



## A Preliminary Study on Learning Autonomy

Nehir Sert\*

**ABSTRACT:** This preliminary study, which was carried out with the participation of 408 students and 25 English teachers at a private school in Ankara, aimed to investigate both the students and the teachers' learning autonomy. In the first phase of the study, the students and the teachers' perceptions of autonomous learning were explored. In the second phase, the teachers' states/needs of autonomy were investigated through a semi-structured interview form which was designed on the basis of the findings obtained in the first phase. The activities used in the current curriculum, and the correlation between the students' scores obtained from standard tests and self-assessment checklists were also examined. Suggestions were discussed to develop an ELT curriculum based on the philosophy of autonomous learning.

**Key words:** ELT curriculum, learning autonomy, student autonomy, teacher autonomy

### SUMMARY

**Purpose and significance:** The Ministry of Education is lately on the point of adopting principles of learning autonomy proposed by the Council of Europe in ELT programs at all levels. However, before transforming teacher-led transmission style of learning in teaching English into more student-dominant style of learning, it seems crucial to explore both the teachers and the students' level of preparedness for the change. Perhaps, most of all, it is worth questioning the state and needs of learning autonomy of the teachers since only those who have self-governing capacity for their own learning are assumed to teach their students how to direct and monitor their language learning. Therefore, the present preliminary study aims to investigate both the students and the teachers' learning autonomy. The following questions are addressed to achieve this goal:

1. Which activities are used to promote autonomous learning in English in grades four through nine?
2. What are the students' perceptions of their attitudes towards autonomous learning and their autonomous learning behaviors in English?
3. Do the students' ratings of their language skills through the Common European Framework self-assessment checklists correlate with their English scores?
4. What are the English teachers' perceptions of their attitudes towards autonomous learning, their autonomous learning behaviors, and their current states and needs of autonomous learning?

**Method:** 408 students and 25 English teachers at a private school in Ankara participated in this study which was designed to be conducted in two phases. In the first phase, the students and the teachers' perceptions of their attitudes towards autonomous learning and their autonomous learning behaviors were explored. In the second phase, the teachers' current state of autonomy and their needs as autonomous learners were investigated through a semi-structured interview form which was designed on the basis of the findings obtained in the first phase. The activities used in the current curriculum were examined through classroom observations, and the correlation between the students' scores obtained from standard tests and self-assessment checklists was calculated using Pearson's correlation coefficient. Suggestions were put forward to develop an ELT curriculum based on the philosophy of learning autonomy.

**Results:** Although there are sufficient opportunities for group and pair work, most of the activities encouraging learning autonomy specified in the observation form are used restrictively in classes. The correlation between the students' self-assessment scores and their spring term GPAs is found to be statistically significant ( $r = .38$ ;  $p < .001$ ). However, the students appear to overestimate their performance compared with their GPAs. Their perceptions are found to be vague about some of the aspects of autonomous learning. The teachers give the impression that even though they try to use various tools for autonomous learning, they think they fail in directing and monitoring their own learning.

**Discussion and Conclusions:** The data suggest that both the students and the teachers struggle, to some extent, to improve their self-governing capacity. However, they mutually seem to be in need of appropriate support and training, particularly the teachers who, otherwise, will probably not be able to enable their students to take responsibility for their own learning.

\* Baskent University, [nsert@baskent.edu.tr](mailto:nsert@baskent.edu.tr)

# Öğrenen Özerkliğine İlişkin Bir Ön Çalışma

Nehir Sert\*

**ÖZ:** Ankara’da özel bir eğitim kurumunda gerçekleştirilen bu çalışma, İngilizce öğretmen ve öğrencilerinin öğrenme özerkliğini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmaya 408 öğrenci 25 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırma iki aşamalı olarak düşünülmüştür. İlk aşamada anketler yoluyla öğretmen ve öğrencilerin özerk öğrenme tutum ve davranışları konusundaki algıları belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci aşamada ise anketlerden elde edilen bulgulardan yararlanılarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerin özerklik durumları ve gereksinimleri araştırılmıştır. Ayrıca, belge tarama ve sınıf içi gözlemleri yoluyla mevcut programda kullanılan etkinlikler ve öğrencilerin klasik sınavlardan aldıkları notlarla öz-değerlendirme puanları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Ek olarak, elde edilen sonuçlara dayanılarak araştırmanın gerçekleştirildiği kurum için özerk öğrenme felsefesine dayalı İngilizce öğretim programı geliştirilmesi konusunda öneriler getirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** İngilizce öğretim programı, öğrenen özerkliği, öğrenci özerkliği, öğretmen özerkliği

## GİRİŞ

Eğitimde özerklik kavramının pek çok yönü, buna bağlı olarak pek çok tanımı bulunmaktadır. Araştırmanın odak noktasının birer öğrenen olarak öğretmen ve öğrenci özerkliği olması nedeniyle, burada özerklik kavramının, öğrenen özerkliği boyutunda tanımlanması gerekmektedir. Holec (1981, s.3) öğrenen özerkliğini ana hatlarıyla “öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alma becerisi” olarak tanımlar. Böyle bir sorumluluğun gerektirdiği alt beceriler; öğrenme amaç ve hedeflerini belirleme, bu hedeflere ulaşma süreçlerini yönetme ve hedefe ulaşma durumlarını değerlendirme olarak sıralanabilir. Özerk öğrenme becerileri, bağımsız öğrenebilme becerileri olarak da anılmasına karşın, başkaları ile işbirliğine dayanan etkileşimsel bir süreci gerektirir (Dam, 1995; Akt. Smith 2003). Öğretmenin yönlendirmesiyle sınıf ortamında başlatılabilen bu sürecin, gerçek yaşam ortamına aktarılarak ömür boyu sürdürülmesi beklenmektedir.

Yabancı dil öğrenmede sınıf ortamının sınırlılığı göz önüne alındığında, dili aktif ve bağımsız olarak sınıf dışındaki ortamlarda öğrenebilme becerilerinin gerekliliği açıktır. Avrupa Konseyi (Council of Europe, 2001), bu ihtiyacı karşılamaya yönelik öğrenci özerkliği temelinde bir ‘Ortak Dil Çerçevesi’ (ODÇ) (Common European Framework) geliştirir. ODÇ yabancı dil eğitim programlarını ortak bir temele oturtarak, yaşam boyu öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve sertifikalandırılması gibi konularda şeffaflık ve birlik sağlar. Bu amaçla, dil öğrencilerinin bilgi, beceri ve yeterlilik düzeylerini ayrıntılı bir biçimde tanımlar. Sonuç olarak, dil öğretim programlarının tasarlanmasında, gereksinim çözümlenmesinden değerlendirme ölçütlerinin planlanmasına kadar belirleyici olur. ODÇ yukarıda sözü edilen işlevlerin gerçekleştirilebilmesi için Avrupa Dil Gelişim Dosyasını (ADGD) önerir. ADGD öğrencilerin okulda ya da okul dışında gerçekleştirdikleri dilsel/kültürel deneyimleri ile ilgili her türlü bilgiyi kaydettikleri bir dosyadır. Eğitici ve bilgilendirici işlevleri vardır. Eğitici işleviyle öğrencinin motive olmasına, öğrenme süreçlerini planlamasına ve özerklik geliştirmesine katkıda bulunur. Bilgilendirici işleviyle ise öğrencinin dil yeterlilikleri/dilsel yaşantıları konularında ayrıntılı ve açıklayıcı bilgiler verir. Üç bölümden oluşur: 1) Dil Pasaportu (Language Passport) öğrencinin dil becerileri profilini, dil öğrenimi ve kültürlerarası deneyimleri ile ilgili özgeçmişini, sertifika ve diploma kayıtlarını içerir. 2) Dil Öğrenim Geçmişi (Language Biography) öğrencinin dil öğrenim geçmişi, dil öğrenme sürecinin değerlendirilmesi, dilsel ve kültürlerarası yaşantıları, kişisel dil başarısı ile ilgili kayıtlarını içerir. 3) Dosya (Dossier) öğrencinin, okul içinde ya da okul dışında, ödevler, projeler, makaleler gibi dille ilgili yaptığı her şeyi içerir (Council of Europe, 2002).

ADGD’nin pilot çalışması çeşitli Avrupa ülkelerinde çok kapsamlı bir şekilde yapılmış ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Council of Europe, 2002). Kohonen (2001) programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin mesleki anlamda eğitilmeleri gerektiği konusuna dikkat çeker. Ho ve Crookall (1995) özerkliğin, sınıf ortamında öğretmen tarafından kazandırılan bir beceri olduğunu

\* Başkent Üniversitesi, nsert@baskent.edu.tr

önemle vurgular. Bu durumda, ön planda olan öğretmen etkeni gözardı edilmemiş, öğretmenlere nasıl özerk öğrenciler yetiştirecekleri konularında yoğun seminer programları uygulanmıştır. Türkiye'de ise toplam 30 okulda gönüllü 60 öğretmenin eğitilmesi ile 2002-2003 öğretim yılında denenen program olumlu sonuçlar vermiş (Demirel, 2005), ve 2005 yılı itibarı ile yaygınlaşmaya başlamıştır. Ancak bu seminerler ve pilot çalışmalar, öğretmenlerin yeni programı tanıyıp önemini kavramasını sağlasa da, uzun vadede hayata geçirmelerini garanti edemez. Öğretme davranışlarının genellikle öğrenme/öğretme alışkanlıkları ve kültürü doğrultusunda biçimlenebildiği ve kökleşmiş olan alışkanlıkları değiştirmenin son derece güç olabildiği bilinmektedir (bkz. Almarza, 1996; Denscombe, 1982; Hargreaves, 1994; Lortie, 1975; Puchta, 1999). Bu bağlamda, herhangi bir yeniliği hayata geçirmeye hazır olmayan öğretmenler, sınıfa girdiğinde her şeyi alışık olduğu tarzda yaparak kendisi için daha güvenli olan yolu tercih edebilecektir. Bu koşullarda, sistem içinde geleneksel öğrenme kültürü ile yetişmiş genç öğretmenler ve yıllardır benimsediği öğretim yaklaşımları olan deneyimli öğretmenler, programın etkin bir şekilde sistemde yer alması konusunda engel teşkil edebilecektir. Kendi öğrenme yönünü tayin edip yönetebilme becerilerini kullanarak özerk öğrenme sürecinde olmayan öğretmenlerin, öğrencilerine bu becerileri kazandırmasının mümkün olamayacağı ifade edilebilir. Bir başka deyişle, özerk öğrenme felsefesini benimseyip yaşam biçimi haline getirmemiş öğretmenlerin, öğrencilerini böyle bir sürecin içine çekmelerini beklemek gerçekçi olmayacaktır.

