

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

[*]Kemal Oğuz ER

ÖZ

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, Sabancı (2007) tarafından Camilleri'nin 1999 yılında geliştirdiği "Learner Autonomy: The Teachers' Views" adlı ölçeğinden adapte edilen "Öğrenen Özerkliği Anketi" aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği hakkındaki görüşlerine ait bulgular frekans analizi tekniği ve yüzde dağılım oranları hesaplanıp yorumlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenim türleri ve cinsiyetlerine göre birbirleri arasında karşılaştırılması için parametrik analiz teknikleri arasında yer alan **t-testi** (independent-samples t-test) kullanılmıştır.

Çalışmada, 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.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen özerkliği, yabancı dil öğretimi, öğretmen adayları

* Yardımcı Doçent Doktor.,Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi

ELT Learners' Views on LearnerAutonomy at BalıkesirUniversity Necatibey Education Faculty

ABSTRACT

The general purpose of this study is to find out the students' views on learner autonomy in terms of various variables at English Language Teaching Department of Balıkesir University Necatibey Education Faculty. This study was conducted with 252 students of the English Language Teaching Department as preservice teachers at Balıkesir University Necatibey Education Faculty. The data was collected through the scale adapted by Sabancı (2007) from "Learner Autonomy: The Teachers' Views" which was developed by Camirelli in 1999. The findings based on preservice teachers' views were analyzed by calculating frequencies and percentages. Besides, for the comparison of preservice teachers' learning type and gender among each other, the independent-sample t-test taking part in parametric analysis techniques was used. This study revealed that the majority of the preservice teachers participated in the study had the opinion that it was appropriate to foster learner autonomy in terms of these aspects; finding out their own learning methods, formulating their own explanations, interaction pattern, course content, self-assessment and course objectives.

Key Words: Learner autonomy, teaching foreign language, preservice teachers.

1.GİRİŞ

Özerklik kavramı, dil öğretimi alanına ilk kez, Avrupa Konseyi'nin 1971 yılında yayımlanan 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 ölümüyle CRAPEL'in başkanlığı, halen özerklik alanında önde gelen isimlerden biri olan Henri Holec'e geçmiştir. Holec'in 1981 yılında Avrupa Konseyi'ne sunduğu proje raporu dil öğreniminde özerklik konusunda ilk dokümandır. CRAPEL'de yayımlanan "Melanges Pédagogiques" dergisi de 1970'lerden günümüze kadar özerklik konusunda araştırmaların yaygınlaşmasında önemli rol oynamıştır (Benson, 2001, s.8).

Holec, öğrenen özerkliğini ana hatlarıyla “öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alma becerisi” olarak tanımlar (1981, 3; Akt; Sert, 2007). 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 (Akt; Benson, 2001, s.48).

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,s.1).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).

Pavia (2005, s.9) özerklik kavramını, 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 sistem olarak tanımlar.

Özerkliğin ne demek olduğunu açıklayan yukarıdaki 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, s.48).

- Little'a göre (2006), 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. Sonuç olarak, öğrenen özerkliği, kişinin okul dışı ve gelecek yaşantısı için bu derece önemli bir kavram iken, bu kavramın çoğunlukla yabancı dil alanında yapılan çalışmalarla sınırlanmış olması ve bu konuda yurtiçinde yapılan çalışmaların az olması dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra öğrenen özerkliğinin kazandırılması, kurumsal eğitimle gerçekleşeceğinden gelecek kuşağı yetiştirecek olan öğretmen adaylarının bu konu hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

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.

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,
- ı. Ders materyallerinden ne öğrenileceğinin belirlenmesi,
- i. Sınıf aktivitelerinin amaçlarını kavrama,
- j. Kendi öğrenme yöntemlerini belirleme,

k. Kendini değerlendirme konularına, öğrencilerin hangi boyutta dahil edilmeleri konusundaki görüşleri nelerdir?

1. Öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği konusundaki genel görüşleri arasında öğrenim türüne göre farklılık var mıdır?

2. Öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği konusundaki genel görüşleri arasında cinsiyete göre bir farklılık var mıdır?

2.YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada genel tarama modeli seçilmiştir.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, s. 76-79).

2.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalına devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarından 131’i birinci öğretim, 121’i ise ikinci öğretim öğrencisidir. Bu iki gruba bakıldığında hemen hemen aynı oranda kadın ve erkek öğretmen adaylarının yer aldığı görülmektedir. Birinci öğretimde %73,3 kadın, %26,7 erkek öğretmen adayı, ikinci öğretimde ise %74,4 kadın,%25,6 erkek öğretmen adayı öğrenim görmektedir.

