

**ÜNİVERSİTE İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFLARINDA
ÖĞRENCİLERİN VE OKUTMANLARIN ÖĞRENEN
ÖZERKLİĞİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ**

**INSTRUCTORS' AND STUDENTS' VIEWS ON LEARNER
AUTONOMY IN UNIVERSITY PREPARATION CLASSES**

Okan DEDE

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2017

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Okan DEDE'nin hazırladığı "¼niversite İngilizce Hazırlık Sınıflarında Öğrencilerin ve Okutmanların Öğrenen Özerkliği İle İlgili Görüşleri" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ



Üye (Danışman) Doç. Dr. Hünkar KORKMAZ



Üye Doç. Dr. Melek DEMİREL



Üye Doç. Dr. Gürcü KOÇ ERDAMAR



Üye Yrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR



ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 19 / 01 / 2017 tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

Tezimin 24 / 11 / 2017 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:

21 / 02 / 2017

Okan DEDE

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.



Okan DEDE

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitiminim ile tez çalışmalarım süresince bana sabırla yardımcı olan, yol gösteren ve desteğini eksik etmeyen, danışmanlığımı yaparak beni onurlandıran, çalışmalarım ilham kaynağı olan değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Hünkar KORKMAZ'a bana olan tükenmez desteğı, güveni ve sabrı için sonsuz teşekkür ederim.

Değerli önerileriyle çalışmama katkıda bulunan sayın Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ'ye, Doç. Dr. Melek DEMİREL'e, Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR'a, veYrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIRLI'ya teşekkür ederim.

Bu yoğun süreçte bana sabırla büyük bir destek, cesaret ve güç veren değerli annem, babam, abim, kız kardeşim ve nişanlıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde ölçme araçlarını uygulamada bana yardımcı olan tüm idarecilere, arkadaşlarıma, katılımcı okutman arkadaşlarıma ve sevgili öğrencilere teşekkür ederim.

ÜNİVERSİTE İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFLARINDA ÖĞRENCİLERİN VE OKUTMANLARIN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Okan DEDE

ÖZ

Bu araştırmanın amacı üniversite hazırlık sınıflarında eğitim veren okutmanların yabancı dil öğretirken ve öğrenim gören öğrencilerin de yabancı dil öğrenirken öğrenen özerkliği ile ilgili düşüncelerini yansıtmaktır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye’de yer alan bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu söz konusu bu devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu’nda eğitim alan 435 hazırlık sınıfı öğrencisi ve bu öğrencilerin İngilizce derslerine giren 49 okutman oluşturmaktadır. Bu araştırmanın yürütüldüğü Yabancı Diller Yüksekokulu’nda kur sistemi ile İngilizce öğretimi verilmektedir. Bu kurlar A1, A2 ve B1 kurlarından oluşmaktadır. Her kur ortalama 10 hafta sürmekte ve bu 10 hafta sonunda dört dil becerisiyle ilgili yapılan çalışmalar sonunda başarılı olan öğrenciler bir sonraki kura geçmeye hak kazanmaktadırlar. Verilen eğitimin veya söz konusu bireylerin ne derecede öğrenen özerkliğine sahip olduğunu tam anlamıyla belirleyebilmek amacıyla öğrencilerin belli bir süre eğitim almaları gerektiği düşünülerek araştırma son kur döneminde B1 kurunda öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada veri toplamak için iki araç kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın geçerli bilgiler vermesi amacıyla öğrenciler için öğrenen özerkliğiyle ilgili düşüncelerini ölçmek amacıyla anket oluşturulmuş, okutmanlar için ise görüşme formları oluşturulmuş ve öğrenen özerkliği ile ilgili düşünceleri bu görüşme formları yardımıyla toplanmıştır.

Araştırma sonunda;

- Öğrenenlerin İngilizce dersine ilişkin becerilerine bakıldığında öğrenenlerin ders dışındaki öğrenme amaçlarını belirleme, ders dışı etkinlik seçimi, İngilizce öğrenirken faydalı olabilecek kaynaklar bulma, İngilizcedeki güçlü ve zayıf yönlerini tespit etme, İngilizceyi kullanabilecek ortamlar yaratma ve İngilizceyi öğrenirken kendilerine uygun yöntemler bulma becerilerinin orta düzeyin üstünde olduğu,

- Okutmanlara öğrenen özerkliğinin ne olduğu sorulduğunda en sık kullanılan kelimelerin sorumluluk, farkındalık, özgüven, karar alma, risk alabilme, aktiflik ve istek ve bağımsızlık olduğu,
- Öğrencilerinin öğrenen özerkliklerine ilişkin değerlendirme yapımları istendiğinde, okutmanların büyük bir kısmı öğrencilerin çoğunluğunun öğrenen özerkliğine sahip olmadığını dile getirdiği görölmüştür.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi, öğrenen özerkliği, özerklik.

Danışman: Doç. Dr. Hünkar KORKMAZ, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

TEACHERS' AND STUDENTS' VIEWS ON LEARNER AUTONOMY IN UNIVERSITY PREPARATION CLASSES

Okan DEDE

ABSTRACT

The aim of the study is to reflect the opinions about learner autonomy of the learners who study foreign languages and of the instructors teaching foreign languages in prep classes. In accordance with this aim, a school of foreign language at a university Turkey has been picked. The study group consists of 435 learners receiving education in the school of foreign languages and 49 instructors teaching English those students. Level system in the school where this study is carried out is used to teach English. This system includes A1, A2 and B1 classes. Each class lasts for 10 weeks and the learners succeeding in the exams related to four basic language skills at the end of the 10 weeks have a right to be qualified for the next class. In order to determine to what extent individuals at issue and the education have learner autonomy, this study was carried out with these students at B1 classes in the third term by taking the fact that they need education into consideration. Two tools were used to collect data in this study. On the purpose of obtaining valid data from the study, for learners, a survey and for instructors, interview were generated in order to evaluate their opinions about learner autonomy. All the opinions about learner autonomy were collected via these interviews.

As a result of the study, it was concluded;

- that when their skills on English language are investigated, learners' extracurricular learning purposes, extracurricular activity selection, finding useful resources while learning, defining strengths and weaknesses on language learning, creating atmosphere to exercise English and skills for suitable methods for learning English are over the average,
- that when the instructors are asked what learner autonomy is, commonly used words are responsibility, awareness, self-confidence, decision-making, risk-taking, activeness, willingness and independence,

- that when the instructors are asked to assess their students' learner autonomy, most of instructors express that their learners don't have learner autonomy.

Keywords: Learning and teaching foreign language, learner autonomy, autonomy.

Advisor: Assoc. Dr. Hünkar KORKMAZ, Hacettepe University, Department of Education Sciences, Division of Curriculum and Teaching

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY.....	ii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:.....	11
1.3. Problem Cümlesi:	12
1.3.1. Alt Problemler:.....	12
1.4. Sayıtlar:.....	13
1.5. Sınırlılıklar:.....	13
1.6. Tanımlar:.....	13
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli	13
1.7.1. Yabancı Dil Öğretimi ve Yöntemleri.....	13
1.7.2. Yabancı Dil Öğrenimi	15
1.7.3. Özerklik	18
1.7.4. Öğrenen Özerkliği Tanımı	18
1.7.5. Özerk Öğrenen Bireylerin Özellikleri	22
1.7.6. Özerk Öğrenmede Öğretmenin Rolü.....	24
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	29
2.1. Öğrenen Özerkliği İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	29
2.2. Öğrenen Özerkliği İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	34
2.3. İlgili Araştırmalar Özet	40

3. YÖNTEM	41
3.1. Araştırmanın Yöntemi	41
3.2. Çalışma Grubu	41
3.3. Veri Toplama Araçları	43
3.3.1. Öğrenen Özerkliği Öğrenci Anketi	43
3.3.2. Öğretim Elemanı Öğrenen Özerkliği Görüşme Formu.....	44
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı	45
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	45
3.6. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği	47
3.6.1. Araştırmanın İç Geçerliliği	47
3.6.2. Araştırmanın Dış Geçerliliği	47
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	49
4.1. Öğrencilerin İngilizce Dersinde Öğrenen Özerkliğine İlişkin Düşünceleri.....	49
4.2. Öğretim Elemanlarının İngilizce Dersinde Öğrenen Özerkliğine İlişkin Görüşleri, Uygulamaları ve Sorumlulukları	63
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	75
5.1. Sonuçlar.....	75
5.2. Öneriler	76
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler.....	76
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	77
KAYNAKÇA.....	79
EKLER DİZİNİ	91
<u>EK-1: ETİK KOMİSYONU ONAY BİLDİRİMİ</u>	<u>92</u>
<u>EK-2: UYGULAMA İZİNİ</u>	<u>93</u>
<u>EK-3: ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ ÖĞRENCİ ANKETİ.....</u>	<u>94</u>
<u>EK-4: ÖĞRETİM ELEMANLARI İÇİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ GÖRÜŞME FORMU</u>	<u>98</u>
<u>EK-5: ORJİNALLİK RAPORU.....</u>	<u>101</u>
ÖZGEÇMİŞ	103

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablo 4.1. Öğrencilerin Öğrenen Özerkliğine İlgili Görüşleri.....</u>	<u>49</u>
<u>Tablo 4.2. Öğrenen Özerkliği Tanımında Geçen Kavramların Kullanılma Sıklığı</u>	<u>64</u>
<u>Tablo 4.3. Öğrenen Özerkliğine Önem Veren Okutmanların Özellikleri Tanımlanırken Seçilen Kavramların Kullanılma Sıklığı.....</u>	<u>65</u>
<u>Tablo 4.4. Okutmanların Öğrenen Özerkliğinin Geliştirilmesindeki Sorumluluklarını Tanımlarken Seçtikleri Kavramların Kullanılma Sıklığı</u>	<u>67</u>
<u>Tablo 4.5. Öğrenen Özerkliğini Arttırırken Karşılaşılan Zorlukların Kaynakları.....</u>	<u>68</u>
<u>Tablo 4.6. Okutmanların Öğrencilerin Başarı veya Başarısızlıklarındaki Sorumluluğun Sahibine İlişkin Görüşleri.....</u>	<u>69</u>
<u>Tablo 4.7. Okutmanların Öğrencilerinin Öğrenen Özerkliğine Sahip olma Durumlarına İlişkin Değerlendirmeleri</u>	<u>70</u>

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Öğrenen Özerkliği Şeması.....	6
Şekil 1.2. Öğrenen Sistemi Sembolü.....	7
Şekil 1.3. Özerkliğin Tanımlanması: Öğrenme Üzerinde Kontrolü Sağlama Kapasitesi.....	9
Şekil 1.4. Dil Öğreniminde Özerk Öğrenme Becerisi Kazanım Süreci.....	17
Şekil 1.5. Öğrenen Özerkliği Geliştirme-Sadeleştirilmiş Bir Model	28

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1.1: Alanyazındaki Öğrenen Özerkliği Tanımları	19
--	----

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ADP: Avrupa Dil Portfolyosu

ADOÇEP: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmaya ait problem durumu, amaç ve önem, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, tanımlar ve sınırlılıklar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, insana yapılan en önemli yatırım olarak kabul edilmektedir. Ertürk (1975) eğitimi; “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamıştır. Bireyin davranışındaki bu değişime, yeni davranışlar kazanması ya da istenmeyen davranışların değişikliğe uğraması neden olabilir. Bireyde istendik davranış değişikliklerini oluşturabilmek için planlı ve düzenli etkinlikler yapmak ve bu etkinlikleri belli ölçütleri göz önünde bulundurarak örgütleme ise, eğitim sürecinin temelini oluşturan “program” kavramını ön plana çıkarmaktadır (Korkmaz, 2007). “Belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” (Ertürk 1975) olarak tanımlanan eğitim programı; hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluşmaktadır.

Programın tüm öğelerini daha etkili ve yeterli hale getirme süreci program geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifade ile program geliştirme, ulaşılmaması beklenen hedefleri ve kapsadığı davranışların saptanmasını, öğrenme yaşantılarının seçilip düzenlenmesi ve kazandırılmasını, öğrenme yaşantılarının etkililiğini yani hedeflere ne derece ulaşıldığını ortaya koyabilecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerini ve programın tüm öğelerine dönüt verme ve düzeltme çalışmalarını bünyesinde bulunduran bir süreçtir (Senemoğlu, 2005).

Hedefler, toplumun politika felsefesini yansıtan “uzak hedefler”, uzak hedeflerin eğitime ve okula yansımaları olarak kabul edebileceğimiz “genel hedefler” ve genel hedeflerin bir uzantısı olarak bir derste öğrencilere kazandırmak istenen özellikleri ifade eden “özel hedefler” olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Eğitim süreci sonunda varılmak istenen noktanın birer ifadesi olan hedefler, toplumun beklenti ve gereksinimlerine uygun, bireyi ve sonucunda toplumu geliştirici nitelikte olmalı, aynı zamanda da erişebilir çıktılarını yansıtmalıdır (Demirel, 2010). Hedeflerin hayata geçirilmesi, davranış tanımlarının yapılmalarıyla sağlanır. Eğitimi bireyde istendik davranış değişikliği oluşturma süreci olarak kabul ettiğimize göre,

hedeflere ulaşıp ulaşılamadığı ancak davranışların gözlemlenmesi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi ile mümkün olacaktır.

Programın içerik boyutunda ise belirlenen amaçlara ulaşmak için “ne öğretilim?” sorusuna yanıt aranır. Bilen (2002) içeriği, öğretim programlarının dayandığı temel öge ve felsefenin öngördüğü kavramlar, olgular, ilkeler, yaklaşımlar, değerler, ölçütler, kuramlar ve genellemeler gibi bilgi birikimlerinin sistemli birleşiminden sağlanan oluşumlar olarak tanımlamıştır. Belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için gerekli olan iki önemli unsur, seçilen içeriğin kendi içinde değer taşıması ve etkili bir şekilde kullanılmasıdır. Öğrencilerde, bilişsel süreç becerilerin geliştirilebilmesi içeriği oluşturan bilginin geçerli, güvenilir, diğer bir anlatımla sağlam ya da dayanıklı olmasına bağlıdır. Etkin bir şekilde kullanılabilmesi ise mantıksal ve bilimsel bir işleve sahip olmasına bağlıdır (Demirel, 2010).

Programın üçüncü ögesi olan eğitim durumları “öğrenciye istendik davranışların kazandırıldığı süreç” olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 1998). Eğitim durumu planında konu alanı analizi, araç-gereç ve kaynakları ile öğretim yöntemini içerir. Bu üç öge eğitim durumunun temelini oluşturur. Öğretim hizmetinin niteliğinin oluşturan ipucu ve pekiştireç verme, öğrenci katılımını sağlama, geri bildirim ve düzeltme sağlama, konu, araç-gereç, kaynaklar ve öğretme yöntemleri ile gerçekleştirilir. Belirlenen hedef davranışlar öğrencilere, öğretme yöntemi ile kazandırılmaktadır. Her durum için uygulanabilecek farklı yöntemler vardır. Hedefler, konu alanı, öğrenciler ve öğretmen değiştiğinde yöntemin biçimi ve kapsamında değişecektir (Bilen, 2002). Öğrenme kuramlarının tamamı farklı bir öğrenme türünü en iyi açıkladığından hiçbir öğrenme kuramı bütün öğrenme türlerini ve öğrenmeye dair tüm problemleri aynı güçte açıklama ve çözme etkisinde değildir. Bu nedenle öğretme-öğrenme süreci düzenlenirken, kazandırılacak davranışların türüne ve öğrencilerin özelliklerine göre, çeşitli kuramların dikkate alınması gerekmektedir (Senemoğlu, 2005).

Programın en son ögesi olan değerlendirme ise öğrenenler tarafından “hedeflerin gerçekleşme derecesini belirleme süreci”dir (Ertürk, 1975). Program esnektir ve dinamik bir yapıya sahiptir. Her sistemde olduğu gibi eğitim sistemlerinde ürünün kalite kontrolünün yapılması gerekir. Değerlendirme süreci bu bağlamda eğitimcilere yardımcı olurken, bir taraftan da sistemin kendi kendini onarmasına ve geliştirmesine yardımcı olur.

Programı oluşturan tüm öğeler arasında karşılıklı etkileşim vardır ve bir öğede meydana gelen aksaklık diğer öğeleri de etkiler. Bu nedenle programla ilgili bir karar alınırken tüm öğelerin bütünsel olarak göz önünde bulundurulması gerekir (Erden, 1992). Ayrıca, yukarıda verilen programın öğeleri ile ilgili yapılan açıklamalar dikkate alındığında tüm öğeler yapılandırılırken bireyin özelliklerin merkeze alındığı gözlenmektedir.

Bu bağlamda, programın hedeflerinin belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, eğitim durumlarının oluşturulması ve ölçme-değerlendirme araç ve yaklaşımlarının belirlenmesi aşamalarında programın temellerinden birisi olan psikolojiden yararlanılır. Öğrencinin gelişim ve hazırbulunuşluk düzeyine uygun programların oluşturulabilmesi için bireyin ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi önemlidir. Bu çalışma; zamanla ve yaşanan dönemin dinamiklerine bağlı olarak değişen bireyin özelliklerine ilişkin eğitim programının hedefler, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme boyutlarının düzenlemesine yönelik bakış açılarını geliştirilmesinde başka bir ifadeyle bireyin ihtiyaçlarına uygun programlar hazırlanmasında eğitimcilerle katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Özellikle günümüzde geliştirilen öğretim programlarında öğretmen ve öğrencilere yüklenen roller geçmişten farklı tanımlanmakta ve öğretmenin öğrencilere bilgi aktarmasına dayalı geleneksel öğretme-öğrenme ortamları yerine, öğrenenlere yapılandırmacı öğrenme ortamlarının düzenlenmesi önem kazanmıştır. Öğretme yerine, öğrenmeye vurgu yapan bu yaklaşım, öğrenen özerkliğine ve bireyin öğrenmeye katılımının desteklenmesine önem vermektedir (Wang, 2011) Yapılandırmacı kurama göre öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir (Yaşar, 1998). Birey dış uyarıların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur (Fidan, 1986). Bireyler, öğrenilecek öğeleri daha önce öğrendikleriyle zihinlerinde ilişkilendirerek bu öğeleri yapılandırır (Connell ve Franklin, 1994). Bireyler karşılaştıkları durumları veya öğrendikleri bilgileri dış dünyadan olduğu gibi almamakta, zihinlerindeki yapılandırdıkları biçimleriyle bilgileri oluşturmaktadırlar. Günümüz eğitim sistemlerinde bireylerden, bilgiyi tüketmelerinden ziyade üretmeleri beklenmektedir. Bugün bireye yüklenen rol, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul etmek değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

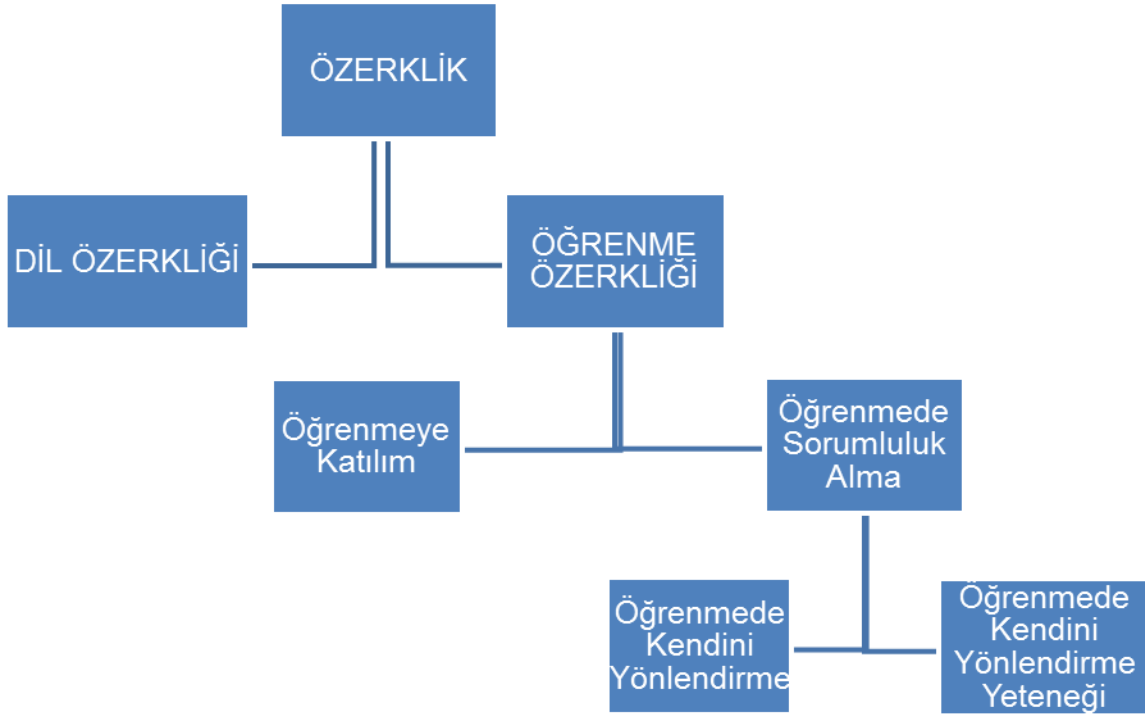
Geleneksel eğitim yaklaşımında, öğretimden bir uzmanın gerçekleştirebileceği bir etkinlik olarak bahsedilirken; öğrenen merkezli eğitim yaklaşımında öğretimden karmaşık bir süreç olarak bahsedilmekte ve öğretimin ancak bu konuda eğitim alan öğretmenler tarafından gerçekleştirebileceği öne sürülmektedir (Crisp, 2006). Bu noktada, öğrenen merkezli programlarda öğretmenin üstlenmiş olduğu roller öğrenme-öğretme sürecinde etkili öğrenme ortamları hazırlama ve öğretim etkinlikleri düzenleme gibi daha çok öğrenenin sorumluluğunu teşvik edecek rollere dönüşmüştür. Öğretmenin öğrenen merkezli yaklaşımlarda ön plana çıkarılan bu rolleri etkili şekilde yerine getirebilmesi için bu yaklaşıma uygun alternatif öğretim stratejisi, yöntem ve tekniklerini bilmesi ve bunları uygulama becerisine sahip olması gerekir (Açıkgöz, 2003). Söz konusu bu durum öğretmenlerin değişmesini ve gelişmesini zorunlu kılmaktadır. Çünkü Rictorich'e göre (1983) öğrenenlerin yanlış öğrenmelerinin nedeni derse karşı motivasyonlarının düşük oluşunun, dil öğrenimini sıkıcı bulmalarının nedeni ise farklı bireysel özellikler taşıyan öğrencilerin uygun olmayan eğitim içeriğine maruz kalmaları ve öğretimde uygulanan yöntem teknik ile bireysel farklılıklarının göz ardı edilmesidir. Oh (2002), öğretmenlerin öğrenenlerin dili daha aktif bir şekilde öğrenebilecekleri yöntemleri seçmesine ve eğitim sürecinde bireysel özellikleri farklı olan öğrenenlerin kuvvetli ve zayıf yönlerinin dikkate alınması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Başka bir ifadeyle bu vurgu öğretmenlerin öğrenen özerkliğini arttırmaları için planlı bir şekilde gerekli hazırlıkları yapmaları gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini hangi alanlarda geliştireceklerine, öğrencilerin nereye kadar kendi hedeflerini belirlemelerine izin vereceklerine, eğitim durumlarının seçiminde ne kadar öğrenenle karar verileceğine ve değerlendirme sürecine ne kadar öğrenenleri serbest bırakacaklarına karar vermeleri önem taşımaktadır (Little, 1995).

Yabancı dil öğretiminde de özellikle son yıllarda öğrenenin merkeze alındığı yaklaşımların gelişmesiyle öğrenenin öğrenme sürecinde aktif bir rol alması, öğrenme süreci boyunca alınan tüm kararlarda söz sahibi olması ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi önem kazanmıştır. Dil ediniminde bulunan dört temel beceri olan konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerinin gelişmesinde de en önemli görev öğrenene düşmektedir. Çünkü öğretmenler becerilerin kazandırılmasında ve bilgi ediniminin farkındalığının sağlanmasında, öğrenenler ise kazandırılan becerilerin kullanımında ve geliştirilmesinde aktif rol

oynamaktadırlar. Bir bireyin öğrenme sürecinde aktif rol alabilmesi için öğretmenlerin öğrencilerine bu becerileri kazandırması gerekmektedir (Gardner ve Miller, 1999).

Öğrencilerden beklenen rollerin değişmesiyle çeşitli öğrenme kuramları geliştirilmiştir. Bu kuramların ortaya çıkmasından sonra önem kazanan kavramlardan biri de öğrenen özerkliğidir. Öğrenen özerkliği; Avrupa Konseyi'nin hazırlamış olduğu Avrupa Dil Portfolyosu (ADP)'unda yabancı dil öğretiminde uygulanması amacıyla geliştirilmiş bir öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır. Avrupa'da özellikle çok kültürlülük kavramının önem kazanması ile yabancı dil öğrenimini ve öğretimini belirli bir çerçevede yürütme fikri ADP'nin ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Ataç, 2008) ADP ile Avrupa vatandaşları arasında karşılıklı anlayış geliştirilmesi, kültür ve dil farklılıklarının korunması ve farklı ülkelerdeki yabancı dil öğretim programlarının birbirine uyumunun sağlanması hedeflenmiştir (Demirel, 2005). Avrupa Konseyi, ADGD'nin bilgilendirme işlevi ve eğitsel işlevi olmak üzere iki temel işlevine vurgu yapmaktadır. Bilgilendirme işlevi kişinin dil özgeçmişi ile ilgili bilgileri içermektedir. Eğitsel işlevi ise bireyin dil öğrenme sürecinde kendi kendine kararlar alabilmesi ve dil öğrenme konusunda özerk olmasıdır (Council of Europe, 2002). Birey böylece kendini öğrenme sürecinde bağımsız hissedecek ve bu süreçte hem kendi kararlarını verecek hem de bu kararların değerlendirmesini yapabilecektir.

ADP özerk öğrenen olmayı yabancı dil ediniminde bir önkoşul olarak kabul etmektedir. Özerklik, öğrenene öğrenme metodunun ve hızının belirlenmesinde; öğrenme amaçlarının, içeriğinin, gelişiminin izlenmesinde ve sonuçların değerlendirilmesinde sorumluluk vermektedir (Benson, 2006). Holec öğrenen özerkliğinin doğuştan gelmeyen ama doğal yollardan edinilmesi gereken bir yetenek olduğunu belirtmektedir (Holec, 1981). Holec özerk öğreneni; hedefleri belirleyebilen, içerik ve öğrenme sürecini kendi sorumluluğunda tanımlayabilen, dil edinimi sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikleri seçebilen ve en sonunda da bunları değerlendirebilen birey olarak tanımlamaktadır (Balçıkkanlı, 2006). Holec'in tanımından yola çıkarak özerk öğrenme ile öğrenmeye katılım ve sorumluluk alma arasında bir paralelliğin olduğu söylenebilir. Holec'in öğrenen özerkliği aşamaları Şekil 1.1'de gösterilmiştir.



Şekil 1.1. Öğrenen Özerkliği Şeması (Council of Europe'dan akt. Demirel ve Mirici, 2002).

Benson (2001) Holec'in yaptığı tanımların özerkliğin iki boyutunu (bilişsel ve psikolojik) kapsadığını, fakat bu tanımların öğrenene içerik belirlerken özgür bir ortam sağlamada güçlü bir vurgu yapmadığını belirtmektedir. Benson'a göre (2001) öğrenenin öğrenme üzerindeki etkisi hem durumsal hem de sosyal yöndedir. Özerk öğrenenin kendi hedeflerini belirleme aşamasında özgür olması gerektiği durumsal yön ile ilgilidir. Özerk öğrenenin sosyal yönü ise, öğrenenin öğrenme durumları ve öğrenme içeriği seçimindeki özgürlüğü ile ilgilidir.

Paiva (2005) özerkliği sosyo-bilişsel bir sistem olarak adlandırmaktadır. Bu sosyo-bilişsel yapı öğrenme sürecinin kontrolüne, karar verme becerisine, planlama yapabilmeye ve değerlendirme süreçlerine vurgu yapmaktadır. Bu sosyo-bilişsel yapının özerklikle ilgili elemanları bulunmaktadır. Özerklik sisteminin elemanları Şekil 1.2' de gösterilmiştir.



Şekil 1.2. Özerklik Sistemi Sembolü (Paiva, 2005).

Bu elemanlar birbirinden bağımsız elemanlar değildir. Tam tersine bu elemanlar arasında dinamik bir bağ bulunmaktadır. Bu şablon doğrultusunda öğrenen özerkliği kavramının tek bir boyutta ele alınamayacağı ve çok yönlü olduğu görülmektedir.

Little'a göre (2009) özerk öğrenme sürecinde bulunması gerekenler öğrenenlere ders hedeflerinin belirlenmesinde ve öğrenme sürecinde kullanılacak araç-gereçlerde seçme hakkının verilmesidir. Bununla Little (2009) sınıf içinde işbirlikçi bir çevre oluşturulması gerektiğinin, sürekli bir iletişim kültürünün yaratılmasının, öğrenenlerin kendilerini ve öğrenme ortamını değerlendirmelerinin önemini vurgulamaktadır. Özerk öğrenmede ayrılma, eleştirel tepki, karar alma ve bağımsız eylem söz konusudur (Little, 1991). Öğrenenin öğrenme hedefleri ve içeriği ile öğrenme süreci arasında sağlam bir bağ kurması gerekmektedir. Kurulan bu bağ ile öğrenenin sürece yönelik istek ve motivasyonu artacaktır.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (Common European Framework of Reference for Languages) yabancı dil öğretiminde üç temel öğeye vurgu yapmaktadır. Bunlar öğrenen özerkliği, kültürel çeşitlilik ve kendini değerlendirebilmedir. Bu üç temel öğeye dayalı olarak üç temel bölümden oluşan Avrupa Dil Portfolyosu (European Language Portfolio) geliştirilmiş ve böylece Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADOÇEP) 'nın tüm ülkelerde

aynı şekilde uygulamaya koyulması ve dil öğretimine standart getirilmesi amaçlanmıştır.