Öğretmenlerin ne ölçüde özerk öğrenenler oldukları konusu pek araştırılmamış olmakla birlikte, öğrenci özerkliği, çıkış noktası olan Avrupa ülkeleri dışında, özellikle öğrenme/öğretme gelenekleri Türkiye ile benzerlik gösteren Asya ülkelerinde de araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Türkiye açısından önemli ip uçlarını içermektedir. Bu çalışmalar, Asya'lı öğrencilerin, özerk öğrenme algılarının çok olumlu olduğunu göstermektedir. Onlar da, aynı Avrupa'lı akranları gibi bilgiye ulaşmak için çaba harcamayı, bunu yaparken de akranlarıyla işbirliği yapmayı arzu etmektedirler. Buna karşın, yapılan çalışmalar öğretmenlerin geleneksel öğretim yaklaşımlarını tercih etmesinden dolayı, Avrupalı akranları kadar bu konuda başarılı olamadıklarını göstermiştir. (Gieve ve Clark, 2005; Holden ve Usuki 1999; Littlewood, 2000; Usuki, 2001; 2002). Örneğin, Holden ve Usuki (1999) Japon üniversite öğrencilerinin pasif öğrenme davranışlarının doğuştan gelen bir özellik olmadığını, eğitim sisteminin uygun eğitsel koşullar sunmaması nedeniyle, özerk öğrenme gelişimlerinin engellendiğini rapor etmektedir. Öğrenci açısından umut verici olan bu durum aynı zamanda öğretmen faktörünün mercek altına alınması gerektiğini hatırlatmaktadır.

Sonuç olarak araştırmacı, bir öğretmenin sahip olmadığı ya da kullanmadığı becerileri öğrencilerine kazandıramayacağı görüşünden yola çıkarak, öğrenci özerkliğinin yanı sıra bir öğrenen olarak öğretmen özerkliğinin derinlemesine incelenmesi gerektiğini düşünmektedir. Böylece, araştırmacı, bu araştırmanın gerçekleştirildiği kurum ADGD uygulamasına geçmeden önce mevcut durumun belirlenmesiyle, olası sorunların çözümüne katkı sağlanacağını beklemektedir. Araştırmacı aynı zamanda bu tür bir çalışmanın, eğitim programlarında ülke çapında gerçekleştirilecek olan dönüşüm sürecinde, yapılması gereken başka çalışmalara ışık tutacağını düşünmektedir. Bu bağlamda, özel bir okulda gerçekleştirilen bu araştırma ile, İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerinin öğrenme özerkliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ek olarak, araştırmanın gerçekleştirildiği kurum için özerk öğrenme felsefesine dayalı daha etkin İngilizce öğretimi programlarının geliştirilmesi yolunda öneriler getirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1) İlköğretim 4-8. sınıf ile lise 9. sınıf düzeylerinde İngilizce öğretiminde özerkliği teşvik etmeye yönelik hangi etkinliklere yer verilmektedir?
- 2) Anılan sınıflarda okuyan öğrencilerin özerk öğrenme tutum ve davranışlarına ilişkin algıları nelerdir?
- 3) Öğrencilerin öz-değerlendirme puanlarıyla, İngilizce notları arasında ilişki var mıdır?
- 4) İngilizce öğretmenlerinin özerk öğrenme tutum ve davranışlarına ilişkin algıları, özerklik durumları ve gereksinimleri nelerdir?

## YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma desenini güçlendirmenin yollarından biri, veri toplama yöntemlerinde çeşitlemenin (triangulation) sağlanmasıdır (Patton, 1990). Bu

çalışmada ihtiyaç duyulan veriler anketler, öz-değerlendirme listeleri, İngilizce dersi notları, görüşmeler, gözlemler ve belgelerin incelenmesi yoluyla toplanmıştır. Bu nedenle araştırma veri toplama teknikleri bakımından çeşitleme özelliğine sahiptir. Araştırma iki aşamalı olarak düşünülmüştür. İlk aşamada, anketler yoluyla öğretmen ve öğrencilerin İngilizce öğrenme özerkliği algılarının incelenmesi hedeflenmiştir. İkinci aşamada ise ilk aşamada elde edilen bulgulardan yararlanılarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ile, öğretmenlerin özerklik durumları ve gereksinimleri hakkında derinlemesine bilgi edinilmesi hedeflenmiştir.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcıları, Ankara’da bir Özel Okulun 4, 5, 6, 7, 8 ve 9 sınıflarında okuyan öğrenciler ve bu öğrencilere ders veren İngilizce Öğretmenlerinden oluşmaktadır. 55 dördüncü sınıf, 79 beşinci sınıf, 78 altıncı sınıf, 80 yedinci sınıf, 81 sekizinci sınıf, 35 dokuzuncu sınıf öğrencisi ve 25 İngilizce öğretmeni olmak üzere toplam katılımcı sayısı 433’tür.

### **Verilerin Toplanması**

**Yıllık/Günlük Planlar ve Sınıf İçi Gözlemleri:** Sınıf içi gözlemleri ve yıllık/günlük ders planları, Mynard ve Sorflaten’ın (2003) tanımladığı özerk öğrenme etkinlikleri ölçüt alınarak incelenmiştir. Böylece uygulamada, özerk öğrenme etkinliklerine yer verilip verilmediği, verildi ise ne sıklıkta yer verildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Gözlem formunun amaca ne ölçüde hizmet ettiğinin, anlaşılabilirliğinin ve uygulanabilirliğinin kontrol edilmesi amacıyla 3 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların tamamı gözlem formunun amaca uygun, anlaşılır ve uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Gözlemler, 3-31 Mayıs tarihleri arasında Çarşamba günleri 6 ders saati boyunca gerçekleştirilmiştir. Gözlem formunda yer alan özerk öğrenmeyi geliştirmeye yönelik etkinlikler, kullanım sıklıklarına göre 5’li ölçek üzerinden betimlenmeye çalışılmıştır. Ölçekteki seçeneklerin işlevsel tanımları şöyledir: 6 saatlik gözlemlerde; en fazla bir kez gerçekleşen etkinlik için ‘1=Hemen hemen hiç’, en fazla iki kez gerçekleşen etkinlik için ‘2=Nadiren’, en fazla üç kez gerçekleşen etkinlik için ‘3=Bazen’, en fazla dört kez gerçekleşen etkinlik için ‘4=Sık sık’, beş kez ve daha sık gerçekleşen etkinlik için ‘5= Her zaman’ ifadeleri kullanılmıştır. Gözlemlerde, özerk öğrenme etkinliklerinin kullanım sıklıklarının betimlendiği ölçek üzerinde yapılan her bir değerlendirmenin ortalaması alınmıştır. Daha sonra elde edilen sonuçlar bir tablo üzerinde özetlenmiştir (Ek 1). Gözlemlenen derslerde kullanılan günlük planlarında yer verilen özerk öğrenme etkinlikleri de aynı ölçek kullanılarak betimlenmiştir. Yıllık planlarda ise, gözlem formunda yer alan etkinliklerin olup olmadığı incelenmiştir.

**Anketler:** Özerk öğrenme algılarına ilişkin Avrupa Konseyi (1998; Akt. Karacaoğlu ve Çabuk 2002) tarafından geliştirilen anket, kurumun özel koşulları dikkate alınarak uyarlanmıştır. Anketlerde yer alan sorular birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Öğretmen ve öğrenci formlarının amaca ne derece hizmet ettiğini, anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla alan uzmanlarının (n=3) ve katılımcıların (n=3) görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların ve katılımcıların tamamı anketlerin amaca uygun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Yapılan pilot uygulamanın (n=20) ardından, öğrenci anketlerinde yer alan “Yabancı bir öğretmenin kullandığı öğretim yöntem ve tekniğini onaylamadığınız hiç oldu mu?” ve “En çok kiminle birlikte öğrenmekten hoşlanırsınız?” sorularının öğrenciler tarafından anlaşılmadığı belirlenmiştir. Bu iki soru öğrenci formundan çıkartılmıştır. Öğretmen anketlerinin pilot uygulamasıyla (n=5) “Bu anketin sonunda kendi öğrenmenize ilişkin bir değerlendirme yapabilir misiniz?” ve “Aşağıda boş bırakılan yere hangi şartlarda yukarıdaki her bir duruma uyum sağlamada kendinizi en güvenli hissedersiniz?” sorularının öğretmenler tarafından anlaşılır bulunmadığı belirlenmiştir. Öğretmen formundan da bu iki açık uçlu soru çıkartılmıştır. Gerekli düzeltmelerin yapılmasıyla anketlere son şekli verilmiştir. Anketler, 467 öğrenciden 408’ine uygulanabilirken, öğretmenlerin tamamına ulaşılmıştır (n=25).

Öğretmenler için oluşturulan ankette, özerklik algılarının belirlemede beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Buna göre; 1=‘hiç katılmıyorum’, 2=katılmıyorum, 3=Fikrim yok, 4=katılıyorum, 5= ‘tamamen katılıyorum’ ifadeleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin son iki yıl içinde gerçekleştirdikleri hedef belirleme ve öz-değerlendirme davranışlarına ilişkin ifadeleri ise sıklık düzeyleri ile betimlenmeye çalışılmıştır. Buna göre; ‘1=Hemen hemen hiç’ en fazla bir kez gerçekleşen davranışları, ‘2=Nadiren’, en fazla iki kez gerçekleşen davranışları, ‘3=Bazen’ en fazla üç

kez gerçekleşen davranışları, '4=Sık sık' en fazla dört kez gerçekleşen davranışları, '5= Her zaman' beş kez ve daha fazla gerçekleşen davranışları ifade etmektedir. Aynı konuda öğrenci algılarını belirlemek amacıyla uygulamada kolaylık sağlaması açısından 'hayır'(1), 'fikrim yok' (2), 'evet' (3) şeklinde yapılandırılan üçlü derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerde kullanılan "fikrim yok" seçeneğinin, algıların net olmaması durumunda işaretlenmesi istenmiştir

**Öz-Değerlendirme Listeleri:** Avrupa Konseyinin ODÇ'si bağlamında geliştirdiği öz-değerlendirme listeleri kullanılmıştır. Bu listelerde her bir dil düzeyine ilişkin beceriler ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Buna göre, A1-A2 geleneksel düzey tanımlamalarındaki başlangıç düzeyini, B1-B2 orta düzeyi ve C1-C2 ileri düzeyi ifade etmektedir. Listelerde her bir dil becerisinin yanında 'yapabilirim' ifadesi yer almaktadır. Öz-değerlendirme listelerinin öğrenci düzeylerine uygunluğunu, anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla 3 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin tamamı öz-değerlendirme listelerinin öğrenci düzeylerine uygun, anlaşılır ve uygulanabilir olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Yapılan küçük bir ön uygulamada (n=5) herhangi bir sorun yaşanmamıştır.

