiye'de Yapılan Araştırmalar	18
2.2.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	22
3. YÖNTEM	26
3.1 Araştırmanın Modeli	26
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu	26
3.3 Veri Toplama Aracı	27
3.4 Veri Toplama Süreci	30
3.5 Verilerin Analizi	30
4. BULGULAR VE YORUMLAR	32
4.1 Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliği Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar	33
4.1.1 Ders Amaçlarının Belirlenmesi Boyutuna Ait Bulgular	33
4.1.2 Ders İçeriğinin Belirlenmesi Boyutuna Ait Bulgular	36
4.1.3 Ders Materyallerinin Belirlenmesi Boyutuna Ait Bulgular	37
4.1.4 Dersin Zamanı, Yeri ve Hızının Belirlenmesi Boyutuna Ait Bulgular.....	39
4.1.5 Grupla veya Bireysel Çalışmanın Belirlenmesi Boyutuna Ait Bulgular	40
4.1.6 Sınıf Yönetimi Boyutuna Ait Bulgular.....	42
4.1.7 Not Tutma Boyutuna Ait Bulgular	44
4.1.8 Ev Ödevi Boyutuna Ait Bulgular	46
4.1.9 Ders Materyallerinden Ne Öğrenileceğinin Belirlenmesi Boyutuna Ait Bulgular	47
4.1.10 Sınıf Aktivitelerinin Amaçlarını Kavrama Boyutuna Ait Bulgular	49
4.1.11 Kendi Öğrenme Yöntemlerini Belirleme Boyutuna Ait Bulgular	50
4.1.12 Kendini Değerlendirme Boyutuna Ait Bulgular	51

4.2 Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliği Hakkındaki Görüşlerinin Öğretim Türleri Bakımından Değerlendirilmesi	56
4.3 Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliği Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyet Faktörü Bakımından Değerlendirilmesi	57
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	59
5.1 Sonuçlar	59
5.1.1 Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliği Hakkındaki Görüşlerine Ait Sonuçlar	59
5.1.2 Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliği Hakkındaki Görüşlerinin Öğrenim Türleri Bakımından Değerlendirilmesine Ait Sonuç	60
5.1.3 Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliği Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyet Faktörü Bakımından Değerlendirilmesine Ait Sonuç	60
5.2 Öneriler	61
5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler	61
5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	61
KAYNAKÇA	62
EKLER	67
Ek 1: Ölçek Kullanma İzni	68
Ek 2: Ölçek	69

ÇİZELGELER VE ŞEKİLLER LİSTESİ

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge No	Sayfa
3.1 Çalışma Grubunun Öğretim, Cinsiyet ve Sınıflara Göre Dağılım	27
3.2 Anketin Yapısı	29
4.1 Öğretmen Adaylarının “Öğrenen Özerkliği (Learner Autonomy)” Hakkındaki Ön bilgilerinin Sınıflara Göre Frekans Dağılımları	32
4.2 Öğretmen Adaylarının “Ders Amaçlarının Belirlenmesi” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları	34
4.3 Öğretmen Adaylarının “Ders İçeriğinin Belirlenmesi” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları	36
4.4 Öğretmen Adaylarının “Ders Materyallerinin Belirlenmesi” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları	38
4.5 Öğretmen Adaylarının “Dersin Zamanı, Yeri ve Hızının Belirlenmesi” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları	39
4.6 Öğretmen Adaylarının “Grupla veya Bireysel Çalışmanın Belirlenmesi” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları	41
4.7 Öğretmen Adaylarının “Sınıf Yönetimi” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları	43
4.8 Öğretmen Adaylarının “Not Tutma” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları	45
4.9 Öğretmen Adaylarının “Ev Ödevi” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları	46
4.10 Öğretmen Adaylarının “Ders Materyallerinden Ne Öğrenileceğinin Belirlenmesi” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları	48
4.11 Öğretmen Adaylarının “Sınıf Aktivitelerinin Amaçlarını Kavrama” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları	49
4.12 Öğretmen Adaylarının “Kendi Öğrenme Yöntemlerini Belirleme” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları	50
4.13 Öğretmen Adaylarının “Kendini Değerlendirme” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları	52
4.14 Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliğine En Uygun Olduğunu Düşündüğü Bölümler	53
4.15 Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliğine Hiç Uygun Olmadığını Düşündüğü Bölümler	55
4.16 Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliği Hakkındaki Genel Görüşlerine Ait Puanların Öğrenim Türüne İlişkin Karşılaştırma	56
4.17 Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliği Hakkındaki Genel Görüşlerine Ait Puanların Cinsiyet Faktörüne İlişkin Karşılaştırma	57

ŞEKİLLER LİSTESİ

2.1 Özerklik Tanımı: Öğrenme Kontrolünü Alma Kapasitesi	11
2.2 Özerklik Sistemi Sembolü	13
2.3 Öğrenen Özerkliği Geliştirme – Sadeleştirilmiş Bir Model	14
4.1 Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliği Hakkındaki Genel Görüşlerine Ait Puanların Öğrenim Türüne İlişkin Karşılaştırma	57
4.2 Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliği Hakkındaki Genel Görüşlerine Ait Puanların Cinsiyet Faktörüne İlişkin Karşılaştırma	58

BÖLÜM I

GİRİŞ

Yirminci yüzyılda, özellikle yüz yılın son çeyreğinde, dünya çok önemli değişim ve dönüşümler yaşadı. Bu değişim ve dönüşümlerin temelinde, evrensel olarak, çeşitli sosyo-ekonomik gelişmeler ile bilim ve teknoloji alanında o zamana kadar görülmemiş hızlı ve kapsamlı değişimler yatmaktadır. Sözü edilen bu gelişmeler sonucunda tüm dünyada büyük bir bilgi patlaması olmuş, son otuz-kırk yıl içerisinde üretilen bilgi, insanlık tarihinin daha önceki dönemlerinde üretilen toplam bilgi kadar olmuştur (Gedikoğlu,2005).

Bilgi miktarındaki bu artış, bireyin yaşam boyu eğitimini zorunlu hale getirmektedir ve eğitim kurumlarının işleyişini değiştirmektedir. Toplumun hızla değişmesi, toplumu oluşturan bireylerin yaşam boyu yeni bilgi ve beceriler kazanmalarını gerekli kılmaktadır. Çünkü bireyin okulda öğrendikleri ile hayatı boyunca işlerini başarı ile yapabileceği görüşü günümüzde geçerliliğini yitirmiştir. Yaşam boyu öğrenme ilkesiyle şekillendirilen eğitim, herkese ihtiyacı olan eğitimi, ihtiyaç duyduğu anda ve olanaklarına uygun yerde vermeyi amaçlayan eğitim olarak belirtilmektedir (Demirel, 2007).

Jarvis (2007, s.67), yaşam boyu öğrenmeyi:

- Devletin değil, bireylerin sorumluluğu,
- Uygulanabilir bilginin önemini farkında olma,
- Eğitim kurumu dışında edinilen bilginin geçerli olduğunun ve aynı şekilde eğitim kurumunda kazanılan ve test edilen bilgiye itibar edilmesinin kabul görmesi,
- Eğitim kurumunun yeni dünyayla mücadele edebilmesi için hızlı bir şekilde değişmek zorunda olduğunun farkında olması,
- Toplum veya toplumun bölümlerinin hızlı bir şekilde değişiyor olması ve bu yüzden kişilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları belirsiz durumların üstesinden gelmeleri için uyumlu ve esnek olmayı öğrenmeleri gerektiğinin farkında olma,
- Eski zamanların resmî yapısından uzak, yeni serbest piyasa oluşumunda, öğrenenlerin güvenildiği ve sosyal olarak benimsendiği sürece ihtiyaçlarına en iyi karşılık vereni seçebilmesinin gittikçe kurumsallaşması,

şeklinde açıklamıştır. Bu durumda yaşam boyu eğitimde; eğitim kurumlarının çağın gereklerine, toplumun ve bireylerin değişen ihtiyaçlarına ayak uydurması gerektiği, ayrıca eğitimin sadece kurumlarla sınırlı kalamayacağı ve bireyin eğitim kurumlarında ve eğitim kurumları dışındaki öğrenmelerinden kendisinin sorumlu olduğu söylenebilir.

Öğrenme, belki biz doğmadan önce başlayan ve muhtemelen bilincimizi kaybettiğimiz son ana kadar devam eden bir süreçtir (Jarvis, 2008, s.4). Öğrenme, tek başına kişinin deneyim kazanma süreçlerinin birleşimi olarak tanımlanmaktadır (Jarvis, 2007). İnsan, bedensel (genetik, fiziksel ve biyolojik) ve zihinsel (bilgi, beceri, davranış, değer, duygu, inanç ve duyular) olarak bir bütündür. İnsanoğlu, sosyal durumları deneyimledikçe algıladığı içerik bilişsel, duygusal veya uygulamalı olarak dönüşüme uğrar ve kişinin biyografisiyle bütünleşir. Bu da devamlı değişen veya daha deneyimli bir bireye dönüşmeyle sonuçlanır (Jarvis, 2007, xi). Dolayısıyla kişi, yaşamı süresince öğrenen durumundadır.

Eğitim kurumlarına devam eden insan sayısındaki hızlı artış ve yetişkin eğitiminin gelişmesi, eğitim otoritelerini bireylerin farklı ihtiyaç, olanak ve tercihlerine göre alternatif eğitim yolları araştırmaya itmiştir. Bunun sonucunda açık öğretim ve uzaktan öğrenme hızlı bir şekilde gelişmekte ve geleneksel kurumlar, şimdi hiç olmadığı kadar daha büyük çeşitlilikteki öğrencilere uyum sağlamaktadır (Benson, 2008, 18).

Kişilere özgü bu farklı ihtiyaçları karşılamaya yönelik eğitim içinde yer alan yaşam boyu öğrenme ilkesiyle karşımıza çıkan kavramlardan biri ise öğrenen özerkliğidir. Bireyin yaşam boyu eğitimini yönlendirebilmesi için kendi öğrenme sorumluluğunu alması ve özyönetim becerisine sahip olması gerektiği söylenebilir.

Öğrenen özerkliği kavramı, ilk kez Holec'le dil öğretimi alanında ortaya çıkmıştır. Ancak Henri Holec, 1981 yılında Özerklik ve Yabancı Dil Öğrenimi (Autonomy and Foreign Language Learning) kitabını yazdığında, öğrenen özerkliği kavramı, 1979'dan beri zaten Avrupa Konseyinin dil öğretimi ve öğrenimi hakkındaki düşüncelerinin merkezinde yer almaktaydı. Bu anlamda Holec'in raporu, Avrupa Konseyinin yetişkin eğitimi konusundaki çalışmasına büyük bir katkı sağlamıştır (Benson, 2001; Little, 2006). Holec (1981), kitabında öğrenen özerkliğini, "kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu alma yeteneği" olarak tanımlamaktadır. Ayrıca doğuştan gelmeyen ama doğal yollardan ya da kurumsal öğrenmeyle edinilmesi gereken bir yetenek olduğunu da belirtmektedir (Holec, 1981; Aktaran Little, 2006).

Dil öğretimi ve öğreniminde özerklik yaklaşımı, ortaya çıkışından bu yana otuz yılı aşkın süredir öğrenme ve öğretme sürecinin tüm aşamalarında giderek artan sayıda pedagojik ilke, hipotez ve kanıtların sorgulanması ve yenilenmesine yol açan güçlü bir araştırma zincirini teşvik etmektedir. Öğrenen özerkliği, dilbilimsel yeterlilikten iletişimsel yeterliliğe, edinim sürecinin davranışsal tanımından bilişsel

tanımına, öğretme ve öğretmen önceliğinden öğrenme ve öğrenen önceliğine önemli değişikliklere yol açmıştır (Holec, 2008, 3-4).

Holec (1981), (Aktaran, Balçıkanlı, 2006, s.32) özerk öğreneni çeşitli açılardan tanımlar. Özerk öğrenen; hedefleri belirleyebilir, içerik ve süreci tanımlayabilir, kullanılacak metod ve teknikleri seçebilir, düzen, zaman, yer gibi unsurları göz önünde bulundurarak düzenli bir şekilde edinim yöntemini izleyebilir ve ne edinildiğini değerlendirebilir.

Öğrenen özerkliği, dil öğretiminde önde gelen unsurlardan biridir. Özerklik, etkin öğrenmenin ön koşuludur. Öğrenciler özerkliklerini geliştirmeyi başardıklarında sadece daha iyi öğrenen değil; aynı zamanda yaşadıkları toplumun daha sorumlu ve eleştirel üyeleri olurlar (Benson, 2001,1).

Öğrenenin "özerk" olması, eğitim-öğretim durumlarının tamamen öğrenenin kontrolünde olması anlamına gelmemekle birlikte, öğretmenin tüm sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrenenin gereksinimlerine ve isteklerine cevap veren bir uygulama gerçekleştirmesi demektir. Böylece, öğrenenin eğitim-öğretim sürecine aktif katılımı sağlanacak ve birey neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceğine karar verebilecektir. Aynı zamanda bu yaklaşımla, değerlendirme aşamasında gerçekçi bir verinin elde edilmesine olanak sağlanacaktır (Karacaoğlu ve Çabuk, 2002).

Çocukken ana dilimizi öğrenme kontrolü kendi elimizdedir. Ancak ilerleyen yaşlarda öğrenme daha karmaşıklaşıp okul kurumuyla yönlendirildiği için öğrenme özerkliğimizin büyük bir kısmını kaybetmiş gibi görünürüz. Genç ve yetişkinler olarak yabancı dil öğrenirken özyönetimli öğrenmeyi zor buluruz ve hatta öğretmen ve öğrenme materyalleri tarafından yönlendirilmeyi tercih ederiz (Benson, 2001, 59). Bu durumda yabancı dil öğrenimini yaşam boyu öğrenmemizin bir parçası haline getirmekte zorlanabiliriz.

Bugün yeryüzünde değişik toplumların kullandıkları konuşulan dil sayısının ne kadar olduğunu kesin olarak belirtmenin olanaksız olduğu, buna karşın ortalama bir sayının üç bin beş yüz ile dört bin arasında olduğu söylenmektedir. Kimi dilbilimciler, bu sayının altı bine ulaştığını öne sürmektedir (Demirel, 2005). Ancak bu kadar çok dilin bulunmasına karşın gittikçe artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersiz kılmakta ve bu nedenle diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinmesi ortaya çıkmaktadır. Günümüzde, başta Birleşmiş Milletler olmak üzere NATO ve Avrupa Birliği gibi birçok uluslararası

örgütte ortak iletişim aracı olarak birkaç ulusun dili kullanılmaktadır. Birleşmiş Milletler örgütünde kullanılan resmî çalışma dilleri, Çince, İngilizce, Fransızca, Rusça, İspanyolca ve Arapça'dır. Çince ve Arapça hariç diğer tüm diller Avrupa dilleri arasında yer almaktadır. Bu diller, sadece Avrupa'da değil; dünyanın diğer ülkelerinde de en çok öğrenilmek istenen dillerdir. Avrupa Eğitim Komisyonu, 1995 yılında yayınladığı "Öğrenen Topluma Doğru" başlıklı bildirisinde Avrupa Birliği vatandaşlarının anadillerinin dışında en az iki Avrupa dilini yeter düzeyde bilmelerini ilke olarak benimsemiş ve bu konuda bireylere yardım edilmesi kararlaştırılmıştır (Demirel, 2005).

Avrupa Birliği'ne (AB) giriş sürecinde olan ülkemizde eğitim öğretim etkinlikleri de AB üyesi ülkelere uyumlu hâle getirilmektedir. Bu nedenle, yabancı dil eğitimi de AB ülkelerinde benimsenen amaç ve hedefler doğrultusunda planlanmaktadır. Avrupa Konseyi Yaşayan Diller Bölümü, öğrenen özerkliğini ön plâna çıkaran; öğrenenin, plânlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında eğitim-öğretim sürecine katılımını sağlayan bir eğitim felsefesini benimsemiştir (Karacaoğlu ve Çabuk, 2002).

Avrupa Konseyine üye toplam 48 ülkede yürütülen en yaygın dil eğitim politikası projesi ise "Avrupa Dil Gelişim" projesidir. Bu proje ile Avrupa vatandaşları arasında karşılıklı anlayışın geliştirilmesi, değişik kültürlerle saygı gösterilmesi, kültür ve dil farklılıklarının korunması, farklı ülkelerdeki dil öğretim programlarının birbirine uyumunun sağlanması ve dil öğretimine standartların getirilmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte bu projenin temel amacı, her Avrupa vatandaşının bir dil pasaportuna sahip olmasıdır. Bu pasaportu taşımaktaki temel amaç, Avrupa vatandaşlarının çok dilli yetiştirilmelerini sağlamak ve onları çok dil öğrenmeye teşvik etmektir. Ayrıca Avrupa'da serbest dolaşım hakkı ve iş izni alabilmek için her Avrupa vatandaşının bu pasaportu yanında taşıması gerekli olacaktır. Başka bir anlatımla, normal pasaport yerine, sadece dil pasaportu geçerli olacak ve dil pasaportunda o ülkenin dilini bildiğinizi belgelendirmeniz gerekecektir. Bu bağlamda, dil pasaportu olanlar, Avrupa'nın herhangi bir ülkesinde uzun süreli iş ve oturma izni alma şansına sahip olacaktır. Türkiye'de bu proje, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında 2001 tarihinde alınan bir Makam Onayı ile başlatılmıştır. Uygulamaya pilot okullarda başlanması uygun görülmüş ve daha sonraki yıllarda kademeli olarak bu uygulamanın ülke genelinde yaygınlaşmasına geçilmesi plânlanmıştır (Demirel, 2005).

Ülkemiz, Avrupa'da ortak eğitim uygulamalarını öngören Socrates Projesine 24 Ocak 2000 tarihinde 253/2000/EC sayılı Avrupa Konseyi kararıyla katılmıştır. Bu nedenle, Avrupa ülkelerindeki yabancı dil öğretim uygulamaları ülkemizde de benimsenmiştir. Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi, Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümünce belirlenen eğitim politikalarına göre yapılmaktadır. Avrupa'da ortak bir yabancı dil öğretim programı ve yabancı dil öğretiminde ortak bir standart, ortak ölçütler ve buna dayalı bir araç geliştirmeyi amaçlayan Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (The Common European Framework of Reference for Languages)'ni oluşturmuştur. Bugün tüm Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi bu çerçeve programa dayalı olarak gerçekleştirilmektedir (<http://adp.meb.gov.tr/nedir.php>).

Ülkemizde de pilot uygulamalardan sonra 2011 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programıyla ortaöğretim kurumlarında kazanımların oluşturulmasında, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirlenen ve dil öğretiminde kullanılması önerilen ölçütler (temel kullanıcı, bağımsız kullanıcı ve deneyimli kullanıcı) dikkate alınmıştır. Ortak yeti düzeylerine göre Temel Kullanıcı A1 ve A2, Bağımsız Kullanıcı B1 ve B2, Deneyimli Kullanıcı ise C1 ve C2 olarak sınıflandırılmıştır (Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2011). Talim Terbiye Kurulunun 24.08.2011 tarihli ve 118 sayılı kararıyla 2011-2012 Öğretim Yılından itibaren hazırlık ve 9. sınıflardan başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere seviye gruplarının oluşturulması kararlaştırılmıştır (Tebliğler Dergisi, 2011). Bu karar doğrultusunda okullarda öğrencilerin yabancı dil yeterlilik düzeylerini belirlemek üzere sınav yapılarak seviyelerine uygun gruplara ayrılması sağlanmaktadır. Böylece grup içinde seviye farkının olmaması öğrencinin motivasyonunu artırarak bir üst seviyeye ulaşmasını kolaylaştırdığı ve ayrıca öğrencinin Avrupa Birliğinin benimsediği ortak dil yeterlilik düzeyi çerçevesinde kendi dil yeterlilik düzeyini tanımlamasını sağladığı söylenebilir.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı yabancı dil öğretimini üç temel felsefeye dayandırmaktadır. Bunlar; *Öğrenen Özerkliği*, *Kendini Değerlendirme ve Kültürel Çeşitlilik* olarak sıralanabilir. Bu üç temel felsefeye dayalı olarak ayrıca, üç ana bölümden oluşan Avrupa Dil Portfolyosu (European Language Portfolio) geliştirilmiş, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programının felsefesinin tüm ülkelerde aynı biçimde hayata geçirilmesi ve uygulamalara ortak bir standart getirilmesi somut biçimde sağlanmaya çalışılmıştır (<http://adp.meb.gov.tr/nedir.php>).