Öğrenen özerkliği kavramına Türk Milli Eğitim Temel Kanun'unda yer alan genel amaçlar içerisinde de vurgu yapılmakta ve şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 1973);

1. *Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;*
2. *Beden, zihin, ahlak, 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. *İlgi, 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 artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Türk Milli Eğitimi'nin yukarıda verilen genel amaçlarına ulaşılabilmesi için öğrenme sorumluluğunu üstlenen yani özerk öğrenme becerisine sahip bireyler yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi öncelikli olarak programlı bir öğretimle gerçekleştirilebileceğinden eğitim programlarında temele alınan beceriler arasında özerk öğrenme becerisinin yer alması ve eğitim programcılarının bu konuda çalışmaları önemlidir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2004-2005 eğitim-öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerini göz önünde bulundurarak yeni ve öğrenci merkezli ilköğretim programlarını uygulamaya koymuştur. Bu programların uzun vadede amacı öğreneni eğitimin tüm süreçlerinde aktif kılarak temelde öğrenen özerkliğini geliştirmektir. Bu programlara göre öğrenen yaşam boyu öğrenme sürecinin farkında olacak ve öğrenme sürecinde sorumluluk alacaktır. Bu programların hedefi öğrenenin öğrenme süreciyle ilgili karar verebilmesi, bu kararlar doğrultusunda hedeflerini belirleyebilmesi ve son olarak da tüm öğrenme sürecini değerlendirebilmesidir. Öğrenci merkezli bu programlar sayesinde sınıf içinde ve

sınıf dışında demokratik ve bireyin rahat edeceği ortamlar oluşturulacak ve birey kendi inisiyatifi sayesinde öğrenme olanaklarından yararlanacaktır. Birey ilköğretimden başlayarak bu becerileri kazanacak ve doğal olarak eğitim süreci içerisinde üniversiteden mezun olana kadar hatta üniversiteden mezun olduktan sonra da öğrenen özerkliği becerisi sayesinde hayat boyu öğrenme süreçlerinde daha aktif olacaktır.

Öğrenen özerkliğinde öğrenme sürecinin birçok aşamasının karşılıklı etkileşim hâlinde olduğu çok açıktır ve bu süreçler birbirlerini doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedirler. Dil öğreniminde özerkliğin çeşitli kavramlarla ilişkisi Şekil 1.2.'de gösterilmiştir:



Şekil 1.3. Özerkliğin Tanımlanması: Öğrenme Üzerinde Kontrolü Sağlama Kapasitesi (Benson, 2001, 50).

Bu üç boyut çok açık bir şekilde birbirlerini etkilemektedirler. Bilişsel süreçler öğrenme yönetimine ilişkin sonuçlar ortaya koyarken etkili öğrenme yönetimi ise bilişsel süreçlerdeki akıcılığa bağlıdır. Ayrıca özerklik bilişsel süreç kontrolü ve özyönetimin öğrenme içeriğine ilişkin kararları almasıyla ilgilidir (Benson, 2001).

Özerkliğin ne olduğunu açıklayan kavramların yanı sıra özerkliğin ne olmadığıyla ilgili açıklamalar da bulunmaktadır. Little (1990) özerkliğin ne olmadığıyla ilgili şu maddeleri sıralamaktadır;

- Özerklik tek başına tanımlanamayan bir davranış biçimidir.
- Özerklik sürekliliği olan bir durum değildir.

- Özerklik öğretmenlerin öğrencileri için uyguladığı bir öğretme metodu değildir.
- Özerklik kendi başına öğrenme anlamına gelmemektedir. Yani özerklik öğretmenin süreçte sorumluluk alması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğrenenin özerk olması, eğitim-öğretim sürecinin tamamen öğrenenin kontrolü altında olması anlamına gelmemektedir. Öğrenen özerkliğine önem veren bir öğretmenin, sınıf içi ve dışı tüm etkinliklerde öğrenenin isteklerine hitap edecek uygulamalara yer vereceği söylenebilir. Bu şekilde eğitim-öğretim sürecinde öğrenenin aktif katılımı sağlanacak ve bu yaklaşımla, değerlendirme sürecinde gerçekçi verilerin elde edilmesi kolaylaşacaktır (Karacaoğlu ve Çabuk, 2002).

Özerklik kavramının temellerine daha derinlemesine bakıldığında bu kavram Yapısal Psikoloji içerisinde literatürde yerini almaktadır. Benson ve Voller (1997) yapısal psikolojiden de esinlenerek özerklik kavramını öğrencinin öğrenmek istediği hedef dili kendi içsel süreçlerinde yapılandırarak öğrenmesiyle ilgili sorumluluk alması olarak açıklamaktadırlar. Ayrıca Benson ve Voller öğrenen özerkliğinin beş farklı şekilde işe koşulduğunu öne sürmektedirler. Bu koşullar;

- Öğrenenin yalnız başına çalışabildiği durumlar olarak,
- Öz yönlendirimli eğitim sürecinde öğrenebilen ve uygulama yapmaya olanak sağlayan beceriler yığını olarak,
- Öğrenme süreci ile ilgili sorumluluk olarak,
- Öğrenenlerin doğuştan getirdikleri içsel bir beceri olarak ve öz öğrenmeleri ile ilgili kendilerini yönlendirme hakkı olarak ifade edilmektedir (Benson ve Voller, 1997).

Özet olarak, bireylere özerk öğrenme becerisinin kazandırılmasındaki amaç öğrenenlerin neyi, ne zaman, nasıl öğrenmesi gerektiğine karar verebilen ve bu doğrultuda kendi öğrenmesini planlayıp değerlendirebilen bireyler yetiştirmektir. Özerkliğin bireylere kazandırılabilmesinde önemli rol üstlenen yabancı dil öğretmenlerinin bu kavramı iyi bilmeleri ve bu kavram hakkında öğrenenlerde farkındalık yaratmaları beklenmektedir. İngilizce Dersi Öğretim Programı (2013) ve Avrupa Dil Portfolosu'nun da öğrenen özerkliğine yapılan vurgular dikkate alınarak bu araştırmada üniversitelerin İngilizce hazırlık sınıflarında eğitim veren

okutmanların ve bu sınıflarda okuyan öğrencilerin öğrenen özerkliğiyle ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:

Bu araştırmanın amacı üniversite hazırlık sınıflarında eğitim veren öğretim elemanlarının / okutmanların ve öğrenim gören öğrencilerin öğrenen özerkliği ile ilgili düşüncelerini yansıtmaktır. Dil öğreniminde ve öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma edinilmesi veya kazandırılması gereken dört temel beceridir. Bu becerilerin edinilmesinde aktif rol öğrenenlere, kazandırılmasında ise okutmanlara düşmektedir. İngilizce dersinde karşılaşılan sorunların en büyük kaynağının öğretmen merkezli ve geleneksel eğitim yöntemlerinin işe koşulması ve öğrenenlerin öğretmenlerine bağımlı olması olduğu varsayılmaktadır. Öğrenen özerkliği ile öğrenenlerin öğretmenlerinden bağımsız hale geldikleri ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk alabildikleri düşünülmektedir (Tardif, 1992). Öğrenen özerkliğine sahip bireylerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu ve farklı öğrenme stratejilerinden yararlanarak dil öğrenmedeki problemlerini en aza indirgedikleri gözlemlenmiştir. Dünyada gittikçe yaygınlaşan ve özellikle yabancı dil öğrenmede ve öğretmede ortaya çıkan çağdaş yaklaşımlar sayesinde Türkiye’de İngilizce eğitim programlarında düzenlemeler yapılmıştır. Türkiye’deki eğitim programı uygulamalarında yenilikler gerçekleştirilmiş ve 2006 yılında ilköğretim 4.sınıflar için başlayan çalışmaların ardından 2008-2009 yılında ilköğretim ikinci kademe (ortaokul) İngilizce dersi öğretim programı da yenilenmiştir. Programda öğrenen özerkliğinin geliştirilmesine yönelik yapılan vurgu şöyle yer almaktadır: “Öğrenci özerkliği, öğrenci özgürlüğü veya kendi başına yönetilen öğrenme olarak tanımlanabilir. Öğrenmede bağımsızlık, insanların sınıfta ve sınıf dışında kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrole sahip olmalarıdır ve dil öğreniminde özerklik, dili öğrenme amaçları ve dili öğrenme yolları üzerinde insanların daha fazla seçme sansına sahip olmalarıdır. Literatüre göre, öğrenci özerkliği, kişinin kendi öğrenmesi için sorumluluğu kabul etmesi ile başlar. Öğrencilerimizi özerklik konusunda özendirmek için, öğrenme biçimlerini ve stratejilerini kavramalarını ve değişik öğrenme stilleri ve stratejilerinin farkına varmalarını sağlamalıyız” (TTKB, 2006). Yapılan yenilikler çerçevesinde öğrenen özerkliği ve öğrenen özgürlüğü kavramları önem kazanmıştır. Bireylerin öğrenmede özgür olabilmeleri için sınıf içinde ve dışında kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrol elde etmelerinin önemi göze çarpmaktadır.

Öğrenenlerin bu becerileri kazanabilmeleri için öğretmenlerin özerklik konusunda öğrenenleri özendirme ve öğrenenlere farklı öğrenme stilleri ve stratejileri hakkında farkındalık yaratmalarının gerekli bir adım olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan yabancı dil öğreniminde son yıllarda önemle üzerinde durulan Avrupa Dil Portfolyosu'nun da en önemli amaçlarından biri öğrenen özerkliğini arttırmaktır. Bu çalışma çağdaş eğitim programlarının ve Avrupa Dil Portfolyosu'nun önemle üzerinde durduğu öğrenen özerkliğinin geliştirilebilmesi için önemli rol üstlenen öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin geliştirilmesine yönelik görüş ve düşüncelerinin ortaya çıkarılmasıyla hazırlanacak olan hazırlık sınıfı İngilizce eğitim programlarının düzenlenmesine konusunda önemli ipuçları verebilir. Bir İngilizce hazırlık programında öğrencilere özerk öğrenme becerilerinin kazandırılması öğrencinin okul içinde ve okul sonrasındaki başarısı için önemli bir uzak hedeftir. Bu hedefin gerçekleştirilebilmesi için küçük ölçekli bu çalışma uzak hedefe ulaşılabilmesi için önemli bilgiler verebilir yabancı dil eğitiminde yaşanan sorunların çözümünde faydalı olabilir.

1.3. Problem Cümlesi:

Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin ve eğitim veren okutmanların öğrenen özerkliği hakkındaki düşünceleri nelerdir?

1.3.1. Alt Problemler:

1. Öğrencilerin öğrenen özerkliğiyle ilgili görüşleri nelerdir?
2. Okutmanlar İngilizce öğretiminde
 - a) Öğrenen özerkliğini nasıl tanımlamaktadırlar?
 - b) Öğrenen özerkliğine önem veren bir öğretim elemanının/okutmanın özelliklerini nasıl tanımlamaktadırlar?
 - c) Öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde sorumluluklarını nasıl tanımlamaktadırlar?
 - d) Öğrenen özerkliğinin geliştirilmesine yönelik sınıflarında hangi uygulamaları yapmaktadırlar?

1.4. Sayılılar:

Bu çalışma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğrencilerin ve öğretmenlerin konuyla ilgili gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar:

Bu araştırma;

1. Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okuyan öğrenciler ve bu kurumda çalışan öğretmenler ve,
2. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar:

Özerklik: Bireyin herhangi biri tarafından kontrol edilmeden kendi kararlarını kendi verebilme becerisi (Longman Dictionary of Contemporary English, 2003: 86).

Öğrenen özerkliği: Öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alma becerisi (Holec, 2007).

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu araştırmanın kuramsal temelleri Yabancı Dil Öğretimi ve Yöntemleri, Yabancı Dil Öğrenimi, Özerklik, Öğrenen Özerkliği Tanımı, Özerk Öğrenen Bireylerin Özellikleri ve Özerk Öğrenmede Öğretmenin Rolü başlıkları altında irdelenmiştir.

1.7.1. Yabancı Dil Öğretimi ve Yöntemleri

Avrupa Konseyi'nde, bireylere küçük yaşlardan başlayarak daha bağımsız ve yaşam boyunca sürecek şekilde dil öğretiminin yapılması, kültürler arası kaynaşmanın sağlanması ve dillerin öğrenimi ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Güven, 2001). Avrupa Birliği de hedeflerinden birini dil ve kültür mirasına sahip çıkarak birden çok dili öğrenmeyi teşvik etmek olarak açıklamış ve 2001 yılını "Avrupa Yabancı Diller Yılı" olarak ilan etmiştir (Canbulat ve İşgören, 2005). Ayrıca tarih boyunca yabancı dil öğretiminin nasıl olması gerektiğiyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda ülkemizde yabancı dil öğretiminin amacının eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde öğrenenlerin dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerini kazanmaları; öğrendiği dili aktif bir şekilde kullanabilmeleri ve yabancı dil öğretimine olumlu tutum geliştirmeleri olarak sıralanabilir.

Yabancı dil öğretiminde uygulanan davranışçı yaklaşım son yıllarda yerini öğrenci merkezli ve süreç odaklı yaklaşımlara bırakmış ve yapılan programlarda yabancı dilin işlevsel yönüne vurgu artmıştır. Sürece ve öğrenenin merkeze alınmasına vurgu yapan bu programlar Avrupa Dil Portfolyosu ile paralellik göstermektedir. Avrupa Dil Portfolyosu öğrenenlerin yabancı dildeki yeterliliklerini göstermekte ve öğrenenlerin iletişim becerilerini geliştirmeyi temele alan yabancı dil programlarını desteklemektedir (Kır, 2011).

Yabancı dil öğretimi alanındaki son yıllarda yaşanan gelişmelere paralel olarak dil öğretiminde hangi yöntemlerin daha etkili olduğu sorusu ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni ise bir kişi üzerinde başarılı olan bir yöntem başka bir kişi üzerinde aynı etkiyi yaratmayabilir veya tamamen başarısız kalabilir (Tarcan, 2004). Bu nedenle yabancı dil öğretimi yapılırken öğretim yaklaşımları ve yöntemlerinin iyi bilinmesi, yeni yöntem ve yaklaşımların işe koşulması ve bu gelişmelerin takip edilmesi oldukça önemlidir (Demircan, 2013).

Yabancı dil alanında ortaya çıkan yöntemler kullanılmakta olan yöntemlerin eksiklerini veya yetersiz kaldıkları noktaları kapatmak amacıyla ortaya çıkmıştır ve bu çabalar yabancı dilin öğretiminde yeni alternatiflerin geliştirilmesine katkıda bulunmuştur. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından kabul edilen yabancı dil öğretim yöntemleri şu şekilde sıralanabilir;

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
- Direkt Yöntem/ Dolaysız Yöntem (Direct Method)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)
- İletişimsel Yöntem (Communicative Method)
- Bilişsel Yöntem (Cognitive Method)
- İçeriğe Dayalı Yöntem (Content-Based Method)
- Sessizlik Yöntemi (Silent Way)
- İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response Method)

- Telkin Yöntemi (Desuggestopedia)
- Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)
- Grupla Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning) (Erdem ve Memiş, 2013).

Alanyazına bakıldığında özerk öğrenme becerilerini temele alan İngilizce dersi öğretim programlarının, yabancı dil eğitiminin hem kısa vadede hem de uzun vadede karşılaşılan sorunların çözümünde eğitimcilere yardımcı olduğu söylenebilir. Yabancı dil dersi öğretim programlarında özerk öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenenin gereksinimlerinin uygun bir rehberlik süreciyle organize edilmesi gerekmektedir. Ancak, bu süreçte sadece öğrenenin gereksinimlerinin ve isteklerinin belirlenmesi yeterli değildir. Geleneksel yaklaşımla hazırlanan eğitim programlarında yer alan yöntem ve tekniklerin yabancı dilde bazı becerilerin kazandırılmasında yeterli olduğu savunulsa da bu eğitim programlarının özerk öğrenenler yetiştirilmesinde yeterli olmadıkları görülmektedir. Bu doğrultuda öğrenenlerin gereksinimlerinin öğrenenlerle belirlenmesi ve bu gereksinimler doğrultusunda hazırlanan öğrenen merkezli yöntem ve tekniklerin işe koşulması öğrenen özerkliğinin temellerinin atılması için önemli bir adım olarak görülmektedir.

1.7.2. Yabancı Dil Öğrenimi

Yabancı dil öğrenmenin nedenleri akademik, sosyal, kültürel, ekonomik vb. gibi sınıflandırılabilir. Fakat yabancı dil öğrenmenin temelinde yatan esas neden bireylerin farklı dillerde iletişim kurmak istemeleridir. Küreselleşen dünyada özellikle son yıllarda yabancı dil öğrenmenin büyük bir avantaj olduğu kabul edilmekte ve bu nedenle de yabancı dil öğrenimi için bireyler oldukça yoğun bir çaba ve para harcamaktadırlar.

Tudor'a göre (1993) her bir birey karmaşık bir öğrenme örüntüsüne sahiptir ve dil öğretiminin amacı öğrenenin öğrenme sürecinde etkinliğinin ve zihinsel becerilerinin arttırılmasından ziyade bireyin edinmiş olduğu bilgileri yaşamı boyunca kullanabilmesidir.

Yabancı dilin nasıl öğrenileceği konusunda tarih boyunca çeşitli tartışmalar olmuştur ve bu tartışmalar günümüzde de sürmektedir. Yabancı dil öğrenme ve öğretim stratejilerinin çeşitliliği, dil öğrenme ve öğretmede hangi stratejinin daha

etkili olduğu sorusunu gündeme getirmektedir. Bunun nedeni ise bir kişi üzerinde yararlı olabilecek bir yöntemin başka bir kişi üzerinde aynı ölçüde etkili olmaması veya tamamen başarısız kalabilmesidir (Tarcan, 2004). Dolayısıyla yabancı dil öğrenmede tek başına yeterli ve etkili bir yöntemin varlığından bahsedilmesi pek mümkün değildir.

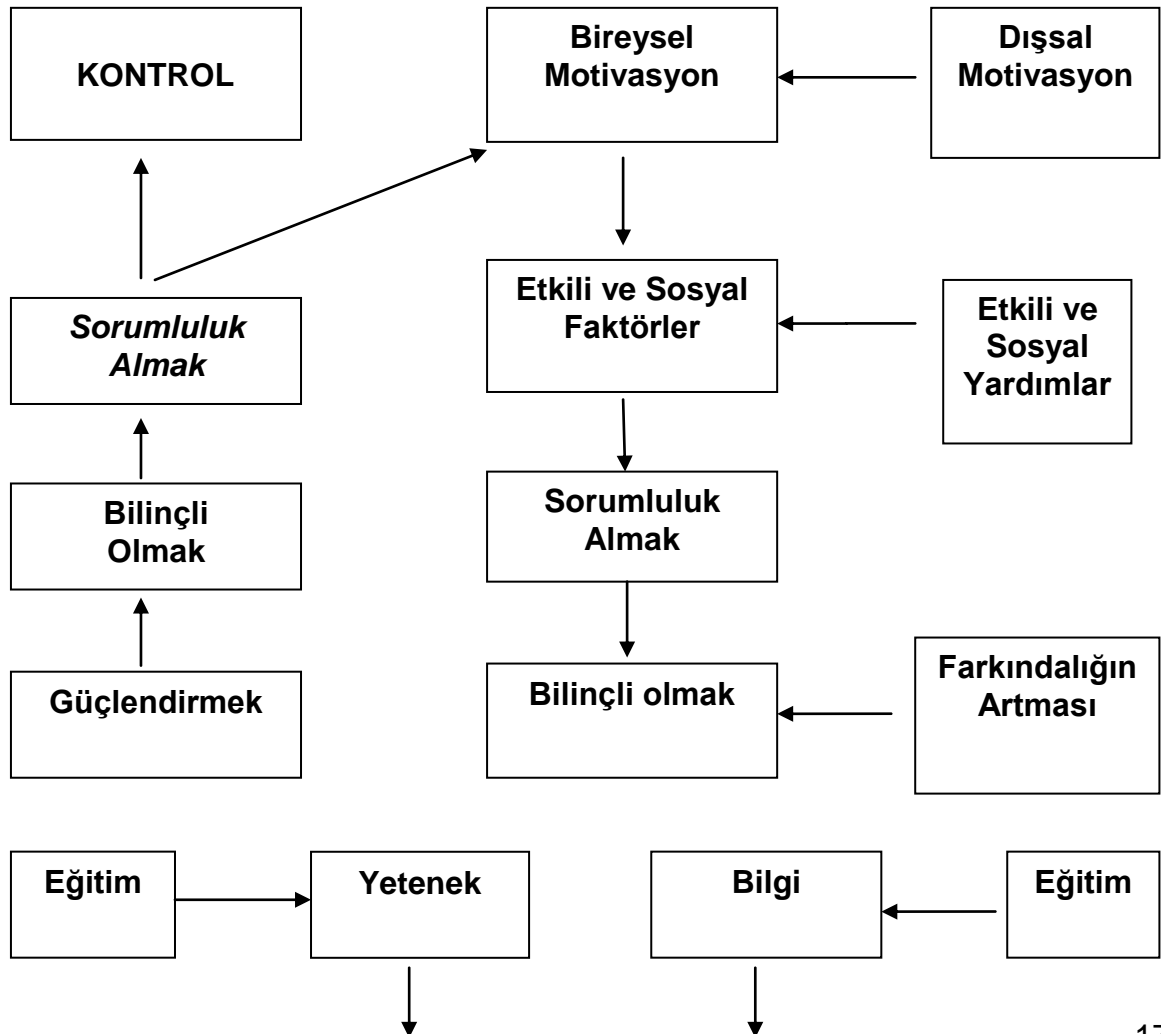
Yabancı dil öğrenimi, bireyin öğrenilmesi hedef olan dilin dil bilgisi kurallarını ve kelime yapılarını bilmesini gerektirmekte, bunun yanı sıra öğrenilen dilde sözlü ve yazılı olarak iletişim kurabilmeyi de kapsamaktadır. Fakat yabancı dil öğreniminde özellikle Türkiye’de istenilen başarıya ulaşamadığı gözlemlenmektedir. Önal’a göre (2000) bu başarısızlığın nedeni yabancı dil öğreniminin belirli bir felsefeye dayanmaması ve psikolojik ve sosyal yönleri eksik kalan programlardır. Yabancı dil öğreniminde anahtar kelime öğrenenin güdülenmesidir (Günay, 2001). Öğrenenlerin bir öğretim uygulamasından yararlanma biçimleri, tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları ve her öğrenenin bunlara vermiş olduğu tepki öğrenenin sahip olduğu bireysel özelliklere göre farklılık göstermektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Bu bireysel farklılıkları Larsen-Freeman üç ana gruba ayırmaktadır;

1. Yaş, cinsiyet, kişilik ve sosyal statü özellikleri
2. Öğrenenin yabancı dil öğrenimi esnasındaki güdü, tutum ve inançları
3. Öğrenenin yabancı dil öğreniminde yapmış olduğu faaliyetler (Matsuura, 2007).

Öğrenme psikolojisi yabancı dil öğrenimini etkileyen önemli bir faktördür. Son yıllarda öğrenme kuramlarında farklı görüşlerin ortaya çıkmasıyla yabancı dil öğreniminde farklı bakış açıları geliştirilmiştir. Yabancı dil öğrenimini etkileyen bu kuramlar bir şekilde öğrenen özerkliği kavramıyla örtüşmektedir. Özerk öğrenmeye önem veren yapılandırmacılık ve portfolyo destekli dil öğrenme yaklaşımları hem öğrenenler hem de eğitimciler tarafından faydalı bulunan yaklaşımlardır (Demirel, 2004). Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği öğrenenin bilgiyi olduğu gibi kabul etmeyip onu yapılandırmasına, yorumlamasına ve yeniden oluşturmasına olanak sağlamasıdır. Bilgiyi olduğu gibi kabul etmek bireyin o bilgiyi yapılandırması anlamına gelmemektedir. Birey bilgiyi araştırıp yorumlayabilir, geliştirebilir ve geçmişteki yaşantılarıyla bu yeni bilgiyi birleştirebilir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen bilgiyi olduğu gibi kabul etmeyerek bilgiyi yaratır veya tekrar keşfeder (Perkins, 1999). Portfolyo destekli dil öğrenme yaklaşımında ise amaç

öğrenenlerin kendilerinin oluşturdukları dosyada dil öğrenme geçmişlerini takip etmeleri, başarılı oldukları alanları fark etmeleri ve eksik oldukları alanlarda eksikliklerini gidermeleridir (Kutlu, 2009). Bu yaklaşımlar öğrencinin öğrenme sürecinde öğrenirken daha bağımsız olmasını sağlamaktadır (Finch, 2001).

Harmer (2001) öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi için öğrenenlerin öğrenme sürecinde mutlaka sorumluluk alması gerektiğini ve öğretmenlerin de bu süreçte öğrenenlere bu ortamları sağlamasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bunu sağlayabilmek için de öğrenenlere öğrenmeleri ile ilgili fikirlerinin sorulması ve derslerin cümle tamamlama çalışmaları ile başlaması iyi bir yöntem olabilir. Sonraki aşamalarda da öğrenme stratejilerinin öğretici tarafından öğrencilere tanıtılması fayda sağlayacaktır. Daha sonra not alma teknikleri ile ilgili rehberlik çalışmaları yapılarak öğrenenlerin kendi başlarına çalışmaları sağlanabilir ve böylece öğrenenler öğretmenleri tarafından özerk olmaya yönlendirilmelidir. Yabancı dil öğreniminde özerk öğrenme becerisinin kazanılması süreci Şekil 1.4'te gösterilmiştir;



ÖZERK ÖĞRENME DURUMU

Şekil 1.4. Dil Öğreniminde Özerk Öğrenme Becerisi Kazanımı Süreci (Kaya, 2012).

1.7.3. Özerklik

Özerklik sözcüğü eski Yunanca'daki "autonomia"ya dayanmaktadır ve bağımsız olma, kendi kendini yönetme durumu, kendi kendini idare etme anlamına gelmektedir (Bingöl, 2012). Aristo zamanında politikada kullanılan bir kavram olarak ortaya atılmış olan özerklik 20. yüzyılda da hem politik hem de felsefi alanda büyük bir öneme sahip olmuştur (İşler, 2005). Özerklik, Türk Dil Kurumu (2007) sözlüğünde "bir kişinin, bir topluluğun kendi uyacağı yasayı kendisinin koyması", "yönetim bakımından dış denetimden bağımsız olma", veya "bir topluluğun, bir kuruluşun kendine özgü yasalarla kendi kendini yönetme hakkı, otonomi, muhtariyet" şeklinde açıklanmaktadır. Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünde yer alan bu tanımlar özerkliğin politika ile ilgili olan tanımlarıdır. Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünde yer alan "kişinin kendi davranışlarını düzenleme ve bu davranışlara yön verme konusunda bir ölçüde bağımsız oluşu" tanımı eğitim alanındaki özerklik kavramıyla ilgilidir.

Longman Dictionary of Contemporary English (2003) sözlüğünde özerklik "bireyin herhangi bir kişi tarafından kontrol edilmeksizin kendi kararlarını kendisinin verebilmesi becerisi" olarak tanımlanmaktadır. Sözlüklerdeki tanımlara bakıldığında özerklik kavramının kendi kendini yönetebilme, bağımsızlık ve kendi kendine karar verme becerilerine vurgu yaptığı söylenebilir.

1.7.4. Öğrenen Özerkliği Tanımı

Yabancı dil öğretimi alanında öğretmenin tamamen otorite olarak görüldüğü geleneksel dil öğretimi anlayışının geçerliliğini yitirmesi ve sorumluluğun öğrenciye verildiği öğrenci merkezli anlayışların ortaya çıkmasıyla öğrenen özerkliği kavramı da önem kazanmıştır. Holec (1981) öğrenen özerkliğini "bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilme becerisi" olarak tanımlamaktadır. Öğrenenler sorumluluk alabildikleri sürece özerk öğrenen olarak kabul edilebilirler. Holec'in

öğrenen özerkliği ile ilgili yapmış olduğu tanımın ardından uzun yıllardan beri yapılan araştırmalar ve çalışmalar sonunda öğrenen özerkliğinin tanımının farklılıklar gösterdiği gözlemlenmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalarda şu tanımlar göze çarpmaktadır.

Çizelge 1.1: Alanyazındaki Öğrenen Özerkliği Tanımları

Kell (1963) Öğrenenin öğrenme süreçlerini kavrayış şekilleri aracılığıyla öğrenme sürecini kanalize etmesidir.

Holec (1981) Özerklik öğrenene öğrenme metodunun ve hızının belirlenmesinde; öğrenme amaçlarının, içeriğinin, gelişiminin izlenmesinde ve sonuçların değerlendirilmesinde de sorumluluk vermektedir. Özerklik öğrenenin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alma becerisidir.

Young (1986) Başkalarının isteklerini uygulamadan kişinin kendi dünyasını ele almasıdır.

Boud (1988) Öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunun büyük bir kısmını yüklenmesidir.

Hunt, Gow ve Barnes (1989) Öğrenenin bilgi kaynaklarına ulaşmada vermesi gereken kararların verilmesini içeren karar verme sürecidir.

Little (1989) Öğrenenin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu kabul etmesidir.

Wenden (1991) Öğrenen özerkliği öğrenmeyi öğrenme anlamına gelmektedir. Özerk öğrenmeye önem veren bireyler öğretmenden bağımsız olarak öğrenmeyi öğrenme becerisini içselleştirirler.

Dickinson (1992) Öğrenenin, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması veya almaya hazır olmasına yönelik bir tutumdur.

Benson (1996) Özerk öğrenenin kendi hedeflerini belirleme aşamasında özgür olması gerektiği, öğrenenin öğrenme durumları ve öğrenme içeriği seçimindeki özgürlüğü ile ilgilidir.

Littlewood (1999) Özerklik, öğrenenin tüm hayatı boyunca sürekli öğretmenlerce kontrol edilemeyeceğinden, bütün öğrenenler için önemli olması gereken bir hedeftir.

Fenner (2000) Bir metodolojiden öte bir tutum veya felsefedir.

Shrader (2003) Öğrenme sorumluluğunun öğretmenden öğrenciye doğru bir yönde ilerlemesidir.

Little (2009) Öğrenme sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde öğrenenin sahip olması gereken bir yetenektir.