**Görüşme Formu:** Araştırmanın ikinci aşamasında, karşılaştırmalı sonuçlar elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Formdaki sorular, anketlerden elde edilen bulgular ve alanyazındaki bilgiler doğrultusunda oluşturulmuş olup, amaç, anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik boyutlarında 3 uzman ve 3 katılımcının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların tamamı görüşme formlarının amaca uygun, anlaşılır ve uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar ise formun anlaşılabilir olduğunu dile getirmişlerdir. Daha sonra üç öğretmen üzerinde yapılan ön uygulamada herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Görüşmelerde yer alan sorular aynı sözcüklerle ve aynı anlamı çağrıştıracak tonlama ile katılımcılara yöneltilmiştir. Yapılan görüşmelerde katılımcıların tercihinden dolayı not alma tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların kendini rahat hissettikleri bir atmosferde gerçekleştirilen her bir görüşme yaklaşık 40-45 dakika sürmüştür (Ek 2).

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için gözlemler, yıllık/günlük ders planları, anketler, öz-değerlendirme listeleri ve görüşmeler yoluyla toplanan verilerin analizinde kullanılan teknikler aşağıda verilmiştir.

Gözlemlerde, verilerin organize edilmesi ve anlaşılır hale getirilmesinde kolaylık sağlaması nedeniyle kodlama yoluyla içerik analizi tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Günlük/yıllık ders planları görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen verileri desteklemek amacıyla, özerk öğrenmeyi sağlamaya yönelik hedefleri içerip içermedikleri konusunda analiz edilmiştir.

Anketlerde yer alan derecelenmeli verilerin analizinde ortalama puanlardan yararlanılmıştır. Ayrıca, frekans ve yüzdeler de hesaplanmıştır. Ortalama puan ve standart sapma hesaplanmasında kayıp değerler (boş) dikkate alınmamıştır. üçlü derecelendirme ölçeğinin kullanıldığı öğrenci anketlerinde 1,50'nin altındaki puanlar düşük katılım, 2,50 ve üstündeki puanlar yüksek katılım, 1,50-2,49 arasındaki puanlar ise görüşlerde belirsizlik ifadesi olarak kabul edilmiştir. Öğretmen ve öğrenci anketlerin son maddesi tüm maddelerle ilgili genel yorumlarını içeren açık uçlu bir sorudur. Bu maddenin analizinde, betimsel analiz tekniği kullanılmış ve sonuçlar yüzde ve frekanslarla ifade edilmiştir. Öğretmenler için beşli derecelendirme ölçeğinden elde edilen verilerin yorumlanmasında 2,50'in altındaki puanların düşük katılımı (ya da sıklığı), 3,50 ve üstündeki puanların ise yüksek katılımı (ya da sıklığı) ifade ettiği kabul edilmiştir. 2,50-3,49 arasındaki puanlar görüşlerde belirsizlik ifadesi olarak yorumlanmıştır.

Öz-değerlendirme listelerinde; Avrupa Konseyinin yönergesine göre (Council of Europe, 2001) öğrencinin yapabildiğini bildirdiği becerilerin, listedeki toplam beceri sayısının yüzde kaç olduğu hesaplanmak suretiyle öğrenciye yüz üzerinden bir puan verilmektedir. Araştırmada, her sınıfta verilen İngilizce eğitim düzeyi göz önüne alınarak, 4-5'inci sınıflarda A2, 6-7'inci sınıflarda B1, 8-9'uncu sınıflarda ise B2 düzeyindeki öz-değerlendirme listeleri uygulanmıştır. Bu listelerden yüzlü sisteme göre elde edilen puanlarla, yine 100 üzerinden verilen İngilizce dersi ikinci dönem başarı puanları, arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir.

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde, görüşme formunda yer alan sorular dikkate alınarak ve bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilerek betimsel analiz tekniği kullanılmış (Yıldırım ve Şimşek, 1999) ve üç etkinlik basamağı (verilerin azaltılması, verilerin sunumu, sonuç çıkarma ve doğrulama) çerçevesinde gerçekleştirilmiştir (Türnüklü, 2000).

## BULGULAR

Araştırma bulgularının verilmesinde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda şu sıra izlenmiştir: Ders programlarında özerklik; öğrencilerin özerklik algıları, öğrencilerin İngilizce notları ve öz-değerlendirme puanları; öğretmenlerin özerklik algıları, durumları ve gereksinimleri.

### Ders Programlarında Özerklik

Yapılan incelemeler sonunda, yıllık/günlük ders planlarının hepsinde, ölçütte yer alan özerk öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerden sadece grup çalışmalarının yer aldığı görülmüştür.

Sınıflarda, yıllık/günlük planlarda belirtildiği gibi grup çalışmalarına her zaman yer verildiği gözlemlenmiştir. Ancak, ders planlarında yer almamakla birlikte, gözlem formundaki bir kısım özerk öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı anlaşılmıştır. Buna göre, ödev/rol/çalışma arkadaşlarını seçmelerine ve yazma etkinliklerinde birbirlerinin çalışmalarını editörünü yapmalarına bazen fırsat verildiği belirlenmiştir. Nadiren kullanıldığı gözlemlenen etkinlikler ise, gerçek yaşamdaki araçların kullanılması, günlük yazma, ek çalışma ve yansıtma etkinliklerinin teşvik edilmesi ve sınıf ortamında bağımsız öğrenmelerine olanak tanınmasıdır. Öz-değerlendirme, sınavlarda performanslarını değerlendirme ve hedef belirleme etkinlikleri ise hemen hemen hiç kullanılmamaktadır (Ek 1).

### Öğrencilerin Özerklik Algıları

Öğrencilerin özerk öğrenme yollarına ilişkin tercihleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Öğrencilerin özerk öğrenme yollarına ilişkin tercihleri (n=408)**

| İfade   |   | Hayır<br>(1) | Fikrim<br>Yok (2) | Evet<br>(3) | Boş  | $\bar{X}$ | S   |
|---|---|--------------|-------------------|-------------|------|-----------|-----|
| Tüm derslere devam etmek                        | n | 33           | 60                | 219         | 96   | 2,59      | ,67 |
|   | % | 8,1          | 14,7              | 53,7        | 23,5 |           |     |
| Kendi kendine çalışmak                          | n | 34           | 34                | 249         | 91   | 2,67      | ,65 |
|   | % | 8,3          | 8,3               | 61          | 22,3 |           |     |
| Yol gösteren iyi bir öğretmenin sınıfında olmak | n | 19           | 35                | 295         | 59   | 2,79      | ,52 |
|   | % | 4,7          | 8,6               | 72,3        | 14,5 |           |     |
| Arkadaşlarımla çalışmalarımızı tartışmak        | n | 69           | 53                | 167         | 119  | 2,33      | ,83 |
|   | % | 16,9         | 13                | 40,9        | 29,2 |           |     |

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin ‘Arkadaşlarımla çalışmalarımızı tartışmak’ ifadesine verdikleri cevaplar, bu konuda net bir yorum yapmaya olanak tanımamaktadır ( $\bar{X}=2,33$ ). En çok yol gösteren iyi bir öğretmenin sınıfında olmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}=2,79$ ). Bunu, kendi kendine çalışmak ( $\bar{X}=2,67$ ) ve tüm derslere devam etmek ( $\bar{X}=2,59$ ) ifadeleri izlemektedir. Öğrencilerin özerk öğrenme kaynaklarına ilişkin tercihleri Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2. Öğrencilerin özerk öğrenme kaynaklarına ilişkin tercihleri (n=408)**

| İfade                              |   | Hayır<br>(1) | Fikrim<br>Yok (2) | Evet<br>(3) | Boş  | $\bar{X}$ | S   |
|------------------------------------|---|--------------|-------------------|-------------|------|-----------|-----|
| Okul kütüphanesini                 | n | 218          | 68                | 98          | 24   | 1,68      | ,85 |
|                                    | % | 53,4         | 16,7              | 24          | 5,9  |           |     |
| Halk kütüphanesini                 | n | 283          | 61                | 34          | 30   | 1,34      | ,63 |
|                                    | % | 69,4         | 15                | 8,3         | 7,4  |           |     |
| Medyayı (Görsel-işitsel kaynaklar) | n | 117          | 104               | 186         | 1    | 2,16      | ,84 |
|                                    | % | 28,7         | 25,5              | 45,6        | 0,2  |           |     |
| İnternet                           | n | 102          | 63                | 128         | 115  | 2,08      | ,88 |
|                                    | % | 25           | 15,4              | 31,4        | 28,2 |           |     |

Tablo 2’de görüldüğü üzere; öğrencilerin İngilizcelerini geliştirmek için okul kütüphanesini ( $\bar{X}=1,68$ ), ve halk kütüphanesini ( $\bar{X}=1,34$ ), tercih etmediği, medya ( $\bar{X}=2,16$ ) ve internet ( $\bar{X}=2,08$ ) konusunda ise görüşlerinde netlik olmadığı anlaşılmaktadır. Anketin sonunda yer alan ‘Verdiğiniz cevaplara ilişkin yorumlarınız nelerdir?’ sorusuna cevap veren 22 öğrenci (%5), kütüphaneleri İngilizce öğrenmek açısından yetersiz buldukları için tercih etmediklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin diğer özerk öğrenme tutum ve davranışlarına ilişkin algıları Tablo 3’de yer almaktadır.