2.3 Veri Toplama Aracı

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 versiyonu 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, s. 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; grupla 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 Tablo 1’de ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir.

Tablo1. Ölçeğin Yapısı

<i>Bölüm</i>	<i>Bölümün Adı</i>	<i>Alt Başlık</i>
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	Grupla 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

2.4 Verilerin Analizi

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, s.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, ortalamalar 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.

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.

3. BULGULAR

3.1 “Ders Amaçlarının Belirlenmesi” Boyutuna Ait Bulgular

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

Tablo.2. Öğretmen Adaylarının “Ders Amaçlarının Belirlenmesi”Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları

<i>Bölüm A:</i> Ders amaçlarının belirlenmesi		Hiç dahil edilmemeli		Az dahil edilmeli		Kısmen dahil edilmeli		Çoğunlukla dahil edilmeli		Tamamen dahil edilmeli	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
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 plan ve günlük plan maddeleri de birbirlerine benzer oranlara sahiptir. Genel görüşe paralel bir şekilde bu iki alt

madde için de yüksek oranlı dahil edilmeli görüşü savunulmaktadır. Yıldırım (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 savunmuştur. 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.

3.2. “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 Tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının “Ders İçeriğinin Belirlenmesi” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları

Bölüm B: Ders içeriğinin belirlenmesi		Hiç dahil edilmemeli		Az dahil edilmeli		Kısmen dahil edilmeli		Çoğunlukla dahil edilmeli		Tamamen dahil edilmeli	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
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. 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 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.

3.3. “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 seçimine ne ölçüde dahil edilmeli?” ifadelerini içeren 3 maddeyi içermektedir. Maddelelere verilen yanıtlara ait frekans ve yüzde dağılımlar Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının “Ders Materyallerinin Belirlenmesi”Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları

Bölüm C: Ders materyallerinin belirlenmesi		Hiç dahil edilmemeli		Az dahil edilmeli		Kısmen dahil edilmeli		Çoğunlukla dahil edilmeli		Tamamen dahil edilmeli	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
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.

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.

3.4 “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, Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının “Dersin Zamanı, Yeri ve Hızının Belirlenmesi” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları

<i>Bölüm D:</i> Dersin zamanı, yeri ve hızının belirlenmesi		Hiç dahil edilmemeli		Az dahil edilmeli		Kısmen dahil edilmeli		Çoğunlukta 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
<i>Toplam</i>		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 edilmemeli" şeklinden 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.

3.5 "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, Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının "Grupla veya Bireysel Çalışmanın Belirlenmesi" Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları

Bölüm E: Grupla veya bireysel çalışmanın belirlenmesi		Hiç dahil edilmemeli		Az dahil edilmeli		Kısmen dahil edilmeli		Çoğunlukla dahil edilmeli		Tamamen dahil edilmeli	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
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.

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 birliği 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.

3.6“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, Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının “Sınıf Yönetimi” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları

Bölüm F: Sınıf yönetimi		Hiç dahil edilmemeli		Az dahil edilmeli		Kısmen dahil edilmeli		Çoğunlukla dahil edilmeli		Tamamen dahil edilmeli	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
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	100	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 ulaşılabılır. 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.

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, kargaşa 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.

3.7. “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, Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının “Not Tutma” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları

<i>Bölüm G:</i> Not tutma		<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>
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.

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

3.8“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, Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının “Ev Ödevi” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları

<i>Bölüm H:</i> 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 durumda ödevlerin miktarı, türü ve sıklığı konusunda öğretmen ve öğrencilerin iş birliği içinde hareket etmeleri gerektiği sonucuna varılabilir.

3.9 “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, Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının “Ders Materyallerinden Ne Öğrenileceğinin Belirlenmesi” Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları

<i>Bölüm I:</i> Ders materyallerinden ne öğrenileceğinin belirlenmesi		Hiç dahil edilmemeli		Az dahil edilmeli		Kısmen dahil edilmeli		Çoğunlukla dahil edilmeli		Tamamen dahil edilmeli	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
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 Nesnel (Re-alias)	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 edilmeli*” 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.

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

3.10“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, Tablo 11’de gösterilmektedir

Tablo 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	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%

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'u "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. 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.

3. 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, Tablo 12'de gösterilmektedir.

Tablo 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

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.

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, s.21).

Given (1996, s.11) 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. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğrencilerin kendi öğrenme yöntemlerini belirlemelerine teşvik edilmesi konusundaki görüşlerinin yerinde olduğu görülmektedir.

3. 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, Tablo 13’de gösterilmektedir.