Bu bilgiler doğrultusunda geniş anlamıyla kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu alması olarak tanımlanan öğrenen özerkliğinin yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak dil öğreniminde öncelikli sırada olduğu ifade edilebilir.

Ayrıca öğrenen özerkliği kavramı Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarının bir parçası olarak da yorumlanabilir. Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları şu şekilde sıralanmaktadır;

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâki, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,

3. İlgî, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak,

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (<http://orgm.meb.gov.tr/OzelEgitimProgramlar/meslekiegitimmerkprog/aciklamalar.htm>).

Bu amaçların gerçekleştirilmesi için öncelikle bağımlı öğrenen değil; kendi öğrenme sorumluluğuna yani özerk öğrenme becerisine sahip bireyler yetiştirilmesi gerektiği görülmektedir. Özerk öğrenme yeteneğine sahip bireyleri yetiştirmek de yine kurumsal eğitimle gerçekleşeceğinden öğretmenlere büyük roller düştüğü ifade edilebilir.

Bu çerçeve içerisinde geleceğin yabancı dil öğretmenleri olarak Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşleri değerlendirilecektir.

1.1 Problem

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşleri nelerdir?

1.2 Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşlerini çeşitli değişkenler açısından belirlemektir. Bu genel çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen Adaylarının;
 - a. Ders amaçlarının belirlenmesi,
 - b. Ders içeriğinin belirlenmesi,
 - c. Ders materyallerinin belirlenmesi,
 - d. Dersin zamanı, yeri ve hızının belirlenmesi,
 - e. Grupla veya bireysel çalışmanın belirlenmesi,
 - f. Sınıf yönetimi,
 - g. Not tutma,
 - h. Ev ödevi,
 - i. Ders materyallerinden ne öğrenileceğinin belirlenmesi,
 - j. Sınıf aktivitelerinin amaçlarını kavrama,
 - k. Kendi öğrenme yöntemlerini belirleme,
 - l. Kendini değerlendirme konularına,öğrencilerin hangi boyutta dahil edilmeleri konusundaki görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği konusundaki genel görüşleri arasında öğrenim türüne göre farklılık var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği konusundaki genel görüşleri arasında cinsiyete göre bir farklılık var mıdır?

1.3 Önem

Sosyal psikoloji alanındaki birçok deneysel araştırmaya göre, özerklik; “kişinin kendi iradesiyle ve özgürce hareket etmesi” (Deci, 1995,2; Aktaran Little,2006) temel insanî bir ihtiyaçtır. Özerk öğrenenler, motivasyonu yüksek ve yansıtıcı öğrenenlerdir. Onların öğrenmesi verimli ve etkilidir. Özerk öğrenenin verimliliği ve etkililiği, sınıf ortamında edindiği bilgi ve becerilerin, sınıf dışında ortaya çıkan durumlarda uygulayabilirliği anlamına gelir (Little, 2006).

Öğrenen özerkliği, açık veya bilinçli bir yönelimdir. Neyi, niçin, nasıl öğrenmeye çalışacağımız konusunda fikrimiz olmadıkça kendi öğrenmemizin sorumluluğunu alamayız. Öğrenen, en azından öğrenme sürecine şekil ve yön veren bazı inisiyatifleri almalı; gelişimi denetleme ve hangi öğrenme hedeflerine ulaşıldığını değerlendirme sürecine katılmalıdır (Little ve Dam, 1998).

Öğrenen özerkliği, kişinin okul dışı ve gelecek yaşantısı için bu derece önemli bir kavram iken, çoğunlukla yabancı dil alanında yapılan çalışmalarla sınırlanmış olması ve bu konuda Türkçe yazılmış tez ya da makale sayısının çok az olması, bu çalışmanın önemini biraz daha artırmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenen özerkliğinin kazandırılması, kurumsal eğitimle gerçekleşeceğinden gelecek kuşakı yetiştirecek olan öğretmen adaylarının bu konu hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Ayrıca bu görüşler çerçevesinde bu çalışmanın öğrenen özerkliği algısının geliştirilmesi ve yaşama geçirilmesi açısından yapılacak olan yeni çalışmalara da kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

Bu araştırma, görüşleri alınan öğretmen adaylarının samimi duygu ve düşünceleriyle soruları yanıtladığı varsayımına dayandırılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileriyle,
2. Süre olarak, 2010-2011 eğitim-öğretim yılıyla sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1 KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1 Öğrenen Özerkliğinin Tanımı

Özerklik kavramı, dil öğretimi alanına ilk kez, Avrupa Konseyi'nin 1971 yılında yayınlanan Modern Diller Projesi ile girdi. Bu projenin sonuçlarından biri Fransa'da Nancy Üniversitesi'nde CRAPEL'in (Centre de Recherches et d'Applications en Langues –Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi) kurulmasıydı. Bu merkez, hızlı bir şekilde alandaki araştırma ve uygulamaların merkezi oldu. CRAPEL'in kurucusu, Yves Chalon, dil öğreniminde özerkliğin babası olarak düşünülür. Chalon, 1972'de erken yaşta öldü ve CRAPEL'in liderliği, halen özerklik alanında önde gelen isim olan Henri Holec'e geçti. Holec'in 1981 yılında Avrupa Konseyi'ne sunduğu proje raporu dil öğreniminde özerklik konusunda ilk dokümandır. CRAPEL'de yayınlanan "Melanges Pedagogiques" dergisi de 1970'lerden günümüze kadar özerklik konusunda araştırmaların yaygınlaşmasında önemli rol oynamıştır (Benson, 2001, s.8).

Holec (1981, 3; Aktaran Sert, 2007), öğrenen özerkliğini ana hatlarıyla "öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alma becerisi" olarak tanımlar. Holec (1981) bu tanımını şu şekilde detaylandırır:

Kişinin, kendi öğrenme sorumluluğunu alması; öğrenmenin tüm yönleriyle ilgili kararları alma sorumluluğuna sahip olmasıdır. Örneğin; amaçları belirleme, içerik ve süreci tanımlama, kullanılacak metod ve teknikleri seçme, uygun bir şekilde konuşma (ritim, zaman, yer gibi) için edinim yöntemi izleme, ne edinildiğini değerlendirme gibi. Özerk öğrenen, katıldığı ya da katılmak istediği öğrenmeyle ilgili bütün bu kararları kendi başına alma becerisine sahiptir (Aktaran, Benson, 2001, 48).

Little (1991:4), öğrenen özerkliğini, Holec'in bilişsel sürecin kontrolüne ilişkin tanımını tamamlar nitelikte bir psikolojik boyut ekleyerek şu şekilde tanımlar:

Özerklik, temel olarak, objektif olma, eleştirel düşünme, karar verme ve bağımsız hareket etme kapasitesidir. Bu kapasite, öğrenen kişinin, öğrenmesinin içerik ve sürecine ilişkin bir tür psikolojik bağlantı geliştirmesine sebep olur. Özerklik kapasitesi, hem öğrenenin öğrenmesi hem de öğrenilenlerin daha geniş bağlama aktarılması şeklinde ortaya çıkar (Aktaran, Benson, 2001, 49).

Benson (2001), ise Holec ve Little'in tanımlarının bireysel kapasite olarak özerklik doğasının iki boyutunu (bilişsel ve psikolojik) kapsadığını, ancak içeriğin öğrenen tarafından özgür bir şekilde belirlenmesi gerektiği konusuna vurgu yapılmadığını ifade etmektedir. Benson (2001), öğrenme içeriği üzerindeki kontrolün hem durumsal hem de sosyal yönüne dikkat çeker. Eğer öğrenme, gerçekten öz yönetimli bir öğrenme ise, özerk öğrenenin kendi amaç ve hedeflerini belirlemede özgür olması gerektiğini durumsal yön olarak açıklar. Sosyal yönü ise, öğrenenin öğrenme durumları üzerindeki kontrolünü ve öğrenme sürecinde başkalarıyla etkileşim içinde olmak için öğrenenin becerileriyle ilgili belirli kapasiteleri kullanmasını içerir (Benson, 2001, 49). Benson, daha önceki bir çalışmasında öğrenme kontrolünün mutlaka sosyal sonuçları olan davranışları içerdiğini şu tanımla belirtir:

Öğrenme süreci, kaynakları ve dil üzerinde daha geniş anlamda öğrenen kontrolü kişinin kendi tercihlerine göre yalnız bireysel hareketle üstesinden gelinemez. Kontrol bireysel seçimden çok ortaklaşa karar verme sorunudur (Benson, 1996; Akt. Benson, 2001,49).

Bu tanımlardan yola çıkarak öğrenme kontrolünü alma kapasitesi olarak tanımlanan öğrenen özerkliğinin üç boyutu Şekil 2.1'de yer almaktadır.



Şekil 2.1. Özerklik Tanımı: Öğrenme Kontrolünü Alma Kapasitesi (Benson, 2001, 50).

Bu üç boyut, açık bir şekilde birbirine bağlıdır. Bilişsel sürecin kontrolü mutlaka öğrenme yönetimine ilişkin sonuçlar ortaya koyarken, etkili öğrenme yönetimi bilişsel sürecin kontrolüne bağlıdır. Özerklik, aynı zamanda özyönetim ve

bilişsel süreç kontrolünün öğrenme içeriğiyle ilgili kararları kapsamı gerektiği anlamına gelir (Benson, 2001, 50).

Dickinson (1977), özerkliği öz yönetimli öğrenmenin üst limiti olarak tanımlamış, bundan on yıl sonra ise özerklik terimini, "öğrenmeyle ilgili tüm kararlardan ve bu kararların uygulanmasından tamamiyle öğrenenin sorumlu olduğu bir durum" olarak tanımlamıştır. Ayrıca tam özerklik durumunda öğrenen, öğretmen ya da bir kuruma bağlı değil ve aynı zamanda hazır materyallerden de bağımsızdır (Akt. Benson, 2008, 22).

Pavia (2005), *Autonomy and Complexity* adlı makalesinde özerkliğin yapılmış hemen hemen tüm tanımlarına yer vermiş ve kendi tanımını şu şekilde ortaya koymuştur:

Özerklik, farklı seviyelerde özgürlük ve kişinin öğrenme sürecinin kontrolünü ortaya koyan, kapasite, beceri, davranış, isteklilik, karar verme, tercih, planlama, hareket ve sınıfın içinde veya dışında ya dil öğrenen ya da iletişim kuran biri olarak değerlendirmeyi içeren karmaşık sosyo-bilişsel bir sistemdir. Karmaşık bir sistem olarak; dinamik, kaotik, önceden tahmin edilemeyen, doğrusal olmayan, uyarlanabilen, açık, kendi kendini organize eden ve başlangıç koşulları ve geri bildirimine duyarlıdır (Pavia, 2005:9).

Özerkliğin ne demek olduğunu açıklayan tüm bu tanımların yanı sıra Little (1990), özerkliğin ne olmadığını şöyle ifade eder:

- *Özerklik, kendi başına öğrenme (self-instruction) ile eşanlamlı değildir; başka bir deyişle, özerklik öğretmensiz eğitimle sınırlı değildir.*
- *Sınıf bağlamında, özerklik öğretmenin sorumluluk almaması anlamına gelmez; öğrenenin yapabildiği en iyi şeylerle ilgilenmesine müsaade etme durumu da değildir.*
- *Diğer taraftan, özerklik öğretmenlerin öğrenenler için yaptıkları bir şey de değildir; yani, başka bir öğretim metodu değildir.*
- *Özerklik, tek başına, kolayca tanımlanan bir davranış değildir.*
- *Özerklik, öğrenenin kazandığı sürekliliği olan bir durum değildir (Little, 1990:7, Akt. Benson, 2001:48).*

Paiva (2005), eğitimsel bağlamda özerkliğin gelişimini etkileyen faktörleri ortaya koymuş ve bir özerklik sistemi hipotezi öne sürmüştür. Bu sistemin elemanları; öğrenen, öğretmen, kurum, materyal, sosyo ve politik bağlamlar, kanunlar ve teknolojidir. Bunlar, birbirinden ayrı elemanlar değil, biri diğeriyle ilişkili kavramlardır. Örneğin; öğretmen ve öğrenciler hem okulun hem de sosyal ortamın bir parçasıdır. Paiva'ya (2005) göre özerklik, kişisel bir özellik değil, iç ve dış etkenler tarafından engellenen ya da geliştirilebilen bir durumdur. Özerklik sisteminin elemanları Şekil 2.2'de verilmiştir.



Şekil 2.2. Özerklik Sistemi Sembolü (Paiva, 2005:14)

Tüm bu tanımlar doğrultusunda öğrenen özerkliği kavramının tek bir boyutla ele alınamayacak kadar çok yönlü olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenenin özerk olmasının birey ve toplum açısından önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

2.1.2 Öğrenen Özerkliğinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü

Benson'a (2008) göre, öğrenmede özerklik, kapasite ve durumsal özgürlük boyutlarıyla ele alınabilir. İnsanların özerk olmalarıyla kastedilen hem özerk yaşam sürdürme becerisine sahip olma hem de bunu yapmaları için özgür olmalarıdır. Ancak Benson (2008), bazı tanımlamalarda özerk öğrenmenin öğretmen ve kuruma bağlı olmayı gerektirmemesinin onlardan bağımsız sürdürülmesi gerektiği anlamına gelmediğini vurgular.

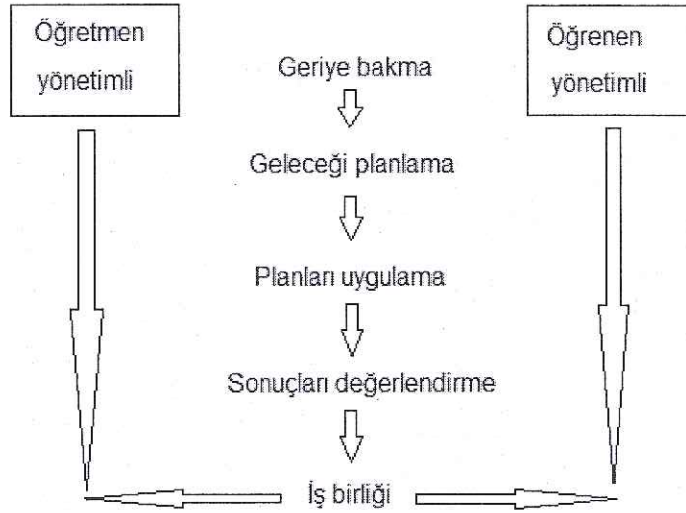
Dil öğretiminde özerklik de temel olarak öğrenci merkezli olduğu ifade edilen bir kavramdır (Benson, 2008, 16). Dil öğretiminde öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi, üç temel pedagojik ilke tarafından yönlendirilir (Little, 2006: 2):

- *Öğrenen katılımı- öğrenme sürecinin sorumluluğunun paylaşımına öğrencileri dahil etme (duyuşsal ve üstbilişsel boyut);*
- *Öğrenen yansımaları- öğrenenlere kendi öğrenmelerini planlama, denetleme ve değerlendirme aşamalarında eleştirel düşüncelerine yardımcı olma (üstbilişsel boyut);*
- *Uygun hedef dili kullanma- dil öğrenmenin asıl aracı olarak hedef dili kullanma (iletişimsel ve üstbilişsel boyut) .*

Little (2006), bu ilkelere göre öğretmenin yapması gerekenleri şöyle sıralamıştır;

- Sınıf iletişiminin tercih edilen aracı olarak hedef dili kullanma,
- Öğrenenleri durmadan iyi öğrenme aktiviteleri araştırmaya dahil etme, bu aktiviteleri bütün sınıfla birlikte paylaşma, tartışma, analiz etme ve değerlendirme çalışmalarını hedef dilde ve basitten başlayarak yapma,
- Kendi öğrenme hedeflerini koymalarında, öğrenme aktivitelerini seçmede, tartışmaya yönlendirmede, analiz ve değerlendirmede öğrenenlere yardımcı olma – yine bunları hedef dilde gerçekleştirme,
- Öğrenenlerin bireysel hedefler tanımlamalarını isteme ama bunu küçük gruplar içinde işbirlikçi çalışmayla gerçekleştirmelerini sağlama,
- Öğrenenlerin -ders planları ve projeler, yararlı kelime listeleri, kendi başlarına ürettikleri her ne çalışma olursa- öğrenmelerinin yazılı bir kaydını tutmalarını isteme,
- Öğrenenlerin bireysel öğrenenler olarak ve sınıf olarak kendi gelişimlerini düzenli bir şekilde değerlendirmelerini –hedef dilde- sağlama (Little, 2006:3).

Dam (2011), öğrenen özerkliğinin insanlar tarafından öğrenenlerin istediklerini istedikleri zaman yaptığı bir kaos ortamı olarak algılandığını ifade eder. Oysa kurumsal eğitimde öğretme ve öğrenmenin içeriği, söz konusu yaş grubu için hazırlanan program esaslarına bağlıdır. Bu sınırlar çerçevesinde Dam (2011), öğrenen özerkliği gelişimini, tamamiyle öğretmen yönetimli öğrenme ortamından olası öğrenen yönetimli öğrenme ortamına hareket olarak gördüğünü ifade etmektedir.



Şekil 2.3. Öğrenen Özerkliği Geliştirme – Sadeleştirilmiş Bir Model
(Dam, 2011:41)

Bu bağlantıda öğretmenin görevi iki yönlüdür. Bir yandan, öğreneni kendi öğrenmesini plânlama, plânları uygulama ve sonuçları değerlendirme aşamalarında sorumluluk alması konusunda istekli hale getirmek; diğer yandan da bunu yapabilmesinde destek olmaktır (Dam, 2011: 41).

Öğrenenin mevcut özerkliğinin öğretmen tarafından katılımının desteklenmesi, ileri gelişim için önemli bir esas olarak görülebilir. Aslında öğrenenin kendi öğrenme gücü ve hakkına sahip olması kavramı, bu fikri destekleyen birçok kişi tarafından temel ilke olarak görülür (Smith, 2008).

Tüm bu bilgiler ışığında, öğretmenin bilgiyi öğrenciye aktardığı geleneksel eğitim anlayışının artık geride kaldığı, öğrenen merkezli, yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, yapılandırıcı öğrenme kavramlarının öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenin temel görevinin de öğrenen özerkliğini geliştirerek yaşam boyu eğitimde kendi öğrenmelerini yapılandıran bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir.

2005-2006 öğretim yılında pilot okullarda uygulanmaya başlayan öğretim programlarında yapılandırmacı anlayış hâkimdir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamının temel ögesi, öğrenendir. Öğrenenler, demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgileri oluştururlar. Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf ortamı, öğrenenleri öğrenmeye motive etmek ve öğrenenlerin konuya ilgisini çekmek için öğrenmeye uygun olarak düzenlenir. Bu düzenlemenin nasıl olacağına öğretmen ve öğrenenler birlikte karar verirler (Şaşan, 2002).