**Tablo 3. Öğrencilerin özerk İngilizce öğrenme tutum ve davranışlarına ilişkin ifadelere verdikleri cevaplar (n=408)**

| İfade   |   | Hayır<br>(1) | Fikrim<br>Yok (2) | Evet<br>(3) | Boş  | $\bar{X}$ | S   |
|---|---|--------------|-------------------|-------------|------|-----------|-----|
| Öğrenmem istenenden daha fazlasını kendi çabalarımla öğrenmeye istek duyarım. | n | 72           | 95                | 234         | 7    | 2,40      | ,77 |
|   | % | 17,6         | 23,3              | 57,4        | 1,17 |           |     |
| Yabancı dil öğrenebilmek için bir öğretmenin olması gereklidir.               | n | 60           | 48                | 298         | 2    | 2,58      | ,73 |
|   | % | 14,7         | 11,8              | 73          | 0,5  |           |     |
| Okul programında yer alan konular dışındaki konuları da öğrenmeyi isterim.    | n | 68           | 65                | 274         | 1    | 2,50      | ,76 |
|   | % | 16,7         | 15,9              | 67,2        | 0,2  |           |     |
| Öğrenmek istediğim konular hakkında öğretmenle görüşürüm.                     | n | 76           | 102               | 228         | 2    | 2,37      | ,78 |
|   | % | 18,6         | 25                | 55,9        | 0,5  |           |     |
| Kendimi tek başıma çalışmaya yeterli hissediyorum.                            | n | 71           | 83                | 252         | 2    | 2,44      | ,77 |
|   | % | 17,4         | 20,3              | 61,8        | 0,5  |           |     |
| Başkalarıyla çalışmaktan hoşlanırım.  | n | 69           | 42                | 294         | 3    | 2,55      | ,76 |
|   | % | 16,9         | 10,3              | 72,1        | 0,7  |           |     |
| Derse etkin katılmayı severim.  | n | 32           | 48                | 326         | 2    | 2,72      | ,59 |
|   | % | 7,8          | 11,8              | 79,9        | 0,5  |           |     |
| Dil gelişimimi başkalarıyla tartışırım.                                       | n | 147          | 64                | 191         | -    | 2,10      | ,91 |
|   | % | 36           | 15,7              | 46,8        |      |           |     |

Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğrencilerin kimi ifadelerde net görüş bildiremedikleri, kimi ifadeler ise katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Net olmayan görüşler, dil gelişimlerini başkalarıyla tartışmaları ( $\bar{X}=2,10$ ), öğrenmek istedikleri konular hakkında öğretmenle konuşmaları ( $\bar{X}=2,37$ ), kendi çabalarıyla İngilizce öğrenmeye istekli oluşları ( $\bar{X}=2,40$ ) ve kendilerini tek başına çalışmaya yeterli bulmaları ( $\bar{X}=2,44$ ) konularındadır. Öğrencilerin katılım gösterdiği ifadeler ise, okul programı dışındaki konulara ilgi duymaları ( $\bar{X}=2,50$ ), başkalarıyla çalışmaktan hoşlanmaları ( $\bar{X}=2,55$ ), yabancı dil öğrenebilmek için bir öğretmenin gerekli bulmaları ( $\bar{X}=2,58$ ) ve derse etkin katılmayı sevmeleri ( $\bar{X}=2,72$ ) konularındadır.

### Öğrencilerin İngilizce Notları ve Öz-Değerlendirme Puanları

405 öğrenciden elde edilen verilerin analizi sonucunda; öğrencilerin öz-değerlendirme listelerindeki puanları ile ölçüt olarak alınan İngilizce dersi ikinci dönem notları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=.38$ ;  $p<.001$ ) anlaşılmaktadır (Grafik 1). Bu bulgu, öğrenci öz – değerlendirme sonuçlarının ölçme amacına hizmet ettiğinin (geçerliliğinin) bir kanıtı olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte, öz-değerlendirme ve sınavlardan elde edilen puanların dağılım özellikleri incelendiğinde bazı noktalar dikkat çekmektedir. 100’lük sistemden oluşmuş her iki puan setinde, öz-değerlendirmesonuçlarına ilişkin puanlar 47,6-100 aralığında iken, sınavlardan elde edilen puanların genişliği 27-100’dür. Öz-değerlendirmeye ait ortalama 93,67 (S=11), ikinci dönem notuna ait ortalama 76,96 (S=14)’dır. Bu bulgu, puan setleri arasında karşılaştırma yapılamamakla birlikte, aynı öğretimsel hedefler için öğrencilerin kendilerini klasik sınavlardaki performanslarına göre daha başarılı görme eğilimlerine ilişkin bir işaret olarak yorumlanabilir.

### Öğretmenlerin Özerklik Algıları

İngilizce öğretmenlerinin özerk öğrenme yollarına ilişkin tercihleri Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4. İngilizce Öğretmenlerinin özerk öğrenme yollarına ilişkin tercihleri (n=25)**

| İfade                       |   | Hiç katılmıyorum (1) | Katılmıyorum (2) | Fikrim Yok (3) | Katılıyorum (4) | Tamamen katılıyorum (5) | Boş | $\bar{X}$ | S    |
|-----------------------------|---|----------------------|------------------|----------------|-----------------|-------------------------|-----|-----------|------|
| Pasif dinleyici olarak      | n | 12                   | 2                | 3              | 3               | 1                       | 4   | 2,00      | 1,34 |
|                             | % | 48                   | 8                | 12             | 12              | 4                       | 16  |           |      |
| Okuyarak                    | n | 3                    | 2                | 3              | 6               | 10                      | 1   | 3,75      | 1,42 |
|                             | % | 12                   | 8                | 12             | 24              | 40                      | 4   |           |      |
| Meslektaşlarıyla tartışarak | n | -                    | -                | 2              | 10              | 12                      | 1   | 4,41      | ,65  |
|                             | % | -                    | -                | 8              | 40              | 48                      | 4   |           |      |
| Grup içinde çalışarak       | n | 2                    | -                | 3              | 5               | 14                      | 1   | 4,20      | 1,21 |
|                             | % | 8                    | -                | 12             | 20              | 56                      | 4   |           |      |
| Eğitici ile tartışarak      | n | 5                    | -                | 2              | 6               | 11                      | 1   | 3,75      | 1,56 |
|                             | % | 20                   | -                | 8              | 24              | 44                      | 4   |           |      |

Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin pasif dinleyici olarak öğrenmek ( $\bar{X}= 2,00$ ) dışındaki öğrenme yollarını tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Meslektaşlarıyla tartışarak ( $\bar{X}=4,41$ ) ve grup içinde çalışarak ( $\bar{X}= 4,20$ ) öğrenmek en çok katılım gösterdikleri ifadelerdir. Okuyarak ve eğitici ile tartışarak öğrenmenin ise, elde edilen 3,75 puana göre göreceli olarak daha az tercih edilen öğrenme yolları arasında olduğu kabul edilebilir.

İngilizce öğretmenlerinin özerk öğrenme kaynaklarına ilişkin tercihleri Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5. İngilizce Öğretmenlerinin özerk öğrenme kaynaklarına ilişkin tercihleri (n=25)**

| İfade  |   | Hiç katılmıyorum (1) | Katılmıyorum (2) | Fikrim Yok (3) | Katılıyorum (4) | Tamamen katılıyorum (5) | Boş | $\bar{X}$ | S    |
|--|---|----------------------|------------------|----------------|-----------------|-------------------------|-----|-----------|------|
| Okul kütüphanesi   | n | 13                   | 4                | 1              | 3               | 2                       | 2   | 2,00      | 1,41 |
|  | % | 52                   | 16               | 4              | 12              | 8                       | 8   |           |      |
| Halk kütüphanesi   | n | 17                   | 2                | 3              | 1               | -                       | 2   | 1,47      | ,89  |
|  | % | 68                   | 8                | 12             | 4               | -                       | 8   |           |      |
| Zümre odası (gereksinim duyabilecekleri araçlarla donanımlı oda) | n | 7                    | 3                | 5              | 3               | 6                       | 1   | 2,91      | 1,58 |
|  | % | 28                   | 12               | 20             | 12              | 24                      | 4   |           |      |
| Medya (Görsel-işitsel kaynaklar)                                 | n | 1                    | -                | 1              | 3               | 18                      | 2   | 4,60      | ,94  |
|  | % | 4                    | -                | 4              | 12              | 72                      | 8   |           |      |
| İnternet   | n | 1                    | -                | 4              | 5               | 14                      | 1   | 4,29      | 1,04 |
|  | % | 4                    | -                | 16             | 20              | 56                      | 4   |           |      |

Tablo 5’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin halk kütüphanesini ( $\bar{X}= 1,47$ ) ve okul kütüphanesini ( $\bar{X}= 2,00$ ) tercih etmedikleri, zümre odasındaki kaynaklarla ilgili görüşlerinde netlik olmadığı ( $\bar{X}= 2,91$ ), buna karşın internet ( $\bar{X}= 4,29$ ) ve medyadan ( $\bar{X}= 4,60$ ) yararlanmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 6’dan anlaşıldığı gibi, öğretmenlerin hizmet içi etkinliklere katılmayı sevdiğini ( $\bar{X}=3,72$ ), motivasyonlarının yüksek olduğunu ( $\bar{X}=4,36$ ), başarılarını başkalarıyla paylaşmaktan hoşlandıklarını ( $\bar{X}=4,36$ ), başkalarıyla işbirliği yapmaya istekli olduklarını ( $\bar{X}=4,41$ ), yeni öğrenme yollarına ( $\bar{X}=4,64$ ) ve ortamlarına ( $\bar{X}=4,64$ ) uyum sağlayabildiklerini, kendi çabalarıyla İngilizce öğrenmeye istekli olduklarını ( $\bar{X}=4,80$ ), mesleki bilgilerini geliştirmek amacıyla çaba gösterdiklerini ( $\bar{X}=4,84$ ) söylemek mümkündür.

İngilizce öğretmenlerinin öğrenme özerkliğine ilişkin diğer algılarını Tablo 6’da verilmiştir.



**Tablo 6. İngilizce öğretmenlerinin özerk öğrenme tutum ve davranışlarına ilişkin ifadelerine verdikleri cevaplar (n=25)**

| İfade   | Hiç katılmıyorum (1) | Katılmıyorum (2) | Fikrim Yok (3) | Katılıyorum (4) | Tamamen katılıyorum (5) | Boş    | $\bar{X}$ | S    |
|---|----------------------|------------------|----------------|-----------------|-------------------------|--------|-----------|------|
| Kendi çabalarımla İngilizce öğrenmeye istek duyarım.      | n 5<br>% 20          | -                | -              | -               | 20<br>80                | -      | 4,80      | ,40  |
| Mesleki bilgimi geliştirmek amacıyla çaba harcarım.       | n -<br>%             | -                | -              | 4<br>16         | 21<br>84                | -      | 4,84      | ,37  |
| Sahip olduğum ilgi ve motivasyon çok ileri düzeydedir.    | n -<br>%             | 1<br>4           | 2<br>8         | 9<br>36         | 13<br>52                | -      | 4,36      | ,81  |
| Başkalarıyla işbirliği yapmaya istekliyimdir.             | n -<br>%             | 1<br>4           | 1<br>4         | 9<br>36         | 13<br>52                | 1<br>4 | 4,41      | ,77  |
| Hizmet içi etkinliklere katılmayı severim.                | n 2<br>% 8           | 3<br>12          | 5<br>20        | 5<br>20         | 10<br>40                | -      | 3,72      | 1,33 |
| Başarılarımı başkalarıyla paylaşmaktan hoşlanırım.        | n 1<br>% 4           | 2<br>8           | -              | 6<br>24         | 16<br>64                | -      | 4,36      | 1,11 |
| Yeni öğrenme yollarına uyum sağlamada esnek davranırım.   | n -<br>%             | -                | 1<br>4         | 7<br>28         | 17<br>68                | -      | 4,64      | ,56  |
| Yeni öğrenme ortamlarına uyum sağlamada esnek davranırım. | n -<br>%             | -                | 1<br>4         | 7<br>28         | 17<br>68                | -      | 4,64      | ,56  |

Öğretmenlerin son iki yıl içinde hedef belirleme ve öz-değerlendirme davranışlarına ilişkin ifadelerine verdikleri cevaplar Tablo 7’de dir.