Çizelge 1.1’de yer alan öğrenen özerkliği tanımlarına bakıldığında, öğrenme sürecinde merkezde olan öğrenenin hedeflerin, içeriğin, eğitim durumlarının ve değerlendirme aşamasının belirlenmesinde aktif rol alması gerektiği vurgusu dikkat çekmektedir. Holec’in öğrenen özerkliği tanımından sonra birçok araştırmacı öğrenen özerkliği ile ilgili tanımlar yapmışlardır. Little’a göre (2009) özerklik; öğrenme sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde öğrenenin sahip olması gereken eylem kapasitesidir. Fakat öğrenen özerkliği eğitim-öğretimin tamamen öğrenenin kontrolünde olması gerektiği anlamına gelmemekte, öğretmenin sınıf içi ve dışı tüm uygulamalarda öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek uygulamalara yer vermesi anlamına gelmektedir (Demirel ve Mirici, 2002). Littlewood’a göre (1999) ise öğrenen özerkliği, öğrenenin tüm hayatı boyunca sürekli öğretmenlerce kontrol edilemeyeceğinden, öğrenenler için önemli olan ve ulaşılması gereken bir niteliktir.

Benson’a göre (2001) öğrenen özerkliğinin geliştirilebilmesi ve özerk öğrenen bireyler yetiştirebilmek için altı tür yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar;

Kaynak Temelli Yaklaşımlar: Kaynak temelli yaklaşımlar öğrenme planı hazırlamada, öğrenme materyali seçmede ve öğrenenin değerlendirme sürecinde bireylere sorumluluk vermektedir. Kaynak temelli yaklaşımlarda bireyin eğitim malzemelerine olan bağımsız ilgisi ve eğitim malzemeleriyle bağımsız bir şekilde çalışması önem taşımaktadır.

Sınıf Temelli Yaklaşımlar: Sınıf temelli yaklaşımlar geleneksel öğretim yöntemlerinde yer alan etkinliklerde yapılması gereken değişikliklere önem vermektedir. Bu yaklaşımda öğrenme sürecinde bireylere gerekli rehberlik sağlanarak “karar verme” sürecine katılmalarını teşvik etmek amaçlanmaktadır. Sınıf içi uygulamalar, öğrenme içeriğini belirleme aşamasında karar verme becerisini arttırmaya yönelik çalışmalardır.

Öğrenen Temelli Yaklaşımlar: Bu yaklaşımda bireylerin, kendi öğrenmelerini kontrol altına alma noktasında göstermiş olduğu davranışsal ve psikolojik değişikliklere önem verilmektedir. Öğrenen temelli yaklaşımlarda öğretim stratejilerinin öğretimi ve öğrenimi öğrenen özerkliğinin geliştirilebilmesi için son derece önemlidir. Öğrenen özerkliğinin ve öğrenenin performansının artırılmasında strateji kullanımı önemli rol oynamaktadır.

Öğretmen Temelli Yaklaşımlar: Öğretmen temelli yaklaşımlar öğrenen özerkliğinin geliştirilebilmesinde öğretmenin rolüne vurgu yapmakta ve bu konuda eğitilmesi üzerinde durmaktadır. Öğretmenin bireylerde öğrenen özerkliğinin gelişimine katkı sağlayabilmesi için bu konuda bilgili olması, bu kavramın uygulama esnasında nasıl kullanılacağını bilmesi ve uygulama becerisine sahip olması gerekmektedir.

Teknoloji Temelli Yaklaşımlar: Teknoloji temelli yaklaşımlarda öğrenen özerkliğine ulaşabilmeyi amaç edinmiş bireylerin öğrenme kaynaklarına ulaşabilmesi için teknolojiyi kullanmasının önemi vurgulanmaktadır. Özellikle yabancı dil öğrenmede teknoloji kullanımının yaygın olmasıyla ve dil öğrenme sürecinde bilgisayar destekli öğretim gibi öğrenen özerkliğine önem veren öğrenme yöntemleriyle öğrenen özerkliği desteklenebilir.

Program Temelli Yaklaşımlar: Bu tarz yaklaşımlar öğrenenin istek ve ihtiyaçlarına göre bir program yapmanın faydası üzerinde durur. Bu tarz programlarda önceden belirlenen bir içerik olmamakla birlikte, içerik öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre süreç içinde belirlenir. Bu süreçte de öğrenen bireyler ve öğretmenlerin karar verirken işbirliği içinde olması gerekmektedir.

Her birey kendi hayatına yön vermede sorumluluk sahibidir. Eğitim-öğretim süreci bireylerin bu sorumluluğu üstlenebilmeleri için onlara destek olan bir süreçtir. Son zamanlarda yaşanan gelişmeler ile eğitim ve öğretimde bireysel farklılıklar önem kazanmıştır. Bununla her bireyin neyi, nasıl, nerede, ne zaman ve hangi amaçla öğrendiği bilincinin oluşması tüm çevrelerce önem verilen bir husus haline gelmiştir. Öğrenen özerkliği kavramı da bireylerin bu becerileri edinebilmelerinde bireylere yardımcı olmaktadır. Cotterall (1995) öğrenen özerkliğinin önem kazanmasında felsefi, pedagojik ve nesnel olmak üzere üç nedeninin olduğunu vurgulamaktadır. Felsefi açıdan öğrenen özerkliği, öğrenenin kendi öğrenmelerinde seçim hakkına sahip olduğu ve bu seçimlerinde bağımsız davranabilmeleri için teşvik edilmeleri gerektiğidir. Pedagojik açıdan öğrenen özerkliği, öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılarak öğretimin kalitesinin artmasını ifade etmektedir. Nesnel açıdan öğrenen özerkliği ise, öğrenenlerin kendi öğrenmelerine karar verme sürecine katılımları ile birlikte kendilerini güvende hissetmeleri ile ilgilidir (Cotterall, 1995).

1.7.5. Özerk Öğrenen Bireylerin Özellikleri

Bireylerin öğrenen özerkliği becerisine sahip bireyler olarak yetiştirilebilmesi eğitim sürecinde en önemli hedeflerden biri olarak görülmektedir (Castle, 2004). Bu nedenle eğitim-öğretim sürecinde özerk öğrenme becerisine sahip bireyler yetiştirilmesinin önemi, üzerinde durulması gereken bir konu olarak görülmektedir (Aydoğdu, 2009). Bireylerin özerk öğrenen bireyler olarak kabul edilmesi için bazı özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenenin özerk bir birey olarak adlandırılabilmesi için öncelikle neyi nasıl öğreneceğini bilmesi gerekmektedir. Neyi nasıl öğreneceğini bilen bir birey öğrenme sürecinde sorumluluk alabilecek ve kendi öğrenme sürecini planlayabilecektir.

Geleneksel sınıf ortamlarında yabancı dil öğrenen bireyler öğrenme sürecinde pasif bir rol üstlenmekte ve tek sorumlu olarak öğretmeni görmektedirler. Böyle bir durumun söz konusu olduğu ortamlarda bireyler öğretmene bağımlı olmaktadır (Ellis ve Sinclair, 1989). Fakat özerk öğrenme becerisine sahip bireyler, sınıf içinde öğrenmiş oldukları becerileri gündelik hayatta kullanabilmek için çaba sarf ederler. Özerk öğrenen bireyler, geleneksel öğrenme ortamlarında bulunan ve sadece öğretmeni dinleyen bireylerden ziyade öğrenme sürecine aktif olarak katılan ve bu süreçte öğretmene bağlı kalmadan sorumluluk alan kişilerdir. Dil bilimcilerin özerk öğrencinin niteliklerini sıralarken benzer saptamalarda buldukları gözlemlenmektedir.

Holec'e göre (1985) özerk öğrenme becerisine sahip olan birey, öğrenme hedeflerinin ve içeriğin belirlenmesinde söz sahibi olmaya çalışır. Öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için gereken ders materyalinin ve öğrenme stratejisinin seçiminde sorumluluk almaya çalışan özerk bireyler öğrenme sürecinin değerlendirilmesi aşamasında da aktif rol üstlenirler. Ancak bu aşamalarda öğrenenlerin birtakım bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Holec (1985) bu aşamalarda gereken bilgi ve becerileri detaylıca şu şekilde açıklamıştır;

Hedef belirlerken öğrenen,

- Temel hedeflerini daha küçük hedeflere bölmeyi bilmeli.
- Uygulanacak etkinliklerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemede ne derecede etkili olduğunun farkına varabilmeli.

- Değerlendirme sonuçlarını yeni hedeflere dönüştürebilmelidir.

İçerik belirlerken öğrenen,

- Öğrenme materyalinin seçiminde söz hakkı sahibi olduğunu bilmeli ve bu materyalin seçiminde sorumluluk almalı.
- Hedeflerine göre belirlemiş olduğu farklı materyalleri sınıflandırabilmeli.
- Materyallerin zorluk derecelerinin farkına varabilmelidir.

Teknikleri belirlerken öğrenen,

- Çeşitli basılı materyallerden faydalanarak kendi çalışma programını hazırlayabilmeli.
- Okul içinde ve okul dışında dil becerilerini geliştirecek (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve kendi bireysel özelliklerine uygun etkinlikleri belirleyebilmeli.
- Her materyalin ve yöntemin hedeflerine uygun olup olmadığının farkına varabilmeli.
- Diğerlerinden farklı olarak kendine uygun öğrenme ortamlarının olduğunu bilmeli.
- Öğrenme materyalinin içeriğine ve öğrenme etkinliğinin türüne göre öğrenme hızının değişeceğini bilmelidir.

Değerlendirme sürecinde öğrenen,

- Öz değerlendirmenin öğrenme sürecinde çok önemli olduğunu bilmeli ve öz değerlendirme yapabilmeli.
- Öz değerlendirmeyi yaparken de kendi ölçütlerini belirleyebilmelidir.

Dickonson geleneksel öğrenme yöntemlerini benimseyen öğrencilerle özerk öğrenme becerisine sahip öğrenciler arasında farklılıklar bulunduğunu belirtmektedir. Dickinson'a göre (1992) öğrenen özerkliğine sahip bireylerin geleneksel öğrenme yöntemlerini benimseyen öğrencilerden farkları şunlardır;

- Neyin öğretildiğinin farkındadırlar.
- Kendi hedeflerini belirleyebilirler.

- Hangi öğrenme yöntemlerinin kendileri için faydalı olduğunun farkındadırlar ve bu öğrenme yöntemlerinden uygulama aşamasında yararlanırlar.
- Öğrenme yöntemlerini uygularken kendilerini gözlemleyebilirler.
- Öz değerlendirme becerisine sahiptirler (Dickonson, 1992).

Wenden (1991) özerk öğrenenlerin kendi öğrenmesinde sorumluluk almaya istekli olduklarından ve kendini öğrenmede en önemli paydaş olarak gördüklerinden bahsetmektedir. Benson (2005) özerk öğrenenin niteliklerini şu şekilde sıralamaktadır;

- Disiplinlidirler.
- Çalışma yöntemleri vardır.
- Kendi özelliklerinin farkındadırlar.
- Meraklıdırlar ve öğrenmeye karşı güdülenmişlerdir.
- Sorumluluk sahibidirler.
- Kendilerine güvenirlere.
- Bağımsızlardır ve bireysel yeterlilikleri vardır.
- Öğrenme süreçleri ile ilgili bilgi ve becerilere sahiptirler.
- Değerlendirme için kendilerine uygun ölçütler belirler ve bu ölçütleri değerlendirme sürecinde kullanırlar.

Özerk öğrenen bireyler, bağımsız problem becerisine ve başkalarıyla çalışma becerisine önem veren kişilerdir. Ayrıca, özerk öğrenen bireyler problem çözmede gerektiğinde uzman bir kişiden yardım almaktan çekinmemekle birlikte dili de sosyal bir iletişim aracı olarak kullanabilmektedirler (Little, Leni ve Trimmer; 1998).

1.7.6. Özerk Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Alanyazında özerkliğin “dil farkındalığı”, “kendi kendine öğrenme”, “bağımsızlık” ve “yetişkin eğitimi” gibi anlamları bulunmaktadır (Thanasoulas, 2001). Fakat alanyazında özerklik kavramı ile ilgili kavram karmaşası bulunmaktadır (Benson, 2001). Little’a göre (1991) özerklik kavramının kısaca tanımının yapılması zor bir iştir ve bu nedenle özerklik ile ilgili yanlış kavramların tartışılması gerekmektedir. Özerk öğrenme öğretmen olmadan öğrenmeyle eş anlamlı bir kavram değildir. Sınıfta öğretmenin tüm sorumluluklarını öğrenciye bıraktığı yeni bir yöntem

olmamakla birlikte özerklik, öğrenenlerin bir kez kazandığı bir beceri değildir (Little, 1991). Yani öğrenen özerkliği bireylerin bir anda kazanabildiği bir beceri değildir. Bir bireyin öğrenen özerkliği becerisini kazanması için belli bir sürece ihtiyacı vardır.

Günümüzde yabancı dil öğrenenlerin büyük bir bölümü öğretmene bağımlı kalarak öğrenmeye alışmış ve bu yüzden öğrenmiş oldukları bilgiyi sınıf dışında uygulamada zorluklar yaşamaktadırlar (McGarry,1995). Bu açıdan bakıldığında yabancı dil öğrenmede öğrenen özerkliğinin kazanılmasında öğretmenlerin sınıf içindeki rolü büyük önem taşımaktadır. Bireyin kendi öğrenme süreci hakkında kararlar verebilmesi ve sorumluluk alabilmesi için öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde bireylere bu becerileri kazandırması gerekmektedir (Gardner ve Miller, 1999). Dolayısıyla bir bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenebilmesi için geleneksel bir öğretim ortamından ziyade bireyin merkezde olduğu, ihtiyaçlarına ve beklentilerine önem verildiği, öğrenme hedefleri, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme gibi süreçlerde aktif rol aldığı ortamlar önem arz etmektedir.

Örgün eğitim kurumlarında öğrencilerin destek almaksızın öğrenme sürecinde sorumluluk alarak öğrenen özerkliğini arttırmalarını beklemek gerçekleştirilmesi güç bir düşüncedir. Bu bağlamda Esh, Schawik, Elsen ve Satz (2000) öğretmen olacak kişilerin özerk öğrenmenin öğretim yöntem ve teknikleri üstündeki etkilerini, öğrenci ve öğretmenlerin rollerinin ne olduğunu uygulamalı olarak çok iyi öğrenmeleri gerektiğine değinmektedirler.

Yabancı dil öğrenmede en büyük problemlerden biri öğrenenlerin neyi, nasıl, ne zaman, ne amaçla vs. öğrendiklerini sorgulamadan öğretmenlerin anlattıkları biçimde yabancı dili öğrenmeye çalışmalarıdır. Öğrenen özerkliğinde ise sorumluluk öğretmenden ziyade öğrenendedir. Fakat bu durum öğretmen olmaksızın öğrenmenin gerçekleşeceği anlamına gelmemekle beraber, öğretmenin rolünün değiştiğini vurgulamaktadır. Little'a göre (1997) yabancı dil eğitiminde öğretmenlerin üstlendiği roller şunlardır;

- Öğretmenler, öğrenenlerin bağımsız bir şekilde dili kullanmalarına ve gündelik yaşamlarında karşılaştıkları gerçek durumlarda iletişim kurma becerilerini kullanmalarına yardımcı olmalıdır.

- Öğretmenler, öğrenenlere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almada yardımcı olurken sınıf içi ve dışındaki etkinliklerde öğrenenlerin kendilerine uygun öğrenme stratejilerini geliştirmelerini hedeflemektedir.

Öğrenen özerkliği kavramının yanı sıra öğrenenlerin belirlenen hedeflere bağımsız bir şekilde ulaşabilmesinde öğretene özerkliği de önemli bir kavramdır. Öğreten özerkliği, öğretmenin öğretme sürecinde kullanabileceği bilgi, beceri ve davranışları geliştirme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Smith 2000). Aoki'ye göre (2000) öğretmenlerin öğrenen özerkliğini geliştirebilmeleri için öğretmenin öğrenen birey olarak özerk niteliklere sahip olması önemlidir. Fakat öğretmenler uygulama esnasında öğrenenlerin öğrenme sürecinde bağımsız olmalarını engelleyecek ortamlarda çalıştığında kendileri de özerk öğrenmeyi desteklemede yeterli olamamaktadırlar (Benson, 2000).

Camirelli'ye göre (1997) öğrenenlerin özerk bireyler olarak yetiştirilebilmesi için öğretmenler öğrenenlere alternatif öğrenme stratejileri ile ilgili bilgiler vermeli ve bireylerle kendi öğrenme stilleri ile ilgili konuşarak onlara bu konuda rehberlik etmelidirler. Günümüzde yabancı dil öğretmenleri bilgi aktaran kimliğinden ziyade öğrenme etkinliklerini yönetmede bilgi ve beceri sahibi olan, olgular arasındaki bağlantıları arayan bir kimliğe bürünmelidirler. Bu becerilere sahip öğretmenler kendi öğrenci kimliklerinden ve öğretme sürecindeki deneyimlerinden yararlanabilmektedirler (Smith, 1983). Fakat alanyazında öğretmenlerin öğrenme sürecinde bireylere ne kadar yardımcı olabileceği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bir öğretmen dersin içeriği, öğretme yöntemi ve öğrenme stratejileri hakkında öğrenenlerle görüş alışverişinde bulunursa bu öğrenenlerin özerk olmaları yolunda onlara katkı sağlamaktadır (Ellis ve Sinclair, 1989). Potts'a göre (1981) öğrenen özerkliğinin bireylere hiçbir hazırlık yapılmadan kazandırılmaya çalışılması boş bir çabadır. Bu nedenden dolayı hem öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili ne yapabileceklerini planlamalarına hem de öğrenenlerin karar verme becerilerini geliştirilebilmesi için öğrenme hedefleri üzerinde çalışmaktan zevk alacakları bir öğrenme ortamına ihtiyaç vardır.

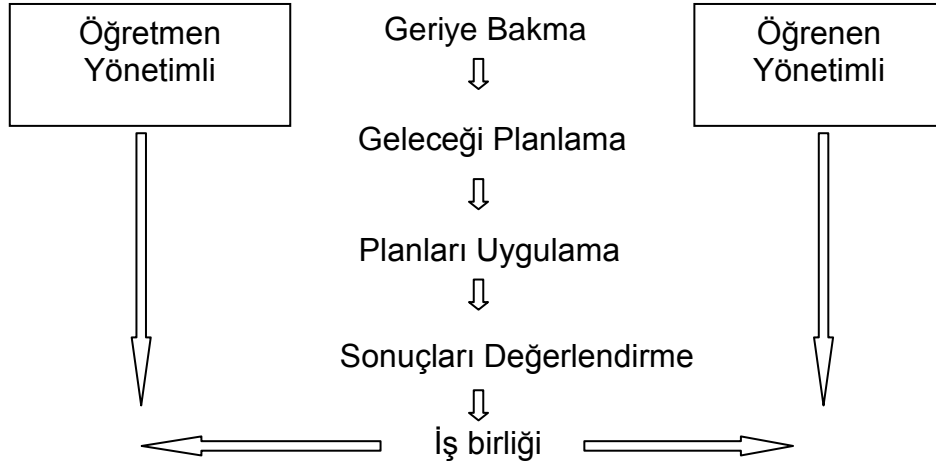
Yabancı dil sınıf ortamları öğrenen özerkliğine en yatkın ortamlar olarak kabul görmektedir (Nunan, 1997). Fakat önceden sahip oldukları alışkanlıklar nedeniyle öğrenenler yeni ve öğrenen merkezli bu ortamları hemen kabul etmemektedirler. Bu yüzden öğretmenler öğrenenlere özerk öğrenme kavramını tanıtarak onlarda

bir farkındalık oluşturmalarıdır. Özerk öğrenme ortamlarının teşvik edilebilmesi için Nunan 5 adımdan söz etmektedir. Bunlar;

1. Farkındalık oluşturma: Öğrenenlerin kullanmış oldukları materyalin ne amaçla kullanıldığını ve öğretim içeriğinin ne olduğunu bilmeleri gerekmektedir.
2. Katılım: Öğrenenlere öğrenme hedeflerinin seçiminde aktif bir rol verilmelidir.
3. Müdahale: Öğrenenlerin amaç ve içerikleri değiştirme ve geliştirmelerine destek olunmalıdır.
4. Yaratıcılık: Öğrenenler kendi hedeflerini belirleyebilmelidir.
5. Aşkınlık: Öğrenenler sınıf içinde öğrendikleriyle gündelik hayatta karşılaştıkları olaylar arasında bağlantı kurabilmelidir (Nunan, 1997).

Harmer (2001) bireylerde öğrenen özerkliğinin geliştirilebilmesi için öğrenme sürecinde bireylerin sorumluluk almaya istekli olmasının ve öğretmenlerin de bu sorumluluğu üstlenmelerinde bireylere yardımcı olmasının eğitim-öğretim sürecinde önemli bir nokta olduğunu vurgulamaktadır. Bunun gerçekleşebilmesi için de ders ve öğrenme stratejileri ile ilgili bireyler ve öğretmen arasında yapılan tartışmanın önemli olduğu Harmer tarafından dile getirilmektedir

Dam (2011) öğrenen özerkliğinin öğrenenlerin istedikleri zaman istediklerini yaptıkları bir kaos ortamı olarak yanlış bir biçimde algılandığını ifade etmektedir. Oysa öğrenen özerkliği öğrenenlerin yaş grubu özelliklerine bağlı olarak hazırlanan programlardaki esaslara bağlıdır. Öğrenen özerkliği tamamen öğretmenin kontrolünde olan öğretmen merkezli öğretim ortamlarından öğrenen yönetimli öğrenme ortamlarına geçiş için yadsınamayacak bir kavramdır (Dam, 2011). Dam'a göre (2011) öğretmenlerin görevleri, öğrenenin kendi öğrenmelerini planlama, bu planları uygulama ve değerlendirme sürecinde onlara sorumluluk vermekle birlikte öğrenenlerin bunları yapabilmesinde onlara yardımcı olmaktır. Bu amaçla Dam öğrenen özerkliği ile ilgili bir model geliştirmiştir. Bu model Şekil 1.5'te gösterilmiştir;



Şekil 1.5. Öğrenen Özerkliği Geliştirme- Sadeleştirilmiş Bir Model (Dam, 2011: 41).

Bu bağlantıda öğretmenin iki yönlü görevinin bulunduğu bahsedilmektedir. Öğretmen öncelikli olarak öğrenenin kendi öğrenmelerini planlamasına, planlarını uygulayabilmesine ve sonuçları değerlendirme aşamasında sorumluluk almasına istekli hale getirecek, sonrasında ise bunları yapabilmelerinde öğrencilerine destek olacaktır (Dam, 2011).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın konusu ile ilgili araştırmalar yer verilmektedir. Araştırmalar yurtiçinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar şeklinde sınıflandırılmıştır.

2.1. Öğrenen Özerkliği ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde öğrenen özerkliği ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar özetlenmeye çalışılmıştır.

Kucuroğlu (1997) tarafından yapılan araştırmada İngilizce öğrenen bireylerin sınıf içi çalışmalarını ölçen gelişim sınavlarının öğrencilerin performansına ve özerklik algılarına etkileri açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma Bilkent Üniversitesi'nde hazırlık eğitimi almakta olan orta düzey üstü bir kontrol ve bir deney grubuyla yürütülmüştür. Deney grubuna bir önceki hafta yapmış oldukları sınıf içi çalışmalarını değerlendirebilecekleri testler 8 hafta boyunca verilmiş ve deney grubundaki öğrencilerden değerlendirme yapmaları istenmiştir. Ayrıca 8 haftanın sonunda özerkliğin algısının değişimini belirlemek amacıyla her iki gruba da iki bölümden oluşan bir ölçek uygulanmış ve deney grubundaki öğrencilerle gelişim sınavlarıyla ilgili görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubundaki öğrencilerin yılsonu aritmetik ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin özerklik algılarının kontrol grubundaki öğrencilerin özerklik algılarından farklı olduğu tespit edilmiştir.

Sancar (2001) tarafından yapılan araştırmada İngilizce öğretmen adaylarının ne derece özerk öğrenenler olduğu, öğrenen özerkliği konusunda görüşlerinin neler olduğu, başarılı öğrencilerin özerklik kapsamında neler yaptıkları, özerklik düzeyi ile başarı arasında ilişki olup olmadığı ve özerk öğrencilerin ortak özelliklerinin neler olduğu soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır. Çalışma Uludağ Üniversitesi İngiliz Dili ve Eğitimi Bölümü'nde eğitim alan 209 öğrenci ve bu öğrencilerin derslerine giren 11 öğretim görevlisi yürütülmüştür. Araştırmayla ilgili veriler öğretim görevlisi ölçeği, öğretim görevlileriyle görüşme, öğrenci ölçeği ve öğrencilerle görüşme yoluyla toplanmıştır. Veriler sonunda öğrencilerin öğrenen özerkliği becerilerine sahip olma eğilimlerinin olduğu fakat hedef ve içeriğin belirlenmesinde eksik oldukları gözlenmiştir. Öğrenciler hedef ve içeriğin

belirlenmesindeki sorumluluğun öğretilmekte olduğunu belirtmişlerdir. Başarı ve özerklik arasında ise özerklik düzeyi arttıkça başarı da arttığından anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenen özerkliği yüksek olan öğrencilerin ön öğrenmeleri ile kendi öğrendikleri arasında bağlantı kurabildiği, kelime öğrenme hususunda yeni yöntemler geliştirebildiği, sınıf dışında dört dil becerisiyle ilgili çalışmalar yapması gerektiğini düşündüğü, başka kültürleri anlayabilmek için çaba gösterdiği ve dil öğrenmede hedeflerini belirleyebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yumuk (2002) tarafından İngilizce çeviri dersi alan 90 üniversite öğrencisiyle yapılan araştırmada geleneksel bakış açısına sahip öğrencilerin İnternette araştırma yapmalarını gerektirecek etkinliklerin öğrenen özerklikleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çeviri dersi öğrencilerin çeviri yapabilecekleri, çevirilerini çözümlenebilecekleri değerlendirilebilecekleri şekilde internette düzenlenmiştir. Öğrenciler ilgili programı kullanabilmeleri amacıyla eğitilmiş ve çalışmaya başlamışlardır. Çalışmanın verileri dersin öncesinde ve sonrasında öğrencilere verilen ölçeklerle, öğrencilerle yapılan görüşmelerle ve yapılan gözlemlerle toplanmıştır. Araştırma sonunda bu program sayesinde öğrencilerin öğrenen özerkliğinin arttığı ve öğrenme sorumluluğunu üstlendikleri gözlemlenmiştir.

Tayar (2003) tarafından yapılan araştırma Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu'na bağlı bölümlerde öğrenim gören 80 birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Tayar yapmış olduğu çalışmayla yabancı dil öğreniminde öğrencilerin öğrenen özerkliğine ve motivasyona karşı tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın verileri anket, görüşme formları ve gözlem yapılarak elde edilmiştir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmenin gerekliliği hakkında olumlu görüşler verdikleri ve yabancı dil öğrenirken özerk olmak istedikleri sonucuna varılmış olmasına rağmen geçmişten getirmiş oldukları alışkanlıklar ve öğrenme stratejilerinde olan bilgi eksiklikleri nedeniyle yabancı dil öğreniminde yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir.

Koçak (2003) öğrenen özerkliği ile ilgili araştırmasını Başkent Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıflarında yabancı dil eğitimi almakta olan 186 öğrenciyle yapmıştır. Araştırmanın amacı bu okulda eğitim görmekte olan öğrencilerin özerk olarak İngilizce öğrenmek için hazır olup olmadıklarını belirlemektir. Araştırmanın verileri toplanırken ankette yararlanılmıştır ve araştırmanın sonucunda öğrencilerin yabancı dili öğrenmek için gerekli olan güdüye sahip oldukları ve öğrencilerin

kendilerine uygun olan bir takım stratejileri kullanma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Fakat öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki sorumlulukların büyük çoğunluğunun öğretmende olduğu fikrini benimsedikleri ve sınıf içinde öğrendikleri bilgi ve becerileri sınıf dışında çok az kullandıkları belirlenmiştir.

Özdere (2005) araştırmasını Afyonkarahisar Kocatepe, Akdeniz, Balıkesir, Muğla Sıtkı Koçman, Niğde ve Zonguldak Karaelmas Üniversiteleri'nde çalışmakta olan 72 İngilizce okutmanı ile yaparak İngilizce okutmanlarının öğrenci özerkliği ile ilgili sorumlulukların öğrencilerle paylaşılması hakkındaki görüşlerini saptamaya çalışmıştır. Araştırmada veriler toplanırken anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, İngilizce okutmanlarının öğrenci özerkliği ile ilgili görüşlerinde nötr oldukları ve planlı bir şekilde yapılan hizmet içi eğitimlerle üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının öğrenci özerkliğine ilişkin uygulamalarında artış sağlanabileceği belirtilmiştir.

Yıldırım (2005) öğrenen özerkliği ile ilgili araştırmasını Eskişehir Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 179 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Bu araştırmanın amacı, hem geleceğin öğretmenleri hem de öğrenci olan İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin özerk öğrenme ile ilgili görüş ve davranışlarını belirlemeye çalışmaktır. Araştırmada veriler anket ve görüşme formlarıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin eğitim-öğretim sürecinde bazı konularda daha fazla sorumluluk almaya hazır oldukları, bazı konularda ise daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Ayrıca geleceğin İngilizce öğretmenleri olan katılımcılar öğrenen özerkliği ile ilgili olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Koyuncu (2006) tarafından yapılan araştırmada geleneksel eğitim ortamlarında kullanılmakta olan değerlendirme araçlarının öğrenen özerkliğine ne derecede katkıda bulunduğu ve Avrupa Dil Portfolyosu'nun kullanılmasının özerkliği destekleyip desteklemediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma özel bir okulun 6. sınıf öğrencileriyle yürütülmüş ve uygulama süreci boyunca öğrencilerin Avrupa Dil Portfolyosu kullanmaları sağlanmıştır. Araştırmada veri toplamak için öğrencilerin metoda karşı yaklaşımları gözlenmiş, dosyaları veri kaynağı olarak kullanılmış ve uygulama sonunda öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonunda, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenen özerkliğini arttırmada yetersiz olduğu saptanırken, değerlendirme sürecinde Avrupa Dil

Portfolyosu'nun kullanılmasının öğrencilerin öğrenen özerkliğine katkıda bulunduğu ortaya çıkarılmıştır.