Yapılandırmacı öğrenmenin temel özellikleri şöyle sıralanabilir (Özden, 2003, 55):

- *Öğretme değil, öğrenme ön plândadır.*
- *Öğrencinin özerkliği ve girişimciliği cesaretlendirilir.*
- *Öğrencide öğrenme istek ve amacı yaratmak önemlidir.*
- *Öğrenci bilgiyi sorgulamalıdır.*
- *Öğrenmede yaşantı önemli yer tutar.*
- *Öğrencinin doğal merakı desteklenmelidir.*
- *Öğrenme öğrencinin zihinsel modeli üzerine kurulur.*
- *Öğretmen öğrencinin sadece NE öğrendiği ile değil, NASIL öğrendiği ile de ilgilenmelidir.*
- *Öğrenmenin içinde olduğu bağlam önemlidir.*
- *Öğrencilere, kendi deneyimlerinden öğrenme fırsatı sunulmalıdır.*
- *Öğrenmede tahmin etme, yaratma ve analiz önemli yer tutar.*
- *Öğrencinin ihtiyaç ve tutumları onun öğrenmesini etkiler.*

Yapılandırmacılıkta öğrenme görevleri, olabildiğince geniştir ya da temel problem alanlarına yöneliktir. Karar verme becerilerinin gelişimi için öğrenme sorumluluğu öğrenenlere bırakılır. Öğrenenler, kendi öğrenme hedeflerine karar vererek öğrenme süreçlerini yönlendirmede sorumluluk üstlenirler (Yurdakul, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda (2011) ders programının vizyon ve kapsamı şu şekilde belirtilmiştir:

Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programının vizyonu öğrencilerin yabancı dili bir iletişim aracı olarak kullanarak kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, farklı kültürleri tanıyarak sosyal yönden kendilerini geliştirebilmeleri aracılığıyla;

- Bilgi, beceri ve tutum geliştirebilen,
- Öğrenmeyi öğrenerek sürekli ilerlemeyi sağlayabilen,
- Öğrenmeyi konu alanı ile ilişkilendirebilen,
- Öğrenmeyi gerçek yaşam durumlarında uygulayabilen,
- Okuyan, yazan, konuşan ve dinleyen,
- Kendisi ve başkaları için sorumluluklarının bilincine varabilen,
- Kendisi, çevresi ve dış dünyayla başarı ile sosyal sorumluluk duyarlılığını geliştirebilen,
- Bireysel motivasyonları güçlü ve kendi yeteneklerinin farkına varabilen, teknolojiyi kullanabilen,
- Yaşam boyu öğrenme tutumunu birey olarak sergileyerek sürdürebilen,
- Düşünme becerilerini kullanarak sebep-sonuç ilişkileri kurabilen, karar verebilen ve problem çözebilen,

bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir.

Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programının kapsamı ise öğrencilerin;

- Zihinsel gelişim düzeylerine uygun,
- Bilişsel alanla (okuduğunu anlama, yorumlama, karşılaştırma vb.) ilgili,
- Duyuşsal alanla (kültürler-arası hoşgörü, dil öğrenmekten zevk alma vb.) ilgili,
- Psiko-motor alanla (dil kullanımı ile ilgili kasların geliştirilmesi, iletişimde vücut dilinin kullanılması, jest ve mimikler, vb) ilgili,
- İletişimsel becerileri (dilsel, sosyo-dilbilimsel, edimsel yetiler) geliştirmeye yönelik,
- Not tutma, altını çizme, dikkati sunulan bilgide tutma, kendi kendine öğrenme için materyalleri düzenleme ve kullanma yeteneği gibi çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik,
- Dört dil becerisini dengeli biçimde geliştirmeye yönelik,
- Kendi kültür değerlerini yabancılara aktarma, hedef dili konuşan ülkelerin kültür değerlerini ayırt etme ve hedef dilin yaşadığı kültürü tanıma gibi kültürler arası yetiyi geliştirmeye yönelik,
- Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine, güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olacak ve onlara kendilerini değerlendirme olanağı tanıyan,
- Öğrencilerin iş birliği yaparak, birlikte sorumlulukları paylaşarak çalışabilecekleri öğrenme ortamlarına imkân sağlayan,
- Dört dil becerisini geliştirirken özellikle üretime dayalı beceriler aracılığıyla kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmeye yönelik, kazanımlardan düzenlenmiştir.

Bu vizyon ve kapsam çerçevesinde Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin, öğrenme ve öğretme sürecinde merkezde, etkin ve kendi öğrenmelerinden sorumlu bireyler olmaları hedeflenmektedir. Öğretmenin yapması gerekenler ise şöyle ifade edilir:

- *Lider rolünü üstlenerek, öğrencileri işe koşmalı, onların "dil görevlerini" tam ve doğru yapmaları için bir rehber olmalıdır.*
- *Öğrenciye öğrenme için gerekli ortamı oluşturmaktadır.*
- *Öğrencilerin öğrendiklerini kullanma fırsatı yaratmalıdır.*
- *Öğrencilerin etkinlikleri yapmasına gerekiyorsa yardımcı olmalı ve öğrencilerin bağımsız çalışabilme/ düşünebilme becerilerini kullanmasını sağlamalıdır.*
- *Bir sorunu çözmenin birden fazla yolu bulunduğunu öğrenciye hatırlatmalı, daha iyi çözümlere ulaşabilmesi için öğrenciyi yüreklendirmeli ve etkinliği yapma işini tamamen öğrenciye bırakmalıdır.*
- *Öğrencileri karar alma sürecine katmalıdır (Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2011).*

Öğretmenin bu tutumu öğrencinin ihtiyaçlarını, eğilimlerini ve yetilerini daha iyi tanımasına olanak vereceği gibi gerçekleştirilen eğitim-öğretimden daha iyi sonuçlar almasını da sağlayacaktır. Ayrıca öğrenci de kendi çabalarının, eğitimini ne denli etkilediğini görme şansını bulacak, kendi eğitim sorumluluğunu üstlenerek öğrenmeye daha fazla güdülenecektir. Öğretmen, öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlamanın yanı sıra iş birliği yaparak öğrenme yetisinin gelişmesini de sağlamalıdır. Bu nedenle çalışmalar küçük gruplarla, bazen de sınıfın tamamının katılımıyla gerçekleştirilmelidir (Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2011).

Bu açıklamalar doğrultusunda yapılandırmacı eğitimin nihaî amacının özerk öğrenme becerisine sahip bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir.

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğrenen özerkliği kavramı, giderek çağdaş eğitimin bir unsuru haline gelmektedir. Bu nedenle öğrenen özerkliği konusunda yapılan birçok çalışma mevcuttur. Öğrenen özerkliği konusunda yapılmış ulaşılan çalışmalara ait bilgiler, bu bölümde yer alacaktır.

2.2.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Yıldırım (2005) “İngilizce Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenci ve Geleceğin Öğretmenleri Olarak Otonom Öğrenme ile İlgili Görüş ve Davranışları” adlı yüksek lisans tezinde, İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin otonom öğrenme ile ilgili görüş ve davranışları, hem İngilizce öğrenen öğrenciler olarak hem de geleceğin İngilizce öğretmenleri olarak incelenmiştir. Çalışmada özellikle 1. ve 4. sınıf öğrencileri kullanılmıştır. Bunun sebebi 1. sınıf öğrencilerinin geleceğin İngilizce öğretmenleri olmaları; fakat henüz İngilizce öğretimiyle ilgili herhangi bir eğitim almamış olmaları, 4. Sınıf öğrencilerinin ise geleceğin İngilizce öğretmenleri olmaları ve İngilizce öğretimiyle ilgili özel bir eğitim almış olmalarıdır. Çalışmanın sonuçlarına göre, İngilizce öğrenen bireyler olarak, İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin bazı alanlarda daha çok sorumluluk ve kontrol sahibi olmaya hazırken, bazı diğer alanlarda daha fazla destek ve yönlendirmeye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Geleceğin İngilizce öğretmenleri olarak ise katılımcılar, genellikle otonom öğrenmeyle ilgili olumlu görüşler bildirmişlerdir. Ayrıca 1. ve 4. sınıf İngilizce Öğretmenliği öğrencileri arasında otonom öğrenme ile ilgili görüş ve davranışlar açısından öğrenci ve geleceğin öğretmenleri olarak çok fazla fark bulunmadığı saptanmıştır.

Balçıkkanlı (2006), “Gazi Üniversitesi Hazırlık Okulu’nda Aktiviteler Yoluyla Öğrenen Özerkliğini Arttırmak” başlıklı yüksek lisans tezinde aktiviteler uygulayarak Gazi Üniversitesi Hazırlık öğrencilerinde öğrenen özerkliğini artırmayı amaçlamıştır. Bu amaca ulaşmak için biri deney, diğeri kontrol olan iki sınıf rastgele seçilmiştir. Uygulama öncesi öğrencilerin öğrenen özerkliğine ne kadar sahip olduğunu ortaya koymak amacıyla öğrenen özerkliği anketi uygulanmıştır. Uygulanan anket sonucunda deney ve kontrol grubu arasında uygulama öncesi sahip oldukları özerklik arasında farklılık bulunmamıştır. Deney grubuna özerklik uygulamasıyla eğitim verilirken, kontrol grubu değişiklik olmaksızın eğitimine devam etmiştir. 12 haftalık uygulamadan sonra aynı anket öğrencilere tekrar verilerek gruplar

arasındaki farklılık incelenmiştir. Kontrol grubuna uygulanan öntest ve sontest arasında anlamlı bir fark bulunmazken, deney grubuna uygulanan öntest ve sontestin anlamlılık düzeyi $p=0,001<0.05$ olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilerden birkaç istisna dışında daha yüksek puan aldığını ve kontrol grubundan çok daha fazla bir özerklik durumuna sahip olduğunu göstermiştir. Çalışmanın akademik yaşamlarının başında olan hazırlık sınıfı öğrencileri için gelecek eğitim hayatlarında yardımcı olabilecek birçok önemli noktayı kavrayabilmeleri açısından önemli olduğuna değinilmiştir. Ayrıca bu tür uygulamaların ilköğretimde başlaması gerektiği de vurgulanmıştır.

Sabancı (2007), tarafından yapılan "Eskişehir İlindeki İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliği Konusundaki Görüşleri" adlı yüksek lisans tezi, Eskişehir merkezindeki devlet okullarında çalışan 197 İngilizce Öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada veriler Öğrenen Özerkliği anketi aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, çalışmaya katılan öğretmenlerin %50'si sınıf öğretiminde *ders amaçları*, %67'si *ders içeriği*, %67'si *ders materyalleri*, %40'ı *dersin zamanı, yeri ve hızı*, %78'si *sınıf içi etkileşme çeşitleri*, %53'ü *sınıf yönetimi*, %38'i *kayıt tutma*, %40'ı *ödev*, %55'i *öğretim odağı*, %87'si *kendi açıklamalarını yapma*, % 82'si *kendi öğrenme stratejilerini bulma* ve %79'u *kendini değerlendirme konularının*, öğretmenlerin kendi öğretim koşullarında Öğrenen Özerkliğinin yansıtılması için en uygun yollar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda sonuçlar, araştırmaya katılan öğretmenlerin %38'i *kayıt tutma* konusunu sınıflarda Öğrenen Özerkliğinin desteklenmesi bakımından en az uygun olarak algıladığını göstermiştir. Bu bulgular ışığında, öğretmenler için hazırlanabilecek hizmet içi seminerlerin, sistematik ve plânlı olarak programda yapılacak değerlendirmelerin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında Öğrenen Özerkliğine katkıda bulunabileceği öngörülmüştür.

Baylan'ın (2007) "Üniversite İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrenci ve Öğretmenlerinin Öğrenci Özerkliğini Algılamaları ve Öğrenci Özerkliğinden Beklentileri" başlıklı yüksek lisans tezinde; a) öğrenci ve öğretmenlerin, öğrenci özerkliğini algılamaları ve öğrenci özerkliğinden beklentileri arasındaki farkı araştırmak, b) öğrencilerin öğrenci özerkliğinden beklentilerini etkileyebilecek sosyo-demografik özellikleri belirlemek, c) öğrencilerin öğrenci özerkliğinden beklentileri ile davranışsal faktörler arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını araştırdığı çalışmasında örneklemini Türkiye'de 3 devlet üniversitesinde hazırlık programına devam eden 282 öğrenci ve bu üniversitelerde görev yapan 27 İngilizce okutmanı

oluşmaktadır. Çalışma için gerekli olan verileri öğrenci ve öğretmenlere verilen bir anket ve öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler oluşturmuştur. Elde edilen bulgular, öğrenci ve öğretmenlerin öğrenci özerkliğini algılamaları ve öğrenci özerkliğinden beklentileri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin algılamaları ve beklentileri ile kıyaslandığında, öğrencilerin beklentilerinin *dersin amacı, içeriği, materyal seçimi, öğretim yöntemi, sınıf yönetimi, not tutma, ne öğrenileceği, öğrenme yöntemi ve kendini değerlendirme* konularında çoğunlukla daha yüksek, algılamalarının ise daha düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmenler, sınıf yönetimi, ders isleyişi gibi belli alanlarda sorumluluklarını paylaşmak istemediklerini ifade etmişlerdir. Sosyo-demografik verilere ilişkin, öğrencilerin öğrenci özerkliğinden beklentilerini etkileyen 7 özellik bulunmuştur: Cinsiyet, branş, memleketin bulunduğu bölge, her hafta İngilizce TV programı izlemeye ayrılan zaman, özel bir dil okuluna katılma deneyimi, İngilizce öğrenme nedenleri ve İngilizce dersi başarı notu. Ayrıca, öğrencilerin öğrenci özerkliğinden beklentilerini etkileyen 3 davranışsal faktör saptanmıştır: Öğrencilerin otorite olarak öğretmenlerine duydukları saygı, öğrenim amaçlarından yoksunlukları ve kendi öğrenim sonuçlarına dair aldıkları tam sorumluluk.

Gökgöz (2008) "Öğrenen Özerkliğinin ve Konuşmada Yaşanan Güçlüklerle Başa Çıkma Stratejilerinin İngilizce Konuşma Derslerindeki Başarıyla İlişkili Olarak İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Hazırlık sınıflarında, katılımcıların öğrenen özerkliğinin derecesi, konuşmada yaşanan güçlüklerle başa çıkma stratejilerinin kullanımı ve konuşma dersinde aldıkları notlar arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında 102 katılımcının bir anket doldurması istenmiştir. Katılımcıların İngilizceyi konuşmada güçlük yaşadıklarında kullandıkları stratejileri ve İngilizce öğrenen bir kişi olarak özerklik derecelerini anketteki maddelerden birini seçerek belirtmeleri istenmiştir. Öncelikle öğrencilerin konuşma dersinden aldıkları dönem sonu notları yeterlilik derecesi olarak sınıflandırılmıştır. Buna göre ortalama puanlar 0-69 düşük, 70-79 orta, 80-100 yüksek yeterlilik derecesi olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, konuşma notu düşük olan öğrenci grubunun, konuşma notu yüksek olan öğrenci grubuna göre konuşmada yaşanan güçlüklerle başa çıkma stratejilerinin kullanımında da düşük değerler verdiği gözlenmiştir. Benzer şekilde, ankete verilen cevaplardan konuşma notu düşük olan öğrenci grubunun aynı zamanda konuşma notu yüksek olan öğrenci grubuna göre kendilerini daha az otonom (özerk) olarak ifade ettikleri sonucu çıkmıştır. Bununla beraber, bu farklılık, konuşma notu orta derecede olan grupla

konuşma notu yüksek olan öğrenci grubu arasında aynı derecede önemli çıkmamıştır.

Dokuz (2009) yaptığı “Yüksek Öğrenim Kurumlarındaki, İngilizce’yi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin Öğrenen Otonomisi Hakkındaki Farkındalık Seviyeleri ve Tutumları Üzerine Bir İnceleme” adlı yüksek lisans tezinde, öğrenen özerkliğinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı, bu becerinin gereklilikleri ve temel özellikleri konusunda öğrencilerin tepkilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Ayrıca öğrencinin otonom öğrenmesini geliştirme adına yaptığı sınıf dışı faaliyetler üzerinde durulmuş ve otonomi kavramının öğrenme ortamında geliştirilmesi konusunda katılımcıların tutumları incelenmiştir. Veriler, öğrenci anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, katılımcıların otonom öğrenme kavramına aşina olduklarını ve otonom öğrenmenin gerektirdiği birçok beceriyi yerine getirmeye çalıştıklarını göstermiştir. Bu noktada öğrencilerin görüşleri ve eğitim kıdemleri arasında önemli bir fark görülmemiştir. Katılımcıların otonom öğrenme süreçlerini geliştirmek için sınıf dışı faaliyetlere katılma eğilimi gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca söz konusu becerinin geliştirilmesi konusunda olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2010) tarafından yapılan “Öğrenen Özerkliğini Avrupa Dil Portfolyosu Aracılığı ile Türkiye Bağlamında İnceleme” başlıklı yüksek lisans tezinin amacı Türkiye’de bir özel okuldaki dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenen özerkliğini Avrupa Dil Portfolyosu uygulaması aracılığı ile araştırmaktır. Araştırmanın sonuçları, Avrupa Dil Portfolyosu’nun öğrenen özerkliğine öğrenmeyi plânlama, gerçekleştirme, izleme ve değerlendirme yönlerinden katkısı olduğunu göstermiştir. Avrupa Dil Portfolyosu’nun beş ana uygulama yönteminin olduğu da bulunmuştur. Bu uygulama yöntemleri *farkındalık yaratma, hedef takibi, içerik seçme ve materyal geliştirme, yansıtma* ve *öz değerlendirme*dir. Bu uygulamalar boyunca öğrencilerin Avrupa Dil Portfolyosu açıklayıcı hedef tanımları ile İngilizce öğrenmedeki hedeflerinin farkına vardığı, etkinliklerin hedeflerini takip edebildiği, üretmek istediği sözel ve yazılı materyallerin içeriğini seçebildiği, kendi tercihleri doğrultusunda materyaller üretebildiği, kendi öğrenme süreçleri üzerinde düşünüp Avrupa Dil Portfolyosu kriterleri ile kendilerini değerlendirebildikleri bulunmuştur. Bu uygulamaların, öğrencilerin kendi öğrenmelerini plânlamaları, gerçekleştirmeleri, izlemeleri ve değerlendirmeleri üzerinde etki ederek özerk olmalarına yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca uygulamanın iyileştirilmesi gereken yönleri olmasına rağmen, Avrupa Dil Portfolyosu’nun araştırma bağlamında öğrencilerin

farkındalıklarını geliştirip kendi öğrenme süreçlerine dahil olmalarını sağladığı sonucuna varılmıştır.

Mete (2010) "Uzaktan İngilizce Öğretiminde Öğrenen Özerkliğinin DynEd Bağlamında Ölçülmesi" adlı doktora tezinde bir e-dil öğrenme yazılımı olan DynEd'in öğrenme özerkliğine olabilecek etkilerini saptamayı amaçlamıştır. 2008–2009 öğretim yılından itibaren Türkiye'deki bütün ilköğretim okullarında kullanılmakta olan DynEd yazılımını kullanan öğrenciler üzerine bir özerklik araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sırasında bir adet öğrenme özerkliği düzeyi belirleme ölçeği geliştirilerek elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Sonuç olarak DynEd yazılımının öğrenen özerkliğine katkısının sınırlı olduğu görülmüştür.