**Tablo 7. Öğretmenlerin son iki yıl içinde hedef belirleme ve öz-değerlendirme davranışlarına ilişkin ifadelerine verdikleri cevaplar (n=25)**

| İfade:   | Hemen hemen hiç (en çok 1 kez) | Nadiren (en çok 2 kez) | Bazen (en çok 3 kez) | Sık sık (en çok 4 kez) | Her zaman (5 kez ve yukarı) | Boş     | $\bar{X}$ | S   |
|--|--------------------------------|------------------------|----------------------|------------------------|-----------------------------|---------|-----------|-----|
| Son iki yıl içinde;  |                                |                        |                      |                        |                             |         |           |     |
| Bir yabancı dili öğrenmedeki acil gereksinimlerinizi listeleyebildiniz mi? | n 12<br>% 48                   | 8<br>32                | -                    | 1<br>4                 | -                           | 4<br>16 | 1,52      | ,74 |
| Kendinizi değerlendirirken objektif olabileceğinizi düşünüyor musunuz?     | n 23<br>% 92                   | 1<br>4                 | -                    | -                      | -                           | 1<br>4  | 1,04      | ,20 |
| Daha önce kendinize değerlendirme testi uyguladınız mı?                    | n 5<br>% 20                    | 19<br>76               | -                    | -                      | -                           | 1<br>4  | 1,79      | ,41 |

Tablo 7’den anlaşıldığı gibi; öğretmenlerin özerk öğrenmenin gerektirdiği acil gereksinimlerini belirleme ( $\bar{X} = 1,52$ ), kendi öğrenmelerini değerlendirme ( $\bar{X} = 1,79$ ) ve kendilerini değerlendirirken objektif olmalarıyla ( $\bar{X} = 1,04$ ) ilgili ifadelerine verdikleri cevapların ortalama puanları düşük bulunmuştur. Buna göre; öğretmenlerin, öğrenme hedeflerini belirleyip, hedeflere ulaşma durumlarını doğru olarak değerlendirme sürecinde olmadıklarını düşündükleri söylenebilir.

Anketin sonunda yer alan ‘Verdiğiniz cevaplara ilişkin yorumlarınız nelerdir?’ sorusuna cevap veren öğretmenler, öğrenme yolları ve kaynakları konusundaki tercihleri ile ilgili bazı noktalara açıklık getirmektedir. 10 öğretmen (%40), etkileşimsel ortamlarda yaşayarak öğrenmenin yararlı olduğuna inandıklarını ifade etmektedir. 8 öğretmen ise (%32), öğrenme araçlarından okul kütüphanesini yeterli bulmamaları, halk kütüphanesini ise el altında ve yeterli olmaması nedeniyle tercih etmediklerini ifade etmişlerdir.

**Görüşmeler:** Görüşme formunun geliştirilmesine ışık tutan en önemli anket bulgularından biri, öğretmenlerin, öğrenmelerini yönlendirip yönetebilmeleri için gereksinim duydukları acil hedeflerini belirleme, kendilerini objektif olarak değerlendirme ve öz-değerlendirme konusunda deneyimlerinin

olmadığı yönündeki ifadeleridir. Diğeri ise, kurumun bu sorunun giderilmesine yönelik sağlayabileceği olanakların başında gelen hizmet içi eğitimleri ve zümre odasına ilişkin ifadeleridir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmek açısından daha çok grup içinde etkileşimsel ortamları tercih etmelerine karşın, etkileşimsel bir ortam olan hizmet içi eğitimler ve eğitici ile iletişim kurmak en az tercih ettikleri öğrenme yollarıdır. Ders dışındaki zamanlarının çoğunu geçirmek durumunda oldukları zümre odası konusundaki görüşlerinde ise belirsizlik vardır (Tablo 5). Bu bağlamda, hizmet içi eğitimlerin, eğiticinin ve zümre odasının öğretmenlerin özerklik kazanımındaki önemli etkileri göz önünde bulundurularak, görüşme formundaki 9 maddeden 5'nin geliştirilmesinde (3-7 arası maddeler) anketlerden elde edilen bu bulgular kullanılmıştır.

Öğretmenler genel özerklik durumları ile ilgili olarak anketlerde olduğu gibi, sistematik olarak hedef belirleyip hedefe ulaşma durumlarını değerlendirmediklerini ifade etmekle birlikte, İngilizcelerini ve mesleki bilgilerini geliştirmek için yoğun bir çaba içinde olduklarını bildirmişlerdir (25, %100). Bir kısmı, zaman içinde İngilizcelerinin geliştiğini hissettiklerini (8, %32), çoğu ise (17, %68) yeni öğrendikleri sözcük, yapı ya da sözcük gruplarını kullandıkları ölçüde İngilizcelerinin geliştiğini fark ettiklerini düşünmektedirler. Hem İngilizcelerini geliştirmek hem de mesleki anlamda kendilerini geliştirmek açısından en fazla seminer, çalıştay gibi bilgiyi paylaşabilecekleri etkileşimsel ortamlara gereksinimleri olduğunu ifade etmişlerdir (25, %100). Elde edilen diğer veriler analiz edilip sınıflandırıldıktan sonra, öğretmenlerin özerk öğrenme sürecini olumlu/olumsuz etkileyen durumlar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir (Tablo 8).

**Tablo 8. İngilizce öğretmenlerinin özerk öğrenmelerini olumlu/olumsuz etkileyen durumlar (n=25)**

| Kategoriler                                       | Görüşler   |
|---|--|
| Özerk öğrenme sürecini olumlu etkileyen durumlar: | 1)Yurt içi/dışı eğitim programları (n=22; %88). 2) Film (alt yazısız) (n=20; %80). 3) İnternet (n=20; %80).  |
| Öğrenme sürecini olumsuz etkileyen durumlar:      | 1)Yeni yayınları izleyememek (n=20;%80). 2) Hep aynı düzeyde ders vermek (n=18; %72). 3) Hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin ihtiyaçlarının ve altyapılarının göz önünde bulundurulmaması (n=25; %100). 4) Hizmet içi eğitimlerde aynı şeylerin tekrar edilmesi (n=25; %100). 5) Hizmet içi eğitimlerde işlenen konuların sınıf ortamına aktarılabilir nitelikte olmaması (n=25; %100). |

Öğretmenlerin hepsi kurumun düzenlediği hizmet içi eğitim programlarının gereksinimlerini karşılamaya yönelik olmadığını ve aynı konuların sürekli tekrar edildiğini ifade etmişlerdir (25, %100). Öğretmenlerin bir kısmı (8; %32) mevcut programlarında öğrenci özerkliğini geliştirmeye yönelik etkinliklere kısıtlı da olsa yer verdiklerinin daha önce farkında olmayışlarını, hizmet içi eğitimin yetersizliğine örnek olarak düşünmektedir. Bu konuyla ilgili iki öğretmenin görüşü gizlilik esasına dayanılarak isimleri verilmeden aşağıda aktarılmıştır.

“Daha önce yapılan hizmet içi eğitimlerde çok emek vererek materyaller geliştirdik. Hiç birisi kullanılmadı. Emekler boşa gidince motivasyon düşüyor.”

“Aynı kişi, aynı konuyu aynı tarzda üç kez anlattı. Bu durum motivasyonu öyle düşürüyor ki insan yanında kitap getirmek istiyor.”

Zümre odasını özellikle internet ve ders araçları açısından yeterli bulmalarına karşın, mesleki anlamda gelişmelerine katkı sağlayabilecek CD güncel kitap ya da süreli yayınlar konularında gereksinimlerini karşılamadığını düşünmektedirler. İfade ettikleri başka bir sorun ise hep aynı düzeyde ders vermeleri sonucunda motivasyonlarının düşmesi ve İngilizcelerinin gerilemesi konusundadır (17; %68). Öğretmenlerin diğer görüşleri, özerk öğrenme/öğretme gereksinimleri olarak sınıflandırılıp aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Tablo 9).