Balçıkınlı (2006) tarafından yapılan araştırmada Gazi Üniversitesi Hazırlık öğrencilerinin öğrenen özerkliğinin artırılması hedeflenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubunu oluşturan farklı bölümlerde okuyacak olan hazırlık öğrencileri yer almış ve uygulama yapılmadan önce her iki gruba da bir anket uygulanmıştır. Daha sonra 12 hafta süren uygulama gerçekleştirilmiş ve aynı anket tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, deney grubunda eğitim gören öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğu ve öğrenen özerkliği durumlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Köse (2006) araştırmasını Adana Çukurova Üniversitesi'nin İngiliz Dili Eğitimi Bölümü'nün hazırlık sınıflarında eğitim gören 43 öğrenciyle yaparak dosyalama tekniğinin öğrenci özerkliği ve eleştirel okuma üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada dosyalama tekniğinin öğrenen özerkliği üzerindeki etkisini görebilmek amacıyla uygulamalar yapılmış ve araştırma sonunda dosyalama tekniğinin öğrenen özerkliğine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Sabancı (2007) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliği ile ilgili düşüncelerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin öğrencilerin özerk olmaları konusuna olumlu baktıkları ve özellikle öğrencilerin kendi açıklamalarını yapma, öğrenme stratejisi belirleme ve değerlendirme sürecinde daha aktif rol almalarının eğitime-öğretime katkı sağlayacağını belirttikleri saptanmıştır.

Gökgöz (2008) araştırmasını Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda eğitim gören 102 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla anket uygulanmış ve katılımcıların öğrenen özerkliği derecesi belirlenmeye çalışılmıştır. Ankette 0-69 arası düşük, 70-79 arası orta ve 80-100 arasındaki puanlar yüksek yeterlilik derecesi olarak belirlenmiştir. Ankete verilen cevaplar sonucunda konuşma notu yüksek olan öğrencilerin kendilerini daha fazla özerk olarak gördükleri sonucuna varılmıştır.

Mete (2010) tarafından yapılan araştırmada 2008-2009 öğretim yılından itibaren Türkiye'deki ilköğretim okullarında kullanılan Dyned'in öğrenen özerkliğine olan katkıları araştırılmıştır. Araştırma esnasında verileri toplamak amacıyla öğrenen

özerkliği düzeyinin belirlenmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmiş ve veriler bu ölçek yardımıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, Dyned yazılımının öğrencilerin özerkliğinin geliştirilmesine yeteri kadar katkı sağlamadığı ve yazılımın öğrenen özerkliğini teşvik edebilmesi için geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Dinçer (2011) tarafından yapılan araştırmada İngilizce dersi konuşma sınıflarında eğitim alan Türk öğrencilerin motivasyon eğilimleri, içsel ve dışsal motivasyonlarıyla ilgili öz yeterlilik ve özerklik algıları ve öğrenme ortamı ile derse katılımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin İngilizce konuşma derslerinde içsel motivasyona sahip oldukları, yüksek motivasyonun öğrencilerin özerkliğini arttırdığı ve öğretim elemanlarının hazırlamış olduğu özerkliği destekleyici etkinliklerin öğrencilerin yeterliliklerine, yeteneklerine ve motivasyonları üzerinde etkisinin bulunduğu göze çarpmaktadır.

Güven (2012) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğrenenlerin bireysel farklılıklarına karşı olan saygı düzeyleri ve özerklik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonunda sınıf öğretmeni adaylarının bireysel farklılıklarına karşı olan saygı düzeylerinin arttıkça özerklik düzeylerinin de arttığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca kadın sınıf öğretmeni adaylarının bireysel farklılıklara karşı olan saygı düzeylerinin ve özerkliklerinin erkek sınıf öğretmeni adaylarının bireysel farklılıklara karşı olan saygı düzeyleri ve özerkliklerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları sınıf öğretmeni adaylarının bireysel farklılıklara saygı ve özerklik düzeyleri arasında yaş değişkeni açısından farklılıklar bulunduğunu göstermektedir.

Calp (2013) tarafından yapılan araştırmada özerklik ve yeterlilik algısı gibi çeşitli değişkenlerin akademik başarı ve motivasyon üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada ilköğretim beşinci sınıfta eğitim alan öğrencilerin yakın arkadaşları ve öğretmenlerinden aldığı özerklik desteğinin akademik yeterlilik ve özerklikle ilgisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin sahip oldukları akademik yeterliliklerinin özerk akademik motivasyonlarını doğrudan etkilediği ve özerk akademik motivasyonlarının da okul performanslarını arttırdığı tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel araştırma bulgularına bakıldığında başarı düzeyleri düşük olan öğrencilerin seçimlerini yapma noktasında kendilerini özgür hissetmedikleri, başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ise kendi seçimlerini yapabildikleri ve içsel motivasyona sahip oldukları ortaya çıkmaktadır.

Sesli (2014) tarafından yapılan araştırma ortaöğretim öğrencilerinin özerklik düzeyleri, değer yönelimleri ve kendini ayarlama düzeylerini tespit etmek, bu düzeylerin farklı değişkenlere göre farklılaşma durumunu belirlemek ve özerklik düzeyleri ile değer yönelimleri ve kendini ayarlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak hedeflenmiştir. Araştırmada öğrencilerin davranışsal özerklik düzeyleriyle duygusal özerklik düzeyleri karşılaştırılmış ve öğrencilerin davranışsal özerklik düzeylerinin duygusal özerklik düzeylerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyet, annelerinin eğitim durumları ve sınıf düzeylerinin duygusal özerklik düzeylerinin, okul türünün ise hem duygusal hem de davranışsal özerklik üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır. Buna rağmen öğrencilerin özerklik düzeyleri ve kendini ayarlama düzeyleri arasında herhangi bir ilişkinin bulunmadığı saptanmıştır.

Doğan (2015) tarafından yapılan araştırmada coğrafi olarak farklı bölgelerde yer alan dokuz üniversitenin Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan İngilizce okutmanlarının öğrenen özerkliğine ilişkin algı ve uygulamaları araştırılmıştır. Araştırma ile ilgili veriler araştırmanın yapıldığı üniversitelerin Yabancı Diller Yüksekokullarında çalışan 96 okutmandan anket ve röportajlar aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada kullanılan anket öğrenmeyi öğrenme becerilerini okutmanların ne kadar arzu edilebilir bulduğunu, okutmanların öğrencilerini ne kadar özerk bulduklarını ve öğretmenlerin demografik bilgilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışma sonunda çalışmada yer alan okutmanlar öğrenen özerkliğine yönelik algılarının olumlu yönde olduğunu, öğrencilerinin karar verme süreçlerinde sorumluluk almaları gerektiğini fakat bunları gerçekleştirebilir bulmadıklarını belirtmişlerdir.

2.2. Öğrenen Özerkliği ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde öğrenen özerkliği ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar özetlenmeye çalışılmıştır.

Littlejohn'un (1983), tarafından Bahreyn Üniversitesi'nde zorunlu hazırlık eğitimlerinde başarısız olup, haftada altı saat olmak üzere toplam 14 hafta boyunca genel İngilizce derslerine devam etmek zorunda olan öğrencilerle bir deney ve üç kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın başında öğrencilere neden İngilizce öğrendikleri ve İngilizce öğrenirken en çok nerede zorlandıklarıyla ilgili maddeler içeren bir ölçek verilmiştir. Ayrıca öğrencilere bitirmiş oldukları bir

önceki ders kitabının değerlendirmesini yapmaları amacıyla bir ölçek verilmiştir. Bu işlemlerden sonra öğrencilerle derslere başlanmıştır. Gönüllü olan öğrencilere dilbilgisi konuları dağıtılmış ve süreç içinde gereksinim duyan öğrencilere öğretmen rehberlik yapmıştır. Öğrencilerle dilin konuya ve bağlama göre şekillendiği hakkında tartışmalar yapılmış ve rol yapma etkinlikleri düzenlenmiştir. Bu çalışmalar yedi hafta sürmüş ve sekizinci hafta sonunda öğrencilerden hangi etkinliklerin yararlı ve eğlenceli olduğunu nedenleriyle açıklamaları istenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerinin arttığı ve hedef dili eskiye oranla daha iyi kullanabildikleri ortaya çıkarılmıştır.

Cotterall (1995) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Öğrencilerin görüşleri öğretmenin rolü, dönütün önemi, strateji kullanımı ve dil öğrenmenin doğası başlıkları altında geliştirilen bir anket yardımıyla alınmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin öğrenen özerkliği ile ilgili etkinliklere açık oldukları ortaya çıkmış ve öğrencilerin görüşlerinin özerk öğrenmeyi geliştirmek için yapılacak işlerden önce dikkate alınmasının gerektiği yapılan araştırmada vurgulanmıştır.

Simmons (1996) tarafından yapılan araştırmada Macquire Üniversitesi'nde biliş üstü stratejileri kullanımına yönelik öğrenciler yetiştirilmiştir. Simmons bağımsız bir şekilde öğrenme sürecine devam etmek isteyen öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmekte etkili olup olmadıklarını saptayabilmek amacıyla öğrenenlerle öğrenme stratejileri ve biliş üstü stratejilerle ilgili etkinlikler gerçekleştirmiştir. Çalışma esnasında veriler öğrenen günlükleri ve dil öğrenme strateji envanteri ile toplanmıştır. Çalışma sonunda bağımsız bir şekilde çalışan öğrenenlerin daha çok ve çeşitli öğrenme stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenenler yapılan çalışma sonunda öğrenmelerini planlama ve değerlendirme konularında kendilerini geliştirdiklerini dile getirmişlerdir.

Camilleri (1997) araştırmasını Beyaz Rusya, Estonya, Hollanda, Malta, Polonya ve Slovenya'da görev yapan İngilizce öğretmenleriyle gerçekleştirmiş ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlanmıştır. Söz konusu araştırmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi, dersin amaçlarına ve içeriğine karar verme, kendi kendini değerlendirme ve materyal seçimi konularında üstlenmiş oldukları rolleri öğrencileriyle paylaşma konusunda tarafsız oldukları

ortaya çıkmıştır. Fakat araştırmacı bu sonucun öğretmenlerin öğrenen özerkliğine karşı oldukları anlamına gelmediğini ve eğitim yöneticilerinin öğretmenlere gerekli destek ve eğitimi vererek öğretmenlerin öğrenen özerkliğine katkıda bulunabilmesini sağlamakla görevli olduğunu belirtmiştir.

Reeve, Bolt ve Yi Cai (1999) araştırmasında özerk öğrenmeyi destekleyen öğretmenlerin ders esnasında neler yaptıklarını ve öğrencilerini nasıl motive edebildiklerini ölçek, gözlem ve görüşme yoluyla araştırmış ve araştırmanın sonunda özerk öğrenmeye önem veren öğretmenlerin derslerinde daha az öğrenme materyali kullandığını, sorunların çözümlerini öğrenenlere bıraktığını, öğrenenleri daha az yönlendirdiği ve öğrenenlerin düşüncelerine daha fazla önem verdiğini tespit etmiştir.

Chan (2001) araştırmasını 20 üniversite öğrencisi ile yapmış ve öğrenen özerkliğini geliştirmek için kullanılan stratejileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veriler anket ve görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin genel olarak dıştan motivasyona sahip olduğu tespit edilmesine rağmen kendi kendine öğrenmeye, öğrenmede aktif rol almaya ve öğrenen özerkliğine önem verdikleri ortaya çıkmıştır.

Chan, Spratt ve Humphreys (2002) tarafından yapılan araştırmada üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki karar alma becerileri, güdülenme düzeyleri ve özerk öğrenmeye karşı hazırbulunuşlukları saptanmaya çalışılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla 52 sorudan oluşan bir ölçek hazırlanmış ve elde edilen veriler ışığında öğrenciler ders hedeflerinin belirlenmesinde, öğrenme materyallerinin ve etkinliklerinin seçilmesinde ve değerlendirme sürecindeki sorumlulukların büyük çoğunluğunun öğretmende olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin güdülenme düzeylerinin düşük olduğu ve özerklik ile ilgili davranış ve düşüncelerinin yüksek düzeyde olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Fonseka (2003) tarafından yapılan araştırmada öğrenme ortamlarında şarkılardan yararlanarak öğrenen özerkliğini geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma yaklaşık dört yıl 8-13 yaş arasındaki öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırma esnasında ilk olarak öğrenciler öğrenme materyali olan şarkıyı dinlemiştir. Birkaç kez şarkıyı tekrar dinleyip okuduktan sonra öğrenciler doğru bir telaffuzla şarkıyı öğrenmişlerdir. Daha sonraki aşamada öğrencilere şarkının her sözünün bir hikayeyi anlattığı söylenmiş ve drama yoluyla şarkıya dilsel bir işlev yüklenmiştir.

Araştırmacı veri toplama aracı olarak kullandığı ders kayıtlarını inceledikten sonra öğrencilerin farkında olmadan öğrenen özerkliği becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

Peng (2003) tarafından yapılan doktora çalışmasında kültür ve öğrenen özerkliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma farklı bölümlerde okuyan 489 öğrenci ile yürütülmüş ve araştırma esnasında Çin'deki öğrenme kültürüyle ilgili bilgiler elde edebilmek için bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçekte katılımcıların öğretmenlerden beklentileri, öğrenme güdüsü ve sınıf içi performans algıları ile ilgili maddeler yer almıştır. Araştırma esnasında oluşturulan diğer bir ölçekte ise öğrencilerin özerkliği nasıl algıladıkları, ders esnasında yapılan etkinliklerle ilgili görüşleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin rolleri ile ilgili veriler elde edilmiştir. Öğrenenlerin %90'ından fazlası öğretmenlerin öğrenen özerkliğini etkileyen en önemli etken olduğunu ve öğrenmedeki sorumlulukları arttıkça güdülenme düzeylerinin de arttığını belirtmişlerdir.

Absalom ve Marden (2004) tarafından yapılan araştırma e-posta yoluyla iletişimin öğrenen özerkliğine katkısını ölçmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma Avustralya Ulusal Üniversitesi'nde eğitim alan 80 İtalyanca öğrencisiyle yürütülmüştür. Yapılan araştırmada e-postanın öğrenci katılımı ve iletişim üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında öğrenciler öğretmenlerine kendilerini tanıtıcı bir e-pota göndermişlerdir. Bu e-postalardan oluşturulan listeler yardımıyla öğrenciler yazıacakları kişileri seçmişlerdir. Çalışma sonunda e-postanın eş zamanlı olmaması nedeniyle öğrencilerin düşünme ve kelimelere bakma fırsatları olmuş ve e-postanın bu özelliği öğrencilerin katılımını ve dilsel becerilerini arttırmıştır.

Carter (2005) tarafından yapılan araştırma West Indies St. Augustine Üniversitesi'nde Fransızca programının birinci sınıfına devam eden yirmi beş öğrencinin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri öğrencilerin günlük tutmuş oldukları günlükler ve öğrencilere verilen ölçek yardımıyla toplanmıştır. Araştırmanın başında dil öğrenme sürecinin belli bir zaman süreceğini düşünen öğrenciler araştırma sonunda dil öğrenmenin yaşam boyu sürmesi gereken bir etkinlik olduğuna karar vermişlerdir. Araştırma sonunda öğrencilerin öğrenmedeki rollerine yönelik görüşlerinin değiştiği ve öğrenmede daha fazla sorumluluk almak istedikleri tespit edilmiştir.

Chia (2005) tarafından yapılan araştırmada üniversitede İngilizce öğrenen öğrenciler için bireysel erişim merkezi kurulmuş ve bu öğrenciler hazırlanan dil öğrenim programına haftada 1 saat dahil edilmişlerdir. Kültürel olarak Çin eğitim sistemi öğrenenleri öğretmene bağımlı bir hale getirmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı ise özerk öğrenmeye yönelik yapılacak olan etkinliklerde öğrenenlerin programa karşı tavırlarını araştırmaktır. Çalışma 40 öğrenci ile yürütülmüş ve çalışmanın sonunda öğrenenlerin öğrenmeye yönelik güdülerinin arttığı, öğrenenlere seçme özgürlüğünün verilmesinin öğrenenlerde pozitif bir etki yarattığı ve öğrenenlerin sorumluluk almalarının yabancı dil öğrenim sürecine katkı sağladığı görülmüştür.

Vinagre (2005) tarafından yapılan araştırmada İnternet kullanımının özerk öğrenmeyi etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Araştırmada İspanya'da bulunan Antonio de Nebrija Üniversitesi ve ABD'de bulunan Amherst Massachusetts Üniversitesi'nin ortak yürütmüş olduğu e-posta projesi temel alınmıştır. Çalışma kapsamında 2004 yılında söz konusu her iki üniversitede İspanyolca ve İngilizce öğrenen 32 öğrenci birbirlerine 12 hafta boyunca, haftada en az iki kez e-posta yollamışlardır. Bu e-postalar gönderilirken bir e-posta söz konusu dersin öğretmenine yollanmıştır. 12 haftalık çalışmanın başında öğrenenlere dil öğrenme deneyimleri, öğrenme süreçlerinde bilgisayarın önemi ve yabancı dile karşı olan tutumlarıyla ilgili bir ölçek verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilere kolaylık olması için bazı yazışma konuları verilip 12 haftalık süreç başlatılmıştır. Bu süreç çalışmayı yürüten kişiler ve öğretmenler tarafından izlenmiş ve çalışmanın son haftasında, öğrenenlere ilk başta verilen ölçek tekrar verilip ölçeği doldurmaları istenmiştir. Çalışmanın sonunda katılımcılar e-posta yoluyla iletişim kurup amaç dil ile ilgili etkinlikler yapmanın daha ilgi çekici olduğunu ve öğrenme içeriğinin belirlenmesi sürecinde öğrenenlerin söz sahibi olmalarının öğrenme sürecini daha etkili kıldığını belirtmişlerdir.

Vandergrift (2005) yapmış olduğu araştırmasında dinlediğini anlayabilme, güdü ve biliş üstü farkındalık arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma 57 yetişkin ile yürütülmüştür. Araştırma sürecinde katılımcılara dinlediğini anlama başarı testi ve güdülenme ölçeği uygulanmıştır. Çalışma sonunda öğrenen özerkliği sürecinde büyük önem taşıyan güdünün öğrenenlerin dinlediğini anlayabilme becerisi üzerinde etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenme sürecine karşı güdülenme düzeyi

yüksek olan öğrenenlerin dinlediklerini anlayabildikleri, güdülenme düzeyi düşük olan öğrenenlerin dinlediklerini anlayabilmede zorluklar çektikleri ortaya çıkmıştır.

Martinez (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği hakkında görüşleri ve öğrenen özerkliğiyle ilgili öznel teoriler incelenmiştir. Öğrenciler on altı ay boyunca süren bu çalışma esnasında öğrenen özerkliğiyle ilgili iki seminere katılmışlardır. Araştırma sonucunda öznel öğrenme teorilerinin öğretmen eğitiminde ve öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme teorilerinin öğrencilerin üst bilişsel ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olabileceği tespit edilmiştir.

Nicolaidis (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrenenlerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde üstlenmiş oldukları rollerde öğrenen özerkliğinin yer alıp almadığı, 9 İngilizce öğretmeni adayıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma ile ilgili veriler öğrenme stilleri ve stratejilerine ilişkin testlerden, sınıf içi gözlemlerden ve öğrencilerin öğretmenleriyle yaptıkları görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin sınıf ve okul içinde öğretmeni bilginin sahibi ve otorite olarak gördükleri ve eğitimin tüm süreçlerinde öğretmenin söz sahibi olması gerektiğini belirttikleri ortaya çıkarılmıştır. Bununla birlikte öğrenciler kendilerinin okul dışındaki öğrenme süreçlerinde söz sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

Trebbi (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğrenen özerkliği ve özgürlük arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırma başlangıç seviyesinde Fransızca eğitim alan 14 yaşındaki 27 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda özgürlüğün bilgi ve bilinçle kuvvetleneceği ve öğrenen özerkliğinin artırılabilmesi için önkoşul olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenen özerkliğinin artırılması için öğretmenin önemli bir rol üstlendiği ve bilginin artırılması için öğretmenin desteğinin olması gerektiği öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

Fine ve Collins (2011) tarafında yapılan araştırmada İngilizce'de drama yöntemiyle öğrenen özerkliğinin artırılıp artırılamayacağı araştırılmıştır. Araştırma Japonya'da 16. Tokai Üniversitesi İngilizce Olimpiyat Oyunlarına katılan 21 lise öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmaya Tokai Üniversitesi Yabancı Dil Merkezi'nden 7 öğretmen, 5 lise öğretmeni ve Avustralya, Kazakistan ve Sri Lanka'dan gelen 3 değişim öğrencisi eğitimci olarak katılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen öğrenci çalışması örneklerinden yola çıkıldığında drama yönteminin sadece

öğrenen özerkliğini arttırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılığını da arttırdığı ortaya çıkarılmıştır.

Murray (2011) tarafından yapılan araştırmada dil öğreniminde üstbiliş ve hayal gücünün rolü araştırılmıştır. Üniversite birinci sınıfta eğitim alan ve İngilizce dil yeterliliğini arttırmayı amaçlayan öğrencilerin deneyimlerini temele alan bu çalışma üç yıllık bir araştırma projesinin raporlaştırılmasıyla elde edilmiştir. Öğrenci deneyimlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında öz-erişimli öğrenmenin üstbilişsel gelişimi ve hayal gücünü desteklediği ortaya çıkmıştır.

2.3. İlgili Araştırmalar Özet

Yukarıda verilen araştırma sonuçlarının sonuçlarına bakıldığında Türkiye’de yer alan üniversitelerin Yabancı Diller Yüksekokulu sınıflarında eğitim alan öğrenciler ve eğitim veren okutmanların görüşlerinin toplanarak öğrenen özerkliğini ilişkin bir çalışmaların sınırlı sayıda olduğu gözlenmektedir. Bu konuda var olan eksikliğin boyutlarının belirlenmesinde ve giderilmesinde daha kapsamlı ve farklı örneklem grupları üzerinde yapılan çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntem, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Cresweel (2003) tarafından önerilen karma araştırma desenlerinden ise Sıralı Dönüşümsel desen kullanılmıştır. Sıralı Dönüşümsel desende nicel veri önceden toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler alınabilir veya önce nitel veri toplanıp analiz edilip sonra nicel veri elde edilebilir. Böylece nitel veya nicel veriler araştırmacının önceliğı ve ihtiyacına bağlı olarak ilk olarak toplanabilir. Öncelik veri türlerinden nitel veya nicele verilmekle birlikte bazı durumlarda her iki veri türüne de eşit önem verilebilir. Veri analizi genelde yorumlama ve tartişma kısımlarında birleştirilir (Baki ve Gökçek, 2012). Bu tasarım geniş çaplı veya alternatif bakış alarına imkân vermesi, araştırmaya katılanları destekleyici olması ve çalışılan olguyu daha iyi anlamayı sağlaması bakımlarından araştırmada tercih edilmiştir. Bu bağlamda öncelikli olarak araştırmanın yürütüldüğü ülkenin Türkiye’de yer alan üniversitenin Yabancı Diller Yüksekokulu’nda eğitimlerini sürdürmekte olan öğrencilerin öğrenme özerkliklerine ilişkin bilgilerin saptanması için anket yoluyla nicel veriler sonra öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerinin alınması için görüşme tekniği kullanılarak nitel veriler elde edilmiştir.

Veriler analiz edildikten sonra elde edilen bulgular yorumlama ve tartişma kısımlarında birleştirilmiştir. Kullanılan bu araştırma tasarımının okuyuculara; bulgularla ilgili olarak yapılan yorumlarda araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinin birbirini ne ölçüde desteklediği ve çalışılan olguyu daha iyi anlamayı sağlama bakımlarından derinlemesine ve alternatif bakış aları sunması beklenmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma kapsamında Teddlie ve Yu (2007) tarafından karma araştırma yöntemleri için önerilen örneklem türlerinden uygunluk örnekleme kullanılmıştır. Uygunluk örnekleme hem kolay ulaşılabilir hem de çalışmaya katılmaya gönüllü

olan örnekleme seçme şeklidir. Bu örneklem türünde hem tespit edilmiş hem de gönüllük esasına dayalı örneklem söz konusudur.

Araştırmanın örneklemini Türkiye’de yer alan bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu’nda eğitim alan 435 hazırlık sınıfı öğrencisi ve bu öğrencilerin İngilizce derslerine giren 49 okutman oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 435 öğrenciden 208’i (%47,8) kadın, 227’si (%52,2) erkektir. Öğrencilerin 78’i (%17,93) Bilgisayar Mühendisliği, 18’i (% 4,14) Çevre Mühendisliği, 89’u (%20,46) Elektrik-Elektronik Mühendisliği, 50’si (%11,49) Endüstri Mühendisliği, 20’si (%4,60) İngiliz Dili ve Edebiyatı, 65’i (%14,94) Makine Mühendisliği, 55’i (%12,64) Mekatronik Mühendisliği, 60’ı (%13,79) Metalurji ve Malzeme Mühendisliği Bölümü öğrencileridir. Araştırmaya katılan 49 okutmanın 25’i (% 51,02) kadın 24’ü (%48,98) erkektir. Söz konusu okutmanlara öğreticilik deneyimleri sorulduğunda 10 okutman (%20,4) öğreticilik deneyimlerinin 1-5 yıl arasında olduğunu, 35 okutman (%71,4) öğreticilik deneyimlerinin 6-10 yıl arasında olduğunu ve 4 okutman (%8,2) ise öğreticilik deneyimlerinin 11-15 yıl arasında olduğunu belirtmişlerdir.

Yabancı Diller Yüksekokulu’nda kur sistemi ile İngilizce öğretimi verilmektedir. Bu kurlar A1, A2 ve B1 kurlarından oluşmaktadır. Her kur ortalama 10 hafta sürmekte ve bu 10 hafta sonunda dört dil becerisiyle ilgili yapılan çalışmalar sonunda başarılı olan öğrenciler bir sonraki kura geçmeye hak kazanmaktadırlar. Öğrencilerin ve okutmanların öğrenen özerkliğiyle ilgili görüşlerini öğrenebilmek amacıyla öğrencilerin yeni karşılaştıkları kur sisteminde belli bir süre eğitim almaları gerektiği düşünülerek araştırma son kur dönemi olan B1 kurunda öğrenim gören öğrenciler ve okutmanlarla gerçekleştirilmiştir. Son kur döneminde B1 kurunda eğitim alan öğrencilerin sayısı 634 olmasına rağmen araştırma bazı öğrencilerin devamsızlık yapmaları ve bazılarının da gönüllü olmaması nedeniyle 435 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Yabancı Diller Yüksekokulu’nda toplamda 76 okutman görev yapmaktadır. Çalışmanın yürütüldüğü B1 kurlarında 60 okutman derslere girmiştir. Okutmanlardan 11 tanesi araştırmada yer almak istemediklerini ve gönülsüz olarak yer aldıklarında görüşme formlarına gerçek düşüncelerini yansıtamayacaklarını belirtmişlerdir. Bu nedenlerden dolayı görüşme formlarının doldurulması süreci 49 okutman ile yürütülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerine geçerli cevaplar vermesi amacıyla öğrencilerin öğrenen özerkliğiyle ilgili düşüncelerini ölçmek amacıyla anket, okutmanların öğrencilerin öğrenme özerkliği hakkındaki düşüncelerini belirlemek için ise görüşme formları oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Öğrenen Özerkliği Öğrenci Anketi

Anket, insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik bir dizi sorudan oluşan bir veri toplama aracı olarak dile getirilmektedir (Thomas,1998). Anket diğer veri toplama araçlarına göre çok daha büyük gruplara ve daha hızlı bir şekilde uygulanması açısından avantajlıdır. Buna rağmen anketler, “cevaplayıcı anket maddelerini okuyup anlayabilir” ve “cevaplayıcı maddeleri dürüstçe cevaplamaya hazırdır” şeklindeki iki temel varsayıma dayanmaktadır (Wolf, 1988). Bu varsayım göz önünde bulundurulduğunda anket katılımcılarının güdülenme düzeylerinin düşük olma ihtimali araştırmacılar için anketin en önemli sınırlılığıdır. Anketlerde, ölçülen özelliğe göre kullanılacak dört farklı soru grubu şunlardır (Büyüköztürk, 2005):

- Katılımcıların demografik özelliklerini (cinsiyeti, yaşı, mesleği, eğitim düzeyi, ailenin sosyoekonomik göstergeleri, bir eğitim programına katılma durumu vb.) betimlemeye yönelik olgusal sorular,
- Katılımcıların bir konuda (sosyal, ekonomik, politik, eğitim vb.) ne bildiklerini ve bilgiye ulaşma kaynaklarını belirlemeye yönelik bilgi soruları,
- Bir konu veya objeye ilişkin davranışlarını (sınıf içi öğretmen ve öğrenci davranışları, tüketim alışkanlıkları, oy verme davranışları, kurum içi iletişim davranışları, sosyal ve sanat etkinliklerine katılma davranışları vb.) belirlemeye yönelik davranış soruları,
- Bir konu veya objeye ilişkin duygularını ve görüşlerini (mesleğe ilişkin tutum, kurum içi atama ve yükseltme uygulamalarına ilişkin görüş, iş doyumu algısı vb.) belirlemeye yönelik inanç ve kanı soruları.

Bu araştırmada anket yöntemiyle veri toplanmasının amacı, İngilizce hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Anket oluşturulurken ilgili alanyazın araştırmacı tarafından derinlemesine

araştırılıp incelenmiştir. Alanyazın incelendikten sonra öğrenen özerkliğine sahip bireylerin göstermiş oldukları davranışlardan yola çıkılarak anketin çatısı oluşturulmuştur. Anketin çatısı oluşturulduktan sonra maddelerin uygulanacağı öğrencilerin düzeyine uygun olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla hazırlanan taslak form Yabancı Diller Yüksekokulu'nda eğitim alan 15 öğrenciye sesli okutulduktan sonra dil ve anlaşılabilirlik yönünden incelenmesi için 2 Türkçe Öğretmeni tarafından gözden geçirilmiş ve bu süreçler sonucunda nihai taslak form hazırlanmıştır. Hazırlanan nihai taslak form anketin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla 4 İngilizce alan uzmanı ve 3 program geliştirme uzmanı tarafından gözden geçirilmiş, taslak form üzerinde gerekli düzeltmeler araştırmacı tarafından yapılmış ve nihai form oluşturulmuştur.