Servi (2010) tarafından hazırlanan "Selçuk Üniversitesinde Görev Yapan Okutmanların Öğrenen Özerkliğine ve Avrupa Dil Portfolyosuna Karşı Tutumları" başlıklı yüksek lisans tezinde Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışmakta olan okutmanların öğrenen özerkliği ve Avrupa Dil Portfolyosuyla ilgili algı ve görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Okutmanlardan çalışmada öğrenen özerkliği ve Avrupa Dil Portfolyosuyla ilgili ankette yer alan soruları cevaplandırmaları ve sebepleri yazmaları istenmiştir. Sonuçlar, okutmanların genel olarak öğrenen özerkliğine karşı olumlu ve nötr-olumlu görüşlere sahip olduklarını, bunun yanında sınıf yönetimi ve yönetim gibi bazı konularda öğrenen özerkliğine karşı olumsuz yaklaşıtlarını göstermektedir. Avrupa dil portfolyosu, Avrupa dil pasaportu, Avrupa dil portfolyosunun nasıl hazırlanacağı ile ilgili sonuçlar, okutmanların bu konuda genel olarak çok fazla bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur.

2.2.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Fonseka (2003), "Yetersiz Kaynak Ortamında Özerklik: Karnaval Ortamı Geliştirme" adlı çalışmasında sömürgeci yeni çıkmış Sri Lanka'da yetersiz sınıf ortamlarında öğrenen özerkliğini geliştirmede, öğrenim materyali olarak kullandığı şarkıların çok etkili olduğunu vurgulamaktadır. Araştırma 8-13 yaş arası yaklaşık 40 öğrenciyle dört yılı aşkın bir süre hafta sonları yürütülen İngilizce derslerine ilişkin gözlem ve kayıtlardan oluşmaktadır. Araştırmacı her ders öğrencilerin bir şarkı öğrenmelerini sağlayarak dersi birkaç aşamada yürütmüştür. Önce çocuklar, şarkıyı dinler ve melodisine aşına olur. Üç dört kez dinledikten sonra doğru telaffuz ve

tonlamayla şarkıyı okumayı öğrenirler. Çocuklar, şarkıyı söylerken öğretmenin uygun jest ve mimiklerinden anlamına ilişkin yorum yaparlar. Burada şarkı sözleri hikâye ya da drama olarak ele alınır ve her bir cümle ya da ifadenin bir dilsel işlevi vardır. Her ders olaylara dayanan birkaç dilsel işlev içerir. Araştırmacı çocukların bu oluşturulan *karnaval ortamında* yapılan çalışmada sözel becerilerinin çok geliştiğini belirtmektedir. Ayrıca düzenli interaktif dersler yoluyla çocukların farkında olmadan özerk öğrenenler olduğunu ifade etmektedir.

Martinez (2008), "Öğretmen Adaylarının Öznel Teorileri: Öğrenen Özerkliği Üzerine Araştırma ve Öğretmen Eğitimi İçin Çıkarımlar" isimli durum çalışmasında öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği ve öğrenci olarak kendi tecrübeleri hakkındaki öznel teorilerinin analizini ortaya koymayı amaçlamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının, öğrenen özerkliğinin profesyonel bilimsel teorileri ve öğretmen eğitimiyle ilgili yaklaşımların yeniden değerlendirilmesine katkı sağlayabileceği boyutu ele alınarak bu araştırma yapılmıştır. Araştırma Fransızca, İspanyolca ve İtalyanca yabancı dil öğretmenliğinde okuyan on altı öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler aynı zamanda on altı haftalık bir dönem boyunca öğrenen özerkliği konusunda eğitim veren iki seminerin de katılımcıdır. Araştırmanın sonucunda öğretmen eğitimi konusunda bazı çıkarımlarda bulunulmuştur. Öznel öğrenme teorilerinin öğretmen eğitiminde bir başlangıç noktası olarak kullanılabileceği belirtilmiştir. Bu teorilerin öğrenen olarak kendi üst bilişsel farkındalığını, dil öğrenme sürecinin üst bilişsel farkındalığını ve öğrenmeyi öğrenme becerisini geliştirmeye yardımcı olabileceği ifade edilmiştir. Elde edilen öznel öğrenme teorilerinin öğretmen eğitim programlarına entegre edilebileceği belirtilmiştir. Ayrıca öznel öğrenme teorileri yapılandırmanın, yeni bakış açılarına öncülük edeceği ve böylece henüz sorulmamış soruların doğmasının sağlanacağı ifade edilmektedir.

Trebbi'nin (2008) "Özgürlük – Öğrenen Özerkliğinin Önkoşulu?": Sınıfıçi Yenilenme ve Dil Öğretmeni Eğitimi" adlı çalışmasının amacı özgürlük ve öğrenen özerkliği kavramları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırma, 14 yaşındaki 27 kişiden oluşan başlangıç düzeyindeki bir sınıfta Fransızca öğreniminde yenilikçi yaklaşımları sunan sınıf içi etkinlik araştırması olarak tasarlanmıştır. Ana araştırma sorusu öğrenen özerkliği ve özyönetimli öğrenmenin bir dil dersinin başlangıcında nasıl gerçekleşebileceği ve bunun yanında dil öğreniminin ulaşırlılığında öğrenen özerkliğinin potansiyelinin ne olduğudur. En dikkat çekici bulgu, öğrenen özerkliği geliştirme sürecinin kesin yapılandırılmış bir çerçeveye dayanıyor olmasıdır. Bu

yapılandırılmış çerçeve dil, kültür ve dil öğreniminde bilinç yükseltme, yansıtıcı deneyime dayalı öğrenme, öğrenen girişimi ve hedef dilin keşfi, ilgili öğrenme aktivitesi seçimi ve öğrenmeyi öğrenme etkinliklerini desteklemektedir. Sonuç olarak; özgürlük, bilgi ve bilinçle kuvvetlenir ve öğrenen özerkliğinin gelişmesinde bir önkoşuldur. Dil öğretiminin bu alternatif yaklaşımında öğretmen daha da önemli bir rol üstlenir. Çünkü bilinç yükseltme, tamamiyle öğretmen desteğine dayanan bir süreçtir.

Nicolaidis (2008), öğrencilerin kendi yabancı dil öğrenimi gelişimlerindeki üstlendikleri rollerin içinde özerkliğin dahil olup olmadığına ilişkin inançlarını sorgulayan araştırmasını 9 İngilizce öğretmen adayıyla yapmıştır. Veriler, yaptığı danışma toplantılarında yaptığı geçmiş deneyim, öğrenme stilleri ve stratejilerine ilişkin testlerden, sınıf içi kayıt ve gözlemlerden, öğrencilerin İngilizce öğretmeniyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sınıf içinde *bilginin sahibi* olarak öğretmeni gördükleri ve öğretmenin eğitim etkinliğinin tüm aşamalarında (içeriğin kararı, aktivitelerin süresi, içeriğin derinliği ve değerlendirme) yönetimden sorumlu olan kişi olduğu görüşü ifade edilmektedir. Sadece evde ve sınıfın dışında başka çevrelerde öğrencinin karar vermeye yetkisi olduğu düşüncesinde oldukları görülmektedir.

Murray (2011), "Öz-erişimli Dil Öğrenmede Üstbilis ve Hayal Gücü" adlı araştırmasında dil öğrenimde üstbilis ve hayal gücünün rolünü araştırmayı hedeflemiştir. Öz-yönetimli öğrenme dersinde İngilizce dil yeterliliğini geliştirmeye çalışan üniversite birinci sınıf Japon öğrencilerin öğrenme deneyimlerini araştıran bu çalışma, üç yıllık bir araştırma projesinin raporlaştırılmasıyla oluşmuştur. Veriler, çoklu metod yöntemiyle elde edilmiştir. Bunlar dil-inanç anketi, ders değerlendirme anketi, dil öğrenme kayıtları, portfolyolar, görüşmeler ve grup tartışmalarıdır. Araştırmanın sonucunda, öğrenci deneyimleri dil öğreniminde öz-erişimli öğrenmenin hayal gücünü ve üstbilis gelişimi desteklediğini göstermektedir. Ancak bunun için öğrenenin öğrenen özerkliğini destekleyen bir öğrenme ortamında olması gerekmektedir.

Fine ve Collins (2011), çalışmalarında yabancı dil olarak İngilizcenin drama projeleriyle öğrenen özerkliğinin ortaya çıkması durumunu araştırmayı amaçlamışlardır. Bu araştırma, Japonya'da 16. Tokai Üniversitesi İngilizce Olimpiyat Oyunlarına katılan "seçme sınavıyla organizasyona katılma için yeterli bulunan" 21 lise öğrencisiyle yapılmıştır. Araştırmanın eğitimci takımını Tokai Üniversitesi

Öğretim Geliştirme Araştırma Enstitüsü'nden ve üniversitenin Yabancı Dil Merkezi'nden 7 öğretmen, 5 lise öğretmeni ve Avustralya, Kazakistan ve Sri Lanka'dan gelen 3 üniversite değişim öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sözel veriler ve öğrenci çalışması örnekleri, drama etkinliklerinin öğrencilerin sadece dil yeterliliğini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda yaratıcılık ve özerkliklerini geliştirdiğini göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın amacı olan İngilizce Öğretmen adaylarının “Öğrenen Özerkliği (Learner Autonomy)” konusundaki görüşleri hakkında bilgi toplamak için kullanılan yöntem, ölçek, ölçeğin uygulandığı çalışma grubu ve verileri yorumlamak için kullanılan analiz yöntemi ele alınmıştır. Bu süreç içerisinde izlenen yöntemler sırası ile araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırma ile ilgili verilerin toplanma süreci ve bu verilerin analiz aşamalarının da açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli seçilirken araştırmanın amacı göz önüne alınmıştır. Bu amaçla, bir sistemin temsilcisi olan ve yalnızca önemli görülen değişkenleri içine alacak şekilde gerçek durumları özetleyen modeller arasından tarama modelleri ele alınmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma şeklidir. Bu doğrultuda araştırmada kullanılan yöntem, çeşitli açılardan sınıflandırılabilen tarama modellerinden genel tarama modeli olarak belirlenmiştir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2008: 76-79).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalına devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan toplam 252 öğretmen adayının öğretimlerine, cinsiyete ve sınıflara göre dağılımı Çizelge 3.1’ de ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir.

Çizelge 3.1: Çalışma Grubunun Öğretim, Cinsiyete ve Sınıflara Göre Dağılımı

	1.Öğretim					2.Öğretim					Genel Toplam (n)
	Kadın		Erkek		Toplam (n)	Kadın		Erkek		Toplam (n)	
	(n)	%	(n)	%		(n)	%	(n)	%		
1. Sınıf	31	77,5	9	22,5	40	17	56,7	13	43,3	30	70
2. Sınıf	28	77,8	8	22,2	36	28	84,8	5	15,2	33	69
3. Sınıf	17	70,8	7	29,2	24	22	78,6	6	21,4	28	52
4. Sınıf	20	64,5	11	35,5	31	23	76,7	7	23,3	30	61
Toplam	96	73,3	35	26,7	131	90	74,4	31	25,6	121	252

Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarından 131'i 1. Öğretim olup, bununla birlikte 121'i de 2. Öğretim öğrencisidir. Bu iki gruba bakıldığında hemen hemen aynı oranda kadın ve erkek öğretmen adaylarının yer aldığı görülmektedir. Birinci öğretimde öğrenim gören %73,3 kadın ve %26,7 erkek öğretmen adayı varken, ikinci öğretimde de %74,4 kadın ve %25,6 erkek öğretmen adayı yer almaktadır. Toplamda 252 öğretmen adayı ile çalışılarak hem kullanılan ölçeğin geçerliliği hem de sonuçların genellenebilmesi için uygun bir çoğunluğa ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada çoklu ölçeklerden Likert ölçeği kullanılmıştır. Birden çok maddeden meydana gelen ve maddelerin aynı ölçeğe göre değerlendirildiği ölçekler *çoklu ölçeklerdir*. Daha çok tek boyutlu olarak ölçülmesi mümkün olmayan, çok boyutlu kavramların ölçülmesinde kullanılır. Likert ölçeğinde deneğin kendisine yöneltilen çeşitli yargılara ve ifadelere katılıp katılmama derecesini belirtmesi istenir. Bu ölçek daha çok kişilerin tutumlarını ve eğilimlerini ölçme amaçlı olarak kullanılmaktadır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, Yıldırım, 2007: 103-108).

Bu çalışmada kullanılan ölçek Sabancı (2007) tarafından Camilleri'nin 1999 yılında geliştirdiği "Learner Autonomy: The Teachers' Views" adlı ölçeğinden uyarlanmıştır. Ölçek Sabancı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve Anadolu ve Osmangazi Üniversiteleri'nden 5 öğretim elemanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Bu çevirilerle orijinal ölçek arasında herhangi bir uyumsuzluk olup olmadığını belirlemek için karşılaştırma yapılmış ve Türkçe versiyonu tekrar gözden geçirilmiştir. Ardından ölçeğin Türkçe versiyonun madde geçerliliği ve açıklığının değerlendirilmesi Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki 7 uzman tarafından yapılmıştır. Uzmanların maddelerin içerik geçerliliği, görünüş geçerliliği ve açıklığı ile

ilgili değerlendirmeleri ve önerileri dikkate alınarak, ölçek revize edilmiş ve gerekli değişiklikler ve uyarlamalar yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin olası uygulama sorunlarını önceden tespit etmek için 5 kişilik bir öğretmen grubuna pilot olarak uygulanmıştır (Sabancı, 2007: 50-54).

Sabancı (2007), bu ölçekle Eskişehir İlindeki İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliği Konusundaki Görüşlerini almayı amaçlamıştır. Bu nedenle ölçeğin ilk bölümünde yer alan "Kişisel Bilgiler" kısmında sorular öğretmenlerin hizmet yılı, çalıştığı okulu, mezun olduğu üniversiteyi, dersine girdiği sınıfları, daha önce çalıştığı okul türlerini, herhangi bir hizmet-içi eğitim programına katılıp katılmadığını belirlemeye yönelik soruları içermektedir. Bu araştırma ise Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Konusundaki Görüşlerini almayı amaçladığından ölçeğin ilk bölümünde yer alan "Kişisel Bilgiler" kısmı araştırmaya uygun bir şekilde uyarlanmıştır. Bu bölüm, öğrencilerin cinsiyeti, kaçınıcı sınıfta olduğu, öğretim türü, daha önceden öğrenen özerkliği konusunda bilgisi olup olmadığı; bilgisi varsa ne şekilde öğrendiği ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Diğer bölümdeki sorular aynen uygulanmıştır.

Bu ölçek İngilizce Öğretmen Adaylarının "Öğrenen Özerkliği (Learner Autonomy)" konusundaki görüşleri hakkında bilgi toplamayı amaçlayan Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğidir. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirliği 252 öğrenci üzerinde uygulanan maddelerin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) 0,898 olarak hesaplanmıştır. Bu test için hesaplanan güvenilirlik katsayısı; yüksek derecede güvenilir ($0,80 < \alpha < 1,0$) düzeyde elde edilmiştir (Ural ve Kılıç, 2006: 290).

Ölçek, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde cinsiyet, sınıf, öğrenim türü ve öğrenen özerkliği hakkında bilgilerinin olup olmadığını sorgulayan "Kişisel Bilgiler", ikinci bölümde ise "Öğrenen Özerkliği" hakkında görüşlerin açığa çıkarılması amaçlanan 12 alt bölüm ve toplam 31 madde yer almaktadır. Bu maddeler 5'li likert tipi ölçek şeklinde hazırlanmış ve sırasıyla "Hiç dahil edilmemeli", "Az dahil edilmeli", "Kısmen dahil edilmeli", "Çoğunlukla dahil edilmeli" ve "Tamamen dahil edilmeli" şeklinde ölçeklendirilmiştir. Öğretmen adaylarından her madde için kendi görüşlerini yansıtan bir adet seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca ölçeğin sonunda öğretmen adaylarının ölçekte yer alan maddelere verdikleri yanıtları etkileyen ilk beş faktörü yazmaları istenmiştir.

Ölçeğin ikinci kısmında “Öğrenen Özerkliği (Learner Autonomy)” konusunda görüş belirtilebilecek şekilde 31 adet 5’li likert tipi madde yer almaktadır. Bu maddeler, kendi arasında 12 bölümden oluşmakta olup bu bölümler sırasıyla; *ders amaçlarının belirlenmesi; ders içeriğinin belirlenmesi; ders materyallerinin belirlenmesi; dersin zamanı, yeri ve hızının belirlenmesi; grupta veya bireysel çalışmanın belirlenmesi; sınıf yönetimi; not tutma; ev ödevi; ders materyallerinden ne öğrenileceğinin belirlenmesi; sınıf aktivitelerinin amaçlarını kavrama; kendi öğrenme yöntemlerini belirleme; kendini değerlendirme* şeklindedir. Bu bölümlerde hangi maddelerin yer aldığı Çizelge 3.2’de ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir.

Çizelge 3.2: Ölçeğin Yapısı

Bölüm	Bölümün Adı	Alt Başlık
A	Ders amaçlarının belirlenmesi	M1- Yıllık plan M2- Günlük plan
B	Ders içeriğinin belirlenmesi	M3- Konular M4- Aktiviteler
C	Ders materyallerinin belirlenmesi	M5- Ders kitapları M6- İşitsel – görsel materyaller M7- Gerçek nesnelere (realias)
D	Dersin zamanı, yeri ve hızının belirlenmesi	M8- Zaman M9- Yer M10- Hız
E	Grupa veya bireysel çalışmanın belirlenmesi	M11- Bireysel çalışma M12- İkili çalışma M13- Grup çalışması
F	Sınıf yönetimi	M14- Sıraların yerleşimi M15- Oturma düzeni M16- Disiplin kuralları
G	Not tutma	M17- Ödev kontrolü M18- Sınav notları M19- Yoklama
H	Ev ödevi	M20- Miktar M21- Tür M22- Sıklık
I	Ders materyallerinden ne öğrenileceğinin belirlenmesi	M23- Yazılı materyaller M24- İşitsel ve görsel materyaller M25- Gerçek nesnelere (realias)
J	Sınıf aktivitelerinin amaçlarını kavrama	M26-
K	Kendi öğrenme yöntemlerini belirleme	M27-
L	Kendini değerlendirme	M28- Haftalık M29- Aylık M30- Dönemlik M31- Yıllık

3.4. Veri Toplama Süreci

Ölçek, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 2010-2011 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ölçek, bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bunun sebebi, ölçek uygulanmadan önce öğretmen adaylarının ölçeğin içeriği ve uygulanış amacı hakkında bilgilendirilme gerekliliğinin olması ve ölçeğin uygulanması sırasında karşılaşılabilecekleri herhangi bir problemin giderilmesi imkânının olmasıdır. Uygulama sınıfları için ilgili öğretim üyelerinden alınan izinlerden sonra tüm sınıflar için bir uygulama tablosu hazırlanmış ve her bir sınıfa ayrı ders saati gelecek şekilde tasarlanmıştır. Ölçek doğrudan araştırmacı tarafından uygulandığı için, devamsız öğrenciler haricinde herhangi bir geçersiz ölçek formu elde edilmemiştir ve bu şekilde uygulama süresi minimum düzeyde, verimlilik ise optimum düzeyde tutulmaya çalışılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın deneysel kısmındaki uygulamalar sonucunda elde edilen verilerin analizinde, araştırmacı tarafından SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 17.0 programı kullanılmıştır. Bu programa kaydedilen veriler, uygun analiz yöntemleriyle çözümlenmiştir. Araştırmada yapılan çözümlenmelerde kullanılan analiz teknikleri, kısaca iki bölüm altında açıklanabilir.