**Tablo 9. Öğretmenlerin Özerk Öğrenme/Öğretme Gereksinimleri (n=25)**

|   |  |
|---|--|
| 1. Öğretme ortamlarının değiştirilmesi:                                     | a) Farklı düzeylerde ders vermek<br>a) Eğitici açısından: Konuya hakim (n=25; %100), açık fikirli (farklı fikir ve önerilere açık) (n=20; %80), hedef kitlesini tanıyan (n=25; %100), canlı/ güler yüzlü (10; %40), özerk öğrenmeyle ilgili yaşantısı olan (n=8; %32).<br>b) İçerik açısından: özerk öğrenmenin ne olduğunun bol örneklerle anlatılması (n=25; %100), bilinçli olarak neler yapılabilir, nasıl yapılabilir sorularının cevaplanması (n=25; %100), dış dünya ile sınıf içi etkinliklerinin nasıl ilişkilendirileceğinin (n=12; %48), öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların nasıl gözetileceğinin (n=25; %100), özerklik durumu yüksek olan öğrencilerle düşük olan öğrenciler arasındaki dengelerin nasıl kurulacağını (n=15; %60) anlatılması. Hizmet içi eğitimin sürekliliğinin olması, uygulamada yapılanların değerlendirilmesi (n=25; %100). Özerk öğrenmeye öğrencilerini inandırabilmeleri için önce kendilerinin buna inandırılması (n=15; %60).<br>c) Ortam açısından: yüksek katılıma olanak tanıyan, ev ortamı gibi samimi bir ortam olması (n=25; %100).<br>d) Taltif açısından: Emeklerinin boşa gitmediği verimli bir hizmet içi eğitimini yeterli bulup herhangi bir taltif beklemiyorlar (n=25; %100). |
| 2. Hizmet içi eğitim gereksinimleri:  |  |
| 3. Zümre odasına ilişkin gereksinimleri:                                    | a) İngilizce öğretimi ile ilgili yeni yayınlar (sürelî yayın, kitap, CD, film) (n=25; %100).<br>b) Rahat çalışabilecekleri sessiz sakin bir ortam (n=20; %80).   |
| 4. Öğrencilerine etkili öğrenme koşulları sağlamaya ilişkin gereksinimleri: | a) Ders araçlarının (tepegöz, projektör, vb.) el altında olması (n=25; %100).<br>b) Öğrenciye zevk alacağı ödevlerin verilebileceği koşulların yaratılması (film senaryosu yazdıktan sonra kameraya çekerek oynamak, geziye gidip ardından rapor yazmak gibi) (n=12; %48).<br>c) Duruma göre öğrencilere ödev konularını seçme fırsatı tanıyacak koşulların yaratılması ) (n=12; %48).<br>ç) Müfredat yetiştirme telaşıyla öğrenciyi sıkıştırmak yerine, öğretmenle öğrenciyi yakınlaştıracak aktivitelere olanak sağlayacak koşulların yaratılması (birlikte sinema ya da tiyatroya gitmek gibi) ) (n=12; %48). Daha sonra sınıf dışında yapılan aktivitelere dayalı sınıf içi aktivitelerinin üretilmesi ) (n=12; %48).  |

## SONUÇ VE TARTIŞMA

### Ders Programı

Araştırma sonuçları özerk öğrenme etkinliklerinin kısmen de olsa uygulandığını göstermektedir. Ancak; hemen hemen her derste yapılan ikili ve grup çalışmaları, bazen öğrenme yolunu seçme ya da yazma etkinliklerinde editörlük yapma fırsatının verilmesi yeterli olamamaktadır. Bu etkinlikler sistematik olarak diğer özerk öğrenme etkinlikleriyle bütünleştirilerek, belirli amaç ve hedefler doğrultusunda kullanıldıkları takdirde öğrenci özerkliğine katkı sağlayabileceklerdir. Öğrencilerin öğrenmelerini sürekli kılabilmesi için, sınıf ortamının sınırlarını aşarak gerçek yaşamdaki araçları kullanabilmeleri ve en önemlisi öğrenmelerini yönlendirip yönetebilmeleri gerekmektedir. Bütün bunlar hedef belirleme, öz-değerlendirme, yansıtma gibi sınıf ortamında teşvik edilmeyen en temel özerk öğrenme becerilerinin geliştirilmesiyle sağlanabilir. Uygulamaya ilişkin bu eksikliklerin giderilmesine yönelik önerilere, araştırmanın diğer sonuçları da tartışıldıktan sonra en son bölümde yer verilmiştir.

### Öğrenci Özerkliği

Öğrenci anketlerinden edilen sonuçlara göre, genel olarak özerk öğrenme sürecine girmeye hazır hazır olduklarını söylemek mümkündür. Bununla birlikte;

- okul ve halk kütüphanesinin İngilizceğini geliştirmek amacıyla baş vurdukları kaynaklar arasında olmadığı,
- dil gelişimlerini/çalışmalarını başkalarıyla/arkadaşlarıyla tartışmaları, kendi çabalarıyla öğrenmeye istek duymaları, öğrenmek istedikleri konular hakkında öğretmenleriyle

görüşmeleri, kendilerini tek başlarına öğrenmeye yeterli hissetmeleri, medya ve interneti kişisel dil gelişimlerinde kullanmaları konularında görüşlerinin net olmadığı anlaşılmaktadır.

Yapılan araştırmalar, bu öğrencilerin yetersiz buldukları için göz ardı ettikleri okul ve halk kütüphanelerinin, cazip mekanlar haline getirilip etkili bir şekilde kullanılmasının sağlanması durumunda, öğrenci başarısını anlamlı bir şekilde arttırdıklarını göstermektedir (Keith, 2001; Shovlin, 2005). Bu kütüphanelerde öğrenciler, yer minderlerinin üzerinde ayaklarını uzatarak dinlenirken kulaklıklarını takıp müzik dinleyerek kitap/dergi okuyabilmekte, interneti ve yazılı kaynakları kullanarak ödevlerini yapabilmekte ya da yine kulaklık kullanarak alt yazısız yabancı dilde film izleyebilmektedir. Araştırmanın yapıldığı özel kurum için öğrencilerine böyle bir öğrenme ortamını hazırlaması olanaksız görünmemektedir. Benzer niteliklere sahip halk kütüphanelerinin öğrencilerin kolaylıkla ulaşabilecekleri noktalarda, örneğin batı ülkelerinde olduğu gibi her semtte oluşturulması aynı ölçüde kolay olmayabilecektir. Ancak, Milli Eğitim ve Kültür ve Turizm Bakanlıklarına bu konuda işbirliği yapmaları yolunda öneri getirilmesi, uzun vadede gerçekleştirilecek bir projenin başlangıcı olabilir.

Öğrenilebilir nitelikte olan özerk öğrenme becerileri, öğrenme sürecinde bireyin bağımsız kararlar alabilmesini gerektirmekle birlikte, birey başkalarıyla işbirliği halinde iken gelişebilmektedir. Öğrencilerin, öğrenmelerine ilişkin konularda başkalarıyla tartışmaları ya da öğretmenlerinden görüş almaları hakkında net görüş bildirmemiş olmaları henüz bu tarz bir işbirliği konusunda eğitilmemiş olmalarıyla açıklanabilir. Sınıf dışındaki gerçek yaşamlarında mevcut olan internet ve medya gibi kaynakları kullanmalarına ilişkin görüşlerindeki belirsizliği de aynı nedenle açıklamak mümkündür. Kendilerini bağımsız İngilizce öğrenmeye istekli ve yeterli bulmaları konularında da net görüş bildiremeyen bu öğrencilere, öğretmenin rehberliğinde diğer bireylerle işbirliğine dayalı uygun öğrenme koşulları hazırlanarak verilecek olan bilinçli bir özerk öğrenme eğitimi ile, öğrenme süreçlerini yönlendirme ve yönetme becerileri kazandırmak mümkün görünmektedir. Böylece öğrenciler, yaşamlarında ellerinin altında bulunan her türlü kaynaktan en iyi şekilde yararlanma becerilerini kazanarak öğrenme kapasitelerini artırabileceklerdir.

Öğrencilerin öz-değerlendirme puanlarının İngilizce dersi notlarıyla anlamlı ve pozitif korelasyon vermiş olması da, özerk öğrenmenin önemli unsurlarından olan hedefe ulaşma durumlarını değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi için gerekli olan altyapının hazır olduğunu düşündürmektedir. Ancak, aynı öğretimsel hedefler için öğrencilerin kendilerini sınavlardan aldıkları notlara kıyasla göreceli olarak bir miktar yüksek değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Avrupa Konseyi'nin gerçekleştirdiği pilot çalışmalarda da öz-değerlendirme becerilerini kazandırma sürecinin ilk aşamalarında, benzer sorunların yaşandığı düşünülecek olursa (Spolsky, 1992, Akt. Council of Europe 2002; Sullivan ve Lindgren 2002) elde edilen sonuçların, araştırmaya katılan öğrenciler açısından olumlu olduğu söylenebilir.

### **Öğretmen Özerkliği**

Öğretmenlerin, anketlerdeki ifadelerine dayanarak, birer özerk öğrenen olma yolunda çaba harcadıkları, bir kaç dışında özerk öğrenme yolları ve kaynaklarını kullanmaya istekli oldukları düşünülebilir. Öğrenme yollarından pasif dinleyici olmayı tercih etmemeleri, etkileşimsel öğrenme yollarına yönelmeleri nedeniyle bir sorun olarak görülmeyebilir. Öğrencilerle aynı sebeplerden dolayı, okul ve halk kütüphanelerini tercih etmemelerine ilişkin sorun ise yukarıda getirilen önerilerle çözülmeye çalışılabilir. Buna göre; öğretmenlerin özerk öğrenme ve öğretmeye hazır oluşukları açısından önemli bir sorunlarının olmadığını söylemek mümkün olduğu halde, anketlerin en önemli sonuçlarından biri acil hedeflerini belirleyemedikleri, hedefe ulaşma durumlarını objektif değerlendiremedikleri ve öz-değerlendirme yapmadıkları konusunda bildirdikleri görüşlerdir. Anket sonuçları aynı zamanda, öğretmenlerin kişisel gelişimleri açısından hizmet içi eğitimleri, eğitici ile tartışmayı göreceli olarak daha az tercih ettiklerini ve zümre odasında sunulan araçlar konusunda görüşlerinde netlik olmadığını göstermektedir. Sözü edilen temel özerk öğrenme becerilerinin geliştirilmesi açısından taşıdığı önem nedeniyle, bu konuların görüşmeler yoluyla derinlemesine araştırılmasından aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenler hizmet içi eğitimlerle ilgili olarak;

- katılımcıların ihtiyaçlarının dikkate alınmamasını,

- aynı şeylerin aynı tarzda tekrar edilmesini,
- işlenen konuların sınıf içinde uygulanabilir nitelikte olmamasını özerk öğrenmelerini olumsuz etkileyen durumlar olarak bildirmişlerdir.

Eğiticileri ise, ellerindeki notlara bağlı kalarak, beklentileriyle örtüşmeyen konularda eğitim vermeye çalıştıkları için yararlı bulmamaktadırlar. Zümre odasına yönelik değerlendirmeleri, sürekli ellerinin altında bulunan bilgisayarlar, kesintisiz internet bağlantısı konularında son derece olumlu olmakla birlikte, kitap, dergi ya da CD formatında yeni yayınların bulunmaması konusunda olumsuzdur.