Araştırmada kullanılan öğrenen özerkliği öğrenci anketi, öğrencilerin demografik özelliklerine ve özerk olarak İngilizce öğrenmeye yönelik hangi etkinlikleri gerçekleştirdiklerine ilişkin soruların yer aldığı bölümlerden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümüne araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla maddeler eklenmiştir. Anketin 5'li Likert Tipi ikinci bölümünde de öğrencilerin İngilizce öğrenirken yaptıkları, kendi sorumlulukları ve öğretmenlerinden neler beklediklerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla oluşturulan 36 madde mevcuttur. İkinci bölümde katılımcılar maddelere (1) Her Zaman, (2) Sık Sık, (3) Bazen, (4) Nadiren ve (5) Asla şeklinde cevap verebilmektedirler.

Anketin pilot uygulama aşamasında, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda eğitim alan ve çalışma grubunda yer almayan 157 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizi yapılmış olup Cronbach Alpha değeri 0,92 olarak bulunmuştur. Bu analiz sonucunda ölçme aracı olan anketin (EK 3) bu araştırmada kullanılabileceği görülmüştür.

3.3.2. Öğretim Elemanı Öğrenen Özerkliği Görüşme Formu

Okutmanların öğrenme özerkliğine ilişkin bilgi ve görüşlerini öğrenmek, öğrenen özerkliğiyle ilgili derslerinde yaptıkları etkinlikleri saptamak ve öğrenen özerkliğinde öğretmen ve öğrenciye düşen sorumluluklarla ilgili düşüncelerini öğrenmek üzere araştırmacı tarafından bir görüşme formu hazırlanmıştır. Formu hazırlama esnasında araştırmacının alt problemleri göz önünde bulundurulmuş ve

öğrenen özerkliğiyle ilgili sorulabilecek soruların listesi hazırlanmıştır. Hazırlanan bu listedeki sorular ve alt problemler karşılaştırılmış ve araştırmanın alt problemlerini en iyi şekilde açıklayabilecek sorular görüşme formuna eklenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan taslak görüşme formu 3 program geliştirme uzmanı ve 4 İngilizce alan bilgisi uzmanı tarafından gözden geçirilmiş ve söz konusu bu uzmanların görüşleri doğrultusunda taslak görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılarak nihai görüşme formu (EK 4) oluşturulmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Veri toplama araçlarından öğrenen özerkliği anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul onayı alındıktan sonra uygulamanın yapılacağı üniversiteden izin alınarak uygulanmıştır. Öğrenen Özerliğine yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan anket form öğrencilere gönüllülük esaslı çerçevesince bir ders saati boyunca uygulanmıştır. Okutmanlar için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ise okutmanlarla gönüllülük esasına dayanarak uygulanmıştır.

Veri toplama araçları uygulanırken katılımcılara araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olarak yürütüleceği ve istediği zaman uygulamadan ayrılabilceği bilgisi verilmiştir.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Araştırmada kullanılan öğrencilerin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerini yansıttıkları anketten elde edilen nicel verilerin analizinde temel betimsel istatistik (f, %) kullanılmıştır.

Okutmanların öğrenen özerkliğine yönelik tanımlamaları, uygulama ve sorumluklarını belirlemeye yönelik kullanılan görüşme formlarından elde edilen nitel veriler araştırmacı tarafından aynen kullanılmıştır. İfadelerin araştırma raporuna aktarımı esnasında anlam karışıklığına yol açmamak ve eksik yazılan kelimeleri tamamlamak amacıyla araştırmacı tarafından gerekli görülen yerlere harf-hece ve noktalama işaretleri eklenmiştir. İfadelerden çıkarılan yorumlar gerek duyuldukça teyit edilmiş ve bu yolla verilerin güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi aşamasında öncelikle betimsel analiz sonrasında ise içerik analizi yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) betimsel analizin derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde, içerik analizinin ise elde edilen

verilerin daha yakından incelenmesinin ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasının gerekli olduğu durumlarda kullanılabileceğini ifade etmektedirler.

Bu çalışmada da betimsel analiz yoluyla özetlenen ve yorumlanan veriler içerik analizi yoluyla daha derinlemesine bir işleme tabi tutulmuştur. Böylelikle betimsel analiz sürecinde fark edilmeyen kavramlar ve temalar içerik analizi yoluyla keşfedilmeye çalışılmıştır. Aşağıda içerik analizi sürecinde yapılan işlemler detaylı bir şekilde sunulmaktadır.

İçerik analizi sürecinde katılımcıların görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevapların yer aldığı metinler kodlama sürecinden geçirilmiş ve temalar tespit edilmiştir. Temaların tespiti için sıklık analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Belirlenen alt problem için tüm katılımcıların verdikleri cevaplar incelenerek konu ile ilgili en sık kullanılan kelimeler veya kelime grupları saptanmıştır. Ardından, anlamlılık analizi tekniğinden faydalanarak en sık tekrar edilen kelime veya kelime grupları kullanan katılımcıların yanıtlarıyla örneklendirilmiştir. Bu yolla belirlenen temaların tüm katılımcılar açısından yorumlanması sağlanmıştır.

Öğrenen özerkliğinin tanımı için literatürde de sıklıkla kullanılan kelimeler olan sorumluluk, bağımsızlık, aktiflik, bireysel çaba, bireysellik gibi kelimelerin tüm katılımcılar arasında kullanım sıklıkları tespit edilmiştir. Bir sonraki adımda belirlenen tema üzerinden katılımcıların yanıtları incelenmiştir.

Katılımcıların, öğrencilerin başarı veya başarısızlıklarındaki sorumluluğun kime ait olduğuna ilişkin görüşlerinin istendiği soruya ilişkin yanıtlarında ise verdikleri cevaplar üzerinden kodlama yapılarak 4 kategori elde edilmiştir.

1. Öğrenme süreci içerisindeki tüm aktörler
2. Öğretmen, yöneticiler ve/veya eğitim programı
3. Eşit düzeyde öğrenci, öğretmen ve yöneticiler
4. Öğrenciler

Belirlenen bu kategoriler altında anlamlılık analizi yapılarak her bir başlık için katılımcıların cevaplarından örnekler sunulmuştur. Elde edilen kategoriler ilgili konunun temasını oluşturarak katılımcıların yanıtları belirlenen kategorilere göre sınıflandırılmış ve değerlendirilmiştir. Görüşme formlarında yer alan diğer

sorularda da benzer teknikten yararlanılarak önce verilen yanıtlar kategorize edilmiş ve ardından temalar belirlenerek her bir tema için bir katılımcının kullanım şekli örnek olarak sunulmuştur. Tüm sorulara ilişkin katılımcıların yanıtlarının incelenmesinin ardından öğrenen çalışmanın ana temasını oluşturan öğrenen özerkliği kavramını tanımlamak için katılımcılar tarafından en sık kullanılan iki kelime olan sorumluluk ve bağımsızlık kavramları ile bu kavramları kullanan katılımcıların öğrenen özerkliğine sahip öğrencide ve öğretmende bulunan özellikleri tanımlarken kullandıkları kavramlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde sistematik olarak tabloda sunulmuştur.

Ayrıca tablolarda yer alan kodlamaları desteklemek için katılımcıların ifadeleri arasından seçilen örnekler verilmiş ve böylece kodlamaların neye göre yapıldığı da ortaya konulmuştur. Kodlanan verilerin kullanılma sıklığı sunulurken bazı katılımcıların cevaplarında yer alan ifadeler birden fazla kategori içerisinde değerlendirilmiştir.

3.6. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

Araştırmanın geçerliliğini iç ve dış geçerlilik olarak iki grup altında incelemek mümkündür. Aşağıda bu çalışmanın iç ve dış geçerliliğiyle ilgili bilgiler verilmiştir.

3.6.1. Araştırmanın İç Geçerliliği

Araştırmanın iç geçerliliği, söz konusu araştırmada kullanılan ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka özelliklerle karıştırmadan amacına uygun bir şekilde ölçebilme derecesiyle ilgilidir. Bu araştırmada veri toplama sürecinde gönüllü olarak katılan okutmanlara araştırma ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Araştırma esnasında veri toplama süreci Türkiye’de yer alan devlet üniversitesinde yer alan sınıflarda iç geçerliliği sağlamak amacıyla gönüllü öğrencilerin katılımıyla yürütülmüştür. Böylece katılımcıların duygu ve düşüncelerini etkileyebilecek tüm unsurlar belli bir düzeyde engellenmeye çalışılmıştır. Katılımcılardan görüşlerini doğru bir şekilde yansıtmaları amacıyla kimlik bilgilerini ortaya çıkarabilecek bilgileri istenmemiştir. Tüm katılımcıların veri toplama aracını eksiksiz bir şekilde doldurmalarına önem verilmiştir.

3.6.2. Araştırmanın Dış Geçerliliği

Araştırmanın dış geçerliliği örneklem hakkında elde edilen sonuçların veya bulguların ne derecede genellenip genellenemeyeceğiyle ilgilidir. Başka bir deyişle

dış geçerlilik, bir araştırma sonucunda elde edilen bulguların başka insanlar veya gruplar için geçerli olup olmadığıyla ilgilidir. Yapılan araştırmanın dış geçerlilik anlamında sınırlılıklarının bulunduğu gözlemlenmektedir. Çalışmanın örneklemini Türkiye’de bulunan bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulunda eğitim alan 435 öğrenci ve bu öğrencilerin dersine giren 49 okutmandan oluşmaktadır. Bu nedenlerden dolayı, bu araştırmadan elde edilecek bulgular benzer özelliklere sahip gruplar için geçerli olabilir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin olarak veri toplama araçlarından elde edilen sonuçların analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular ve yorumlar “Öğrencilerin İngilizce Dersinde Öğrenen Özerkliğine İlişkin Düşünceleri” ve “Okutmanların İngilizce Öğretiminde Öğrenen Özerkliğine İlişkin Görüşleri, Uygulamaları ve Sorumlulukları” başlıkları altında verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin İngilizce Dersinde Öğrenen Özerkliğine İlişkin Düşünceleri

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak öğrencilerin öğrenen özerkliğine ilişkin düşüncelerini yansıttıkları anket maddelerine katılım düzeyleri Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Öğrencilerin Öğrenen Özerkliğine İlişkin Görüşleri

<i>Maddeler</i>	<i>Her zaman f (%)</i>	<i>Sık Sık f (%)</i>	<i>Bazen f (%)</i>	<i>Nadiren f (%)</i>	<i>Asla f (%)</i>
1. Ödevim olmasa da İngilizce alıştırma yaparım.	37 (%8,5)	97 (%22,3)	179 (%41,1)	84 (%19,3)	38 (%8,7)
2. Sınıf dışında İngilizce yeni kelimeler öğrenmeye çalışırım.	55 (%12,6)	164 (%37,7)	145 (%33,3)	61 (%14)	10 (%2,3)
3. İngilizce film ya da TV programları seyredirim.	128 (%29,4)	130 (%29,9)	121 (%27,8)	46 (%10,6)	10 (%2,3)
4. İnternet’te İngilizce kullanabilecek sayfalarda vakit geçiririm.	66 (%15,2)	134 (%30,8)	126 (%29,0)	74 (%17)	35 (%8)
5. İngilizce yazılı materyaller (kitap, gazete gibi) okurum.	48 (%11)	87 (%20)	153 (%35,2)	95 (%21,8)	52 (%12)
6. Arkadaşlarımla İngilizce pratik yaparım.	31 (%7,1)	103 (%23,7)	136 (%31,3)	118 (%27,1)	47 (%10,8)
7. İngilizce günlük tutarım.	4 (%0,9)	25 (%5,7)	55 (%12,6)	70 (%16,1)	281 (%64,6)
8. Yabancılarla İngilizce konuşurum.	56 (%12,9)	92 (%21,1)	138 (%31,7)	99 (%22,8)	50 (%11,5)
9. İngilizce şarkı dinlerim.	148 (%34)	134 (%30,8)	96 (%22,1)	45 (%10,3)	12 (%2,8)
10. İngilizce ile alakalı olan seminerlere, toplantılara katılırım.	25 (%5,7)	62 (%14,3)	81 (%18,6)	132 (%30,3)	135 (%31)
11. Yeni bir dilbilgisi kuralı öğrenirken, bunun öğrendiğim kurallarla bağlantısını düşünürüm.	57 (%13,1)	108 (%24,8)	153 (%35,2)	86 (%19,8)	31 (%7,1)
12. İngilizce dersine çalışırken en önemli noktaları seçerek özet, tablo ya da şema çıkarırım.	75 (%17,2)	117 (%26,9)	125 (%28,7)	86 (%19,8)	32 (%7,4)

13. Bir sözcüğün anlamını, o sözcüğü anlayabildiğim parçalara ayırarak bulmaya çalışırım.	76 (%17,5)	121 (%27,8)	128 (%29,4)	76 (%17,5)	34 (%7,8)
14. Yeni öğrendiğim İngilizce kelimeleri kolayca hatırlamak için cümlede kullanırım.	60 (%13,8)	134 (%30,8)	121 (%27,8)	97 (%22,3)	23 (%5,3)
15. İngilizce öğrenirken gelişimimi sürekli değerlendirmeye çalışırım.	50 (%11,5)	112 (%25,7)	172 (%39,5)	81 (%18,6)	20 (%4,6)
16. İngilizce sınavıma çalışırken hangi yapıları ve ifadeleri iyi anlamadığımı saptamaya çalışırım.	94 (%21,6)	158 (%36,3)	137 (%31,5)	37 (%8,5)	9 (%2,1)
17. İngilizcede yaptığım hataların sebeplerini anlamaya çalıştığımda daha iyi öğrenirim.	92 (%21,1)	160 (%36,8)	139 (%32)	34 (%7,8)	10 (%2,3)
18. Her İngilizce dersinden önce derse hazırlanmak için vakit ayırırım.	33 (%7,6)	85 (%19,5)	158 (%36,3)	110 (%25,3)	49 (%11,3)
19. İngilizce çalışırken zamanımı verimli kullanırım.	30 (%6,9)	124 (%28,5)	147 (%33,8)	100 (%23)	34 (%7,8)
20. Çalışmalarımı günlük tutarak veya günün değerlendirmesini yazarak o günün bir kaydını tutarım.	19 (%4,4)	56 (%12,9)	74 (%17)	103 (%23,7)	183 (%42,1)
21. Kendi seviyeme uygun İngilizce materyaller bularak onlara çalışırım.	51 (%11,7)	126 (%29)	135 (%31)	96 (%22,1)	27 (%6,2)
22. İngilizceyi iyi öğrenebilme yeteneğine sahip olduğumu düşünürüm.	91 (%20,9)	133 (%30,6)	132 (%30,3)	50 (%11,5)	29 (%6,7)
23. İngilizcedeki başarımın veya başarısızlığımın tamamen kendime ait olduğunu düşünürüm.	122 (%28)	121 (%27,8)	127 (%29,2)	55 (%12,6)	10 (%2,3)
24. Çalışma planımı kendim hazırlarım.	109 (%25,1)	125 (%28,7)	126 (%29)	56 (%12,9)	19 (%4,4)
25. Çalışmalarımdaya genellikle öğretmenlerimin seçtiği kaynakları kullanırım.	76 (%17,5)	167 (%38,4)	127 (%29,2)	51 (%11,7)	14 (%3,2)
26. İngilizcede hata yapsam da risk almaktan çekinmem	127 (%29,2)	118 (%27,1)	129 (%29,7)	44 (%10,1)	17 (%3,9)
27. Hata yaptığımda sürekli öğretmenin hatamı düzeltmesini beklerim.	71 (%16,3)	96 (%22,1)	143 (%32,9)	78 (%17,9)	47 (%10,8)
28. Bilmediğim bir kelimeyle karşılaştığımda kelimenin anlamını öğretmene sorarım.	59 (%13,6)	103 (%23,7)	139 (%32)	114 (%26,2)	20 (%4,6)
29. İngilizce öğrenirken öğretmenin yönlendiren, öğrencinin ise yönlendirilen olduğunu düşünürüm.	117 (%26,9)	119 (%27,4)	113 (%26)	60 (%13,8)	26 (%6)
30. Kendi başıma genel tekrar yapmamın öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünüyorum.	135 (%31)	134 (%30,8)	101 (%23,2)	53 (%12,2)	12 (%2,8)
31. Öğretmenlerin nereleri not almamız gerektiğini söylemeleri gerektiğini düşünüyorum.	142 (%32,6)	124 (%28,5)	108 (%24,8)	40 (%9,2)	21 (%4,8)
32. Öğrenmeyle ilgili karşılaştığım problemlerle başa çıkabiliyorum.	69 (%15,9)	133 (%30,6)	169 (%38,9)	55 (%12,6)	9 (%2,1)
33. Kendi koyduğum hedefleri sürekli sorgularım.	106 (%24,4)	133 (%30,6)	118 (%27,1)	60 (%13,8)	18 (%4,1)

34. Yazma ve konuşma ödevlerimi, gelişimimi görmek için belli aralıklarla kontrol ederim.	57 (%13,1)	114 (%26,2)	155 (%35,6)	85 (%19,5)	24 (%5,5)
35. Başarısız olduğumda bunu kabul eder ve farklı bir yöntemle çalışmaya başlarım.	99 (%22,8)	131 (%30,1)	129 (%29,7)	63 (%14,5)	13 (%3)
36. Beni öğretmenimin değerlendirmesini beklerim.	113 (%26)	105 (%24,1)	133 (%30,6)	53 (%12,2)	31 (%7,1)

Tablo 4.1’de yer alan her bir madde için en fazla katılım düzeyini gösteren veriler koyu yazılmıştır. Her bir madde için öğrencilerin katılım düzeylerini gösteren analiz sonuçları ve yapılan yorumlar madde sırasına uygun olarak verilmiştir.

Birinci maddede yer alan “Ödevim olmasa da İngilizce alıştırmaya yaparım.” ifadesine öğrencilerin %41,1’lik bölümü “bazen” ödevleri olmasa da İngilizce alıştırmaya yaptıklarını belirtmişlerdir. “Sık sık” alıştırmaya yaparım ifadesini işaretleyenlerin oranı %22,3 olarak görülmektedir. “Nadiren” ifadesini işaretleyen oranı %19,3, “asla” ifadesini belirtenlerin oranı ise %8,7 olarak göze çarpmaktadır. Öğrencileri sadece %8,5’lik bölümü ödevleri olmasa da “her zaman” İngilizce alıştırmaya yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular ışığında öğrencilerin ödevleri dışında İngilizce öğrenmek için ekstra zaman ayırmada istekli olmadıkları ve ek alıştırmalar yapmadıkları sonucuna varılabilir. Oysaki konuyla ilgili verilen literatürden de anlaşılacağı üzere özerk öğrenen öğrenciler öğretmenlerinin çeşitli uyarılarına tepki vermek yerine yeni fikirler üretmekle kendi öğrenme fırsatlarını yaratır ve süreçte aktif bir rol alırlar. Al Asmari (2013)’e göre öğretmenler öğrencilerinin bağımsız bir şekilde çalışmalarını ve kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almalarını ister ve öz düzenleme yapabilmeleri için onları yönlendirir. Bu yolla öğrenciler zaman içerisinde aşamalı olarak kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenirler. Öğrencilerin kendi öğrenme durumlarına yönelik farkındalıklarının oluşması; öğrenmeleri üzerinde öz düzenlemelerini, öz değerlendirmelerini ve öğrenme stratejilerini kontrol edebilmelerine katkıda bulunur (Kohonen ve Westhoff, 2000). Öğrencilerin kendi kapasitelerine yönelik oluşacak bu farkındalık dil öğrenme süreçlerini doğru temeller üzerine inşa etmelerini sağlar. Böyle bir durumda öğretmeden çok öğrenme kavramı ön plana çıkarak öğrencilerin sürece aktif katılımı sağlanır (Güneş, 2012; Wang, 2011). Bu öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini yöneterek ne öğrenmeleri gerektiği konusunda doğru kararlar verebilir ve kendi öğrenme süreçlerini ile zamanlarını yönetebilirler. Öğretmenlerin ödevler yoluyla onları yönlendirmesini analiz eder,

bunları referans kabul ederler. Ödevler dışında ders içeriği, materyal seçimi ve kullanımı, sınıf düzeni ve alıştıırma-etkinlik türlerini seçme gibi yollarla da öğrenme sorumluluğu artırılabilirler.

Bir yabancı dil öğrenirken yaşanması muhtemel sorunlardan biri de kelime öğrenmede karşılaşılan zorluklardır. Nation'a göre (2014) özerk öğrenen bireylerin sınıf dışında öğrenmede sorumluluk almaya istekli oldukları, bunun için bir çaba gösterdikleri ve İngilizce öğrenme sürecinde dilin en küçük yapı taşlarından biri olan kelime öğrenmenin önemini bildikleri kabul edilmesi gereken bir olgudur. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılan öğrencilerden "Sınıf dışında İngilizce yeni kelimeler öğrenmeye çalışırım." ifadesine ilişkin görüşlerini sunmaları istenmiştir. Öğrencilerin %37,7'si sınıf dışında "sık sık" İngilizce yeni kelime öğrenmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. İngilizce yeni kelime öğrenmek için "bazen" çalıştıklarını belirten öğrencilerin oranı %33,3'lük bölümü oluşturmaktadır. "Nadiren" seçeneğini işaretleyenlerin oranının %14, "her zaman" seçeneğini işaretleyenlerin oranının ise %12,6 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sadece %2,3'lük bölümü İngilizce yeni kelime öğrenmek için "asla" çalışmadıklarını belirtmişlerdir. Dilin en önemli yapı taşlarından biri olan kelimenin öğrenenler tarafından önemsendiği ve öğrenenlerin büyük bir kısmının bu yönde etkinlikler yaptıkları söylenebilir.

Shen (2011)'e göre özerk öğrenen öğrenciler öncelikli olarak öğrenme görevlerini belirleme, öğrenme içeriğini ve metodunu seçmede sorumluluk almaya istekli olmalıdırlar. İkinci olarak ise özerk öğrenenler akranları, öğretmenleri, yabancılar ve diğer kişilerle etkileşime açık ve kendi öğrenmelerini yönetebilecek yetkinliğe sahip olmalıdırlar. Öğrencilerin özerk öğrenme becerilerini geliştirmek için sınıf içinde ve dışında yapabilecekleri farklı etkinlikler vardır. Bunlara öğrenme günlükleri tutmak, İngilizce filme ya da televizyon izlemek, yabancılarla konuşmak, akranları ile pratik yapmak, toplantılara katılmak vb. örnek verilebilir. Aşağıda ankette yer alana bu tür etkinliklere ilişkin veriler yer almaktadır.

Bu bağlamda anketin üçüncü maddesi olan "İngilizce film ya da TV programları seyrederim." ifadesine öğrencilerin %29,9'unun "sık sık" İngilizce film ya da TV programı seyrettiklerini belirttikleri, %29,4'lük kısmının "her zaman" maddesini seçtikleri ve "bazen" ifadesini işaretleyenlerin oranının %27,8 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %10,6'sı "nadiren" İngilizce film ya da TV programları

seyrettiklerini belirtirken %2,3'ü İngilizce film ya da TV programlarını asla seyretmediklerini dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce film veya TV programı seyretme alışkanlıklarının oldukça fazla olduğu göze çarpmaktadır.

“İnternette İngilizce kullanabilecek sayfalarda vakit geçiririm.” ifadesine öğrencilerin %30,8'inin internette “sık sık” İngilizce kullanılabilir sayfalarda vakit geçirdiklerini belirttikleri, %29'luk kısmının “bazen” yanıtını verdikleri ve %17'sinin “nadiren” ifadesini işaretledikleri göze çarpmaktadır. %15,2 orandaki öğrencilerin internette İngilizce kullanabilecek sayfalarda “her zaman” vakit geçirdikleri görülmektedir. İlgili maddeye “asla” cevabını veren öğrencilerin oranı ise %8'dir. Araştırma bulguları öğrencilerin internet ortamında İngilizce kullanma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden “İngilizce yazılı materyaller (kitap, gazete) okurum” ifadesine ilişkin görüşlerini sunmaları istenmiştir. Öğrencilerin %35,2'si “bazen” İngilizce yazılı materyaller okuduklarını belirtmişlerdir. “Nadiren” İngilizce yazılı materyalleri okuyan öğrencilerin oranı %21,8'lik bölümü oluşturmaktadır. “Sık sık” seçeneğini işaretleyenlerin oranının %20, “asla” seçeneğini işaretleyenlerin oranının ise %12 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sadece %2,3'lük bölümü “her zaman” İngilizce yazılı materyallere yöndiklerini belirtmişlerdir. Bu maddeden elde edilen bulgular ışığında araştırmaya katılan öğrencilerin ders dışı etkinliklere yazılı materyallere yönelme eğilimlerinin düşük olduğu göze çarpmaktadır.

“Arkadaşlarımla İngilizce pratik yaparım.” ifadesinde öğrencilerin %31,3'ünün “bazen”, %27,1'inin “nadiren” yanıtını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %23,7'si “sık sık” İngilizce pratik yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %10,8'i “asla” İngilizce pratik yapmadıkları cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin % 7,1'lik kısmı “her zaman” İngilizce pratik yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin arkadaşları ile İngilizce pratik yapmaya yönelik motivasyonlarının oldukça düşük olduğu gözlenmektedir.

“Kendi başıma genel tekrar yapmamın öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünüyorum.” ifadesinde öğrencilerin %31'lik kısmının “her zaman”, %30,8'inin “sık sık” ve %23,2'sinin “bazen” kendi başına genel tekrar yaparak çalışmanın İngilizce öğrenimini kolaylaştırdığını düşündüğü görülmektedir. Öğrencilerin %12,2'lik

kısımının “nadiren” ifadesini işaretlediği ve %2,8 oranında “asla” ifadesini işaretledikleri görülmektedir. Anketin İngilizce pratik yapmaya ilişkin maddesinin sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin ders dışında İngilizce pratik yapmaya ilişkin motivasyonlarının düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 4.1’de görüleceği üzere “İngilizce günlük tutarım.” ifadesine öğrencilerin %64,6’sı “asla” İngilizce günlük tutmadıklarını belirtmişlerdir. Aynı ifadeye öğrencilerin %16,1’i “nadiren”, %12,6’sı ise “bazen” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğrencilerin %5,7’sinin “sık sık” İngilizce günlük tuttukları göze çarpmaktadır. Öğrencilerin sadece %0,9’lük bölümü “her zaman” İngilizce günlük tuttuklarını belirtmişlerdir.

“Yabancılarla İngilizce konuşurum.” ifadesine öğrencilerin %31,7’si “bazen” yanıtını vermiştir. İlgili maddeye öğrencilerin %22,8’i “nadiren” seçeneğini işaretlemişlerdir. Yabancılarla İngilizce konuşmaya ilişkin maddeyi işaretleyen öğrencilerin %21,1’inden “sık sık” yanıtı alınmıştır. “Her zaman” seçeneğini işaretleyenlerin oranı %12,9 iken “asla” seçeneğini işaretleyenlerin oranının %11,5 olduğu görülmektedir. Araştırma anketinin bu maddesinden elde edilen bulgulara bakıldığında, Sancar (2001) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına benzer özellikler gösterdiği görülmektedir. Araştırma bulguları ışığında öğrencilerin başka kültürleri öğrenebilmek ve iletişim becerilerini güçlendirmek amacıyla az da olsa çaba gösterdikleri söylenebilir.

“İngilizce şarkı dinlerim.” ifadesinde öğrencilerin %34’ü “her zaman” İngilizce şarkı dinledikleri, %30,8’inin “sık sık” ve %22,1’lik kısmının ise “bazen” maddesini işaretledikleri görülmektedir. Öğrencilerin %10,3’ünün “nadiren” İngilizce şarkı dinlediği ve öğrencilerin %2,8 oranında İngilizce şarkıları “asla” dinlemediği görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin İngilizce şarkılar dinleyerek hem dil öğrenme süreçlerine hem de kültürel birikimlerine katkı sağlamak istedikleri tespit edilmiştir.

“İngilizce ile alakalı olan seminerlere, toplantılara katılıyorum.” ifadesinde öğrencilerin %31 oranında “asla” ifadesini işaretledikleri ve %30,3’ünün “nadiren” yanıtını verdikleri göze çarpmaktadır. Öğrencilerin %18,6’sının “bazen”, %14,3’ünün “sık sık” ve %5,7’sinin “her zaman” İngilizce ile alakalı olan seminer ve toplantılara katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın yapılmış olduğu üniversitenin bulunduğu coğrafi konum göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin İngilizce ile ilgili

seminer ve toplantı olanaklarının az olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bu tip toplantılara katılma oranlarının düşük olduğu bu nedene bağlanabilir.

Yabancı dil öğrenmenin başat rollerinden biri de öğrenilen yeni konuların öğrenilmiş olan eski konularla bağlantısının kurulup yeni bilgilerin yapılandırılması sürecidir (Tarcan, 2004). Öğrenenlerin bu süreci ne kadar verimli geçirdiklerine ilişkin veriler elde edebildiklerini saptamak amacıyla oluşturulan “Yeni bir dilbilgisi kuralı öğrenirken, bunun öğrendiğim kurallarla bağlantısını düşünürüm.” ifadesine öğrencilerin %35,2’si “bazen” yanıtını vermişlerdir. Öğrenmiş olduğu yeni dilbilgisi konularını diğer konularla bağlantısını “sık sık” düşünenlerin oranı ise %24,8’dir. Bu maddeye “nadiren” yanıtını verenlerin oranı %19,8 iken “her zaman” yanıtını verenlerin oranı %13,1’dir. Öğrencilerin %7,1’i ise yeni öğrendikleri dilbilgisi kurallarını eski öğrenmiş oldukları dilbilgisi kuralları ile “asla” ilişkilendirmemektedirler. Bu bulgular ışığında araştırmaya katılan öğrencilerin eski bilgilerini yeni öğrenmiş oldukları bilgilerle ilişkilendirme isteklerinin olduğu ve bu yönde çaba gösterdikleri sonucuna varılabilir.