Birinci bölüm olarak değerlendirilen analizlerde frekans analizi tekniği ve yüzde dağılım oranları hesaplanıp yorumlanmıştır. Bu yöntem, bir araştırmaya veri toplamak için uygulanan ölçeğin değerlendirilmesi çerçevesinde deneklerin bir ya da daha çok değişkene ait değerlerin ya da puanların dağılımına ait özelliklerinin betimlemek amacıyla verileri frekans ve yüzde dağılımı olarak verir (Büyüköztürk, 2008: 21). Bu doğrultuda ölçekte yer alan maddelerin bölümlerine göre sınıflandırılmış hallerinin ayrı ayrı frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır.

İkinci bölümde ise öğretmen adaylarının öğrenim türleri ve cinsiyetlerine göre birbirleri arasında karşılaştırılması için parametrik analiz teknikleri arasında yer alan **t-testi** (independent-samples t-test) kullanılmıştır. T-testi, birbirinden bağımsız iki grubun veya örneklemin bağımlı bir değişkene göre ortalamalarını karşılaştırılarak,

ortalamlar arasındaki farkın belirli bir güven düzeyinde (%95, %99 gibi) anlamlı (önemli) olup olmadığını test etmek için kullanılan istatistiksel bir tekniktir. Bu test ile bağımsız iki gruba tek test uygulandıktan sonra iki grubun teste ilişkin ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığı belirlenir (Ural ve Kılıç, 2006, s.200).

Araştırmada kullanılan ölçeğin ikinci bölümünde yer alan maddelere ilişkin öğretmen adaylarının öğrencilerin ne ölçüde dahil edilmelerine yönelik verdikleri cevapları değerlendirmede kullanılan sayısal verilerle ilgili yorumlamada şöyle bir genellemeye gidilmiştir:

- *Hiç Dahil Edilmemeli ve Az Dahil Edilmeli* cevapları *negatif görüş* olarak,
- *Tamamen Dahil Edilmeli ve Çoğunlukla Dahil Edilmeli* cevapları *pozitif görüş* olarak,
- *Kısmen Dahil Edilmeli* cevapları ise öğretmen ve öğrencinin *müzakere ve işbirliği içinde olması* şeklinde yorumlanmıştır.

Ölçeğin ikinci bölümünün sonunda öğretmen adaylarının ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevapları etkileyen faktörleri belirtmeleri istenmiştir. Burada öğretmen adaylarının açık uçlu olarak verdikleri cevaplar, bulgular ve yorumlar bölümünde her alt boyutta ortaya çıkan sonucu yorumlamada destekleyici veri olarak kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini incelemek amacıyla önceki bölümde belirtilen yöntemle toplanan verilerin, yapılan istatistiksel analizler sonucunda değerlendirilmesi ile elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmada, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretmen adaylarından “Öğrenen Özerkliği (Learner Autonomy)” konusundaki görüşleri hakkındaki bilgi toplamak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın amaçları içerisinde yer alan sorulara cevaplar aranmıştır. Tüm verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırma alt problemlerinin ve bu alt problemlere ait boyutların sırasına göre düzenlenmiştir.

Anketin ikinci bölüm değerlendirmesinden önce kişisel özelliklerin sorgulandığı ilk bölüme ait “Daha önceden Öğrenen Özerkliği (Learner Autonomy) konusunda bilginiz var mı?” sorusunun verilerinin analizi yapılmıştır. Daha önceden bilgisi olan ya da olmayan öğrencilerin sınıf ve cinsiyet faktörüne göre dağılımları Çizelge 4.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.1: Öğretmen Adaylarının “Öğrenen Özerkliği (Learner Autonomy)” Hakkındaki Önbilgilerinin Sınıflara Göre Frekans Dağılımları

	<i>Evet, bilgim var.</i>				<i>Hayır, bilgim yok.</i>			
	<i>Kadın (n)</i>	<i>Erkek (n)</i>	<i>Toplam</i>		<i>Kadın (n)</i>	<i>Erkek (n)</i>	<i>Toplam</i>	
			<i>(n)</i>	<i>%</i>			<i>(n)</i>	<i>%</i>
1. Sınıf	-	1	1	0,4	48	21	69	27,4
2. Sınıf	10	-	10	4,0	46	13	59	23,4
3. Sınıf	18	5	23	9,1	21	8	29	11,5
4. Sınıf	43	16	59	23,4	-	2	2	0,8
Toplam	71	22	93	36,9	115	44	159	63,1

Araştırmaya katılan öğrencilerin %36,9’u bu kavram hakkında ön bilgilerinin olduğunu söylerken, %63,1’i ise ilgili kavram hakkında bilgisi olmadığını söylemektedir. Genel olarak değerlendirilirse yaklaşık olarak öğretmen adaylarının $\frac{1}{3}$ ’ü konu hakkında bir bilgiye sahipken, $\frac{2}{3}$ ’ü ise herhangi bir bilgiye sahip değildirler. Çizelge 4.1’de göze çarpan en çarpıcı nokta ise, “Öğrenen Özerkliği”

konusu hakkında sahip olunan bilginin 1. Sınıftan 4. Sınıfa doğru ciddi bir artış göstermesidir. Buna paralel olarak herhangi bir bilgiye sahip olmayan öğretmen adaylarında ise artış 4. Sınıftan 1. Sınıfa doğrudur. Ayrıca bu soruda yer alan açık uçlu “Yanıtınız Evetse;” sorusuna yanıt olarak; öğrenciler bu bilgileri %70 oranla üniversitede gördükleri derslerden, %30 oranla ise okudukları makalelerden edindiklerini belirtmişlerdir.

4.1. Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliği Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği hakkındaki görüşlerine ait verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, yine bu alt probleme ait boyutlar halinde ele alınmıştır. Her alt boyut, ayrı bir başlıkta incelenmiş ve birbirinden bağımsız olarak analiz edilerek yorumlanmıştır.

4.1.1. “Ders Amaçlarının Belirlenmesi” Boyutuna Ait Bulgular

Bu bölümde ilk alt boyut olan “Ders amaçlarının belirlenmesi” ele alınmıştır. Bu bölüm; “Yıllık plân amaçlarının belirlenmesine öğrenciler ne ölçüde dahil edilmeli?” ve “Günlük plân amaçlarının belirlenmesine öğrenciler ne ölçüde dahil edilmeli?” ifadelerini içeren 2 madde içermektedir. Maddelere verilen yanıtlara ait frekans ve yüzde dağılımları Çizelge 4.2’de gösterilmektedir.

**Çizelge 4.2: Öğretmen Adaylarının “Ders Amaçlarının Belirlenmesi”
Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları**

Bölüm A: Ders amaçlarının belirlenmesi		<i>Hiç dahil edilmemeli</i>		<i>Az dahil edilmeli</i>		<i>Kısmen dahil edilmeli</i>		<i>Çoğunlukla dahil edilmeli</i>		<i>Tamamen dahil edilmeli</i>	
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
M1	Yıllık Plan	9	3,6	28	11,1	63	25,0	115	45,6	37	14,7
M2	Günlük Plan	7	2,8	18	7,1	50	19,8	120	47,6	57	22,6
Toplam		16	3,2	46	9,1	113	22,4	235	46,6	94	18,6

Ders amaçları ile ilgili maddelerin yer aldığı ilk bölüm ele alındığında, öğretmen adaylarının %46,6'sı “çoğunlukla dahil edilmeli” görüşünderken %18,6'sı ise “tamamen dahil edilmeli” görüşünü savunmuşlardır. Bunun yanı sıra %3,2 oranla “hiç dahil edilmemeli” ve %9,1 oranla da “az dahil edilmeli” görüşü olduğu açığa çıkmıştır. Öğretmen adayları, bu bölüm için toplam %12,3 oranla negatif görüş sunarken, bununla birlikte %65,2 gibi yüksek bir oranla ise pozitif görüş bildirmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin “ders amaçlarının belirlenmesi” aşamasında katkıda bulunması konusu öğretmen adayları tarafından gerekli görülmüştür.

Ayrıca bu bölümün alt boyutları olan yıllık plân ve günlük plân maddeleri de birbirlerine benzer oranlara sahiptir. Genel görüşe paralel bir şekilde bu iki alt madde için de yüksek oranlı dahil edilmeli görüşü savunulmaktadır. Yıllık ve günlük amaçların belirlenmesine öğrenciler çoğunlukla ya da tamamen dahil edilmeli diyen öğretmen adaylarının anketin sonunda yer alan açık uçlu maddelere verdikleri yanıtlar şunlardır:

- Öğretim, öğrenci için vardır ve merkezde öğrenci olmalıdır.
- Öğrenci merkezli eğitimle öğrenci daha aktif hale gelir ve öğrenci ne kadar aktif olursa o kadar iyi öğrenir.

- Öğrenmede en önemli faktör öğrencinin kendisi olmalıdır.
- Öğrencinin eğitim-öğretim sürecinde belirleyici rolü olmalıdır.
- Öğrenci plânlamanın bir parçası olduğu için plânlamada yer almalıdır.
- Öğrenciye görelilik ilkesi ön plânda olmalıdır.
- Ders plânlarında öğrenci nitelikleri ve bireysel farklar dikkate alınmalıdır.
- Öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerine uygun plânlar yapılmalıdır.
- Öğrencileri öğrenme sürecine katmak ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamak gerekir.
- Plân hazırlığında öğrencinin katılımı ders için hazır bulunuşluğunu artırmasında önemlidir.
- Öğrenci kendi öğrenmesinde söz hakkına sahip olmalıdır.
- Öğrenci en iyi nasıl öğreneceğini kendisi bilir.
- Öğrenci bir birey olarak ele alınmalıdır.
- Demokratik bir ortam sağlanmalıdır.
- Öğrenciler sınıf içi her türlü faaliyette etkin olmalıdırlar.
- Öğrencilerin tutum ve istekleri doğrultusunda hazırlanan plânlar daha yararlıdır.

Ders amaçlarının belirlenmesine ilişkin hiç dahil edilmemeli, az dahil edilmeli veya kısmen dahil edilmeli görüşünde olan öğretmen adayları, öğretmenlerin amaç belirlemede daha deneyimli oldukları, bunun öğrencilere bırakılmasının sakıncalı olabileceği düşüncesinde olduklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Ayrıca "*Öğrenci merkezli bir öğretimde her ay, hatta her gün öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları değişebilir; bu yüzden bir yıllık plân yapılamaz.*" şeklinde de görüş bildirilmiştir.

Özgür (2005), İngilizce Öğretmenliği Bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada 1. sınıf öğrencileri %71,3; 4. sınıf öğrencileri %84,3 oranla ders amaçlarının belirlenmesinde öğretmenin sorumlu olduğunu vurgulamışlardır. Sabancı (2007), yaptığı çalışmada öğretmen görüşlerine başvurmuş ve bu konuda öğretmenlerin %50'si öğrencilerin ders amaçlarının belirlenmesine yüksek oranlı dahil edilmeli görüşünü savunmuşlardır. Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerinin %62,2 oranla öğrencilerin dahil edilmesi yönünde olduğu görülmektedir. Bu durumun, öğrenen özerkliği konusunda bilgi ve bilinçlenmenin arttığını ve gelecekte daha çok uygulanabilir olacağını gösterdiği söylenebilir.

4.1.2. “Ders İçeriğinin Belirlenmesi” Boyutuna Ait Bulgular

Bu bölüm, öğrenciler “Konuların belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?” ve “Aktivitelerin belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?” ifadelerini içeren 2 maddeden oluşmaktadır. Maddelere verilen yanıtlara ait frekans ve yüzde dağılımlar Çizelge 4.3’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.3: Öğretmen Adaylarının “Ders İçeriğinin Belirlenmesi” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları

Bölüm B: Ders içeriğinin belirlenmesi		<i>Hiç dahil edilmemeli</i>		<i>Az dahil edilmeli</i>		<i>Kısmen dahil edilmeli</i>		<i>Çoğunlukla dahil edilmeli</i>		<i>Tamamen dahil edilmeli</i>	
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
M3	Konular	5	2,0	20	7,9	79	31,3	106	42,1	42	16,7
M4	Aktiviteler	2	0,8	8	3,2	40	15,9	112	44,4	90	35,7
Toplam		7	1,4	28	5,55	119	23,6	218	43,25	132	26,2

Ders içeriğinin belirlenmesi konusunda öğretmen adaylarının %43,25’i “çoğunlukla dahil edilmeli”, %26,2’si “tamamen dahil edilmeli”, %23,6’sı “kısmen dahil edilmeli”, %5,55 “az dahil edilmeli”, %1,4’ü “hiç dahil edilmemeli” yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durumda öğretmen adaylarının öğrencilerin ders içeriğinin belirlenmesine katılımı konusunda %6,95 oranla negatif, %69,45 oranla pozitif görüş bildirdiklerini söyleyebiliriz. Bu da göstermektedir ki; ders içeriğinin belirlenmesinde öğrencinin katılımı, öğretmen adayları tarafından gerekli görülen konulardan biri durumundadır.

Bu bölümün alt boyutları olan konular ve aktivitelerin belirlenmesine ilişkin oranlara ayrı ayrı bakıldığında her ikisinde de yüksek oranla dahil edilmeli görüşü savunulduğu görülmektedir. Bununla ilgili öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde ortaya koymuşlardır:

- Öğrenci bireysel olarak etkileneceği durumlarda söz sahibi olmalıdır.
- Amaç öğretmek olduğu için her aşamaya öğrenci dahil edilmelidir.
- Konu ve aktiviteler öğrencinin katılımıyla belirlendiğinde öğrencinin ders için hazır bulunuşluk düzeyi yüksek olacaktır.
- Konuların seçiminin öğrenciye bırakılması öğrenmenin gerçekleşmesi üzerinde çok etkilidir.
- Sınıf içi etkinlikler kesinlikle öğrenci merkezli olarak belirlenmelidir. Onun her türlü durumu (psikolojik, sosyal, kültürel) dikkate alınmalıdır.

Yıldırım (2005), çalışmasında üniversite 1 ve 4. sınıf öğrencileri ders aktivitelerinin belirlenmesinde %85,45 oranla öğretmenin sorumluluğu olduğu görüşünü bildirmişler ve bunun nedeni olarak öğrencilerin bu aktiviteleri belirlemede yeterince donanımlı olmadıklarını belirtmişlerdir. Sabancı (2007)'nin çalışmasında ise öğretmenler, öğrencilerin ders içeriğinin belirlenmesine %67 oranla dahil edilmesi gerektiği görüşündedirler. Bu çalışma da ise öğretmen adayları %69,45 oranla dahil edilmesi görüşüyle Sabancı'nın çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

4.1.3. “Ders Materyallerinin Belirlenmesi” Boyutuna Ait Bulgular

Bu bölüm; öğrenciler “Ders kitaplarının seçimine ne ölçüde dahil edilmeli?”, “İşitsel ve görsel materyallerin seçimine ne ölçüde dahil edilmeli?” ve “Gerçek nesnelerin (realias) seçimine ne ölçüde dahil edilmeli?” ifadelerini içeren 3 maddeyi içermektedir. Maddelere verilen yanıtlara ait frekans ve yüzde dağılımlar Çizelge 4.4'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.4: Öğretmen Adaylarının “Ders Materyallerinin Belirlenmesi” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları

Bölüm C: Ders materyallerinin belirlenmesi		<i>Hiç dahil edilmemeli</i>		<i>Az dahil edilmeli</i>		<i>Kısmen dahil edilmeli</i>		<i>Çoğunlukla dahil edilmeli</i>		<i>Tamamen dahil edilmeli</i>	
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
M5	Ders Kitapları	16	6,3	29	11,5	84	33,3	80	31,7	43	17,1
M6	İşitsel ve Görsel Materyaller	3	1,2	17	6,7	74	29,4	109	43,3	49	19,4
M7	Gerçek Nesnelere (Realias)	2	0,8	25	9,9	76	30,2	110	43,7	39	15,5
Toplam		21	2,7	71	9,3	234	30,9	299	39,5	131	17,3

Ders materyallerinin belirlenmesi konusunda öğretmen adaylarının %39,5'i “çoğunlukla dahil edilmeli”, %17,3 “tamamen dahil edilmeli” görüşünü savunurken, %30,9'u “kısmen dahil edilmeli”, %9,3'ü “az dahil edilmeli”, %2,7'si “hiç dahil edilmemeli” şeklinden görüş bildirmişlerdir. Bu bölümde öğretmen adayları toplam %56,8 oranında pozitif, %12 oranında negatif görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte bu bölümü oluşturan alt maddelere ilişkin oranlara bakıldığında aralarında ciddi bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının ders materyallerinin belirlenmesinde öğrencilerin yüksek oranla dahil edilmeli görüşünü savundukları görülmektedir. Bu konuyla ilgili öğretmen adayları görüşlerini şöyle belirtmişlerdir:

- Sınıf içi materyaller kesinlikle öğrenci merkezli olmalıdır. Öğrencinin psikolojik, sosyal ve kültürel durumu dikkate alınmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerekir.
- Materyal seçiminde öğrencinin düşüncesinin alınması öğrenci rahatlığı için gereklidir.
- Materyallerin ve nesnelere belirlenmesinde bir amaç olmalıdır.

Olumsuz görüş bildiren öğretmen adayları ise ders materyali belirlemenin öğretmen merkezli olması gerektiğini savunmaktadırlar. Yıldırım (2005)'in çalışmasında 4. sınıf öğrencileri kendilerini öğrenci olarak sınıf içinde ve dışında

materyal belirlemede genellikle iyi ve çok iyi olduklarını belirtirken, 1. sınıf öğrencileri kendilerinin bu konuda genellikle orta seviyede olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ders materyalleri seçiminin yine öğretmenin sorumluluğunda olduğu düşüncesini vurgulamışlardır. Bu da öğrencilerin sorumluluk almaktan kaçındıklarını ya da kendi donanımlarının bu iş için yeterli olmadığına inandıkları şeklinde yorumlanabilir.

4.1.4. “Dersin Zamanı, Yeri ve Hızının Belirlenmesi” Boyutuna Ait Bulgular

Bu bölüm, öğrenciler “Dersin zamanının belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?”, “Dersin yerinin belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?” ve “Dersin hızının belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?” ifadelerini içeren 3 maddeden oluşmaktadır. Maddelere verilen yanıtlara ait frekans ve yüzde dağılımları, Çizelge 4.5’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.5: Öğretmen Adaylarının “Dersin Zamanı, Yeri ve Hızının Belirlenmesi” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları

Bölüm D: Dersin zamanı, yeri ve hızının belirlenmesi		Hiç dahil edilmemeli		Az dahil edilmeli		Kısmen dahil edilmeli		Çoğunlukla dahil edilmeli		Tamamen dahil edilmeli	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
M8	Zaman	19	7,5	49	19,4	76	30,2	64	25,4	44	17,5
M9	Yer	23	9,1	42	16,7	81	32,1	63	25,0	43	17,1
M10	Hız	11	4,4	27	10,7	68	27,0	90	35,7	56	22,2
Toplam		53	7,0	118	15,6	225	29,8	217	28,7	143	18,9

Dersin zamanı, yeri ve hızının belirlenmesi konusunda öğretmen adaylarının %29,8’i “kısmen dahil edilmeli”, %28,7’si “çoğunlukla dahil edilmeli” görüşünü savunurken, %18,9’u “tamamen dahil edilmeli”, %15,6’sı “az dahil edilmeli”, %7’si

“hiç dahil edilmemel” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu bölümde öğretmen adayları, toplam %47,6 oranında pozitif; %22,6 oranında negatif görüş bildirmişlerdir. Ayrıca %29,8 oranında “kısmen dahil edilmeli” görüşünü savunan öğretmen adayları için dersin zamanı, yeri ve hızının belirlenmesi konusunda öğrencilerin görüşlerinin önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Yine önceki bölümlerde olduğu gibi bu bölümü oluşturan alt maddelere ilişkin oranlara bakıldığında aralarında ciddi bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durumda öğretmen adayları dersin zamanı, yeri ve hızının belirlenmesine öğrencilerin %47,6 oranla dahil edilmeli görüşünü savundukları görülmektedir. Bununla ilgili olarak öğretmen adayları ölçekte şu görüşleri bildirmişlerdir:

- Öğretim ortamının uygunluğu öğrencilerin görüşleri doğrultusunda belirlenmelidir.
- Öğrencinin öğrenimini etkileyen etkenlerin belirlenmesinde söz sahibi olması gerekir.
- Ortam seçiminde öğrenci düşüncesi öğrenci rahatlığı için gereklidir.