Etkileşimsel ortamlarda daha iyi öğrendiklerini ifade eden bu öğretmenlerin, kendilerini geliştirmek amacıyla mevcut olanaklarını kullanarak yurtiçi/dışı eğitim seminerlerine gönüllü katılmalarına karşın, kurumlarının sağladığı hizmet içi eğitime/eğiticiye göreceli olarak daha az ilgi göstermeleri ve zümre odası konusunda net görüş bildirmemiş olmaları üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Zamanlarının çoğunu kurumda derse girerek, toplantı yaparak, zümre odasında çalışarak ya da hafta sonları hizmet içi eğitimlere katılarak geçirmektedirler. Bu bağlamda, kurumda geçirilen zamanın verimli ve doğru kullanılması öğrenme süreçlerini özerkleştirmelerinde belirleyici rol oynayabilecektir. Yapılan görüşmelerden (Tablo:3) öğrenme durumları ve gereksinimlerinin farkında oldukları anlaşılan öğretmenler, normal olarak bir hizmet içi eğitimi düzenlenmeden önce alt yapılarının ve beklentilerinin dikkate alınmasını istemektedirler. Öğretmenlerin bu isteklerinin, her türlü eğitim programının ilk basamaklarından biri olan gereksinim çözümlemesiyle yerine getirilmemesi; zaman, para ve emek kaybı kadar eğitsel kayıplarla neden olabilmektedir. Acil hedeflerini belirleyemediklerini, hedefe ulaşma durumlarını objektif olarak değerlendirme ve öz-değerlendirme gibi özerk öğrenmenin gereklerini yerine getiremediklerini düşünmeleri eğitsel kayıplara işaret etmektedir (Tablo:2). Dolayısıyla, kurumun sağladığı hizmet içi eğitimin ve zümre odasının öğretmenlerin talepleri, alanyazın ve araştırmanın bulguları doğrultusunda gözden geçirilmesi özerk öğrenmelerini olumlu etkileyecektir. Buna göre atılabilecek adımlar konusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Genel amaç ve hedefleri gereksinim çözümlemeleriyle belirlenen hizmet içi eğitiminin en az bir döneme ya da bir öğretim yılına yayılması, öğretmenlerin taleplerini karşılanması açısından önem taşımaktadır. Buna göre; özerk öğrenme ve öğretme yaşantılarını her aşamada paylaşma olanağı bulan öğretmenler, zamanında dönüt alarak/vererek motivasyonlarını yüksek tutmak suretiyle, özekliğin ön koşullarından biri olan öğrenmede sürekliliği sağlayabileceklerdir.
- Öğretmenler, özerk öğrenmeye öğrencilerini inandırabilmek için önce kendilerinin inanmaları gerektiği kanısındadırlar. Gerçekçi görünen bu bakış açısıyla, birer özerk öğrenen olarak öğrencilerinin önünde yürüyerek onlara rehberlik etmeleri kolaylaşacaktır. Ancak, başka birilerinin de onlara bu konuda rehberlik etmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, hizmet içi eğitimi konusunda hemen hemen en ağır sorumluluğu eğitici yüklenmektedir. Eğitici, özerk öğrenmenin temel unsurlarını anlaşılır bir dille aktarabilmeli, Türkiye bağlamında nasıl uygulanacağı konusunda fikir yürütüp yaşantısal örneklerle tartışabilmelidir. Eğiticinin bütün bunları yapabilmesi için özerk öğrenme yaşantısının olması gerekir. Özerk öğrenme becerileriyle donanmış, özerk öğrenmenin çıkış noktası olan batı kültüründe yetişmiş bir eğitici bulunsa bile; öğrenme kültürlerindeki farklılıktan kaynaklanabilecek olası sorunlara çözüm üretemeyebilecektir. Öğrenme özerkliğinin toplumsal bağlamda biçimlendiğine dikkat çeken Holliday (1996; 2003) yerellekle evrensellik arasındaki dengenin önemini vurgular. Bu dengeyi ise, özümlediği özerk öğrenme kuramlarını Türk öğrenme kültürü ve koşullarında yaşantısallaştıran bir Türk eğitici sağlayabilir. Ancak, daha çok öğretmenden öğrenciye bilgi aktarımına dayanan geleneksel öğrenme kültüründe yetişmiş Türk eğiticiler için de özerk öğrenme son derece yeni bir deneyim olabilir. Bu nedenle; konuyla ilgili sağlam kuramsal alt yapısı olan bir Türk eğiticinin, başlangıç aşamasında kendi özerk öğrenme yaşantısını bilgi ve fikir alış verişinin sağlandığı koşullarda, öğretmenlerle birlikte oluşturmasının sorunun çözümüne katkı sağlayabileceği beklenebilir. Buna göre, istedik niteliklere sahip

eğiticilerin yaşantılarıyla öğretmenlere ışık tutabilecekleri hizmet içi eğitimleri, sürecin daha sonraki aşamalarında gerçekleştirilebilecek bir hedef gibi görünmektedir. Hizmet içi eğitimlerin özerk öğrenme felsefesine dayalı öğretim programlarının başarılı olması konusunda en etkili araç olduğu (McCarthy, 2000; Scharer, 2000) düşünülecek olursa, böyle bir hedefe ulaşılması büyük değer taşımaktadır.

- Kurum, öğretmenlerinden talep ettiği zamanın en verimli şekilde değerlendirilmesi yolunda etkili araçlar sunarak, çok yönlü eğitsel katkılar sağlamak şansına sahiptir. Bu bağlamda; öğretmenlerin internet kullanarak öğrenmeye ilişkin olumlu görüşlerini, zümre odasında sağlanan kesintisiz bilgisayar ve internet hizmetinin amacına ulaştığı biçiminde yorumlamak mümkündür. Ancak öğretmenlerin rahat okuyabilecekleri sakin bir ortam sağlanması yönündeki taleplerini sağlamak mümkün görünmemektedir. Zümre odası aynı zamanda öğretmenlerin dinlenme zamanlarında sohbet ederek kullanabilecekleri bir ortamdır. Dolayısıyla, öğretmenlerin zümre odasının değişik formatlarda (kitap, cd, süreli yayın vb.) alandaki yenilikleri aktarabilecek nitelikte yayınlarla desteklenmesi yolundaki talepleri, okul kütüphanesinde karşılanarak okumaya ilişkin sorunları çözümlenebilir. Öğretmenlerin bu talepleri aynı zamanda, olanak sağlanması durumunda daha fazla okuyarak kendilerini geliştirmeye hazır olduklarının işareti olarak düşünülebilir. Okul kütüphanesine Turkish daily news, magazin, film gibi kaynakların eklenmesi sınıflarında gerçek materyaller (authentic materials) kullanmaları konusunda da teşvik edici olabilir.

Bu araştırmanın dayandığı temel varsayıma göre; öğretmenlerin, öğrencilerine birer özerk öğrenen olarak yaşam boyu öğrenmenin gerektirdiği becerileri kazandırabilmesi ve inceliklerini anlatabilmesi için, kendilerinin yaşam boyu öğrenme sürecinde olan özerk öğrenciler olması gerekmektedir. Yukarıdaki öğretmen ve öğrenci özerkliğine ilişkin sonuçlar bu çerçevede değerlendirildiğinde; mevcut sorunların çözümlenmesi durumunda, özerk öğrenme felsefesine dayalı bir İngilizce eğitim programına geçiş için yeterli olabilecek altyapının sağlanması mümkün görünmektedir. Öğretmenlerin özerk öğrenme ve öğretmeye ilişkin rasyonel kararlar alıp uygulayabilmelerini gerektirecek böyle bir İngilizce eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde de, özerklik durumlarının ve gereksinimlerinin öğrencilerinki ile birlikte gözetilmesi araştırmanın dayandığı bu temel varsayımın bir gereği olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda, İngilizce öğrenim/öğretim programı hazırlanması konusuna, araştırma sonuçları doğrultusunda getirilen aşağıdaki öneriler, öğretmen ve öğrenci özerkliğini bir arada geliştirmeyi hedefleyerek çift yönlü ve uzun vadeli katkılar sağlayabilir.

- Öğretmenlerin ifadelerine göre; sürekli aynı düzeyde ders programı uygulamaları, İngilizcilerinin ders verdikleri düzeyle sınırlı kalması ve motivasyonlarının düşmesiyle sonuçlanabilmektedir. Talepleri doğrultusunda farklı düzeylerde ders verebilme olanağının tanınması, onları İngilizcilerini geliştirmek amacıyla hedef belirlemeye ve belirledikleri hedeflere ne ölçüde ulaştıklarını değerlendirmeye yöneltebilir.
- Öğretmenler, müfredatı yetiştirme telaşından dolayı sınıf ortamına gerçek ders araçları (authentic materials) getirilmesi ya da öğrencileriyle birlikte geziye gidip ardından rapor yazılması gibi sınıf dışındaki ortamların kullanıldığı etkinliklerden, gereksinimleri olduğu halde kaçındıklarını bildirmişlerdir. Bu tür etkinlikler; eleştirel düşünme, iletişim ve öz-yönetim becerilerine odaklanarak İngilizcenin kazandırılmasını hedefleyen özerk öğrenme felsefesine dayalı bir öğretim programında sıklıkla kullanılan etkinlikler arasındadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin talepleri önerilen programla örtüşmektedir. Ancak geleneksel ders programından bir çok açıdan farklılaşan bu programlar, öğretmenlerin kullanmadıklarını ifade ettikleri, öğrencilerinse göreceli olarak kendilerini yüksek değerlendirdikleri öz-değerlendirme ve diğer alternatif ölçme araçlarını gerektirmektedir. Bu araçların geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları batı bağlamında yaygın olarak yapılmış olsa da (Council of Europe 2002), bu tarz çalışmalar ülkemizde henüz başlangıç aşamasındadır. Dolayısıyla yeni programda karşılaşılabilecek en önemli sorunlardan biri özerk öğrenmenin temel unsuru olarak kabul edilen öz-değerlendirmeyle ilgilidir. Bu

sorunun zaman içinde çözülebilmesi, sağlanacak olan sistemli eğitim programlarıyla mümkün olabilir.