“İngilizce dersine çalışırken en önemli noktaları seçerek özet, tablo ya da şema çıkarırım.” ifadesine öğrencilerin %28,7’sinin “bazen” cevabını verdiği ve öğrencilerin %26,9’unun “sık sık” İngilizce dersine çalışırken özet, tablo ya da şema çıkarttıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin %19,8’inin ilgili maddeye “nadiren”, %17,2’sinin “her zaman” ifadesini işaretlediği işaretledikleri göze çarpmaktadır. Öğrencilerin %7,4’ünün ise çalışmalarında özet, tablo ya da şemayı “asla” çıkartmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğrenenlerin bilgiyi yapılandırma süreçlerinde sorumluluk alma motivasyonlarının düşük olduğu bu maddenin bulgularına bakılarak söylenebilir.

“Bir sözcüğün anlamını, o sözcüğü anlayabildiğim parçalara ayırarak bulmaya çalışırım.” ifadesinde öğrencilerin %29,4’lük kısmının “bazen” yanıtını verdikleri; %27,8’inin “sık sık”, %17,5’inin “nadiren”, %17,5’inin “her zaman” bir sözcüğün anlamını parçalara ayırarak bulmaya çalıştıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir sözcüğün anlamını, o sözcüğü anlayabildiği parçalara ayırarak bulmaya çalışırım maddesine %7,8’inin “asla” cevabı verdiği göze çarpmaktadır. Anketin risk almaya ilişkin bu maddesinden elde edilen verilerin Yıldırım (2005) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bazı konularda sorumluluk almaktan çekinmeyerek hata

yapsalar dahi öğrenme sürecinde yeteri kadar olmasa da aktif rol almak istedikleri görülmektedir.

“Yeni öğrendiğim İngilizce kelimeleri kolayca hatırlamak için cümlede kullanırım.” ifadesinde öğrencilerin %30,8’inin “sık sık” yeni öğrendikleri İngilizce kelimeleri hatırlamak için cümlede kullandıkları, %27,8’lik kısmının ise “bazen” bu etkinliği yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin %22,3’lük kısmı öğrendikleri kelimeleri cümle içinde “nadiren”, %13,8’i “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %5,3 oranında “asla” ifadesini işaretlediği görülmektedir. İngilizce öğrenme sürecinde yeni kelimelerin öğrenilmesinin ve hatırlanmasının önemi göz önünde bulundurulduğunda araştırmaya katılan öğrencilerin bu yönde çaba gösterdikleri sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 4.1’de görüleceği üzere “İngilizce öğrenirken gelişimi sürekli değerlendirmeye çalışırım.” ifadesine öğrencilerin %39,5’i “bazen” seçeneğini işaretlemişlerdir. Aynı ifadeye öğrencilerin %25,7’si “sık sık” %18,6’sı ise “nadiren” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğrencilerin %11,5’inin “her zaman” İngilizce öğrenirken gelişimlerini değerlendirmeye çalıştıkları göze çarpmaktadır. Öğrencilerin %4,6’lık bölümünün bu ifadeye “asla” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Yeni öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde benimsenmiş olan yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerden beklentisi kendilerine aktarılan bilgileri olduğu gibi kabul eden bireyler değil aksine yeni bilgi, beceri ve deneyimlerini sorgulayan, eleştiren ve zihninde bunları yapılandırabilen birey olmalarıdır. Yapılandırmacı öğrenme sürecinin temel özelliği insanların dünyayı kendi anlamlandırmaları üstüne inşa etmeleridir (Dede, 2007). Sünbül’e göre (1998) öğretimin doğru bir şekilde planlanabilmesi, dersin kazanımlarının ve içeriğinin belirlenmesi aşamasında öğrenci görüşlerine yer verilmesine bağlıdır (Yılmaz ve Sünbül, 2003). Okul dışında yapılacak etkinliklerde ise öğrenene büyük görev düşmektedir. Öncelikle öğrencilerin özerk olabilmek için bilişsel öğrenme farkındalığına ulaşması beklenmektedir (Cotteral, 1999). Öğrenen özerkliği öğrenci anketinden elde edilen bulgular ışığında araştırmaya katılan öğrencilerin bilişsel farkındalıklarında eksiklikler olduğu ve okul dışındaki öğrenme sürecinde aktif rol almaktan kaçındıkları göze çarpmaktadır. Öğrenenlerin özerk öğrenen bireyler olabilmeleri için kendi çabalarıyla okul dışında ulaşabilecekleri metinlerle, dinleme parçalarıyla ve konuşma etkinlikleriyle etkinlikler yapmaları gerekmektedir (CEF, 2001).

“İngilizce sınavıma çalışırken hangi yapıları ve ifadeleri iyi anlamadığımı saptamaya çalışırım.” ifadesine “sık sık” cevabını verenlerin oranı öğrencilerin %36,3'lük bölümünü oluşturmaktadır. Öğrencilerin %31,5'lik bölümü İngilizce sınavlarına çalışırken hangi yapıları ve ifadeleri anlamadıklarını “bazen” saptamaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. “Her zaman” ifadesini işaretleyenlerin oranı %21,6 iken “nadiren” ifadesini işaretleyenlerin oranı %8,5'tir. İngilizce sınavına çalışırken hangi yapıları ve ifadeleri iyi anlamadıklarını “asla” saptamaya çalışmayan öğrencilerin oranının %2,1 olduğu göze çarpmaktadır. Dam'a göre (1995) öğrencilerin öğrenme sürecine etkin ve özerk bir öğrenci olarak katılabilmeleri için planlama ve öz değerlendirme yapmaları gerekmektedir. İngilizce öğrenirken öğrencilerin öğrenen özerkliğini ölçme amacıyla yapmış olduğu çalışmada Araştırmada kullanılan anketin öğrencilerin değerlendirme sürecindeki görüşlerini öğrenmeye yönelik maddesinden elde edilen bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin öz değerlendirme farkındalıklarının olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 4.1 incelendiğinde, “İngilizce’de yaptığım hataların sebeplerini anlamaya çalıştığımda daha iyi öğrenirim.” ifadesine öğrencilerin %36,8'i “sık sık” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Öğrencilerin %32'si “bazen” İngilizce’de yapmış oldukları hataları anlamaya çalıştıklarını, böylece daha iyi öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 21,1'i “her zaman” seçeneğini işaretlerken, % 7,8'i ise “nadiren” seçeneğini imzalamışlardır. Öğrencilerin sadece %2,3'ü İngilizce’de yapmış oldukları hataların nedenlerini “asla” araştırmadıklarını belirtmişlerdir. Özerk olarak öğrenebilen bireylerin araştıran, sorgulayan ve eleştiren bireyler oldukları göz önünde bulundurulduğunda, araştırmaya katılan öğrencilerin özellikle hatalarının sebeplerini sorgulama isteklerinin olduğu sonucuna varılabilir.

Yabancı bir dili öğrenen bireylerin zaman yönetimi açısından yeterli olmaları, plan yapabilmeleri ve uygun kaynakları organize edebilmeleri önemlidir (Jianzhong, 2007). Bu bilgiler ışığında öğrenen özerkliği ile ilgili olarak öğrencilere yöneltilmiş bir madde olan “Her İngilizce dersinden önce derse hazırlanmak için vakit ayırıyorum.” ifadesine öğrencilerin %36,3'ü “bazen” İngilizce derse hazırlandıklarını belirtmişlerdir. Aynı ifadeye öğrencilerin %25,3'ü “nadiren”, %19,5'i ise “sık sık” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğrencilerin %11,3'ü İngilizce dersinden önce “asla” hazırlık yapmadıklarını belirtirken sadece %7,6'sı İngilizce dersine gitmeden önce

“her zaman” hazırlık yaptıklarını dile getirmişlerdir. Bu bulgular ışığında öğrencilerin İngilizce dersinden önce hazırlık aşamasında etkinlikler yapma motivasyonlarının oldukça düşük olduğu söylenebilir.

“İngilizce çalışırken zamanımı verimli kullanırım.” ifadesine öğrencilerin %33,8’inin “bazen” yanıtı verdiği görülmektedir. Öğrencilerin 28,5’i ilgili maddeye “sık sık” cevabını vermişlerdir. İngilizce çalışırken zamanlarını “nadiren” verimli kullandıklarını düşünen öğrencilerin oranı %23 iken, asla verimli kullanmadıkları düşünenlerin oranı %7,8 olarak göze çarpmaktadır. İngilizce çalışırken zamanlarını “her zaman” verimli bir şekilde kullandıklarını belirten öğrencilerin oranı ise sadece %6,9’dur. Özerk olarak öğrenen bireylerin zaman yönetimi konusunda yeterli beceriye sahip oldukları düşünüldüğünde araştırmaya katılan öğrencilerin zaman yönetimi hususunda problem yaşadıkları görülmektedir.

“Çalışmalarımı günlük tutarak veya günün değerlendirmesini yazarak o günün bir kaydını tutarım.” ifadesine “asla” cevabını verenlerin oranı %42,1’lik bölümü oluşturmaktadır. Öğrencilerin %23,7’lik bölümü “nadiren” günlük kayıt tuttuklarını belirtmişlerdir. “Bazen” ifadesini işaretleyenlerin oranı %17 iken “sık sık” ifadesini işaretleyenlerin oranı %12,9’dur. “Her zaman” günlük kayıt tuttuklarını belirten öğrencilerin oranının %4,4 olduğu göze çarpmaktadır. Sert (2007), öğrencilerin hemen hemen hiçbir zaman öz değerlendirme sürecine katılmadıklarını saptamıştır. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin de öz değerlendirme sürecinde farkındalıkları olmasına rağmen bazı noktalarda çekimser kaldıkları dikkati çekmektedir.

“Kendi seviyeme uygun İngilizce materyaller bularak onlara çalışırım.” ifadesinde öğrencilerin %31’lik kısmının “bazen” kendi seviyesine uygun İngilizce materyaller bularak İngilizce çalıştığı, %29’unun “sık sık” bu etkinliği gerçekleştirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin %22,1 oranında “nadiren” maddesini işaretledikleri, %11,7 oranında “her zaman” yanıtını verdikleri göze çarpmaktadır. Öğrencilerin %6,2’si “asla” kendi seviyelerine uygun İngilizce materyaller bulmadıklarını belirtmişlerdir.

“İngilizce’yi iyi öğrenebilme yeteneğine sahip olduğumu düşünürüm.” ifadesine öğrencilerin %30,6’sının İngilizce’yi iyi öğrenebilme yeteneğine sahip olduklarını “sık sık” düşündükleri, %30,3’ünün “bazen” ve %20,9’luk kısmının ise “her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Öğrencilerin %11,5’lik kısmının İngilizce’yi

iyi öğrenebilme yeteneğine “nadiren” sahip olduklarını düşündükleri ve %6,7’lik kısmının ise “asla” ifadesini işaretledikleri görülmektedir. Koçak (2003) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına bakıldığında öğrencilerin yabancı dili öğrenmek için gerekli motivasyona sahip oldukları sonucunda ulaşıldığı görülmektedir. Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce eğitimi alan öğrencilerin İngilizce’ye karşı motivasyonlarının yüksek olduğu ve kendilerini İngilizce öğrenmeye yüksek düzeyde yatkın gördükleri sonucuna varılabilir.

“İngilizcedeki başarımın veya başarısızlığımın tamamen kendime ait olduğunu düşünürüm.” ifadesinde öğrencilerin %29,2’sinin başarı ve başarısızlığın “bazen” kendilerine ait olduğunu düşündükleri, %28’inin başarı ve başarısızlığın “her zaman” kendilerine ait olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin %27,8’inin ilgili maddeye “sık sık”, %12,6’lık kısmının “nadiren” cevabını verdiği ve öğrencilerin %2,3’ünün başarı ve başarısızlığı asla üstlenmedikleri görülmektedir.

“Çalışma planımı kendim hazırlarım.” ifadesinde öğrencilerin %29’unun “bazen” ifadesini seçtiği, %28,7’sinin çalışma planını “sık sık” kendisinin hazırladığını belirttiği, çalışma planını kendi “her zaman” hazırlayan öğrencilerin %25,1’lik kısmı oluşturduğu, %12,9’unun “nadiren” kendi planlarını hazırladıklarını belirttiği ve %4,4’ünün çalışma planlarını “asla” kendilerinin hazırlamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Çalışma planlarını kendilerinin yapma isteklerinden elde edilen veriler ışığında öğrenenlerin öğrenen özerkliği becerilerinden bağımsız çalışabilmeye yatkın oldukları sonucu çıkarılabilir.

“Çalışmalarımnda genellikle öğretmenlerimin seçtiği kaynakları kullanırım.” ifadesine öğrencilerin %38,4’ünün “sık sık” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Öğrencilerin %29,2’si “bazen” öğretmenlerinin seçtikleri kaynaklara yöndiklerini belirtmişlerdir. “Her zaman” ifadesini işaretleyenlerin oranı %17,5’lik bölümü oluşturmaktadır. “Nadiren” görüşünü işaretleyenlerin oranının %11,7, “asla” görüşünü işaretleyenlerin oranının ise %3,2 olduğu açıkça görülmektedir. Öğrenenlerin yabancı dil öğrenirken özerk olabilmeleri için öğrenme sürecinde görevler almaları, otantik olan görsel materyal ve yazılı metinler bulmaları gerekmektedir. Bir birey örgün eğitimini tamamladığında, yaşam boyu öğrenme sürecindeki farkındalığını arttırarak kendi başına öğrenmek durumundadır (Council of Europe, 2001). Araştırma bulgularına bakıldığında öğrencilerin öğretmenlerine

bağımlı kaldıkları ve ders dışı kaynak seçiminde sorumluluk almaktan kaçındıkları gözlemlenmektedir.

“İngilizcede hata yapsam da risk almaktan çekinmem.” ifadesine “bazen” cevabını verenlerin oranının %29,7’lik bölümü oluşturduğu, %29,2’lik kısmının “her zaman” maddesini seçtiği, öğrencilerin %27,1’inin “sık sık” risk almaktan çekinmediklerini belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin %10,1’inin “nadiren” risk almaktan çekinmediği ve %3,9’unun risk almaktan çekindiği göze çarpmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme süreçlerinde risk alarak sorumluluk üstlenmeye yatkın oldukları göze çarpmaktadır.

“Bir sözcüğün anlamını, o sözcüğü anlayabildiğim parçalara ayırarak bulmaya çalışırım.” ifadesinde öğrencilerin %29,4’lük kısmının “bazen” yanıtını verdikleri; %27,8’inin “sık sık”, %17,5’inin “nadiren”, %17,5’inin “her zaman” bir sözcüğün anlamını parçalara ayırarak bulmaya çalıştıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir sözcüğün anlamını, o sözcüğü anlayabildiği parçalara ayırarak bulmaya çalışırım maddesine %7,8’inin “asla” cevabı verdiği göze çarpmaktadır. Anketin risk almaya ilişkin bu maddesinden elde edilen verilerin Yıldırım (2005) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bazı konularda sorumluluk almaktan çekinmeyerek hata yapsalar dahi öğrenme sürecinde aktif rol almak istedikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden “Hata yaptığımda sürekli öğretmenin hatamı düzeltmesini beklerim” ifadesine ilişkin görüşlerini sunmaları istenmiştir. Öğrencilerin %32,9’u “bazen” öğretmenleri tarafından hatalarının düzeltilmesini beklediklerini belirtmişlerdir. “Sık sık” düzeltme bekleyen öğrencilerin oranı %22,1’lik bölümü oluşturmaktadır. “Nadiren” seçeneğini işaretleyenlerin oranının %17,9, “her zaman” yanıtını verenlerin oranının ise %16,3 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %10,8’lik bölümü öğretmenleri tarafından hatalarının “asla” düzeltilmemesini beklemektedirler. Öğrenen özerkliği kavramı ile öğretmenlerin rollerinde de değişiklikler olmuştur. Öğrencilerinin özerk öğrenen bireyler olabilmeleri için öğretmenlerin yönlendirici değil rehber görevi üstlenmesi oldukça önemlidir. Araştırmanın bu maddesi ile ilgili bulgulara bakıldığında öğrencilerin sürekli olarak öğretmenleri tarafından düzeltilmeyi istemedikleri sonucuna varılabilir.

“Bilmediğim bir kelimeyle karşılaştığımda kelimenin anlamını öğretmene sorarım.” ifadesinde öğrencilerin %32’lik kısmının “bazen”, %26,2’lik kısmının da “nadiren” bilmedikleri kelimeleri öğretmenlerine sordukları görülmektedir. Öğrencilerin %23,7 oranında “sık sık”, %13,6’sının “her zaman” maddesini işaretledikleri ve %4,6 oranında “asla” yanıtını verdikleri göze çarpmaktadır. Gelişen teknoloji ile internet kaynaklarına ulaşma noktasında öğrencilerin sahip olduğu olanaklar göz önünde bulundurulduğunda, teknoloji sayesinde öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlıklarında artış olduğu söylenebilir.

Tablo 4,1’e bakıldığında, “İngilizce öğrenirken öğretmenin yönlendiren, öğrencinin ise yönlendirilen olduğunu düşünürüm.” ifadesine öğrencilerin %27,4 ‘ünün “sık sık” ifadesini, %26,9’unun “her” zaman maddesini işaretlediği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %26’sının “bazen”, %13,8’inin “nadiren” maddesini seçtiği ve “asla” maddesini seçenlerin ise öğrencilerin %6’sı olduğu görülmektedir. Öğrenci merkezli öğretimin öğrenci motivasyonuna olumlu yönde etki etmesi, bilgiyi hatırlama ve çalışılan olgunun anlaşılma düzeyini arttırması öğrenen merkezli öğrenme ortamlarının olumlu yanları olarak varsayılmaktadır (Fleder ve Brent, 1996). Öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin öz güvenlerini gelişmesine yardımcı olduğu, öğrencilere düşünme ve düşündüklerini ifade etme becerilerini kazandırdığı ve farklı düşüncelere hoşgörülü olmada bireylere yardımcı olduğu belirtilmektedir (Maden, Durukan ve Akbaş, 2011). Öğrencilerin öğrenme sürecinde merkeze alınarak onlara sorumluluk verilmesi öğrendiklerini anlamlandırma ve yapılandırmalarında öğrencilere yardımcı olabilir. Bu yüzden ilköğretimden başlayarak yükseköğretime kadar hatta hayatları boyunca öğrenciler öğrenmelerinde sorumluluk alabilecekleri öğrenme ortamlarıyla desteklenmeli ve öğrenciler bu öğrenme ortamlarına karşı olumlu algı geliştirmelidirler (Korkmaz, 2007). Fakat yapılan bu araştırmada öğrencilerin öğretmenlerine bağımlı kaldıkları ve yönlendirilmeyi bekledikleri görülmektedir.

“Kendi başıma genel tekrar yapmamın öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünüyorum.” ifadesinde öğrencilerin %31’lik kısmının “her zaman”, %30,8’inin “sık sık” ve %23,2’sinin “bazen” kendi başına genel tekrar yaparak çalışmanın İngilizce öğrenimini kolaylaştırdığını düşündüğü görülmektedir. Öğrencilerin %12,2’lik kısmının “nadiren” ifadesini işaretlediği ve %2,8 oranında “asla” ifadesini işaretledikleri görülmektedir. Anketin İngilizce pratik yapmaya ilişkin maddesinin

sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin pratik yapmaya ilişkin motivasyonlarının düşük olduğu gözlemlenmiştir.

“Öğretmenlerin nereleri not almamız gerektiğini söylemeleri gerektiğini düşünüyorum.” ifadesine öğrencilerin %32,6’sı “her zaman” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %28,5’i “sık sık” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin nereleri not almaları gerektiğini söylemelerinin gerekliliğine ilişkin maddeyi işaretleyen öğrencilerin %24,8’inden “bazen” yanıtı alınmıştır. “Nadiren” seçeneğini işaretleyenlerin oranı %9,2 iken “asla” seçeneğini işaretleyenlerin oranının %4,8 olduğu görülmektedir. Tayar (2003) tarafından yapılan araştırmada bireylerin geçmişten getirmiş oldukları alışkanlıklar ve öğrenme stratejilerinde olan bilgi eksiklikleri nedeniyle yabancı dil öğreniminde öğretmenlerine bağımlı kaldıkları tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin de geçmişten getirdikleri alışkanlıklar nedeniyle öğretmenlerinin yardımına ihtiyaç duydukları görülmektedir.

“Öğrenmeyle ilgili karşılaştığım problemlerle başa çıkabiliyorum.” ifadesine “bazen” cevabını verenlerin oranı öğrencilerin %38,9’luk bölümünü oluşturmaktadır. Öğrencilerin %30,8’lik bölümü öğrenme ile ilgili karşılaştıkları problemlerle “sık sık” başa çıkabildiklerini belirtmişlerdir. “Her zaman” ifadesini işaretleyenlerin oranı %31 iken “nadiren” ifadesini işaretleyenlerin oranı %12,2’dir. İngilizce öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemlerle “asla” başa çıkamadıklarını belirten öğrencilerin oranının sadece %2,1 olduğu göze çarpmaktadır.

“Kendi koyduğum hedefleri sürekli sorgularım.” ifadesine öğrencilerin %30,6’sı “sık sık” kendi koydukları hedefleri sürekli sorguladıklarını belirttikleri, %27,1’lik kısmının “bazen” ifadesini işaretlediği ve %24,4’ünün “her zaman” ifadesini işaretlediği görülmektedir. Öğrencilerin %13,8’lik kısmının “nadiren” koydukları hedefleri sorguladıkları ve %4,1’lik kısmının ise “asla” sorgulamadıkları görülmektedir.

“Yazma ve konuşma ödevlerimi gelişimimi görmek için belli aralıklarla kontrol ederim.” ifadesine öğrencilerin %35,6’sı “bazen” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %26,2’si “sık sık” seçeneğini işaretlemişlerdir. Yazma ve konuşma ödevlerini gelişimlerini görmeleri amacıyla belli aralıklarla kontrol ettiklerine ilişkin maddeyi işaretleyen öğrencilerin %19,5’inden “nadiren” yanıtı alınmıştır. “Her zaman” seçeneğini işaretleyenlerin oranı %13,1 iken “asla” seçeneğini işaretleyenlerin

oranının %5,5 olduğu gör÷lmektedir. Siggins (1994) portfolyo çalışmalarının öğrencilerin çalışmalarının bir araya getirilip onların gelişimlerinin gözlenebildiği bir yol olarak açıklamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin portfolyo çalışmalarını kontrol etme noktasında eksikliklerinin olduğu gör÷lmektedir.

“Başarsız olduğumda bunu kabul eder ve farklı bir yöntemle çalışmaya başlarım.” ifadesine öğrencilerin %30,1’lik kısmının “sık sık” yanıtını verdikleri, %29,7’sinin “bazen” ifadesini seçtikleri ve başarsız olduğunu “her zaman” kabul edip farklı yöntemle çalışmaya başlayanların %22,8’lik kısmı oluşturduğu gör÷lmektedir. Öğrencilerin %14,5’inin “nadiren” ifadesini işaretledikleri ve “asla” ifadesini seçenlerin oranının %3 olduğu göze çarpmaktadır.

“Beni ğretmenimin değerlendirmesini beklerim.” ifadesine öğrencilerin %30,6’sının bazen yanıtı verdikleri, öğrencilerin %26’lık kısmının “her zaman” seçeneğini işaretledikleri ve öğrencilerin %24,1’inin “sık sık” öğretmeninin kendisini değerlendirmesini beklediği gör÷lmektedir. Öğrencilerin %12,2’lik kısmının öğretmeninin değerlendirmesini “nadiren” beklediği ve %7,1’inin öğretmeninin değerlendirmesini “asla” beklemediğini belirttiği göze çarpmaktadır. Chan, Spratt ve Humphreys (2002) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin değerlendirme süreçlerindeki sorumlulukların büyük çoğunluğunun öğretmenlerde olduğunu belirttikleri sonucuna varılmıştır. Yapılan bu araştırmada da öğrencilerin öz değerlendirmeye ilişkin düşüncelerinin yüksek düzeyde olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

4.2. Öğretim Elemanlarının İngilizce Dersinde ğrenen Özerkliğine İlişkin Görüşleri, Uygulamaları ve Sorumlulukları

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak okutmanlardan öğrenen özerkliğini ve öğrenen özerkliğine sahip bireylerin özelliklerini tanımlamaları ve öğrenen özerkliğine sahip bireylerin yetiştirilmesinde ne gibi sorumlulukları olduğu ve derslerindeki uygulamalara örnekler vermeleri istenmiştir.

Okutmanların ğrenen özerkliğine ilişkin tanımlamaları analiz edildiğinde ortaya çıkan kavramlara ilişkin frekans tablosu Tablo 4.2’de sunulmaktadır.

Tablo 4.2: Öğrenen Özerkliği Tanımında Geçen Kavramların Kullanılma Sıklığı (n=49)

<i>Cevaplar</i>	<i>f</i>
Sorumluluk	25
Bağımsızlık	14
Aktif Olmak	8
Bireysel Çaba	4
Bireysellik	4
Etkileşim	2
Seçme hakkı	2
Özgürlük	2
Farkındalık	1

Tablo 4.2’de görüleceği üzere bu tanımlarda en çok “sorumluluk ve bağımsızlık” , kavramlarının kullanıldığı gözlenmiştir.

Katılımcılardan bazılarının öğrenen özerkliği tanımları aşağıdaki gibidir:

Öğretmenin anlatmasına değil de öğretmen ve öğrenciler arasında uzlaşma, etkileşim ve sorun çözmeye dayanan eğitim sürecine öğrenen özerkliği denilebilir. (K3)

Bireyin kimseye ihtiyaç duymadan, kimseden etkilenmeden, kendi kendine öğrenebilme yetisidir. (K13)

Öğrenen özerkliği, kişiye öğrenme sürecinde imkanlar tanınması ve bu süreçte kendi kararlarını ve fikirlerini sorumluluk alarak uygulayabilmesidir. (K16)

Öğrenen özerkliği öğrencinin bağımsız olup öğrenme sürecinde kendi ilgi ve isteklerine göre öğrenme sürecini yönlendirme becerisidir. (K25)

Okutmanların öğrenen özerkliğine sahip bireylerin özellikleri ile ilgili görüşlerinin öğrenen özerkliğine ilişkin yaptıkları tanımlarla örtüştüğü gözlenmiştir. Öğretim elemanları öğrenen özerkliğine sahip bireylerin özelliklerini “sorumluluk, bağımsızlık, bireysel çaba, farkındalık ve hedeflerini belirleyebilme” olarak tanımlamışlardır. Aşağıda okutmanların öğrenen özerkliğine sahip bireylerin özelliklerine yönelik verdikleri cevaplara örnekler verilmektedir.

Öğrenme özerkliğine sahip olan birey sorumluluk alabilir, öğrenme hedeflerini belirleyebilir, öğretmenden bağımsız bir şekilde kaynak araştırması yapabilir ve kendini öğrenme sürecinde veya süreç sonunda değerlendirebilir. (K2)

Öğrenme özerkliğine sahip bireyler eleştiri yapabilir, bağımsız bir şekilde düşünebilir. Bu tip bireyler kendi kararlarını kendileri verebilir ve sorumluluk alabilirler. (K9)

Kendi öğrenme özelliklerinden haberdar olması ve öğrenme yöntemini bilinçli bir şekilde belirleyebiliyor olmasıdır. Kısaca, neyi ve nasıl öğrenmesi gerektiğini biliyor ve öğrenme sürecinde etkin rol alıyor olmasıdır. (K20)

Öğrenme özerkliğine sahip bireyler kendilerine güvenirlir; özerktirler ve girişimcidirler. Bireysel öğrenme becerisine sahiptirler ve kendi kararlarını alıp uygulayabilirler. Yorumlama yeteneğine sahiptirler. Ezbere değil kavramsal anlamaya yönelirler. Araştırmacıdırlar; bilgiyi sorgularlar. İçsel motivasyona sahiptirler; kendilerini güdülerler. Hedefleri vardır. Kendi öğrenme yöntem ve tekniklerini tanırlar ve öğrenimlerini bu şekilde gerçekleştirirler. Tahmin etme, oluşturma ve analiz etme becerilerine sahiptirler. (K27)

Öğrenme özerkliğine sahip öğrencilerimiz her şeyden önce kendini çok iyi tanıyabilmeli ve sorumluluk sahibi olmalıdır. Öncelikle en iyi nasıl öğrenebildiğini keşfedebilmeli. Örneğin, bazı öğrencilerimiz duyarak daha iyi öğreniyorken bazıları görsel araçlar aracılığıyla konuyu daha iyi kavramaktadır. Öğrenme özerkliğine sahip öğrencilerimizin öğrenmenin sadece öğretmenin anlattıklarıyla gerçekleşmeyeceğinin bilincinde olup araştırma ve keşfetme arzusunda olmalıdır. Ayrıca sabırlı, hoşgörülü ve özgüven sahibi olmalıdır. (K46)

Bazı okutmanlar ise (n=3) bu soruya öğrenen özerkliğine sahip bireylerin değil de öğrenen özerkliğine sahip olmayan bireylerin özelliklerini tanımlayarak cevap vermişlerdir. Bu okutmanlara göre bu öğrenciler “öğretmenden uzak ve bağımsız bir yol izliyor” şeklinde tanımlanmıştır. Bu görüşü ifade eden okutmanların verdikleri cevaplara bir örnek aşağıda sunulmuştur.

Bu bireyler istediği zaman istediklerini öğrenirler. Eğer istekleri amaçları yoksa bizler ne yaparsak yapalım öğrenme çabasında bulunmazlar. (K38)

Öğrenen özerkliğine önem veren öğretmenlerde/okutmanlarda bulunması gereken özelliklere ilişkin sorulara verilen cevaplar Tablo 4.3’de verilmektedir.

Tablo 4.3: Öğrenen Özerkliğine Önem Veren Öğretim Elemanlarının Özellikleri Tanımlanırken Seçilen Kavramların Kullanılma Sıklığı (n=49)

Cevaplar	f
Yol Gösterici	12
Bireysel Farklılıkların Farkında	10
Farklı Öğretme Tekniği Olan	10
Rol model	9
Sorumluluk Verici	9
Öğrenci Odaklı	6
Demokratik	5
Motive Edici	4
Gelenekselliğe Karşı	3
Serbest Bırakan	3
Cesaretlendiren	3

Okutmanlardan alınan cevaplar incelendiğinde yönlendirici olmak, rol model olmak, öğrenciyi teşvik edici tutum içerisinde olmak üzerine vurgular yapılmıştır. Okutmanların öğrenen özerkliğine önem veren öğretmenlerde/okutmanlarda bulunması gereken özelliklere ilişkin sorulan soruya verdikleri cevaplara ilişkin örnekler aşağıda sunulmaktadır.