Ayrıca dersin hızının belirlenmesi konusunda öğretmen adaylarının %57,9 gibi yüksek oranla öğrenciler dahil edilmeli görüşünde oldukları görülmektedir. Bunun nedeni ise kendileri de henüz öğrenci olan öğretmen adaylarının öğrencilerin kendi öğrenme hızlarını kendilerinin en iyi bildiği ve bunun kontrolünün kendilerine ait olmasının öğrenme kalitesini artıracığı görüşünde olmaları olabilir.

4.1.5. “Grupla veya Bireysel Çalışmanın Belirlenmesi” Boyutuna Ait Bulgular

Bu bölümde, öğrenciler “Bireysel çalışmaların belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?”, “İkili çalışmaların belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?” ve “Grup çalışmalarının belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?” ifadelerini içeren 3 madde yer almaktadır. Maddelere verilen yanıtlara ait frekans ve yüzde dağılımları, Çizelge 4.6’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.6: Öğretmen Adaylarının “Grupla veya Bireysel Çalışmanın Belirlenmesi” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları

Bölüm E: Grupla veya bireysel çalışmanın belirlenmesi		<i>Hiç dahil edilmemeli</i>		<i>Az dahil edilmeli</i>		<i>Kısmen dahil edilmeli</i>		<i>Çoğunlukla dahil edilmeli</i>		<i>Tamamen dahil edilmeli</i>	
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
M11	Bireysel Çalışma	4	1,6	16	6,3	48	19,0	112	44,4	72	28,6
M12	İkili Çalışma	3	1,2	15	6,0	63	25,0	97	38,5	74	29,4
M13	Grup Çalışması	3	1,2	11	4,4	66	26,2	99	39,3	73	29,0
Toplam		10	1,3	42	5,57	177	23,4	308	40,7	219	29,0

Grupla veya bireysel çalışmanın belirlenmesi konusunda öğretmen adaylarının %40,7'si “çoğunlukla dahil edilmeli”, %29'u “tamamen dahil edilmeli” görüşünü savunurken, %23,4'ü “kısmen dahil edilmeli”, %5,57'si “az dahil edilmeli”, %1,3'ü “hiç dahil edilmemeli” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu bölümde öğretmen adayları, toplam %69,7 oranında pozitif; %6,87 oranında negatif görüş bildirmişlerdir. Ayrıca bu bölümü oluşturan alt maddelere ilişkin oranlara bakıldığında aralarında ciddi bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının öğrencilerin grupla veya bireysel çalışmanın belirlenmesi konusunda yüksek oranda dahil edilmesi gerektiği düşüncesinde olduklarını vurgulamaktadır.

Bu konuyla ilgili olarak öğretmen adayları ölçekte şu görüşleri belirtmişlerdir:

- Öğrenciler, kendi öğrenme şekillerini keşfetmeye teşvik edilmeli çünkü her insanın farklı bir öğrenme şekli vardır ve öğrenciler her zaman bireysel öğrenme biçimleriyle öğrenemezler.
- Bireysel veya ikili çalışmalar öğrenci merkezlidir.
- Öğrencilerin kendi gelişimlerini kontrol etmeleri bireysel ve grup çalışmalarıyla mümkün olur.
- Öğrencilerin kendi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeteneklerinin farkına varmaları önemlidir.

İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında (2006) öğrencilerin derse katılımıyla ilgili şöyle bir açıklama yer almaktadır:

Çoğu öğretmen, çocukların grup çalışmasından (diğer öğrencilerle çalışmaktan) hoşlanacaklarını düşünür. Ancak durum böyle değildir. Bir eşle veya grupla çalışmak pek çok sosyal beceriyi gerektirir. Bazen özellikle çok küçük yaştaki dil öğrenen öğrenciler tek başlarına çalışmayı tercih ederler, çünkü paylaşmak ve paylaşarak çalışmak uygun sosyal gelişim düzeyi gerektirir. Çocuklar başkalarının bulunduğu bir ortamda bir şeyler yapmaktan hoşlanırlar fakat ben merkezli oldukları için bireysel etkinlikleri tercih ederler. Takımlar hâlinde oyun oynamak, iş birlikçi ve destekleyici çalışma için gerekli olan sosyal becerileri artırmak ve birbirlerine yardımcı olabilmeleri için çocuklara bol bol fırsat verilmelidir (İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2006).

Bu açıklamalar doğrultusunda bireysel ya da grupla çalışma kararına öğrencinin dahil edilmesi yönünde öğretmen adaylarının yüksek oranla bildirdikleri pozitif görüş, öğrencinin yaş grubuna, bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimine uygun bir şekilde öğrenen özerkliği geliştirme açısından yerinde olduğu söylenebilir.

4.1.6. “Sınıf Yönetimi” Boyutuna Ait Bulgular

Bu bölüm, öğrencilerin “Sıraların yerleştirilmesi ile ilgili kararlara ne ölçüde dahil edilmeli?”, “Oturma düzeni ile ilgili kararlara ne ölçüde dahil edilmeli?” ve “Disiplin kuralları ile ilgili kararlara ne ölçüde dahil edilmeli?” ifadelerini içeren 3 madde içermektedir. Maddelere verilen yanıtlara ait frekans ve yüzde dağılımlar, Çizelge 4.7’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.7: Öğretmen Adaylarının “Sınıf Yönetimi” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları

<i>Bölüm F: Sınıf yönetimi</i>		<i>Hiç dahil edilmemeli</i>		<i>Az dahil edilmeli</i>		<i>Kısmen dahil edilmeli</i>		<i>Çoğunlukla dahil edilmeli</i>		<i>Tamamen dahil edilmeli</i>	
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
M14	Sıraların Yerleşimi	26	10,3	33	13,1	62	24,6	86	34,1	45	17,9
M15	Oturma Düzeni	22	8,7	27	10,7	70	27,8	86	34,1	47	18,7
M16	Disiplin Kuralları	45	17,9	48	19,0	79	31,3	52	20,6	28	11,1
Toplam		93	12,3	108	14,3	211	27,9	224	29,6	120	15,9

Sınıf yönetimi konusunda öğretmen adaylarının %29,6'si “çoğunlukla dahil edilmeli”, %15,9'u “tamamen dahil edilmeli” görüşünü savunurken, %27,9'u “kısmen dahil edilmeli”, %14,3'ü “az dahil edilmeli”, %12,3'ü “hiç dahil edilmemeli” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu bölümde öğretmen adayları, toplam %45,5 oranında pozitif; %26,6 oranında negatif görüş bildirmişlerdir.

Bu bölümü oluşturan alt maddelere ilişkin oranlara bakıldığında oturma düzeni ve sıraların yerleşimiyle ilgili maddelerdeki oranların birbirine yakın olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin oturma düzeni ve sıraların yerleşimiyle ilgili kararlara yüksek oranda dahil edilmeleri konusunda görüş birliği olduğu yorumuna ulaşılabilir. Ancak disiplin kuralları ile ilgili maddenin oranlarına bakıldığında “kısmen dahil edilmeli” görüşünün oranı %31,3 ile dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin disiplin kurallarıyla ilgili kararlara “az dahil edilmeli” ve “hiç dahil edilmemeli” görüşünün toplam oranı %36,9'dır. Bu durum, bize öğretmen adaylarının, öğrencilerin disiplin kuralları ile ilgili kararlara dahil edilmesi konusunda çekinceleri olduğunu göstermektedir. Çünkü disiplin kuralları düşünüldüğünde genelde dışarıdan gelen yaptırımlara bağlı kurallar algılanır. Oysa öz disiplinin gelişmesi öğrenen özerkliğinde başta sağlanması gereken unsurlardan biri olduğu söylenebilir.

Öğretmen adayları, bu görüşlerini etkileyen faktörleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- Öğrenci isteklerine yer verilmeli; ama disiplinden ve yoklamadan taviz verilmemeli.
- Öğretmen, öğrenen özerkliğini sağlarken hiçbir zaman disiplini bırakmamalıdır.
- Disiplin konusu, öğrenciye değil; genel kurallara bağlıdır.
- Okul ortamı, öğretmen-öğrenci işbirliğiyle en uygun hale getirilmelidir.
- Bazı durumlarda öğretmen, öğrencinin suiistimalini engellemelidir.
- Sınıfın yerleşimi ve oturma düzeni gibi konular ise öğretmen merkezlidir.
- Oturma düzeni, sıraların konumları gibi çevresel faktörler öğrenmede etkili olduğundan öğrencinin fikri ön plânda tutulmalıdır.

Sabancı'nın (2007) öğretmenlerin görüşlerine dayanan çalışmasında sınıf yönetimine öğrencilerin dahil edilmesine ilişkin öğretmenlerin %53 oranla pozitif, %18 oranla negatif görüş bildirdikleri görülmektedir. Baylan ise (2007) çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda sorumluluklarını paylaşmak istemedikleri yönünde görüş bildirdiklerini ifade eder.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini bir bakıma kontrol kaybı, kaos ve yetersiz öğrenmeye yol açan bir tehdit unsuru olarak görmeleri, bu konuda isteksiz olmalarının temel nedeni olarak kabul edilebilir (Trebbi, 2008).

Dolayısıyla sınıf yönetimine öğrencilerin dahil edilmesinde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çekincelerinin olması, henüz geleneksel eğitim anlayışının zihinlerde yerini koruduğunu gösterdiği söylenebilir.

4.1.7. "Not Tutma" Boyutuna Ait Bulgular

Bu bölüm, öğrenciler "Ödevlerin kontrolü ile ilgili kararlara ne ölçüde dahil edilmeli?", "Sınav notlarının kaydı ile ilgili kararlara ne ölçüde dahil edilmeli?" ve "Yoklama ile ilgili kararlara ne ölçüde dahil edilmeli?" ifadelerini içeren 3 maddeden oluşmaktadır. Maddelere verilen yanıtlara ait frekans ve yüzde dağılımlar, Çizelge 4.8'de gösterilmektedir.

Çizelge 4.8: Öğretmen Adaylarının “Not Tutma” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları

Bölüm G: Not tutma		Hiç dahil edilmemeli		Az dahil edilmeli		Kısmen dahil edilmeli		Çoğunlukla dahil edilmeli		Tamamen dahil edilmeli	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
M17	Ödevlerin Kontrolü	27	10,7	54	21,4	83	32,9	52	20,6	36	14,3
M18	Sınav Notları	60	23,8	45	17,9	58	23,0	64	25,4	25	9,9
M19	Yoklama	58	23,0	55	21,8	61	24,2	45	17,9	33	13,1
Toplam		145	19,2	154	20,4	202	26,7	161	21,3	94	12,4

Not tutma konusunda öğretmen adaylarının %12,4'ü “tamamen dahil edilmeli”, %21,3'ü “çoğunlukla dahil edilmeli” görüşünü savunurken, %26,7'si “kısmen dahil edilmeli”, %20,4'ü “az dahil edilmeli”, %19,2'si ise “hiç dahil edilmemeli” yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durumda %39,6 oranında negatif, %33,7 oranında pozitif görüş bildirilmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının öğrencilerin ödevlerinin kontrolü, sınav notlarının kaydı ve yoklama ile ilgili kararlar konusunda öğretmen kontrolünde olmaları gerektiği görüşünde oldukları görülmektedir.

Öğretmen adayları, bu konuyla ilgili görüşlerini etkileyen faktörleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- Öğrenciler, sınavlar dışındaki değerlendirmelere dahil edilmelidir.
- Yoklama, sınav notları gibi konular öğretmenin kararıdır.
- Ödev konusunda öğrencilerin objektif olmaları zor olur.
- Sınav notlarının kaydı, öğrencilerin ilgileneceği bir şey değildir.

Sabancı da (2007) çalışmasında ödevlerin kontrolü, sınav notları ve yoklama konusunda not tutmanın bir öğretmen görevi olarak kabul edildiğini belirtmektedir.

4.1.8. “Ev Ödevi” Boyutuna Ait Bulgular

Bu bölüm, öğrenciler “Ev ödevlerinin miktarı ile ilgili kararlara ne ölçüde dahil edilmeli?”, “Ev ödevlerinin türü ile ilgili kararlara ne ölçüde dahil edilmeli?” ve “Ev ödevlerinin sıklığı ile ilgili kararlara ne ölçüde dahil edilmeli?” ifadelerini içeren 3 maddeden oluşmaktadır. Maddelere verilen yanıtlara ait frekans ve yüzde dağılımlar, Çizelge 4.9’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.9: Öğretmen Adaylarının “Ev Ödevi” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları

Bölüm H: Ev ödevi		Hiç dahil edilmemeli		Az dahil edilmeli		Kısmen dahil edilmeli		Çoğunlukla dahil edilmeli		Tamamen dahil edilmeli	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
M20	Miktarı	16	6,3	36	14,3	86	34,1	72	28,6	42	16,7
M21	Türü	15	6,0	32	12,7	88	34,9	82	32,5	35	13,9
M22	Sıklığı	9	3,6	41	16,3	78	31,0	84	33,3	40	15,9
Toplam		40	5,3	109	14,4	252	33,3	238	31,5	117	15,5

Ev ödevi konusunda öğretmen adaylarının %15,5’i “tamamen dahil edilmeli”, %31,5’ü “çoğunlukla dahil edilmeli” görüşünü savunurken, %33,3’si “kısmen dahil edilmeli”, %14,4’ü “az dahil edilmeli”, %5,3’si ise “hiç dahil edilmemeli” yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durumda %47 oranında pozitif, %19,7 oranında negatif görüş bildirilmiştir. Bu da öğrencilerin ev ödevi ile ilgili kararlara öğrencilerin %47 oranında dahil edilmeleri görüşünün ön planda olduğunu gösterir.

Ancak %33,3 oranında öğrencilerin kısmen dahil edilmesi yönünde bildirilen görüş de yine öğretmenin yönlendirici boyutuna dikkat çekmektedir. Aynı zamanda bu oran, halen öğrenci olan öğretmen adaylarının ev ödevi konusunda öğrencilerin fikirlerinin önemli olduğunu; ancak yönlendirilmeleri konusunda desteğe ihtiyaç duyabilecekleri düşüncesinde olduğunu ifade edebilir.

Ayrıca bu bölümün alt maddelerinin oranlarına bakıldığında aralarında pek fark olmadığı görülür. Bu açıdan öğretmen adaylarının öğrencilerin ev ödevinin miktarı, türü ve sıklığı ile ilgili kararlara dahil edilmesi konusundaki görüşleri farklılık göstermemektedir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen adayları görüşlerini etkileyen faktörleri ölçekte şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Ev ödevlerinin miktarı ve sıklığı konusunda öğrencilere danışılmalıdır. Çünkü ödevi yapacak olanlar öğrencilerdir.
- Ev ödevlerinin miktarı ve sıklığı öğrencinin; türü ise öğretmenin kontrolünde olmalı.
- Öğrencilerin ödevi, aşırıya kaçmamak koşuluyla olmalıdır. Çünkü “ders derste öğrenilir”.

Bu durumda ödevlerin miktarı, türü ve sıklığı konusunda öğretmen ve öğrencilerin iş birliği içinde hareket etmeleri gerektiği sonucuna varılabilir.

4.1.9. “Ders Materyallerinden Ne Öğrenileceğinin Belirlenmesi” Boyutuna Ait Bulgular

Bu bölüm, öğrenciler “Verilen yazılı materyallerden ne öğrenileceğinin belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?”, “Verilen işitsel ve görsel materyallerden ne öğrenileceğinin belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?” ve “Verilen gerçek nesnelere (realias) ne öğrenileceğinin belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?” ifadelerini içeren 3 madde yer almaktadır. Maddelere verilen yanıtlara ait frekans ve yüzde dağılımlar, Çizelge 4.10’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.10: Öğretmen Adaylarının “Ders Materyallerinden Ne Öğrenileceğinin Belirlenmesi” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları

Bölüm I: Ders materyallerinden ne öğrenileceğinin belirlenmesi		<i>Hiç dahil edilmemeli</i>		<i>Az dahil edilmeli</i>		<i>Kısmen dahil edilmeli</i>		<i>Çoğunlukla dahil edilmeli</i>		<i>Tamamen dahil edilmeli</i>	
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
M23	Yazılı Materyaller	7	2,8	33	13,1	101	40,1	80	31,7	31	12,3
M24	İşitsel ve Görsel Materyaller	9	3,6	32	12,7	94	37,3	87	34,5	30	11,9
M25	Gerçek Nesnelere (Realias)	7	2,8	33	13,1	95	37,7	82	32,5	35	13,9
Toplam		23	3,1	98	13	290	38,4	249	32,9	96	12,7

Ders materyalleri konusunda öğretmen adaylarının %12,3'ü “tamamen dahil edilmeli”, %32,9'u “çoğunlukla dahil edilmeli” görüşünü savunurken, %38,4'ü “kısmen dahil edilmeli”, %13'ü “az dahil edilmeli”, %3,1'i ise “hiç dahil edilmemeli” yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durumda %45,6 oranında pozitif, %16,1 oranında negatif görüş bildirildiğinden, öğrencilerin ders materyalleriyle ilgili kararlara yüksek oranda dahil edilmeleri konusunda fikir birliğinde oldukları söylenebilir. Ancak %38,4 oranla öğrencilerin kararlara kısmen dahil edilmesi görüşüyle yine öğretmen yönlendirmesinin gerekliliği vurgusunda bulunulmuştur.

Ayrıca bu bölümün alt maddelerine ilişkin oranlara bakıldığında aralarında fark olmadığı görülmektedir. Bu da ders materyallerinin türüne göre bildirilen görüşlerde farklılık olmadığını gösterir.

Öğretmen adayları, bu konudaki olumlu ve olumsuz görüşlerini etkileyen faktörleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- Materyal seçiminde öğrenci düşüncesi, öğrenci rahatlığı için gereklidir.
- Öğrenciler, öğrenimlerini etkileyen etkenlerin belirlenmesinde söz sahibi olmalıdır.

- Ders materyali, sınıfın yeri ve oturma düzeni gibi konular öğretmen merkezlidir.
- Öğrenciler, belirli sınırlar için bazı şeylere dahil edilmelidir.
- Tamamen öğrenciye bağlı bir eğitim yolu seçmenin yanlış olduğunu düşünüyorum.

Bu görüşler çerçevesinde ders materyallerinden ne öğrenileceğinin belirlenmesi konusunda öğrencilerin öğretmenin bilgi ve tecrübesine dayanarak yönlendirilme ihtiyacında olduğu düşüncesin ön plânda olduğu söylenebilir.