Bir özel eğitim kurumunun İngilizce eğitim programlarında ADGD uygulamasına geçilmeden önce gerçekleştirilen bu ön çalışma, kurum açısından taşıdığı önemin yanı sıra, aynı konuya ilişkin yapılabilecek benzer çalışmalara model olabileceği özelliği açısından da değer taşımaktadır. Bununla birlikte, çalışma her ne kadar kurum öğrencilerinin önemli bir kısmını ve tüm İngilizce öğretmenlerini içine alsada; elde edilen sonuçlara dayanarak yukarıda getirilmeye çalışılan önerilerin, öncelikle seçilen bir pilot sınıfta uygulanmasının ardından tüm okula genellenmesi eğitsel açıdan daha doğru bir adım olabilir. Ayrıca, öğrencinin öğrenme süreçleri üzerinde ciddi etkileri olan velilere ulaşılamamış olması, görüşmeler yoluyla sadece öğretmenlerden derinlemesine bilgi edinilmiş olması, kurumun eğitim felsefesi açısından değerli bilgi kaynağı olabilecek okul yöneticilerinin görüşlerinin alınamamış olması bu araştırmanın başlıca sınırlılıklarıdır. Araştırmanın belli bir özel okula odaklanmış olması ise elde edilen sonuçlardan genellemeye gidilmesini engellemektedir. Devlet okullarındaki İngilizce eğitiminin yapısının özel okullardan önemli farklılıklar gösterebileceği göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Dolayısıyla, özerk öğrenme felsefesine dayalı ADGED uygulamasının yaygınlaştırılmasının hedeflendiği şu süreçte, gerek özel kurumlarda gerekse devlet kurumlarında kapsamlı araştırmaların gerçekleştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

#### KAYNAKÇA

- Almarza, G. (1996). Student foreign language teachers' knowledge growth. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 50 – 78), New York: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2002). "Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Case studies." [Online] Retrieved on 02-April-2004, at URL: [www.culture2.coe.int-portfolio//documents/case-studies-CEF.doc](http://www.culture2.coe.int-portfolio//documents/case-studies-CEF.doc)
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), [Online] <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/orta3-demirel.htm> adresinden 17 Şubat 2006 tarihinde indirilmiştir.
- Denscombe, M. (1982). The hidden pedagogy and its implications for teacher training: An ecological analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 3, 249 – 265.
- Gieve, S. & Clark, R. (2005). The Chinese approach to learning: Cultural trait or situated response? The case of a self-directed learning programme. *System*, 33(2), 261-276.
- Hargreaves, A., (1994). *Changing teachers, changing times*. Cassell: London.
- Ho, J. & Crookall, D. (1995). Breaking with Chinese cultural traditions: Learner autonomy in English language teaching. *System*, 23(2), 235-243.
- Holden B. & Usuki, M. (1999). "Learner autonomy in language learning: A preliminary investigation." [Online] Retrieved on 06-January-2006, at URL: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/24/fa/37.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/24/fa/37.pdf).
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Holliday, A. (1996). Developing a sociological imagination: expanding ethnography in international English language education. *Applied Linguistics*, 17(2), 234-255.
- Holliday, A. (2003). Social autonomy: Addressing the dangers of culturism in TESOL. In D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds.), *Learner Autonomy across Cultures* (pp. 110 – 26). New York: Palgrave.
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Çabuk, B. (2002). İngiltere ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, [Online] <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/karacaoglu.htm> adresinden 13 Şubat 2006 tarihinde indirilmiştir.
- Keith, C. L. (2001). "Quality library media programs affect academic achievement." [Online] Retrieved on 06-January-2006, at URL: <http://www.infotoday.com/MMSchools/sep01/lance.htm>.
- Kohonen, V. (2001). "Developing the European language portfolio as a pedagogical instrument

- for advancing student autonomy.” [Online] Retrieved on 02-April-2004, at URL: [www.uta.fi/laitokset/okl/projektit/eks/Kohonen2001.pdf](http://www.uta.fi/laitokset/okl/projektit/eks/Kohonen2001.pdf).
- Littlewood, W. (2000). Do Asian students really want to listen and obey? *ELT Journal*, 54(1), 31-36.
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- McCarthy, C. (2000). “Learner training for learner autonomy on summer language courses.” [Online] Retrieved on 06-January-2006, at URL: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/25/a6/94.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/25/a6/94.pdf)
- Mynard, J. & Sorflaten, R. (2003). “Independent learning in your classroom.” [Online] Retrieved on 02-April-2004, at URL: <http://jomynard.tripod.com/ilyourclass.htm>.
- Patton, Q. M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- Puchta, H. (1999). Creating a learning culture to which students want to belong. The application of Neuro-Linguistic Programming to language teaching. In J. Brown (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 246-259). Cambridge: Cambridge university Press.
- Shovlin, C. (2005). “Increasing the attractiveness of libraries for edult learners.” [Online] Retrieved on 06-January-2006, at URL: [http://www.mla.gov.uk/resources/assets/I/Increasing\\_Attractiveness\\_8784.pdf](http://www.mla.gov.uk/resources/assets/I/Increasing_Attractiveness_8784.pdf).
- Smith, R. C. (2003). “Teacher education for teacher(-learner) autonomy” [Online] Retrieved on 06-January-2006, at URL: [http://www.warwick.ac.uk/%7Eelsdr/Teacher\\_autonomy.pdf](http://www.warwick.ac.uk/%7Eelsdr/Teacher_autonomy.pdf).
- Scharer, R. (2000). “Final Report: A European language portfolio pilot project phase 1998-2000.” [Online]Retrieved on 02-April-2004, at URL: [www.tcd.ie/CLCS/portfolio/ELP-network/DGIV-EDU-LANG-2000-31Erev.doc](http://www.tcd.ie/CLCS/portfolio/ELP-network/DGIV-EDU-LANG-2000-31Erev.doc).
- Sullivan, K. & Lindgren, E. (2002). Self-assessment in autonomous computer-aided second language writing. *ELT Journal*, 56(3), 258-266.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Usuki, M. (2001). “Learner Autonomy: Learning from the Student's Voice.” [Online] Retrieved on 06-January-2004, at URL: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/25/a3/32.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/25/a3/32.pdf).
- Usuki, M. (2002). “3. Learner Autonomy: Learning from the Student's Voice.” [Online] Retrieved on 06-January-2004, at URL: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/22/60/9e.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/22/60/9e.pdf).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (1. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınları.



## Ekler

### Ek 1. Sınıf içi gözlem formu: Özerk öğrenmeyi teşvik etmeye yönelik sınıf içi etkinliklerin kullanım sıklıkları

| Etkinlikler   | Sıklık Düzeyi             |                |              |                |                     |
|---|---------------------------|----------------|--------------|----------------|---------------------|
|   | 1<br>(Hemen<br>hemen hiç) | 2<br>(Nadiren) | 3<br>(Bazen) | 4<br>(Sık sık) | 5<br>(Her<br>zaman) |
| 1) Öğrenciye ödev konusunu, çalışma arkadaşlarını (v.b.) seçme fırsatı veriliyor mu?                              |                           |                | x            |                |                     |
| 2) Grup çalışmaları teşvik ediliyor mu?   |                           |                |              |                | x                   |
| 3) Öğrencilerin sınavlardaki performansları ile ilgili kestirimlerde bulunması teşvik ediliyor mu?                | x                         |                |              |                |                     |
| 4) Öğrenciler öğrenme hedeflerini belirlemeleri konusunda teşvik ediliyor mu?                                     | x                         |                |              |                |                     |
| 5) Öğrencilerin sınıf dışı ortamlardaki gerçek yaşama ilişkin materyelleri kullanmaları teşvik ediliyor mu?       |                           | x              |              |                |                     |
| 6) Öğrenmelerine ilişkin günlük yazmaları teşvik ediliyor mu?   |                           | x              |              |                |                     |
| 7) Öğrenme aktivitelerinin ardından ek çalışma (extention) ve yansıtma (reflection) yapmaları teşvik ediliyor mu? |                           | x              |              |                |                     |
| 8) Öz ve akran editörlüğü teşvik ediliyor mu?   |                           |                | x            |                |                     |
| 9) Sınıf ortamında bağımsız öğrenmelerine (self-access) yardımcı olabilecek durumlar yaratılıyor mu?              |                           | x              |              |                |                     |
| 10) Öz-değerlendirme teşvik ediliyor mu?  | x                         |                |              |                |                     |

### Ek 2. Görüşme Formu

Eğitimde özerk öğrenme kabaca, bireyin öğrenme hedeflerini belirleyip, hedefe ulaşma durumlarını çeşitli yollarla değerlendirerek yönetmesi olarak tanımlanır. Biraz açmak gerekirse, bir İngilizce öğrencisi, belli bir süre içinde, örneğin; basit günlük dille, yaptığı bir gezi hakkında kısa bir yazı yazmak gibi bir çok hedef belirleyebilir. Bu hedeflerine ulaşmış olmadığını, öz-değerlendirme kontrol listeleri, akran değerlendirmesi gibi alternatif ölçme araçlarıyla değerlendirip yeni hedefler belirleyebilir. Bir ürün dosyası edinip, İngilizce öğrenmesiyle ilgili her türlü bilgiyi bu dosyada muhafaza edebilir. Böylece, öğretmenin yönlendirmesiyle, akranlarıyla etkileşim halinde sınıf ortamında kazandığı becerileri sınıf dışında kullanarak yaşam boyu öğrenmeyi sağlayabilir. Bu amaçla öğretmen sınıfta grup çalışmalarına, gerçek yaşama ilişkin araçların kullanılmasına, yazma etkinliklerinde öğrencilerin birbirlerinin editörlüğünü yapmalarına, öz-değerlendirmeye (vb.) olanak tanıyabilir.

1. Özerk öğrenme durumunuz hakkında neler söyleyebilirsiniz?
2. Öğrenme özerkliğinizi geliştirebilmeniz için a) neler yapmanız gerektiğini, b) ne tür bir desteğe ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Daha önce katıldığınız hizmet içi eğitim kurslarının en olumlu yönleri nelerdir?
4. Daha önce katıldığınız hizmet içi eğitim kurslarının en zayıf yönleri nelerdir?
5. Hizmet içi eğitim kurslarının zayıf yönlerinin giderilebilmesi için neler önerirsiniz?
6. Öğrencilerinizin ve kendinizin öğrenme özerkliğini geliştirmeniz konusunda yardımcı olmayı amaçlayan bir hizmet içi eğitim kursu düzenlenmek istense genel olarak beklentileriniz a) eğitici açısından, b) içerik açısından, c) eğitim ortamı açısından, d) taltif açısından (örneğin; bir teşekkür belgesi, hizmet puanı, kurum içi yükseltmelerde dikkate alınması gibi) beklentileriniz nelerdir?
7. Okuldaki öğrenme merkezinin öğrenmenize katkı sağlayabilmesi için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz.
8. Bir öğretmenin özerk öğrenme durumunun, öğrenciye özerklik kazandırma sürecini nasıl etkileyebileceğini düşünüyorsunuz? Açmak gerekirse, özerk öğrenme durumu yüksek olan bir öğretmenle olmayan bir öğretmenin öğrenci üzerindeki etkileri arasında nasıl farklar olabilir?
9. Öğrencilerinize özerklik kazandırma sürecinin etkili olabilmesi için; içeriğe, ödevlendirmeye, kullanılacak araç gereçlere ve fiziksel koşullara ilişkin ne düşünüyorsunuz?