Özerk bir öğretmenin sahip olması ya da geliştirmesi gereken en önemli özellik öğretmenin kendisini tanımasıdır. Bunun yanı sıra, öğretmen öğretim sürecindeki kişisel etkisinin farkında olmalıdır. Ayrıca, kendi inanışlarının, tutum ve becerilerinin ve özerklikle ilgili deneyimlerinin farkında olmalı, öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini bilmeli ve onların özerklikle ilgili tutum ve becerilerinin farkında olmalıdır. (K1)

Öğrencilere rol model olması, onlara sorumluluklar vermesi, hoşgörülü olması, iyi bir rehber olması, öğrencileri cesaretlendirmesi. (K21)

Öğrenen özerkliğinde öğretmen daha çok yönlendirici pozisyonundadır. Öğrencilere daha bağımsız olabilmeleri için gerekli ortamları sunar ve aldığı geribildirimlerle beraber öğrenme sürecini yönlendirerek öğrenen özerkliğine olumlu katkıda bulunur. (K29)

Katılımcılardan dil öğrenme ve öğrenen özerkliği arasındaki ilişkiye ilişkin görüşleri istenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu öğrenen özerkliğinin yeni bir dil öğrenmede olumlu bir etki yarattığını dile getirmişlerdir. Katılımcıların görüşleri arasında dil öğrenmenin bireysel bir çabayla mümkün olabileceği ve her bireyin dil öğrenmeye ilişkin kendine ait bir yönteminin olduğuna vurgu yapan ifadeler bulunmaktadır.

Dil, yapısı gereği gelişme ve değişme gösterir niteliktedir. Ayrıca dil edinimi örgün eğitim kurumlarında belirli bir dönem baz alınarak gerçekleştirilebilecek bir edinim temini de değildir. Bahsettiğim hususlar hayat boyu öğrenmeyi zaruri kılmaktadır. Bu bağlamda öğrenen özerkliği dil öğrenme açısından önem taşımaktadır. (K15)

Öğrenen özerkliği ve dil edinimi arasında pozitif korelasyonun varlığı yadsınamaz bir gerçektir. Öğrenen merkezli ortamların oluşturulması ve öğrencilerin karar alma ve değerlendirme süreçlerinde daha aktif rol alması ve öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olması dil edinimi becerisini hem geliştirmekte hem de bilinçli bir öğrenme süreci haline getirerek kolaylaştırmaktadır. (K20)

Bir dili öğrenirken öncelikle o dile karşı önyargılı olmamak gerekir. Daha da önemlisi, kişi öğrendiği dili en iyi şekilde nasıl aklında tutacağını da bilmesi gerekir. Bunun için bireylerin kendilerini tanımaları gerekir. Öğrenen kişiler genellikle öğretmenlerine kelimeleri nasıl ezberleyecekleri, dilbilgisi kurallarını nasıl aklında tutacaklarını, konuşma ve yazma becerilerini nasıl geliştireceklerini sorarlar. Ancak buna cevap verecek olan kişi öğretmen değildir çünkü her bireyin öğrenme biçimini öğretmenin gözlemlemesi zordur. Öğrenme özerkliğine sahip bireyler bu tarz soruları sormak yerine çözüm odaklı çalışırlar ve kendi hızlarında öğrenmelerini gerçekleştirirler. (K41)

Katılımcılardan, öğrenen özerkliği üzerinde öğretmenlerin sorumlulukları üzerine fikirleri istendiğinde öğrenen özerkliğine önem veren öğretmende bulunması gereken özelliklere benzer bir ifade kullandıkları görülmüştür. Bu ifadeler arasında da en sık kullanılanlar; rol model olmak, öğrenciyi özgür bırakmak ve öğrenci odaklı bir eğitimi benimsemek yer almaktadır.

Tablo 4.4: Okutmanların Öğrenen Özerkliğinin Geliştirilmesindeki Sorumluluklarını Tanımlarken Seçtikleri Kavramların Kullanılma Sıklığı (n=49)

<i>Cevaplar</i>	<i>f</i>
Rol Model Olma	12
Öğrenci Merkezli Eğitimi Benimsemek	11
Öğrenciyi Özgür Bırakmak	10
Farklı Öğretim Teknikleri Uygulamak	8
Öz Değerlendirme	7
Demokratik Sınıf Ortamı Sağlamak	6
Öğrencinin Fikrini Önemsemek	5
Kendini Geliştirme	5

İyi birer rol model olmalı ve öğrencilerine aktif bir şekilde rehberlik etmelidirler. Öğrencilerinin kişisel farklılıklarına saygı duyarak onlara sorumluluk vermelidirler. (K17)

Bu öğretmenden öğretmene değişebilir. Ben öğrencilerimin serbest bir şekilde kalmasını istemeyen ve onları ders çalışmaya zorlayan bir öğretmenim. Özerkliklerini geliştirmek isteyen öğretmen sürekli izin verir ve güler yüzlü olur. (K19)

Öğretmenler bizim ülkemizde sınıfta patron olarak görülmektedir. Öğrenen özerkliğini geliştirmek isteyen bir öğretmen bu düşünceden sıyrılarak öğrenme öğretme sürecinde öğrencileriyle birlikte öğrenir ve yaptığı işten heyecan duyar. (K31)

Katılımcılar derslerinde uyguladıkları yöntemlere ilişkin farklı cevaplar vermişlerdir. Genel olarak öğrencinin ders içerisindeki aktifliğini teşvik edici, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine koyan, öğrenciyi sorumluluk veren etkinlikler ile derslerinin işleyişini şekillendirdikleri görülmektedir.

Öğrencinin kişiye özgü farklılıklarını göz önünde bulundurarak çalışma yöntemleri belirlenmelidir. Örneğin; öğrencilerin kelime türetme oyunları oynatılabilir. Çünkü bu oyunlar öğrenci özerkliğini arttırabilecek bir aktivitedir. Ayrıca yarım halde bırakılmış bir hikayeyi tamamlamasına yönelik bir aktivite de öğrencinin gerek hayal gücünü gerekse özerkliğini geliştirir. (K7)

Her ünite sonunda öğrenim süreçlerini kontrol etmek için "can do statements" uyguladım. Öğrenim süreçlerini kendileri bağımsız olarak kontrol edebilmeleri için ders içi yaptıkları çalışmalarını dosyalarında saklamalarını tavsiye ederim. (K29)

Bir sorunun cevabının ne veya neler olabileceğine dair yapılan beyin fırtınalarını biz öğrendiklerimize ilişkin pekiştirici niteliğinde ne gibi aktiviteler yapabileceğimize yönelik yapıyoruz ve bu sayede her bir öğrencinin ders esnasında öğretene değil de kendisini sınıfın merkezinde görmesini sağlamaya çalışıyorum. Ben onlara fikirlerini daha çok sordukça onlar daha aktif hale geliyorlar ve fikirlerine değer verildiğine tanık oldukça daha paylaşıyorlar. Böylece ortak bir planlama ve işleyiş gerçekleştirip ortaya daha bağımsız ve özgün fikir ve çalışmalar çıkartabiliyoruz. (K32)

Katılımcılar içerisinde sürdürdükleri eğitim programı çerçevesinde, öğrenen özerkliğini geliştirici etkinlikler yapmanın zor olduğunu belirtenler de yer almaktadır. Katılımcılar, öğretim dönemi içerisinde uymak zorunda oldukları programın kısıtlayıcılığına ve öğrenci merkezli eğitimin bu nedenle gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığına vurgu yapmışlardır.

Uyguladığımız sistem nedeniyle biz öğretmenler de çok özgür değiliz. Dolayısıyla öğrencilerimize de özgürlük sunamamaktayız. (K8)

Yine en büyük sorunumuz ortaya çıkıyor bu soru sorulduğunda. Çünkü bunların hepsini bilmemize rağmen bir öğretmen olarak bunların çoğunu uygulamıyorum hatta uygulayamıyorum. Çünkü yetiştirmem gereken bir ders programı var ve ben onu yetiştirmeye çalışırken öğrencilerin istekleri ilgileri ne imiş hiç dikkate alamıyorum. (K18)

Araştırmaya katılan okutmanlara, öğrenci özerkliğini arttırırken karşılaştıkları zorluklar sorulduğunda farklı odak noktaları olduğu görülmüştür. Bu konu ile ilgili görüşler üç noktada toplanmıştır; öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve sistem kaynaklı zorluklar. Bu zorlukların öğrenci kaynaklı olduğunu öne süren katılımcılar öğrencilerin isteksizliğini ve motivasyon eksikliklerini örnek göstermişlerdir.

Tablo 4.5: Öğrenen Özerkliğini Arttırırken Karşılaşılan Zorlukların Kaynakları (n=49)

Cevaplar	f
Öğrenci Kaynaklı	33
Öğretmen Kaynaklı	2
Sistem Kaynaklı	7
Sistem- Öğrenci	4
Sistem- Öğrenci-Öğretmen	2
Öğrenci-Öğretmen	1

Sürekli sunuş yoluyla öğretme yöntemine alışmış olan birçok öğrenciyi buluş yöntemine adapte etmek ve onları aktif hale getirmek oldukça güç ve aşılması zaman alan bir süreç. (K20)

Öğrencilerimizdeki motivasyon eksikliği ve isteksizlik karşılaştığımız en büyük zorluktur. (K26)

Okutmanların kendilerinden kaynaklı zorlukları dile getiren katılımcılar diğer okutmanlar ile uyuşmazlık yaşamalarını ve öğrenen özerkliğine ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamalarını örnek olarak ortaya koymuşlardır.

Bu konuda hem hizmet içi eğitim olarak biz öğretmenler eksikiz, hem öğrencilerimiz bu fikre tam olarak hazır değil hem de ders programlarımız öğrenen özerkliğini arttırmak için yeterli değil. (K5)

Biz yüksekokulumuzda partner sistemiyle ders anlatmaktayız. Ben öğrencilerime bağımsız olmalarını söylerken partner olan hocamızın bu şekilde davranmaması yüzünden öğrencilerimle aramda problemler oluşmakta ve benim onları sürekli zorladığımı söylemektedirler. (K40)

Öğretim sisteminde var olan sorunun öğrenen özerkliğine ilişkin soruna neden olduğunu dile getiren katılımcılar ise sorunun genel olarak programın yoğunluğundan ve yaratmış olduğu sıkışıklıktan kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Okulumuzun izlemiş olduğu eğitim öğretim programı bizler için en büyük sorundur. (K25)

En büyük sorun zaman yetersizliğidir. Zaman yetmediği için her öğrenciyle birebir ilgilenmek imkansız olabilir. Bir diğer sorun ise sınıf mevcudunun çok olması ve bu yüzden her öğrenciye bakmak sorun olabilir. (K28)

Katılımcıların, öğrencilerin başarı veya başarısızlıklarındaki sorumluluğun kime ait olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde 4 başlık altında toplandığı görülmüştür.

Tablo 4.6: Okutmanların Öğrencilerin Başarı Veya Başarısızlıklarındaki Sorumluluğun Sahibine İlişkin Görüşleri

Cevaplar	f
Öğrenme süreci içerisindeki tüm aktörler	4
Öğretmen, yöneticiler ve/veya eğitim programı	3
Eşit düzeyde öğrenci, öğretmen ve yöneticiler	17
Öğretmenler	6
Öğrenciler	15
Eğitim Sistemi	2
Yanıtsız	1

Öğrencilerin başarısızlığındaki özellikle yabancı dil anlamındaki tüm başarısızlık eğitim yöneticilerine ve biz öğretmenlere düşmektedir. (K6)

Başarı çok katmanlı ve failli bir olgudur. Aile, çevre, öğrenci, öğretmen ve diğer koşullara bağlıdır. (K15)

Tüm sorumluluk başarıda da başarısızlıkta da öğrencilerdedir. Onlar isterse öğrenirler istemezse öğrenmezler. (K19)

Öğretmenliğe başladığım ilk yıllarda başarı veya başarısızlığın büyük kısmının bize ait olduğunu düşünmektaydım. Fakat şimdi başarı veya başarısızlığın büyük kısmının öğrencilerimize ait olduğunu düşünüyorum. (K22)

Bu soruda ne yazık ki öğrencilerimizi ve uygulamakta ve izlemekte olduğumuz eğitim programımızı suçlayacağım. Öğrencilerimizin başarısı tamamen kendilerine bağlı olmakla beraber başarısızlıkları ise hem kendilerine hem de bizlerin izlediği eğitim programına bağlıdır. (K30)

Yüzde elli öğretmene, yüzde elli öğrenciye ait diye düşünüyorum. Bu doktor hasta ilişkisi gibidir; doktor teşhisi koyar, ilacı verir, ilacı düzenli alıp almamak hastalığın seyrini yani başarı veya başarısızlığı belirler, burada sorumluluk öğrencidedir. Tabii ki yanlış teşhis koyan doktorlar da vardır burada da sorumluluk doktorun yani öğretmeninidir diye düşünüyorum. (K42)

Özellikle öğrenenlerin kendilerine aittir. Çünkü öğrenme sürecinde bireysel sorumluluk, aktif katılım oldukça önem arz etmektedir. Aynı şekilde öğretmenin rolü de bir etkidir. Eğer öğreten bireysel farklılıkları dikkate almıyorsa, öğrenci merkezli bir sınıf ortamı oluşturmuyorsa bu durumda da başarısızlıktaki sorumluluk öğretene aittir. (K49)

Katılımcılardan, öğrencilerinin öğrenen özerkliklerine ilişkin değerlendirme yapmaları istendiğinde, büyük bir kısmı öğrencilerin çoğunluğunun öğrenen özerkliğine sahip olmadığını dile getirmiştir. Ancak bunun nedeni olarak iki farklı olgu dikkat çekmektedir; sürdürülen eğitim programı ve öğrencilerin motivasyonları.

Tablo 4.7. Okutmanların Öğrencilerinin Öğrenen Özerkliğine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Değerlendirmeleri (n=49)

<i>Cevaplar</i>	<i>f</i>
Olumlu	32
Nötr	5
Olumsuz	12

Yüksekokulumuzdaki öğrencilerin yüzde 95 'inin özerk bireyler olmadıklarını düşünüyorum. Bunun nedeni ise sadece hazırlık sınıfını geçmeye odaklanıp dil öğrenme becerisine sahip olmak istememeleridir. (K10)

Öğrenen özerkliğine sahip olsalar bile bizler onları hazırlık sınıfı sürecinde köreltmekteyiz ve bu becerilerini açığa çıkaramamaktadırlar. (K18)

Bu soruya tam olarak nasıl cevap verilir bilmiyorum. İki tarafı övmek veya yermek değil amacım. Fakat başarı veya başarısızlığın büyük oranda öğrencilerimize ait olduğunu düşünüyorum. Biz ne yaparsak yapalım öğrenme sürecine etkimiz belli bir yere kadar varabiliyor. (K 21)

Öğrencilerimin genel olarak vasat bir düzeyde öğrenen özerkliğine sahip olduğunu düşünüyorum. Çünkü, öğrencilerin öğretmen merkezli öğrenme sürecine bağlı olarak buldukları seviyelere ulaşmaları, onların öğrenme sorumluluğu

konusunda eksik kalmalarına sebep olmaktadır. Bireysel olarak öğrenme sürecinde aktif ve sorumluluk sahibi öğrenenler mevcuttur. Ancak bu iki elin parmaklarını geçmeyecek kadar azdır. (K34)

Ortalama düzeyde diyebilirim. Özellikle bir üniversite öğrencisinin gelişmeye açık, araştıran ve sorgulayan bireyler olması gerektiğini ilk etapta tam olarak algılayamadılar fakat zamanla bizlerin de yol göstericiliğiyle ilerleme kaydettiler. (K46)

Bu bulgulara dayalı olarak araştırmaya katılan okutmanların öğrenen özerkliği-özerk öğrenme kavramlarını genel olarak doğru tanımladıkları söylenebilir. Okutmanların kavram ile ilgili doğru bir bakış açısına sahip olması araştırma sürecinde görüşme formu yoluyla cevap aranan soruların tamamına ilişkin veriye ulaşılmasında katkı sağlamıştır.

Okutmanlar öğrenen özerkliği-özerk öğrenme tanımlarında en fazla sorumluluk kavramını kullanmışlardır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde sorumluluk üstlenmesi program temelli yaklaşımlarda daha fazla vurgulanmaktadır. Bu bakış açısı program üzerinde öğrenen kontrolüne başka bir ifadeyle öğrenenlerin öğretmenleriyle iş birliği yaparak öğrenme içeriği ve öğrenme süreçleri hakkında alınan kararlarda sorumluluk üstlenmelerine odaklanır (Benson, 2001). Bu yaklaşımın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğrenenin kendi öğrenme süreciyle ilgili karar verme aşamalarında doğrudan ya da dolaylı olarak desteklenmesi gereklidir (Erbil Tursun, 2010). Öğrenme süreçleriyle ilgili kararlara öğrencilerin de yakından katılmasıyla programın işlevselliği artar. Bu bağlamda öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencilere sorumluluk yüklenmesi öğretmeni süreçten soyutlamaz tam tersine sürecin paydaşı haline getirebilir.

Öğrenen özerkliğinin yanında öğretmen özerkliği de bazı yaklaşımlarda öne çıkmakta ve öğretmen özerkliği tanımı verilirken de sorumluluk kavramı üzerinde önemle durulmaktadır (Breen ve Mann, 1997). Öğretmenin özerk öğrenme sürecindeki sorumluluğu, öğreneni öğrenme süreçlerinin tüm aşamalarında (düzenleme, yönetme ve değerlendirme) sorumluluk alması için isteklendirmek ve destek olmaktır (Dam, 2011). Öğretmenler geleneksel rollerinden uzaklaşarak kontrol sağlamaya çalışmaktan ziyade öğrencilere sorumluluk vererek özerk bir öğrenme ortamı oluşturabilirler.

Okutmanlar bu açıklamayı destekler şekilde özerk öğrenme sürecinde öğrencilerinin desteğe ihtiyacı olduğunu belirtmektedirler. Numanoğlu'na göre (1999) hızla çoğalan bilgiye rağmen öğrencilerin her şeyi bilmesinin önemli

olmadığı, aksine seçici davranan bireyler olarak öğrencilerin hangi bilgiyi nereden ve nasıl öğrenmeleri gerektiği yaşam boyu öğrenme süreçlerinde önem kazanmıştır. Başka bir ifadeyle çağımızın ihtiyacı olan bireylerin bilgili bireyler değil öğrenme kapasitesini geliştiren, seçici davranan ve öğrenmeyi öğrenen bireyler olmaları gerekmektedir. Yeni becerilerin kazanılarak bu becerilerin davranışa dönüştürülmesi süreci son yıllarda daha da önem kazanmıştır (Yıldırım, 2001). Öğrenme özerkliğinin temelini oluşturan yapısalcı kuramda öğrenmenin bireyin zihninde oluşan bir süreç olduğu ve bireylerin dış uyaranların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi olduğu belirtilmektedir (Fidan, 1986). Araştırmaya katılan okutmanların da bu görüşü savundukları ve özerk öğrenenlerin öğrenme hedeflerini belirleyen, öğretmenlerinden bağımsız bir şekilde çalışan, kendi öğrenme özelliklerinin farkında olan ve öğrenmiş olduğu yeni bilgileri davranışa dönüştürebilen öğrenciler olduklarını savundukları ortaya çıkmıştır.

Öğrencinin dil gelişimindeki performansını artırmak için yapmış olduğu ve öğrenme kapasitesine olumlu yönde etkisi olan çalışmalarla zaman geçirmesinin önemi literatürde vurgulanmaktadır. Aydoğdu'ya göre (2009) bu sürecin etkili bir süreç olmasının yolu öğrenenin yazılı, görsel, sözlü ve internet ortamına aktarılmış olan çeşitli kaynaklara zaman ayırmasından geçmektedir. Öğrenen özerkliği anketinden elde edilen sonuçlar öğrenenlerin ders dışında elde edebilecekleri yazılı, görsel, sözlü ve internet ortamına aktarılmış olan çeşitli kaynaklara yeterince zaman ayırmadıklarını göstermektedir. Bilgi çağında yaşayan bireyler olarak araştırmaya katılan öğrencilerin bilgiye nasıl erişebileceklerini ve ulaşabildikleri bilgiyi ne yönde kullanabileceklerini bilmeleri dil öğrenme süreçlerinde onlara yardımcı olabilir. Araştırmaya katılan okutmanların görüşleri de öğrencilerinin ders dışında ulaşabilecekleri çeşitli kaynakları bulma noktasında isteksiz davrandığı yönündedir. Bu noktada bireylerin bunu yapabilmesi için öğrenmeyi öğrenme süreçleriyle ilgili destek almalarının onların öğrenme süreçlerine katkı yapabileceği düşünülebilir.

Bir bireyin özerk öğrenen birey özelliklerine sahip birey olması için öğrenme stratejilerine ilişkin bilgi sahibi olması öğrenen için vazgeçilmez becerilerden biridir. Senemoğlu'na göre (2005) öğrenenlerin ilköğretim kademesinden başlayarak öğrenme stratejilerini bilmelerinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Öğrenme stratejileri öğrencinin öğrenme süreçlerinde kullanmış olduğu ve bilginin kodlanması sürecinde onlara yardımcı olan düşünceler ve bu düşüncelerin

davranışa dönüştürülmüş halidir (Weinstein, 1988). Bir başka düşünceye göre ise öğrenme stratejileri öğrenenlerin bağımsız bireyler olarak öğrenme görevlerini üstlenmelerinde onlara yardımcı olan teknikler ve alışkanlıklardır (Sünbül, 1998). Araştırmaya katılan okutmanların görüşleri incelendiğinde çalışmış oldukları kurumda eğitim gören öğrencilerin öğrenme stratejilerinin dil öğrenme süreçlerinde yeterli olmadığı ve onlara bağımsızlık kazandırmadığı görüşü hakimdir. Aynı şekilde araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stratejileri ile ilgili olan maddelere verdikleri cevaplar dikkate alındığında öğrenme stratejilerinin özerk öğrenen bireyler olma yolunda eksik kaldığı ve geliştirilmesi gerektiği görülmektedir.

Dil öğreticileri bu bağlamda öncelikle öğrencilerinin dil eğitimine yönelik ilgi, istek ve ihtiyaçlarını belirlemelidir. Sonraki aşamada ise öğretmenler öğrencilerinin beklentilerini, duygu ve düşüncelerini rahatça dile getirmelerine, bağımsız kararlar almalarına, kendi öğrenme içeriklerini, araç ve yöntemlerini belirleyebilmelerine olanak tanımalı onlara özerk öğrenme desteği vermelidirler (Oğuz, 2013). Geleneksel bir öğretim sürecinde öğrenenler öğrendiklerini genellikle sorgulamadan öğretmenlerinin gösterdiği biçimde öğrenmeye çalışırlar. Bu durum öğrenen özerkliği temele alan bir yaklaşımla değişmeye başlar ve öğrenme sürecindeki sorumluluk öğretmenden öğrenciye geçer (Erbil Tursun, 2010). Öğrenen öğretmene bağımlı davranmaktan uzaklaşır.

Öğretim sürecinin son aşamasında yer alan değerlendirme kısmının ele alındığı bulgulara bakıldığında öğrenenlerin öğretmenlerine ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmıştır. Demirel'e göre (2005) dil gelişim dosyalarının amacı, öğrenenlerin dil öğrenme noktasında kararlarını kendilerinin vermesine yardımcı olmak ve nihayetinde özerk bireyler olmasını sağlamaktır. Ayrıca dil gelişim dosyalarının değerlendirme boyutunda katkısı, öğrenenin hedeflerine uygun bir şekilde hazırlanan öğretim etkinliklerinin öğrenci davranışlarında yaratmış olduğu etkinin ölçülebilmesidir. Bu amaçla öğrencilerin süreç boyunca yapmış olduğu etkinlikleri dil gelişim dosyası yardımıyla değerlendirebilme alışkanlığına sahip olması dil öğrenme sürecinde onlara yardımcı olabilmektedir. Ayrıca portfolyo çalışmalarının öğrenen tarafından değerlendirilmesi öğrenenlerin meta-bilişsel becerilerini geliştirerek öğrenenlere hangi ürünleri ne zaman ve nasıl değerlendirecekleri hakkında fikir verebilir (Cunningham, 1998). Fakat, çalışmaya katılan öğrencilerin yapmış oldukları etkinlikleri değerlendirme konusunda sorumluluk almaktan kaçınma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

Çalışmada okutmanların düşüncelerinin sınıf içindeki aktivitelerde öğrencilerinin aktif katılımını desteklemeye ve öğrenen özerkliğini geliştirmeye yönelik olduğu göze çarpmaktadır. Okutmanlar süreç boyunca öğrencilerine yönlendirici rol üstlenmeleri gerektiğini belirterek öğrencilerinin bilgi ve becerileri kendilerinin oluşturmaları gerektiğini belirtmelerine rağmen, öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretmenlerinin sınıf içinde yönlendirici bir görev üstlenmesi gerektiği görüşünü savunmaktadırlar. Bilgiyi öğretmenden isteyen öğrenci yerine istediği bilgiyi kendi öğrenme stratejilerine uygun bir şekilde edinen öğrenci modeli günümüzde önem kazanmıştır (Korkmaz ve Kaptan, 2002). Sorgulamayan, dogmatik bir yolla öğretmenin her aktardığını kabul eden, eleştirmeyen ve problemlere çözüm üretme becerisi düşük olan bireylerin yetiştirilmesi arzulanan bir amaç olmamasına rağmen bu yönde bireyler yetişmektedir (Kurnaz, 2007). Araştırmaya katılan bireylerin sorgulama, eleştirme ve problem çözme becerilerinin artırılması için bilgili ve istekli öğretmenlerin dil eğitimi vermesi öğrenciler için bir şans olarak görülmektedir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada üniversite hazırlık sınıflarında yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin ve bu sınıflarda yabancı dil eğitimi veren okutmanların öğrenen özerkliğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın bu kısmında araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla elde edilen bilgilere dayanarak elde edilen araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrencilerin yeni fikirler üretmek için kendi öğrenme fırsatlarını yaratmadıkları ve dolayısıyla ödevleri olmadığında İngilizce aktivitelere yönelmedikleri tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin İngilizce film ya da TV programları seyretme alışkanlıklarının olduğu görülmüştür.
- Öğrencilerin İngilizce yazılı materyalleri (kitap, gazete vb.) okuma eğilimlerinin düşük olduğu ve bu tür materyallere yeterince zaman ayırmadıkları tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin eski bilgilerini yeni öğrenmiş oldukları bilgilerle ilişkilendirme isteklerinin olduğu ve bu yönde çaba gösterdikleri belirlenmiştir.
- Öğrencilerin başka kültürleri öğrenebilmek ve iletişim becerilerini güçlendirmek amacıyla yabancılarla İngilizce konuşarak az da olsa çaba gösterdikleri belirlenmiştir.
- Öğrencilerin eski bilgilerini yeni öğrenmiş oldukları bilgilerle ilişkilendirme isteklerinin olduğu ve bu yönde çaba gösterdikleri tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin öğretmenlerine bağımlı kaldıkları, yönlendirilmeyi bekledikleri ve ders dışı kaynak seçiminde sorumluluk almaktan kaçındıkları görülmüştür.
- Öğrencilerin ders dışı kaynak seçiminde ve kendi seviyelerine uygun İngilizce materyal bularak bağımsız bir şekilde çalışabilmelerinde sorumluluk almaktan

çekindikleri ve okul dışında özerk olarak etkinlikler yapma noktasında eksik kaldıkları tespit edilmiştir.

- Öğrencilerin okul içindeki değerlendirme süreçlerinde aktif rol almaktan kaçındıkları ve değerlendirme sürecinin öğretmenleri tarafından yapılması gerektiğini belirttikleri görülmüştür.
- Okutmanların öğrenen özerkliğinin farklı boyutlarına karşı oldukça olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.
- Okutmanların eğitim ve öğretim programının kendilerine zorluk çıkardığı ve konuları yetiştirebilmek uğruna öğrenen özerkliğini isteksiz bir şekilde göz ardı ettikleri görülmüştür.
- Okutmanların eğitim programlarının öğrenen özerkliğine önem vermemesi ve öğrenenlerin motivasyonlarının düşük olması nedeniyle derslerine girmiş oldukları öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğrenen özerkliğine sahip olmadıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.
- Okutmanların öğrenen özerkliğinin geliştirilebilmesinin süreç gerektirdiğini belirttikleri görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ülkemizde Yabancı Diller Yüksekokulunda yürütülen İngilizce eğitiminin öğrenen özerkliğini geliştirebilmesine ışık tutması amacıyla aşağıda belirtilen önerilerde bulunulmuştur:

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

Yabancı Diller Yüksekokulunda kur sistemini uygulayan farklı kurumların verdikleri yabancı dil eğitimlerinin öğrenen özerkliği kapsamında benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırmalı bir şekilde araştırılabilir.

Öğrenen özerkliğiyle ilgili ilerleyen süreçlerde deneysel çalışmalar yürütülebilir. Yapılacak araştırmada ihtiyaç analizi yapılarak öğrenenlerin gereksinimleri belirlenebilir ve daha sonraki süreçlerde görüşme, öğrenci günlükleri gibi veri toplama araçları yardımıyla süreçle ilgili bilgiler toplanabilir. Portfolyo çalışmaları öğrenme sürecine eklenerek öğrenenlerin kendilerini değerlendirebilecekleri

ortamlar oluşturularak öğrenenlerin karar verme becerileriyle ilgili bilgiler elde edilebilir.

Üniversitelerin yabancı dil öğretmeni yetiştiren bölümlerinde öğrenen özerkliğinin ne olduğu, nasıl geliştirilebileceği ve uygulanabileceğiyle ilgili yapılacak bir çalışma yabancı dil öğretimi alanına katkı sağlayabilir.