4.1.10. “Sınıf Aktivitelerinin Amaçlarını Kavrama” Boyutuna Ait Bulgular

Bu bölümde, öğrenciler “Sınıf aktivitelerinin amaçlarını anlayıp anlamadıklarını açıklamaları için ne ölçüde teşvik edilmeli?” ifadesini içeren 1 madde yer almaktadır. Maddelere verilen yanıtlara ait frekans ve yüzde dağılımlar, Çizelge 4.11’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.11: Öğretmen Adaylarının “Sınıf Aktivitelerinin Amaçlarını Kavrama” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları

Bölüm J: Sınıf aktivitelerinin amaçlarını kavrama	Hiç dahil edilmemeli		Az dahil edilmeli		Kısmen dahil edilmeli		Çoğunlukla dahil edilmeli		Tamamen dahil edilmeli	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
M26	1	0,4	5	2,0	46	18,3	94	37,3	106	42,1

Öğretmen adayları, sınıf aktivitelerinin amaçlarını kavrama konusunda %42,1’i “tamamen dahil edilmeli”, %37,9’ü “çoğunlukla dahil edilmeli” görüşünü savunurken, %18,3’ü “kısmen dahil edilmeli”, %2’si “az dahil edilmeli”, %0,4’ü ise “hiç dahil edilmemeli” yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durumda öğretmen adayları, %79,4 oranında pozitif; %2,4 oranında negatif görüş bildirmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin sınıf aktivitelerinin amaçlarını kavramaya teşvik edilmesinde öğretmen adaylarının pozitif görüşünün yüksek oranı dikkat çekmektedir.

Öğretmen adayları bu konudaki görüşlerini şu şekilde sıralamışlardır:

- Öğrenciler, derste kendilerini öğrenmeye hazır hissetmeleri için sınıf aktivitelerinin amaçlarını bilmelidirler.
- Öğrenilecek şeyden kazanılacak hedeflerin ne işe yarayacağını bilmelidirler.
- Öğrenciler, öğrenimlerini etkileyen etkenlerin belirlenmesinde söz sahibi olmalıdırlar.

Little ve Dam (1998) neyi, niçin, nasıl öğrenmeye çalışacağımız konusunda fikrimiz olmadıkça kendi öğrenmemizin sorumluluğunu alamayacağımızı belirtmişlerdir. Bu nedenle sınıf aktivitelerinin amaçlarını kavrama öğrenme sorumluluğunu almada önemli bir adım olarak görülebilir.

4.1.11. “Kendi Öğrenme Yöntemlerini Belirleme” Boyutuna Ait Bulgular

Bu bölüm, öğrenciler “Kendi öğrenme yöntemlerini belirlemeleri için ne ölçüde teşvik edilmeli?” ifadesini içeren 1 maddeden oluşmaktadır. Maddelere verilen yanıtlara ait frekans ve yüzde dağılımlar, Çizelge 4.12’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.12: Öğretmen Adaylarının “Kendi Öğrenme Yöntemlerini Belirleme” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları

Bölüm K: Kendi öğrenme yöntemlerini belirleme	Hiç dahil edilmemeli		Az dahil edilmeli		Kısmen dahil edilmeli		Çoğunlukla dahil edilmeli		Tamamen dahil edilmeli	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
M27	2	0,8	7	2,8	26	10,3	91	36,1	126	50,0

Öğretmen adaylarının kendi öğrenme yöntemlerini belirleme konusunda %50’si “tamamen dahil edilmeli”, %36,1’i “çoğunlukla dahil edilmeli” görüşünü savunurken, %10,3’ü “kısmen dahil edilmeli”, %7’si “az dahil edilmeli”, %2’si ise “hiç dahil edilmemeli” yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durumda öğretmen adayları, %86,1 oranında pozitif; %3,6 oranında negatif görüş bildirmişlerdir. Bu da öğretmen

adaylarının öğrencilerin kendi öğrenme yöntemlerini belirlemeye yüksek oranda teşvik edilmeleri görüşünde olduklarını göstermektedir.

Öğretmen adayları, bu konudaki görüşlerini etkileyen faktörleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- Öğrenciler, kendi öğrenme şekillerini keşfetmeye teşvik edilmeli; çünkü her insanın farklı bir öğrenme şekli vardır ve öğrenciler her zaman bireysel öğrenme biçimleriyle öğrenemezler.
- Öğrenci, kendi özelliklerini bilmelidir.
- Öğrenciler, kendi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeteneklerinin farkına varmalıdır.
- Öğrenci, en iyi nasıl öğreneceğini kendisi bilir.

Bireyin giyinme, araba kullanma, yüzme vb. gibi birçok konuda olduğu gibi öğrenmede de bir stili vardır. Örneğin; bazıları sessiz bir ortamda, yalnız başına, yazarak çalışmayı tercih ederken, bazıları grupla, müzik dinleyerek çalışmayı tercih edebilirler. Bu ve benzeri tercihler onların öğrenme stillerini gösterir (Erden ve Altun, 2006,21).

Given (1996) araştırmaların; öğrenme stillerine uygun olarak öğretim yapılan öğrencilerin istatistiksel olarak öğretime karşı tutumlarında önemli ölçüde gelişme olduğunu, akademik başarılarının arttığını ve öz disiplini geliştirdiğini gösterdiğini ifade etmektedir (Given, 1996, 11).

Bu nedenle öğretmen adaylarının öğrencilerin kendi öğrenme yöntemlerini belirlemelerine teşvik edilmesi konusundaki görüşlerinin yerinde olduğu görülmektedir.

4.1.12. “Kendini Değerlendirme” Boyutuna Ait Bulgular

Bu bölüm, öğrenciler “Sınıf içi sınavlara ek olarak, öğrenme gelişim süreçlerini haftada bir değerlendirmeleri için ne ölçüde teşvik edilmeli?”, “Sınıf içi sınavlara ek olarak, öğrenme gelişim süreçlerinin ayda bir değerlendirmeleri için ne ölçüde teşvik edilmeli?”, “Sınıf içi sınavlara ek olarak, öğrenme gelişim süreçlerini dönemde bir değerlendirmeleri için ne ölçüde teşvik edilmeli?” ve “Sınıf içi sınavlara ek olarak, öğrenme gelişim süreçlerini yılda bir değerlendirmeleri için ne ölçüde

teşvik edilmeli?" ifadelerini içeren 4 maddeden oluşmaktadır. Maddelere verilen yanıtlara ait frekans ve yüzde dağılımlar, Çizelge 4.13'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.13: Öğretmen Adaylarının "Kendini Değerlendirme" Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları

Bölüm L: Kendini değerlendirme		Hiç dahil edilmemeli		Az dahil edilmeli		Kısmen dahil edilmeli		Çoğunlukla dahil edilmeli		Tamamen dahil edilmeli	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
M28	Haftalık	9	3,6	15	6,0	55	21,8	123	48,8	50	19,8
M29	Aylık	8	3,2	16	6,3	66	26,2	110	43,7	52	20,6
M30	Dönemlik	10	4,0	14	5,6	71	28,2	106	42,1	51	20,2
M31	Yıllık	11	4,4	11	4,4	68	27,0	106	42,1	56	22,2
Toplam		38	3,8	56	5,58	260	25,8	445	44,2	209	20,7

Kendini değerlendirme konusunda öğretmen adaylarının %20,7'si "tamamen dahil edilmeli", %44,2'si "çoğunlukla dahil edilmeli" görüşünü savunurken, %25,8'i "kısmen dahil edilmeli", %5,58'i "az dahil edilmeli", %3,8'i ise "hiç dahil edilmemeli" yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durumda öğretmen adayları, %64,9 oranında pozitif; %9,38 oranında negatif görüş bildirmişlerdir. Ayrıca bu bölümün alt maddelerinin oranları arasında da dikkat çeken bir farklılık gözlenmemektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğrencilerin kendini haftalık, aylık, dönemlik ve yıllık olarak değerlendirmeye yüksek oranda teşvik edilmesi görüşünde olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bu konuyla ilgili görüşlerini etkileyen faktörler şöyle sıralanmaktadır:

- Öğrenciler, hem kendilerini gösterme fırsatı veren hem de bilgilerini ölçmelerini sağlayan sınavlara her zaman teşvik edilmelidir.

- Öğrenciler, sınavlar dışındaki değerlendirmelere dahil edilmelidir.
- Öğrencilere zaman zaman dönüt verilmesi, kendi seviyelerini bilmeleri ve kendi gelişimlerini kontrol etmelerini sağlar.

Bu görüşler çerçevesinde öğretmen adaylarının geleneksel anlayıştan uzaklaşarak yapılandırmacı yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir. Çünkü geleneksel anlayışta değerlendirme, sadece öğretmen tarafından yapılır. Oysa yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme sürecine öğrenci de katılır. Yapılandırmacı değerlendirme, bilgiyi hatırlama gücünü ölçmez. Bireyin elde ettiği bilgileri nasıl kullandığını ve nasıl yorumladığını, bu yorumlar ve anlamlandırmalar sonunda yeni bilgilere nasıl ulaştığını gözlemler (Şentürk, 2009).

Çizelge 4.14: Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliğine En Uygun Olduğunu Düşündüğü Bölümler

<i>Bölüm</i>	<i>Bölümün Adı</i>	<i>Tamamen Dahil Edilmesi Görüşü</i>	
		<i>n</i>	<i>%</i>
K	Kendi öğrenme yöntemlerini belirleme	126	50,0
J	Sınıf aktivitelerinin amaçlarını kavrama	106	42,1
E	Grupla veya bireysel çalışmanın belirlenmesi	219	29,0
B	Ders içeriğinin belirlenmesi	132	26,2
L	Kendini değerlendirme	209	20,7
A	Ders amaçlarının belirlenmesi	94	18,6
D	Dersin zamanı, yeri ve hızının belirlenmesi	143	18,3
C	Ders materyallerinin belirlenmesi	131	17,3
F	Sınıf yönetimi	120	15,9
H	Ev ödevi	117	15,5
I	Ders materyallerinden ne öğrenileceğinin belirlenmesi	96	12,7
G	Not tutma	94	12,4

Çizelge 4.14'te öğretmen adaylarının tüm bölümlerde bildirdikleri görüşlerin yüzde dağılımları göz önüne alınarak sıralama yapılmıştır. Çizelgede sadece "tamamen dahil olmalı" seçeneğine verilen cevaplar kullanılarak, öğretmen adaylarının genel görüşlerini toplu bir şekilde görebilmek amaçlanmıştır. Ankette yer alan bölümler arasından %50'lik orana sahip olan "Kendi öğrenme yöntemlerini belirleme" ilk sırada gerekli görülmektedir. Yine yakın bir orana sahip olan "Sınıf aktivitelerinin amaçlarını kavrama" ise ikinci sırada yer almaktadır.

Bununla birlikte, en son iki sırada yer alan maddeler hemen hemen aynı yüzdellik orana sahip olup sırasıyla "Ders materyallerinden ne öğrenileceğinin belirlenmesi" ve "Not tutma" olarak belirlenmiştir.

Sabancı (2007), çalışmasında öğrenen özerkliğinin teşvikine en uygun olduğu düşünülen bölümlere ilişkin yaptığı sıralamada ilk beşi oluşturan bölümler; *sınıf aktivitelerinin amaçlarını kavrama, kendi öğrenme yöntemlerini belirleme, kendini değerlendirme, grupta veya bireysel çalışmanın belirlenmesi, ders içeriğinin belirlenmesidir*. Bu çalışmada ise sıralama *kendi öğrenme yöntemlerini belirleme, sınıf aktivitelerinin amaçlarını kavrama, grupta veya bireysel çalışmanın belirlenmesi, ders içeriğinin belirlenmesi, kendini değerlendirmedir*. Sabancı (2007), çalışmasını öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ise öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu durum, öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin teşvikinde en uygun olduğu düşünülen bölümler konusunda aynı fikirde olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.15: Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliğine Hiç Uygun Olmadığını Düşündüğü Bölümler

<i>Bölüm</i>	<i>Bölümün Adı</i>	<i>Asla Dahil Edilmemesi Görüşü</i>	
		<i>n</i>	<i>%</i>
G	Not tutma	145	19,2
F	Sınıf yönetimi	93	12,3
D	Dersin zamanı, yeri ve hızının belirlenmesi	57	7,0
H	Ev ödevi	40	5,3
L	Kendini değerlendirme	38	3,8
A	Ders amaçlarının belirlenmesi	16	3,2
I	Ders materyallerinden ne öğrenileceğinin belirlenmesi	23	3,1
C	Ders materyallerinin belirlenmesi	21	2,7
B	Ders içeriğinin belirlenmesi	7	1,4
E	Grupla veya bireysel çalışmanın belirlenmesi	10	1,3
K	Kendi öğrenme yöntemlerini belirleme	2	0,8
J	Sınıf aktivitelerinin amaçlarını kavrama	1	0,4

Öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğinin teşviki konusunda hiç uygun olmadığını düşündüğü bölümler, "Not Tutma" ve "Sınıf Yönetimi" 'dir. Bu bölümler, Çizelge 4.15'de görüldüğü gibi diğer öğrenen özerkliğinin teşvikinin uygun olmadığı düşünülen bölümlerden daha yüksek orana sahiptir. Bunun da nedenini öğretmen adaylarının anketteki sorulara verdikleri cevapları etkileyen faktörler bölümünde belirttikleri gibi sınıf yönetimi ve not tutma (ödevlerin kontrolü, sınav notları ve yoklama) konularının öğretmenin kontrolünde olması gerektiği düşüncesinde olmalarıdır.

4.2. Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliği Hakkındaki Görüşlerinin Öğrenim Türleri Bakımından Değerlendirilmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği hakkındaki genel görüşleri arasında öğrenim türlerine göre farklılık var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için anketten elde edilen veriler t-testi yöntemi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapılırken öğretmen adaylarının ankette yer alan maddelere verdikleri puanların toplamları kullanılmıştır.

Çizelge 4.16: Öğrenen Özerkliği Hakkındaki Genel Görüşlerine Ait Puanların Öğrenim Türüne İlişkin Karşılaştırma

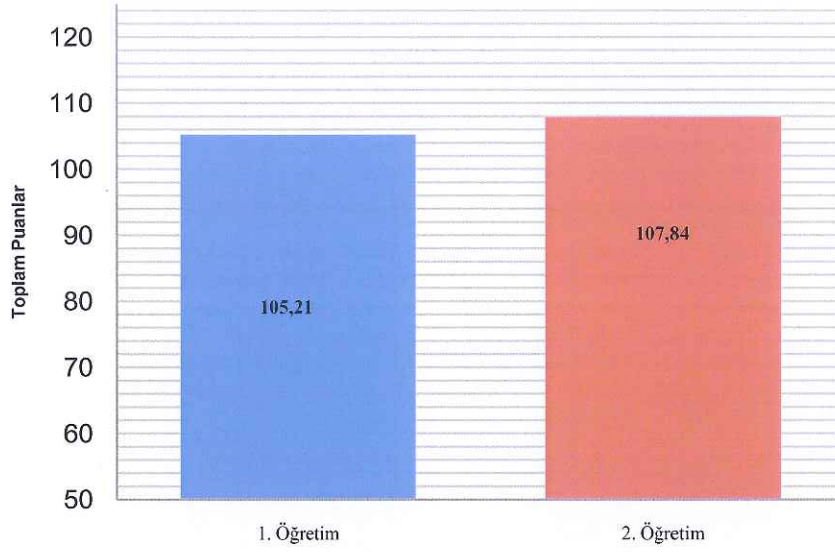
Öğrenim türü	N	Ort. (x)	s.s.	s.d.	t	p
1. Öğretim	131	105,21	15,161	250	1,367	,173
2. Öğretim	121	107,84	15,353			

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

Çizelge 4.16'daki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği hakkındaki sahip oldukları genel görüş puanlarının 1. Öğretim ve 2. Öğretim değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin, %95'lik anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurulduğunda ilişkili ölçümler için t-testi sonucu olarak anlamlılık derecesi 0,173 olarak hesaplanmıştır. Anlamlılık derecesinin 0,173 olarak hesaplanması; 1. Öğretim öğretmen adayları ile 2. Öğretim öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği hakkındaki genel görüşlerine ait toplam puanları açısından anlamlı (manidar) bir farkın olmadığı anlamına gelir. Başka bir deyişle, 1. Öğretim ve 2. Öğretim öğretmen adaylarının görüşleri birbirlerine benzer niteliktedir.

Öğrenen özerkliği hakkındaki genel görüşlere ait puanlar arasında öğretim farklarından dolayı herhangi bir farkın çıkmaması, ilgili konuda her iki öğretiminde denk bir nitelikte olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca 1. Öğretim öğretmen adaylarının ortalama puanları 105,21 ve standart sapması 15,161 olarak hesaplanırken, 2. Öğretim öğretmen adaylarının sahip oldukları ortalama puan 107,84 ve standart sapma ise 15,353 olarak hesaplanmıştır (Şekil 4.1).

Şekil 4.1: Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliği Hakkındaki Genel Görüşlerine Ait Puanların Öğrenim Türüne İlişkin Karşılaştırma



Şekil 4.1 ele alındığında her iki grubun da öğrenen özerkliği hakkındaki genel görüşlerine ait puanlarının hemen hemen denk bir seviyede olduğu görülmektedir.

4.3. Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliği Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyet Faktörü Bakımından Değerlendirilmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği hakkındaki genel görüşleri arasında cinsiyete göre farklılık var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için anketten elde edilen veriler t-testi yöntemi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapılırken öğretmen adaylarının ankette yer alan maddelere verdikleri puanların toplamaları kullanılmıştır.

Çizelge 4.17: Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliği Hakkındaki Genel Görüşlerine Ait Puanların Cinsiyete Faktörüne İlişkin Karşılaştırma

Cinsiyet	N	Ort. (x)	s.s.	s.d.	t	p
Kadın	186	107,99	14,859	250	2,681	,008*
Erkek	66	102,20	15,747			

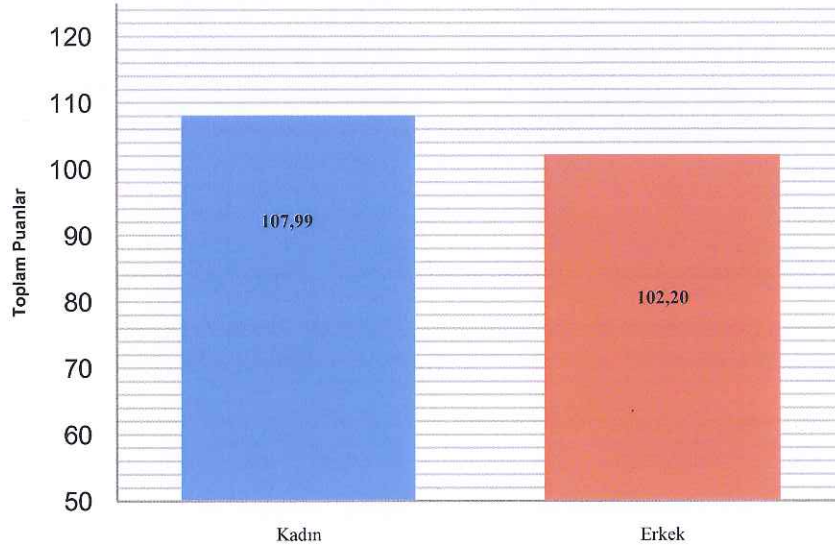
Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

Çizelge 4.17 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği hakkındaki sahip oldukları genel görüş puanlarının cinsiyet

faktörüne göre karşılaştırılmasına ilişkin, %95'lik anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurulduğunda ilişkili ölçümler için t-testi sonucu olarak anlamlılık derecesi 0,008 olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle, kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği hakkındaki genel görüşlerine ait toplam puanları arasında kadınların lehinde anlamlı (manidar) bir fark bulunmaktadır.

Öğrenen özerkliği hakkındaki genel görüşlere ait puanlar arasında cinsiyet farklarından dolayı anlamlı bir farkın çıkması, ilgili konuda cinsiyet faktörünün etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının standart sapması 14,859 olarak hesaplanırken, erkek öğretmen adaylarının sahip oldukları standart sapma ise 15,747 olarak hesaplanmıştır.