Tablo 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	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
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).

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliğine En Uygun Olduğunu Düşündüğü Bölümler

Bölüm	Bölümün Adı	Tamamen Dahil Edilmesi Görüşü	
		n	%
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

Tablo14’de 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 yüzdelik 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.

Tablo 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, Tablo 15’te 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.

3.13 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 ankette elde edilen veriler t-testi yöntemi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapılırken öğretmen adaylarının ankette yer alan maddelere verdikleri puanların toplamları kullanılmıştır.

Tablo 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: $p < 0,05$

Tablo 16’deki 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. Bu veriler ele alındığında her iki grubun da öğrenen özerkliği hakkındaki genel görüşlerine ait puanlarının hemen hemen denk bir seviyede olduğu görülmektedir.

3.14. 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 toplamları kullanılmıştır.

Tablo 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: $p < 0,05$

Tablo 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. 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.

4.SONUÇ

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

Ders amaçlarının belirlenmesinde öğrenciler, planlamanın bir parçası olduğu için plânlamaya dahil edilmelidir.

Ders içeriğinin belirlenmesinde öğrencilerin görüşleri alınmalıdır. Ders içeriğinin belirlenmesinde öğrenci görüşlerinin alınması, öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili bir faktördür.

Ders materyallerinin seçimi, öğrenci tarafından yapılmalıdır. Böylece öğrencinin sosyal, psikolojik, kültürel yapısı ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmuş olur.

Dersin hızı, zamanı ve yerinin belirlenmesine öğrenci dahil edilmelidir. Öğrenimini etkileyen etmenlerin belirlenmesinde öğrenci söz sahibi olmalıdır.

Grupla ya da bireysel çalışma yapma kararı, öğrenciye bırakılmalıdır. Grupla ya da bireysel çalışmada öğrencinin yaşı, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

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.

Ödevlerin kontrolü, sınav notları ve yoklamayla ilgili not tutma kararına öğrenciler kısmen dahil edilmeli görüşü ön plandadır.

Ev ödevinin miktarı, türü ve sıklığı konusunda kararlara öğrenciler kısmen ya da çoğunlukla dahil edilmelidir. Öğrencilerin bu konuda öğretmenlerin yönlendirmesine ihtiyacı vardır.

Ders materyallerinden ne öğrenileceğinin belirlenmesi kararına öğrenciler kısımları ve yoğunlukla dahil edilmelidir. Bu konuda öğrencilerin öğretmen yönlendirmesine ihtiyacı vardır.

Öğrenciler, sınıf aktivitelerinin amaçlarını kavramalıdır. Aktivitelerin amaçları ve elde edilecek kazanımların ne işe yarayacağını bilmek öğrenme sorumluluğunu almada önemli bir adımdır.

Öğrenciler, kendi öğrenme yöntemlerini belirleme konusunda teşvik edilmelidir. Her bireyin öğrenme stili farklı olduğu için kendi özelliklerinin farkında olan kişi daha etkin öğrenme gerçekleştirebilir.

Öğrenci, kendini haftalık, aylık, dönemlik ve yıllık gibi belirli süreçlerde değerlendirmelidir. Bu durum öğrencilerin kendi gelişimlerini kontrol etmelerini sağlar.

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

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

5.ÖNERİLER

Öğrenen özerkliğinin geliştirilebilmesi için öğrenciler,

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.

Öğretim programı planlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme aşamalarında sorumluluk almalıdır.

Fikirlerinin değer gördüğünü hissetmelidir.

Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak kendi öğrenme stilleri ve stratejilerine uygun eğitim almalıdır.

Bilişsel, psikolojik ve sosyal açıdan gelişimlerine uygun düzeyde öğrenmelerinde sorumluluk almaya teşvik edilmelidir.

Öğrenen merkezli ve yaparak, yaşayarak öğrenme modelleriyle eğitim görmelidir.

Öğrendiklerini yaşama aktarabilmelidir.

Öz-değerlendirme becerisi geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- 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, 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.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- 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)
- 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.a.spx?İslem=1&kno=76>
- Paiva, V.L.M.O. (2005). Autonomy and Complexity. Autonomy in Second Language Acquisition. *Share Magazine*, Online. Sayı.146. (26.04.2012) <http://www.veramenezes.com/autoplex.htm>.
- 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](http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM%20layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf)
- 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/vol-6sayi1/v6s1m13.pdf>
- Little, D. & Dam, L. (1998). Learner Autonomy: What and Why? (20.05.2012) <http://www.jalt-ublications.org/tlt/files/98/nov/littledam.html>
- 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.
- 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 Benjamin's B.V.