Öğrenen özerkliğiyle ilgili bir araştırma farklı bir ders ile ilgili yürütülebilir ve bu dersin eğitim ve öğretim programı incelenebilir. Ayrıca ilgili derse giren öğretmenlerin görüşlerine başvurarak öğrenen özerkliğiyle ilgili bilgiler ortaya çıkarılabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşleri nicel yöntemler kullanılarak elde edilmiştir. İlerde yapılacak çalışmalarda öğrencilerin öğrenen özerkliğiyle ilgili görüşleri nitel yöntemler kullanılarak elde edilebilir.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

Okutmanların bazılarında elde edilen sonuçlara bakıldığında okutmanların öğrenen özerkliğiyle ilgili bilgilerinin yetersiz kaldığı ve yabancı dil öğretme sürecinde öğrenen özerkliğini nasıl sağlamaları gerektiği noktasında yardıma gereksinim duydukları görülmüştür. Öğretim programının etkililiğini belirleyenlerin o programı uygulayan öğretmenler olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin öğrenen özerkliği konusunda donanımlı olmalarının önemli olduğu söylenebilir. Bu eksikliği kapatmak için yabancı dil öğretmenlerine öğrenen özerkliğiyle ilgili hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir.

Öğrenen özerkliğinin sağlanmasındaki en önemli zorluklardan biri Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarında uygulanan eğitim ve öğretim programlarının olduğu gözlemlenmektedir. Bu sorunun ortadan kaldırılabilmesi için hazırlık sınıfı yabancı dil eğitim ve öğretim programları hazırlanırken öğrenen özerkliği kavramı odak nokta olarak belirlenebilir ve eğitim ve öğretim programları bu doğrultuda hazırlanabilir. Eğitim ve öğretim programındaki eksiklikler gözden geçirilebilir ve bu doğrultuda yeni programlar oluşturulabilir.

Okutmanlardan elde edilen veriler neticesinde okutmanların büyük çoğunluğu özerk öğrenmenin geliştirilebilmesi için sınıf ortamının ve hazırlanan eğitim programlarının öğrenenlerin ilgi ve isteklerini dikkate alarak düzenlenmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Buna bağlı olarak, hazırlık sınıflarında İngilizce

eğitim programları hazırlanması ve değerlendirilmesi s¼recinde ¼ğrenenlere ihtiyaç analizi yapılabilir ve ihtiyaç analizi sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda gerekli d¼zenlemeler yapılabilir.

¼niversitelerin hazırlık sınıfı ¼ğrencilerinin ¼ğrenen ¼zerkliklerini geliştirebilmeleri amacıyla hedeflerini belirleyebilmeleri, ders dışında kendi ¼ğrenme y¼ntemlerine uygun kaynaklar bulabilmeleri ve ¼ğrenme s¼reçlerini değerlendirebilmeleri sağlanabilir. Bu s¼reçte ¼ğretmenlerin ¼ğrencilerine rehber olmaları ve ¼ğrencilerinde farkındalık oluşturmaları beklenebilir.

¼niversitelerin hazırlık sınıflarında okutulan yabancı dil eğitimi kitaplarının seçimi titizlikle yapılabilir. Bu kitapların ¼ğrenen ¼zerklięine ne derecede ¼nem verip vermediği sıkı bir çalışmayla belirlenebilir. B¼ylece yıl boyunca ¼ğrenenlerin ¼ğrenme s¼recinde sorumluluk almaları ve bu sorumluluk bilinciyle kendi ¼ğrenmelerindeki g¼çlü ve zayıf y¼nleri g¼rmeleri sağlanabilir.

Yabancı dil eğitimi veren ¼ğretmenlerin ¼ğrenenlerin bireysel ¼zelliklerini ve ihtiyaçlarını bilmeleri gerekmektedir. Dilin doğal bir ortamda ¼ğrenilebilmesi için de ¼ğretmenler tarafından bu ortamın oluşturulması gerekmektedir. Bu ortamları oluştururken ¼ğretmenler teknolojik gelişmelerden yararlanabilir ve g¼rsel materyalleri derslerinde kullanabilirler. Bu ortamları oluşturabilen ¼ğretmenlerin ¼ğrencilerine ¼ğrendikleri dili sosyal ortamlarda kullanabilmelerinin ¼nemini kavratmaları ve bu doğrultuda azami gayret g¼stermeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Absalom, M. & Marden, M. P. (2004). E-mail communication and language learning at university-an Australian case study. *Computer Assisted Language Learning*, 17(3-4), 403-440.
- Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Al Asmari, A. (2013). Practices and prospects of learner autonomy: Teachers' perceptions. *English Language Teaching*, 6(3), 1-10.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Aoki, N. (2000). *Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom and responsibility*. Hong Kong University of Science and Technology Language Centre Conference.
- Ataç. B.A. (2008). Özgün değerlendirme tekniği bağlamında Avrupa dil gelişim dosyası uygulamalarının okuma becerisine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: Neden ve nasıl? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 68-74.
- Baki, A. ve Gökçek T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 1-21.
- Balçıkanlı, C. (2006). Gazi üniversitesi hazırlık okulunda aktiviteler yoluyla öğrenen özerkliğini arttırmak. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Benson, P. (Eds.) (1996). *Concepts of autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Benson, P. & Voller, P. (Eds.) (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London, UK: Longman.
- Benson, P. (Eds.) (2000). *Autonomy as a learners' and teachers' right*. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: Future Directions*. London: Longman.

- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Benson, P. (2005). *(Auto)Biography and learner diversity, learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge University Press, Cambridge, 4-21.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21–40.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bingöl, B. (2012). Üniversite özerkliğinin değişen tanımı ve üniversitelerin yeniden yapılandırılması. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 39-75.
- Boud, D. (1988). *Developing student autonomy in learning*. London: Kogan Page Press.
- Breen, M. P. ve Mann, S. (1997). Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy. P. Benson ve P. Voller (ed.). *Autonomy and Independence in Language Learning*, 132-149. London: Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2),133-151.
- Calp, Ş. (2013). Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Camirelli, G. (1997). *Learner autonomy: The teacher views*. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe Publishing. [Çevrim-içi: http://archive.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf, Erişim tarihi: 13 Kasım 2015.]
- Canbulat, M. ve İşgören, O. (2005). Yabancı dil öğretimine başlamada en uygun yaşın ne olduğuna ilişkin dilbilimsel yaklaşımlar ve öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 123-139.
- Carter, B. A. (2005). Reconceptualizing roles and responsibilities in language learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 10(4), 461- 473.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3 -10.
- Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*, 6 (4), 505-508.

- Chan, V. Spratt, M. & Humphreys, G. (2002). Autonomous language learning: Hong Kong tertiary students' attitudes and behaviours. *Evaluation and Research in Education*, 16(1), 1-18.
- Chia, C. S. C. (2005). Promoting independent learning through language learning and the use of it. *Educational Media International*, 42 (4), 317-332.
- Connell, T. H. & Franklin C.(1994).The internet: Educational issues. *Library Trends*. 42 (4), 608- 625.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23 (2), 195-200.
- Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning: What do learners believe about them?. *System*, 27, 493-513.
- Council of Europe. (2002). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Case studies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crisp, G.T. (2006). *Introductory chemistry for science majors. Can we match the syllabus and the students?* [Çevrim-içi: fyhe.com.au/past_papers/papers/CrispPaper.doc, Erişim tarihi: 10 Kasım 2015.]
- Cunningham, G.K. (1998). *Assesment in the classroom*. London: The Falmer Press.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik Publishing.
- Dam, L. (Eds). (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.
- Dede, Y. (2007). Matematik öğretmenleri adaylarının oluşturmacı yaklaşıma ilişkin düşünceleri ve uygulamaları. Ankara: Özel Tevfik Fikret Okulları.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

- Demirel, Ö. ve Mirici İ. H. (2002). Yabancı dilde öğrenen özerkliği. Milli Eğitim Dergisi, 155-156, 76-88.
- Demirel, Ö. (2004). Yabancı dil öğretimi. Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. Milli Eğitim Dergisi, C. 33, (167), 71-82.
- Demirel, Ö. (2010). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dickinson, L. (1992). Learner autonomy 2: Learner training for language learning. Dublin: Authentik Publishing.
- Dinçer, A. (2011). Turkish efl speaking course students" motivational orientations and their instructors' autonomy support. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Doğan, G. (2015). *EFL instructors' perception and practices on learner autonomy in some Turkish universities*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ellis, G.& Sinclair, B.(1989). Learning to learn English. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erbil Tursun, S. (2010). *Orta öğretim İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Erdem, M.D. ve Ermiş, R.M. (2013) Turkish studies - International periodical for the languages. Literature and History of Turkish, 8, 297-318.
- Erden, M. (1992). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları
- Esch, K. Schalkwijk, E. Elsen, A. & Setz, W. (2000). *Autonomous learning in foreign language teacher training*. [Çevrim-içi: <http://lc.ust.hk/ailasc/lapi2000.html>., Erişim tarihi:23 Kasım 2015.]
- Fenner, A.B. (2000). *Learner autonomy*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Fidan, N.(1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Finch, A. (2001). *Autonomy: Where are we? Where are we going?* Proceedings of the JALT CUE Conference 2001. Tokyo: The Japan Association for Language Teaching College and University Educators Special Interest Group. [Çevrim-içi: <http://www.finchpark.com/arts/Autonomy.pdf>, Erişim tarihi:13 Kasım 2015.]
- Fine, G. & Collins, P. J.(2011). EFL learner autonomy as it emerges in drama projects. In D.Gardner (Eds.), *Fostering autonomy in language learning*, Zirve University: Gaziantep.
- Fleder, R. M. and Brent, R. (1996). Navigating the bumpy road to student- centred instruction. *College Teaching*, 44(2), 43-47.
- Fonseka, E.A.G. (Eds.) (2003). *Autonomy in a resource-poor setting: Enhancing the Carnivalsque*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gardner,D. & Miller, L.(1999). *Establishing self-access: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Günay, D. (2001). Yabancı dil öğrenimi ve güdülenme. *Ana Dili, Dil ve Eğitim Dergisi*, 22,18-25
- Güneş, F. (2012). Eğitimde zihinsel bağımsızlık. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 3-21.
- Güven, H. (2001). Yurtdışında ilköğretim, ortaöğretim ve üniversitelerde yabancı dil nasıl öğretiliyor? *Ana Dili, Dil ve Eğitim Dergisi*, 22, 40-45
- Güven, E. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. UK: Longman
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.

- Holec, H. (Eds.) (1985). On autonomy: some elementary concepts. Discourse and learning. London: Longman.
- Hunt, J. Gow, L. & Barnes, P. (Eds.) (1989). Learner self-evaluation and assessment- A tool for autonomy in the language learning classroom. Hong Kong: Institute of Language in Education, Education Department.
- İşler, Y. (2005). Learner autonomy and language learning portfolios: A study on the development of reading and vocabulary. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Jianzhong, X. (2007). Middle-school homework management: More than just gender and family involvement, Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 27:2, 173-189.
- Karacaoğlu, Ö.C. ve Çabuk, B. (2002). İngiltere ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. Milli Eğitim Dergisi, 1(2), 155-156.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 62-80.
- Kaya, M. (2012). *Uzaktan eğitimde öğrenenlerin yabancı dil öğreniminde özerk öğrenme becerileri: Uzaktan İÖLP örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kell, G. (1963). *A theory of personality*. New York: Norton Publishing,
- Kır, E. (2001). *Obm (Ortak başvuru metni) bağlamında dil öğretmeni eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Koçak, A. (2003). *A study on learners' readiness for autonomous learning of English as a foreign language*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kohonen, V. ve Westhoff, G. (2000). Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP). Strasbourg: Council of Europe.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 167-177.

- Korkmaz, İ. (2007). Öğrenci merkezli ders uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 393-402.
- Koyuncu, S. U. (2006). *The effect of the European language portfolio on learner autonomy for young learners*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Köse, N. (2006). *Effects of portfolio implementation and assessment on critical reading and learner autonomy of ELT students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kucuroğlu, Ç. (1997). *The effects of direct formative testing on learner performance and the development of learner autonomy*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kutlu, Ö. (2009). Portfolyo destekli dil öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. & Deryakulu, D. (Eds.) (2004). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Eğitimde bireysel farklılıklar. 1-11, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Little, D. (1989). *Self-access systems for language learning*. Dublin: Authentik Publishing.
- Little, D. (Eds.) (1990). *Autonomy in language learning: Some theoretical and practical considerations*. Great Britain: Bourne Press.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentic Ltd.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Little, D. (Eds.) (1997). *Autonomy and self-access in second language learning: Some fundamental issues in theory and practice*. Munich: Goethe Institute.
- Little, D., Leni, D. & Trimmer, J.(1998). Focus on learning rather than teaching: Why and how? Papers from the International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL) Conference. Krakow, Poland.

- Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples, *Language Teaching*, 42:2, 222–233. Cambridge University Press, [Çevrim-içi: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/language-learner-autonomy-and-the-european-language-portfolio-two-l2-english-examples/AE7E6D0018B8B16E6F0EB681AF556423>, Erişim tarihi: 20 Aralık 2015.]
- Littlejohn, A. (1983). Increasing learner involvement in course management. *TESOL Quarterly*, 17(4), 595-608.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Longman Dictionary of Contemporary English (2003).
- Maden, S., Durukan, E. ve Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 255-269.
- Martinez, H. (Eds.) (2008). *Teacher's and learner's perspectives on autonomy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.V
- Matsuura, H. (2007). Intelligibility and individual learner differences in the content. *System*, 35, 293-304.
- McGarry, D. (1995). *Learner autonomy 4: The role of authentic texts*. Dublin: Authentik.
- MEB (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. [Çevrim-içi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html, Erişim tarihi: 20 Aralık 2015.]
- Mete, H.C. (2010). *Uzaktan İngilizce öğretiminde öğrenen özerkliğinin dynded 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 (Eds.), *Fostering autonomy in language learning*, Zirve University: Gaziantep.
- Nation, P. (2014). What do you need to know to learn a foreign language? *School of Linguistics and Applied Language Studies*, Victoria University of Wellington New Zealand.

- Nicolaides, 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*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.V.
- Nunan, D. (Eds.) (1997). *Designing and adapting materials to encourage learner autonomy*. London: Longman.
- Oğuz, A. (2013). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297.
- Oh, M. K. (2002). *Four Korean adult learners' ESL learning beliefs and learner autonomy*. Unpublished Doctoral Dissertation, Faculty of the Graduate School of State University of New York at Buffalo.
- Önal, M. (2000). Yabancı dil hususunda felsefi bir yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*,146. [Çevrim-içi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/onal.htm, Erişim tarihi: 24 Aralık 2015.]
- Özdere, M. (2005). *State-supported provincial university English language instructors' attitudes towards learner autonomy*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Paiva, V.L.M.O (2005). Autonomy and complexity. *Autonomy in Second Language Autonomy. Share Magazine*, 146 [Çevrim-içi: <http://www.veramenezes.com/autoplex.htm>., Erişim tarihi: 25 Aralık 2015.]
- Peng, T. C. (2003). *The culture of learning and its impact on learner autonomy: Observations from a Chinese university*, Unpublished Doctoral Dissertation, School of Intercultural Studies. Biola University, California.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 6-11
- Potts, D.(1981) (Eds). *One-to-One Learning*. London: Kogan Page
- Reeve, J. Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537- 548.
- Richterich,R. (1983) *Case studies in identifying language needs*. London: Oxford Pergamon Press.

- Sabancı, S. (2007). *EFL teachers' views on the learner autonomy at primary and secondary state schools in Eskişehir*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sancar, I. (2001). *Learner autonomy: A profile of teacher trainees in pre-service teacher education*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sert, N. (2007). Öğrenen özerkliğine ilişkin bir ön çalışma. *İlköğretim Online* 6(1),180-196.
- [Çevrim-içi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038333/5000037189>, Erişim tarihi: 23 Aralık 2015.]
- Sesli, Ç. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin özerklik düzeyleri ile değer yönelimleri ve kendini ayarlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Shen, J. (2011). Autonomy in EFL education. *Canadian Social Science*, 7(5), 27-32.
- Shrader, S.R. (2003). Learner empowerment- A perspective. *The Internet TESL Journal*, 9(11), 1-5.
- Siggins, R. J. (1994). *Student-Centered Classroom Assessment*. New York: Merrill Publishing Co.,
- Simmons, D. (1996). A study of strategy use in independent learners, Taking control: autonomy in language learning. 61- 75. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Smith, R.M. (1983). *Learning how to learn*. Milton Keynes: Open University Press.
- Smith, R.C.(Eds.) (2000). *Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning*. London: Longman. 89-99.
- Sönmez, V. (1998). *Program geliştirme el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Tardif, C. (1992). Pratiques pédagogiques facilitant l'autonomie de l'apprenant en français langue seconde. *Cahiers Franco-Canadiens De L'ouest*, 4 (1), 89-102.
- Tayar, A. B. (2003). *A survey on learner autonomy and motivation in ESP in a Turkish context*. Unpublished Master's Thesis, Uludağ University, Bursa.
- TDK (Türk Dil Kurumu). *Büyük Türkçe sözlük: Güncel Türkçe sözlük*. [Çevrim-içi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts, Erişim tarihi: 21 Aralık 2015.]
- Teddlie, C. & Yu, F. (2007). "Mixed Methods Sampling: A Typology With Examples". *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1): 77-100.
- Thanasoulas, D. (2001). What is learner autonomy and how can it be fostered? *The Internet TESL Journal*, (6) No.11 [Çevrim-içi: <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>, Erişim tarihi: 18 Aralık 2015.]
- Thomas, R. M. (1998). *Conducting educational research: A comparative view*, West Port: Bergin and Garvey Press.
- 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*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.V.
- TTKB (Talim Terbiye Kurulu). (2006). *İlköğretim İngilizce Öğretim Programı* [Çevrim-içi: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/151> Erişim tarihi: 21 Aralık 2015.]
- Tudor, I. (1993). Teacher roles in the learner-centered classroom. *ELT Journal*, 47 (1), 23-24.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26/1, 70-89.
- Vinagre, M. (2005). Fostering language learning via e-mail: An English-Spanish exchange. *Computer Assisted Language Learning*, 18(5), 369-388.
- Wang, P. (2011). Constructivism and learner autonomy in foreign language teaching and learning: To what extent does theory inform practice? *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 273-277.

- Weinstein, C.E. (1988). *Assessment and training of student learning strategies. Learning strategies and learning styles. (Ed.: R.R. Schmeck)*. New York: Plenum Press,
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. New York, NY: Prentice Hall.
- Wolf, R. M. (Eds.) (1988). *Questionnaire. Educational reseach methodology and measurement*. Oxford: Pergaman Press.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 68-75.
- Yıldırım, R. (2001). *Öğrenmeyi öğrenmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık,
- Yıldırım, Ö. (2005). *ELT students' perceptions and behaviours related to learner autonomy as learners and future teachers*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Young, R. (1986). *Personal autonomy: Beyond negative and positive liberty*. Londra: Croom Helm.
- Yumuk, A. (2002). Letting go of control to the learners: the role of the internet in promoting a more autonomous view of learning in an academic translation course. *Educational Research*, 44, 141-156.

EKLER DİZİNİ

EK 1. ETİK KOMİSYONU ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

24 Mayıs 2016

Sayı : 55853/172/433 - 1620

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlg: 12.04.2016 tarih ve 993 sayılı yazınız.

İnstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezi/yüksek lisans programı öğrencilerinden **Okan DEDE'nin Doç. Dr. Hünkar KORKMAZ** danışmanlığında yürüttüğü "**Üniversite Hazırlık Sınıflarında Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşleri**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonumuzun **17 Mayıs 2016** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, **17 Mayıs 2016** tarihinde yapılan oyluğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. KÖKÜTCÜ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK 2. UYGULAMA İZİNİ



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 32469041-044 / 349495
Konu : Tez Çalışması Hk

09.11.2016

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi: Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğünün 03/11/2016 tarih ve 240-3296 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Öğretim üyesi Doç. Dr. Hünkar KÖRKMAZ'ın danışmanlığında Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tebliğ yüksek lisans öğrencisi Okan BİRDİR'in "Üniversite Başarıları Sınıflarında Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşleri" konulu çalışmasını Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksekokulunda uygulayabilmesi hususunda;

Gereğini olurlarınıza arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa YAŞAR
Rektör Yrd.

E-İmzalıdır

OLUR

09/11/2016

Prof. Dr. Refik POLAT
Rektör

Ek:

1 - Etik Kurulu Ve Anket Çalışması (12 Sayfa)

Bu belge 3070 Sayılı Elektronik İmza Kanunu'nun 5 Maddesi gereğince elektronik imza ile onaylanmıştır.
Doğrulama Adresi: <http://eogy.karabuk.edu.tr/bulgedogrula?id=349495>



Adres: Demir Çelik Kampüsü 100.Yıl KARABÜK
Açılış: İhtiyaç halinde Bilgi İşl. Daire ÖZDEMİR
Web: <http://www.karabuk.edu.tr>

Fax: 0 370 444 0 415

Faks: 0 370 493 20 05

E-Posta: sekretar@karabuk.edu.tr

Yazışma, Gönderi Adresiniz: Demir Çelik Campus Bilgi İşl. Şey Vakfı

1/1

EK 3. ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ ÖĞRENCİ ANKETİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket, sizlerin İngilizce öğrenirken kullandığınız stratejileri, üstlendiğiniz sorumlulukları ve ders dışındaki İngilizce faaliyetlerine katılımlarınızı araştırmak için hazırlanmıştır. Yapılacak araştırma ile ilgili izinler Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan alınmıştır. Bu çalışmada yer almak tamamıyla gönüllülük esasına dayanmaktadır ve katılımcı istediği anda vazgeçebilme hakkına sahiptir. Her bir soruyu dikkatle okuyarak eksiksiz yanıtlamaya ve soru atlamamaya özen gösteriniz. Ankete verdiğiniz bilgiler araştırmacı tarafından kesinlikle gizli tutulacaktır.

Katılımınız ve yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Okan DEDE
Hacettepe Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi
E-mail: okandede@karabuk.edu.tr

Tez Danışmanı:
Adı, soyadı: Doç.Dr. Hünkar KORKMAZ

BÖLÜM I

Bu bölümde kişisel bilgiler içeren bir dizi soru vardır. Lütfen her birini dikkatle okuyarak size en uygun gelen yanıtı (x) işareti koyunuz ya da boşlukları doldurunuz.

1. Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek

1. Okuduğunuz Fakültenin/Yüksekokulun Adı :
.....

BÖLÜM II

Bu bölümde ders dışında ve ders esnasında İngilizce öğrenmeye yönelik etkinlikleri içeren bir dizi cümle verilmiştir. Lütfen her bir ifadeyi dikkatle okuyarak size en uygun gelen seçeneğe (x) işareti koyunuz.

	Her zaman (5)	Sık Sık (4)	Bazen (3)	Nadiren (2)	Asla (1)
1. Ödevim olmasa da İngilizce alıştırmaya yaparım.					
2. Sınıf dışında İngilizce yeni kelimeler öğrenmeye çalışırım.					
3. İngilizce film ya da TV programları seyredirim.					
4. İnternet'te İngilizce kullanabilecek sayfalarda vakit geçiririm.					
5. İngilizce yazılı materyaller (kitap, gazete gibi) okurum.					
6. Arkadaşlarımla İngilizce pratik yaparım.					
7. İngilizce günlük tutarım.					
8. Yabancılarla İngilizce konuşurum.					
9. İngilizce şarkı dinlerim.					

10.İngilizce ile alakalı olan seminerlere, toplantılara katılırım.					
11.Yeni bir dilbilgisi kuralı öğrenirken, bunun öğrendiğim kurallarla bağlantısını düşünürüm.					
12.İngilizce dersine çalışırken en önemli noktaları seçerek özet, tablo ya da şema çıkarırım.					
13.Bir sözcüğün anlamını, o sözcüğü anlayabildiğim parçalara ayırarak bulmaya çalışırım.					
14.Yeni öğrendiğim İngilizce kelimeleri kolayca hatırlamak için cümlede kullanırım.					
15.İngilizce öğrenirken gelişimimi sürekli değerlendirmeye çalışırım.					
16.İngilizce sınavıma çalışırken hangi yapıları ve ifadeleri iyi anlamadığımı saptamaya çalışırım.					
17.İngilizcede yaptığım hataların sebeplerini anlamaya çalıştığımda daha iyi öğrenirim.					
18.Her İngilizce dersinden önce derse hazırlanmak için vakit ayırırım.					
19.İngilizce çalışırken zamanımı verimli kullanırım					
20.Çalışmalarımı günlük tutarak veya günün değerlendirmesini yazarak o günün bir kaydını tutarım					
21.Kendi seviyeme uygun İngilizce materyaller bularak onlara çalışırım.					
22.İngilizceyi iyi öğrenebilme yeteneğine sahip olduğumu düşünürüm.					
23.İngilizcedeki başarımın veya başarısızlığımın tamamen kendime ait olduğunu düşünürüm.					
24.Çalışma planımı kendim hazırlarım.					

25.Çalışmalarımnda genellikle öğretmenlerimin seçtiği kaynakları kullanırım.					
26.İngilizcede hata yapsam da risk almaktan çekinmem					
27.Hata yaptığımda sürekli öğretmenin hatamı düzeltmesini beklerim.					
28.Bilmediğim bir kelimeyle karşılaştığımda kelimenin anlamını öğretmene sorarım.					
29.İngilizce öğrenirken öğretmenin yönlendiren, öğrencinin ise yönlendirilen olduğunu düşünürüm.					
30.Kendi başıma genel tekrar yapmamın öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünüyorum.					
31.Öğretmenlerin nereleri not almamız gerektiğini söylemeleri gerektiğini düşünüyorum.					
32.Öğrenmeyle ilgili karşılaştığım problemlerle başa çıkabiliyorum.					
33.Kendi koyduğum hedefleri sürekli sorgularım.					
34.Yazma ve konuşma ödevlerimi, gelişimimi görmek için belli aralıklarla kontrol ederim.					
35.Başarısız olduğumda bunu kabul eder ve farklı bir yöntemle çalışmaya başlarım.					
36.Beni öğretmenimin değerlendirmesini beklerim.					

EK 4. ÖĞRETİM ELEMANLARI İÇİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ GÖRÜŞME FORMU

Sayın Öğretim Elemanı,

Bu görüşme, İngilizce ediniminde öğrenen özerkliğinin ne olduğunu, öğrenen özerkliğine önem veren öğretim elemanlarının ne gibi özelliklere sahip olduğunu ve öğrenen özerkliği ile ilgili sorumlulukların kime ait olduğunu saptamak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Yapılacak araştırma ile ilgili izinler Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan alınmıştır. Bu çalışmada yer almak tamamıyla gönüllülük esasına dayanmaktadır ve katılımcı istediği anda vazgeçebilme hakkına sahiptir. Görüşme yoluyla elde edilen bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacak olup tamamen gizli kalacaktır. Bütün soruları yanıtlamanız araştırmanın sağlıklı ilerlemesi bakımından önemlidir. Araştırmayla ilgili sorularınız için okandede@karabuk.edu.tr e-posta adresini kullanabilirsiniz. Sorulara içtenlikle yanıt vereceğinize olan inancımı belirtir,

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Okan DEDE
Hacettepe Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

Sorumlu Araştırmacı:

Adı, soyadı: Doç.Dr. Hünkar KORKMAZ

- 1. Size göre öğrenen özerkliği nedir?**
- 2. Öğrenme özerkliğine sahip bireylerin özellikleri nelerdir?**
- 3. Öğrenen özerkliğine önem veren öğretmenin özellikleri nelerdir?**
- 4. Dil öğrenme ve öğrenen özerkliği arasındaki ilişki nedir?**
- 5. Öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde öğretmenlerin ne gibi sorumlulukları bulunmaktadır?**
- 6. Derslerinizde uyguladığınız ve öğrenen özerkliğini arttırabilecek birkaç örnek verir misiniz?**

7. Öğrencilerinizin özerkliğini arttırırken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

8. Öğrencilerinizin başarıları veya başarısızlıklarınızdaki sorumluluk kime aittir? Neden?

9. Öğrencilerinizin ne derecede öğrenen özerkliğine sahip olduğunu düşünüyorsunuz?

10. Eklemek İstedikleriniz:

EK 5. ORJİNALLİK RAPORU



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM /EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 22/02/2017

Tez Başlığı : Üniversite İngilizce Hazırlık Sınıflarında Öğrencilerin ve Okutmanların Öğrenen Özerkliği İli İlgili Görüşleri

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Endeksi	Gönderim Numarası
22/02 /2017	104	25379	19/01 /2017	10	774469748

Uygulanan filtreler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Okan Deede
22.02.2017
Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Okan DEDE
Öğrenci No: N13223052
Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Programları ve Öğretim
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR
(Doç. Dr. Hürkar KORKMAZ)



HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
THESIS/DISSERTATION ORIGINALITY REPORT

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
TO THE DEPARTMENT OF CURRICULUM AND INSTRUCTION

Date: 22/02/2017

Thesis Title : Instructors' and Students' Views On Learner Autonomy In University Preparation Classes

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index	Submission ID
22/02 /2017	104	25379	19/01 /2017	10	774469748

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes excluded
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Okan Deede
22.02.2017
Date and Signature

Name Surname: Okan DEDE
Student No: N13223052
Department: Institute of Educational Sciences
Program: Division of Curriculum and Teaching
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Assoc. Dr. Hünkar KORKMAZ)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	Okan DEDE
<i>Doğum Yeri</i>	Çaykara
<i>Doğum Tarihi</i>	17.04.1988

Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	Sürmene Hasan Sadri Yetmişbir Anadolu Lisesi	2006
<i>Lisans</i>	Akdeniz Üniversitesi	2011
<i>Yüksek Lisans</i>		
<i>Yabancı Dil</i>	İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (Çok iyi) Almanca: Okuma (Orta), Yazma (Orta), Konuşma (Orta)	

İş Deneyimi

<i>Stajlar</i>		Buraya tarih aralığı yazılacak
<i>Projeler</i>		
<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	MEB	2011-2013

Akademik Çalışmalar

Yayınlar (Ulusal, uluslararası makale, bildiri, poster vb gibi.)

--

Seminer ve Çalıştaylar

--

Sertifikalar

--

İletişim

<i>e-Posta Adresi</i>	dedeokan@hotmail.com

<i>Jüri Tarihi</i>	19.01.2017
--------------------	------------