Şekil 4.2: Öğretmen Adaylarını Öğrenen Özerkliği Hakkındaki Genel Görüşlerine Ait Puanların Cinsiyet Faktörüne İlişkin Karşılaştırma



Şekil 4.2 'de görüldüğü üzere kadın öğretmen adaylarının genel görüş puan ortalamaları 107,99 iken, erkek öğretmen adaylarına ait genel görüş puan ortalamaları ise 102,20 olarak tespit edilmiştir. Ortalama puanlar arasındaki farkın kısmen az olması her iki grubun aralarındaki farkın çok büyük olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmaya benzer bir şekilde, Baylan (2007) çalışmasında öğrencilerin öğrenen özerkliğini algılamaları ve öğrenen özerkliğinden beklentilerini sosyo-demografik özellikler bağlamında cinsiyet faktörüne göre incelemiş ve elde edilen sonuçlar kadınların lehinde anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Kadınların beklentilerinin erkeklerden daha yüksek olduğu ve kendi öğrenme süreçlerinde karar vermede daha istekli oldukları belirtilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1.1 Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliği Hakkındaki Görüşlerine Ait Sonuçlar

Öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği hakkındaki görüşlerine ait bulgulara göre ulaşılan sonuçlar:

1. Ders amaçlarının belirlenmesinde öğrenciler, plânlamanın bir parçası olduğu için plânlamaya dahil edilmelidir.
2. Ders içeriğinin belirlenmesinde öğrencilerin görüşleri alınmalıdır. Ders içeriğinin belirlenmesinde öğrenci görüşlerinin alınması, öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili bir faktördür.
3. Ders materyallerinin seçimi, öğrenci tarafından yapılmalıdır. Böylece öğrencinin sosyal, psikolojik, kültürel yapısı ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmuş olur.
4. Dersin hızı, zamanı ve yerinin belirlenmesine öğrenci dahil edilmelidir. Öğrenimini etkileyen etmenlerin belirlenmesinde öğrenci söz sahibi olmalıdır.
5. Grupla ya da bireysel çalışma yapma kararı, öğrenciye bırakılmalıdır. Grupla ya da bireysel çalışmada öğrencinin yaşı, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.
6. Sınıf yönetimi konusunda öğrenciler, sıraların yerleşimi ve oturma düzeni ile ilgili kararlara yüksek oranla dahil edilmeli; disiplin kurallarıyla ilgili kararlara ise kısmen dahil edilmeli görüşü baskındır. Bunun nedeni ise disiplin konusunun genel kurallara bağlı olduğu kanısıdır.
7. Ödevlerin kontrolü, sınav notları ve yoklamayla ilgili not tutma kararına öğrenciler kısmen dahil edilmeli görüşü ön plândadır. Not tutma öğretmen görevi olarak görülmektedir.
8. Ev ödevinin miktarı, türü ve sıklığı konusunda kararlara öğrenciler kısmen ya da çoğunlukla dahil edilmelidir. Öğrencilerin bu konuda öğretmenlerin yönlendirmesine ihtiyacı vardır.
9. Ders materyallerinden ne öğrenileceğinin belirlenmesi kararına öğrenciler kısmen ve çoğunlukla dahil edilmelidir. Bu konuda öğrencilerin öğretmen yönlendirmesine ihtiyacı vardır.
10. Öğrenciler, sınıf aktivitelerinin amaçlarını kavramalıdır. Aktivitelerin amaçları ve elde edilecek kazanımların ne işe yarayacağını bilmek öğrenme sorumluluğunu almada önemli bir adımdır.

11. Öğrenciler, kendi öğrenme yöntemlerini belirleme konusunda teşvik edilmelidir. Her bireyin öğrenme stili farklı olduğu için kendi özelliklerinin farkında olan kişi daha etkin öğrenme gerçekleştirebilir.
12. Öğrenci, kendini haftalık, aylık, dönemlik ve yıllık gibi belirli süreçlerde değerlendirmelidir. Bu durum öğrencilerin kendi gelişimlerini kontrol etmelerini sağlar.

5.1.2 Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliği Hakkındaki Görüşlerinin Öğrenim Türleri Bakımından Değerlendirilmesine Ait Sonuç

Öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği hakkındaki genel görüşleri arasında öğrenim türüne göre önemli bir farklılık olmadığı görülmektedir.

5.1.3 Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliği Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyet Faktörü Bakımından Değerlendirilmesine Ait Sonuç

Öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği hakkındaki genel görüşleri arasında cinsiyete göre kadınlar lehinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

5.2 ÖNERİLER

5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

Öğrenen özerkliğinin geliştirilebilmesi için öğrenciler(in):

1. Ders amaçları, içeriği, ders materyallerinin seçimi, grupla veya bireysel çalışma yapma, dersin hızı, zamanı ve yeri, ödevlerin kontrolü, sınav notları ve yoklamayla ilgili not tutma, ev ödevinin miktarı, türü ve sıklığı, ders materyallerinden ne öğrenileceğinin belirlenmesi, sınıf aktivitelerinin amaçlarını kavrama, öğrenme yöntemlerini belirleme ve kendini değerlendirme aşamalarının tamamına dahil edilmelidir.
2. Öğretim programı plânlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme aşamalarında sorumluluk almalıdır.
3. Fikirlerinin değer gördüğünü hissetmelidir.
4. Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak kendi öğrenme stilleri ve stratejilerine uygun eğitim almalıdır.
5. Bilişsel, psikolojik ve sosyal açıdan gelişimlerine uygun düzeyde öğrenmelerinde sorumluluk almaya teşvik edilmelidir.
6. Öğrenen merkezli ve yaparak, yaşayarak öğrenme modelleriyle eğitimi görmelidir.
7. Öğrendikleri yaşama aktarabilir aktarılabılır olmalıdır.
8. Öz-değerlendirme becerisi geliştirilmelidir.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma, öğretmen adayları olarak İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin görüşlerine dayalı bir çalışma oldu. Öğrenen özerkliği konusunda yönetici ve öğrencilerin görüşlerine dayalı çalışmalar yapılabilir.
2. Öğrenen özerkliği kavramı, ilk yabancı dil öğretimi alanında ortaya çıktığı için yapılan çalışmalar, bu alanla sınırlanmış görülmektedir. Bu nedenle yabancı dil alanı dışında diğer alanlarda da bu çalışmaya benzer çalışmalar yapılabilir.
3. Kurumsal eğitimde öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde öğretmenin rolü önemlidir. Bu noktada *öğretmen özerkliği* konusu da önem kazanmaktadır. Öğretmen özerkliği ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA:

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu S., Yıldırım, E., (2007). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı**. Sakarya Yayıncılık, Sakarya.

Balçıkanlı, C. (2006). **Promoting Learner Autonomy Through Activities At Gazi University Preparatory School**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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.

Benson, Phil. (2008). **Teacher's and Learner's Perspectives on Autonomy**. In T. Lamb and H. Reinders (Eds.), **Learner and Teacher Autonomy** (p. 16). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins B.V

Benson, P. (2001). **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. England: Pearson Education Limited.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., (2008). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Dam, L. (2011). **Developing Learner Autonomy with School Kids: Principles, Practices, Results**. In D. Gardner (Ed.), **Fostering autonomy in language learning** (pp. 40-51). Gaziantep: Zirve University. Retrieved from <http://ilac2010.zirve.edu.tr>

Demirel, Ö. (2005). **Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulamaları**. **Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi**. Yaz 2005, yıl 33, sayı 167. (Online) (04.10.2011) <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/orta3-demirel.htm>

Demirel, Ö.,(2007). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Dokuz, Ö., (2009). **An Investigation Into Tertiary Level Turkish EFL Students' Awareness Level of Learner Autonomy and Their Attitudes.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Erden, M. & Altun, S. (2006). **Öğrenme Stilleri.** İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Fine, G. S. & Collins, P. J. (2011). EFL Learner Autonomy as It Emerges in Drama Projects. In D. Gardner (Ed.), **Fostering autonomy in language learning** (pp. 52-63). Gaziantep: Zirve University. Retrieved from <http://ilac2010.zirve.edu.tr>

Fonseka, E. A. G., (2003). Autonomy in a Resource-Poor Setting: Enhancing the Carnavalesque. In D. Palfreyman and Richard C. Smith (Eds.), **Learner Autonomy Across Cultures** (p. 147-163). New York: Palgrave Macmillan

Gedikoğlu, T., (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:1, Sayı:1, Haziran 2005, ss. 66-80

Gökgöz, B., (2008). **An Investigation of Learner Autonomy and Strategies for Coping with Speaking Problems in Relation to Success in English Speaking Classes.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Given B. K., (1996). Learning Styles: A Synthesizde Model. **Journal of Accelerated Learning and Teaching**, 21, 11-44 (Online): http://www.ialearn.org/files_jalt/jalt_21_1996_1%20&%202.pdf (26.04.2009)

Holec, Henry. (2008). Foreword. In T. Lamb and H. Reinders (Eds.), **Learner and Teacher Autonomy** (p. 3-4). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins B.V

İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (2006)., T.C Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu, Ankara (01/05/2012)
<http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1&kno=76>

Jarvis, Peter. (2008). **Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society**. Oxon: Routledge

Jarvis, Peter. (2007). **Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society**. Oxon: Routledge

Karacaoğlu, Ö.C ve Çabuk, B., (2002). İngiltere ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:155-156

Karasar, N., (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Dağıtım

Little, D., (2006). **Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection (31.10.2010)**
<http://archive.ecml.at/mtp2/Elp tt/Results/DM layout/00 10/06/06%20Supplementary%20text.pdf>

Little, D. ve Dam, L., (1998). Learner Autonomy: What and Why? (20.05.2012)
<http://www.jalt-ublications.org/tlt/files/98/nov/littledam.html>

Martinez, H., (2008). Teacher's and Learner's Perspectives on Autonomy. In T. Lamb and H. Reinders (Eds.), **Learner and Teacher Autonomy** (p. 103-124). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins B.V

Mete, H.C., (2010). **Uzaktan İngilizce Öğretiminde Öğrenen Özerkliğinin Dyned Bağlamında Ölçülmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Murray, G., (2011). Metacognition and Imagination in Self-access Language Learning. In D. Gardner (Ed.), **Fostering autonomy in language learning** (pp. 5-16). Gaziantep: Zirve University. Retrieved from <http://ilac2010.zirve.edu.tr>

Nicolaidis, S. C., (2008). Roles Learners Believe They Have in the Development of Their Language Learning – Autonomy Included?. In T. Lamb and H. Reinders (Eds.), **Learner and Teacher Autonomy** (p. 141-160). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins B.V

Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı (2011)., T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu, Ankara (01/05/2012)
<http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1&kno=76>

Özden, Y., (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. (Geliştirilmiş 5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Paiva, V.L.M.O. (2005). Autonomy and Complexity. Autonomy in Second Language Acquisiton. **Share Magazine**, Online. Sayı.146. (26.04.2012)
<http://www.veramenezes.com/autoplex.htm>.

Sabancı, S.,(2007). **EFL Teachers's Views on Learner Autonomy at Primary and Secondary State Schools in Eskişehir**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Sert, N.,(2007). Öğrenen Özerkliğine İlişkin Bir Ön Çalışma. **İlköğretim Online**, Sayı 6(1), Sayfa:180-196. (20.06.2010) <http://ilkogretim-online.ogr.tr/vol6say1/v6s1m13.pdf>.

Servi, M., (2010). **Selçuk Üniversitesinde Görev Yapan Okutmanların Öğrenen Özerkliğine ve Avrupa Dil Portfolyosuna Karşı Tutumları**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Smith, R., (2008). Key Concepts in ELT: Learner Autonomy. **ELT Journal**. Volume: 62/4 October 2008 (395-397). (26.01.2012)
<http://eltj.oxfordjournals.org/content/62/4/395.full>

Şaşan, H., (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. **Yaşadıkça Eğitim**. Sayı: 74-75 Sayfa: 49-52. (27.04.2012) <http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/yapilandirmaciogrenme.pdf>

Şentürk, Cihad., (2009). Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık. **Eğitim Dergisi**. Haziran 2009, Sayı: 23. (27.05.2012)
<http://www.egitim.gen.tr/site/arsiv/57-23/83-egitimde-yeniden-yapilanma-ve-yapilandirmacilik.html>

Tebliğler Dergisi, (2011). Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ekim 2011, Cilt: 74, Sayı: 2649.

Trebbi, T., (2008). Freedom – a Prerequisite for Learner Autonomy?: Classroom Innovation and Language Teacher Education. In T. Lamb and H. Reinders (Eds.), **Learner and Teacher Autonomy** (p.33-46). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins B.V.

Ural, A. ve Kılıç, İ., (2006). **Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi**. Detay Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, Ö., (2005). **Elt Students' Perceptions and Behavior Related to Learner Autonomy As Learners and Future Teachers**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yılmaz, S., (2010). **Exploring Learner Autonomy Through the European Language Porffolia (ELP) in Turkish Context**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yurdakul, B., (2005). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Editör), **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

<http://orgm.meb.gov.tr/OzelEgitimProgramlar/meslekiegitimmerkprog/aciklamalar.htm>

<http://adp.meb.gov.tr/nedir.php>

Ekler:

Ek 1: Ölçeği Kullanma İzni

Ek 2: Ölçek

Ek 1:

□ sevgi sabancı Add to contacts
To Kemal Er

11/30/10

Reply

Sayın Yrd.Doç.Dr. Kemal Oğuz Er,

Danışmanlığınızı yapmaktaydık, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatma BARLAS'ın tez çalışması için gerekli izinlerin alınması ve referansların verilmesi koşuluyla uyarlamış olduğum "Öğrenen Özekliği Konusunda İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri" isimli anketi gerekli referansların verilmesi koşuluyla kullanmanızda bir sakınca yoktur.

Saygılarımla,

Sevgi SABANCI

İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ

ZEYTİNBURNU İLÇE MEM ARGE BİRİMİ ÜYESİ

İSTANBUL

From: Kemal Er <kemaloguzer@hotmail.com>

To: ssabanci25@yahoo.com

Sent: Mon, November 29, 2010 2:38:15 PM

Subject: ölçek kullanım

Sevgi hanım merhaba,

Danışmanlığınızı yapmaktaydık, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatma BARLAS'ın tez çalışması için uyarlamış olduğunuz "Öğrenen Özekliği Konusunda İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri" isimli anketi kullanmak için tarafınızdan izin istiyoruz. Saygılarımla.

Yrd.Doç.Dr. Kemal Oğuz Er

Ek 2:

**ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ (LEARNER AUTONOMY) KONUSUNDA ÖĞRETMEN
ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ ANKETİ**

Değerli Öğretmen Adayı,

Bu araştırmada İngilizce Öğretmen adaylarının “Öğrenen Özerkliği (Learner Autonomy)” konusundaki görüşleri hakkında bilgi toplamak amaçlanmaktadır. “Öğrenen Özerkliği (Learner Autonomy)” konusunda yapılan çalışmalara bir katkı sağlayabilme inanç ve isteği ile yürütülen araştırmada ankette yer alan maddelere vereceğiniz yanıtlar büyük önem taşımaktadır.

Araştırmada kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde “**Kişisel Bilgiler**”, ikinci bölümde ise “**Öğrenen Özerkliği**” ile ilgili maddeler yer almaktadır. Sizden istenen, ankette bulunan her bir maddeye ilişkin kendi görüşünüzü yansıtan seçeneği (X) işareti koyarak belirtmenizdir. Lütfen yanıtız soru bırakmamaya özen gösteriniz.

Ankete verdiğiniz içten yanıtlar ve araştırmaya katkınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Fatma BARLAS
Balıkesir Üniversitesi,
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Programı

BÖLÜM 1.

1. Cinsiyetiniz Kadın Erkek
2. Kaçınıcı sınıftasınız? 1.Sınıf 2.Sınıf 3.Sınıf 4.Sınıf
3. Öğretim Türünüz I. Öğretim II. Öğretim
4. Daha önceden "Öğrenen Özerkliği (Learner Autonomy)" konusunda bilginiz var mı?
 Evet Hayır

Yanıtınız EVET ise;
Ne şekilde öğrendiniz? Lütfen yazınız.

.....

BÖLÜM 2.

Her bir maddeye ilişkin kendi görüşünüzü yansıtan seçeneğe (x) işareti koyunuz.

Öğrenciler;	Hiç dahil edilmemeli	Az dahil edilmeli	Kısmen dahil edilmeli	Çoğunlukla dahil edilmeli	Tamamen dahil edilmeli
1. Yıllık plan amaçlarının belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?					
2. Günlük plan amaçlarının belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?					
3. Konuların belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?					
4. Aktivitelerin belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?					
5. Ders kitaplarının seçimine ne ölçüde dahil edilmeli?					
6. İşitsel ve görsel materyallerin seçimine ne ölçüde dahil edilmeli?					
7. Gerçek nesnelerin (realias) seçimine ne ölçüde dahil edilmeli?					
8. Dersin zamanının belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?					
9. Dersin yerinin belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?					
10. Dersin hızının belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?					
11. Bireysel çalışmaların belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?					
12. İkili çalışmaların belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?					
13. Grup çalışmalarının belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?					
14. Sıraların yerleştirilmesi ile ilgili kararlara ne ölçüde dahil edilmeli?					
15. Oturma düzeni ile ilgili kararlara ne ölçüde dahil edilmeli?					
16. Disiplin kuralları ile ilgili kararlara ne ölçüde dahil edilmeli?					
17. Ödevlerin kontrolü ile ilgili kararlara ne ölçüde dahil edilmeli?					

	Hiç dahil edilmemeli	Az dahil edilmeli	Kısmen dahil edilmeli	Çoğunlukta dahil edilmeli	Tamamen dahil edilmeli
18. Sınav notlarının kaydı ile ilgili kararlara ne ölçüde dahil edilmeli?					
19. Yoklama ile ilgili kararlara ne ölçüde dahil edilmeli?					
20. Ev ödevlerinin miktarı ile ilgili kararlara ne ölçüde dahil edilmeli?					
21. Ev ödevlerinin türü ile ilgili kararlara ne ölçüde dahil edilmeli?					
22. Ev ödevlerinin sıklığı ile ilgili kararlara ne ölçüde dahil edilmeli?					
23. Verilen yazılı materyallerden ne öğrenileceğinin belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?					
24. Verilen işitsel ve görsel materyallerden ne öğrenileceğinin belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?					
25. Verilen gerçek nesnelere (realias) ne öğrenileceğinin belirlenmesine ne ölçüde dahil edilmeli?					
26. Sınıf aktivitelerinin amaçlarını anlayıp anlamadıklarını açıklamaları için ne ölçüde teşvik edilmeli?					
27. Kendi öğrenme yöntemlerini belirlemeleri için ne ölçüde teşvik edilmeli?					
28. Sınıf içi sınavlara ek olarak, öğrenme gelişim süreçlerini haftada bir değerlendirmeleri için ne ölçüde teşvik edilmeli?					
29. Sınıf içi sınavlara ek olarak, öğrenme gelişim süreçlerinin ayda bir değerlendirmeleri için ne ölçüde teşvik edilmeli?					
30. Sınıf içi sınavlara ek olarak, öğrenme gelişim süreçlerini dönemde bir değerlendirmeleri için ne ölçüde teşvik edilmeli?					
31. Sınıf içi sınavlara ek olarak, öğrenme gelişim süreçlerini yılda bir değerlendirmeleri için ne ölçüde teşvik edilmeli?					

Ankette yer alan maddelere verdiğiniz yanıtları etkileyen ilk 5 faktör nedir?
Lütfen yazınız.

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....