

ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ, İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNE YANSIMALARI VE HAYEF ÖRNEĞİNDE ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEĞİŞEN ÖĞRETMEN ROLLERİ ALGISI

Devrim GÜNAY*

ÖZ

Öğrenen özerkliği, dışarıdan bilgi yığmaya dayanan geleneksel eğitim anlayışına karşıt olarak, bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu aldığı, öz kaynaklarını kullandığı, öğrenme stratejisi odaklı, sorgulayıcı öğrenme biçimini öne çıkarmaktadır. Bu çalışmanın amacı, günümüz eğitim anlayışını şekillendiren özerklik kavramını yabancı dil öğretimine yansımaları ile ortaya koymak ve özerkliğe koşut olarak değişen öğretmen rollerinin bu rollerin uygulayıcısı olacak öğretmen adayları tarafından hangi öncelik sırasında algılandığını araştırmaktır. Bu doğrultuda, önce özerkliğin dil sınıfı için yansımalarını dünya ve Türkiye'deki sınıf içi uygulama alanlarıyla ortaya koyan araştırma, aynı zamanda İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'ndeki İngilizce öğretmen adaylarının (N=57) değişen öğretmen rolleri algısı üzerine önem sıralama ölçeği kullanılarak yapılan yarı niceliksel bir çalışmanın sonuçlarını da içermekte ve özerklik sonrası öğretmen rollerinin her kademedeki aday öğretmenler tarafından ne denli benimsendiği sorusuna yanıt bulmaya çalışmaktadır. Sonuçlar göstermektedir ki özerklikle özdeşleşen ve etkileşimi, öz yönelimliliği ve bireyselleşmiş öğretimi önceleyen roller öğretmen adayları tarafından çoğunlukla benimsenirken, geleneksel sınıfla özdeşleşen öğretmen rollerinden güdülemeye halen kaydadeğer bir önem atfedilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İngiliz dili eğitimi, öğrenen özerkliği, öz yönelimlilik, öğretmen rolleri algısı

LEARNER AUTONOMY, IMPLICATIONS FOR ELT AND PROSPECTIVE TEACHERS' PERCEPTION OF CHANGING TEACHER ROLES IN THE CONTEXT OF HAYEF

ABSTRACT

Contrary to the traditional understanding of education that heavily relies on the accumulation of knowledge, learner autonomy brings under focus a new type of learning that prioritizes strategy focused, critical instruction where the individual takes on the responsibility of his/her own learning and utilizes his/her own resources to this end. The aim of this study is to portray the concept of learner autonomy with its implications for foreign language teaching and to investigate the extent of importance attributed to the teacher roles that have been reshaped in the post-autonomy as perceived by the teacher candidates. To this end, the research initially highlights the implications of learner autonomy on the language class with particular references to global and Turkish contexts of ELT, also featuring the results of a quasi-quantitative survey based on importance listing scale which was conducted with the English teacher candidates at Istanbul University Hasan Ali Yucel Faculty of Education (N=57), seeking response to the question of "to what extent are the autonomy related teacher

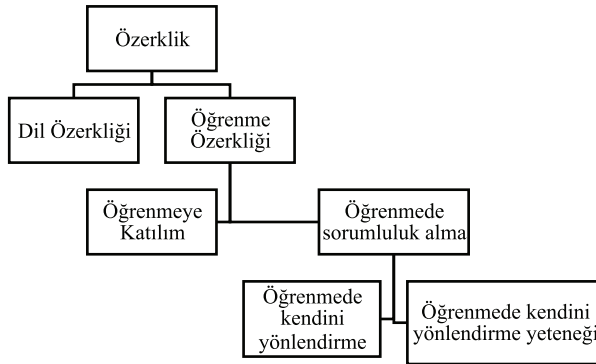
* Arş. Gör. Dr., İstanbul Üniv., H.A.Y.E.F., devgunay@istanbul.edu.tr

roles adopted by the teacher candidates?”. The results indicate that while autonomy associated teacher roles that prioritize strategy-based, self-directed learning and interaction are on the most part adopted by the prospective teachers, “motivating”, regarded among the traditional teacher roles, is still recognized as notably important. **Keywords:** English language teaching, learner autonomy, self directedness, perception of teacher roles.

1. GİRİŞ

... İki oğlun olacağına iki tayın veya buzağın olsaydı, bunları, eline verecek birini bulmakta güçlük çekmezdik; onları kendi tabiatlarının mümkün kıldığı ölçüde yetiştirecek ve olgunlaştıracak bir seyis veya bir çiftçi tutardık; madem ki birer insandırlar, onları kimin eline vereceğini biliyor musun? Onları bir insan ve bir yurttaş olarak yetiştirecek biri var mıdır? (Platon, 2001, s. 13)

Platon’dan aktarılan ve Sokrates’in yüzyıllar öncesinden çağımıza eğitsel bağlamdaki değerini kaybetmeden taşınan sözlerinin günümüz eğitim- öğretim etkinliği bakımından belirginliği, insan doğasının bir parçası olan öğrenme sürecinin başkalarının bilgi aktarımıyla değil; öğrenenin kendi bilinçli seçimleri, istekleri ve bunları gerçeklemek için kullandığı yöntemlerle işlerlik kazandığını göstermesinde yatmaktadır. Sokrates’ten günümüze, “öğrenen özerkliği” biçiminde aktarılan kavrama ilişkin olarak en çok gönderme yapılan tanımlama Holec’e (1981) aittir. Avrupa Birliğinin Yaşayan Diller Projesi kapsamında yayımlanan raporda Holec (1981, s. 3) öğrenen özerkliğini “bireyin kendi öğreniminin sorumluluğunu alma yetisi” olarak tanımlamakta ve böylece bireye ait bir nitelik olarak görme eğilimini yansıtmaktadır. Ancak bu tanımlamanın, Yaşayan Dillerde Öğrenen Özerkliği (1998) adlı Avrupa Konseyi yayınında, Holec (1981) tarafından bireyin başka yetilerini de kapsayacak şekilde genişletildiği gözlenebilir. Avrupa Konseyi’nin yayınında yansıtıldığı biçimiyle Şekil 1’deki gibi oluşturulabilecek şemada dil özerkliği ve öğrenen özerkliği birbirine bağlı iki ayrı alan olarak yer almakta, öğrenme özerkliği de öğrenmeye katılım ve öğrenmede sorumluluk alma alt başlıkları altında toplanmaktadır. Öğrenmede “sorumluluk alma” da kendini yönlendirme ve kendini yönlendirme yeteneği olarak iki farklı boyutta ele alınmaktadır.



Şekil 1. Öğrenen Özerkliği Şeması, Avrupa Konseyi (1998, s. 23)

Alanda yer alan tanımlardan biri de özerkliği “öğrenenin kendi öğrenimiyle ilgili verdiği tüm kararlardan ve bu kararların uygulamaya konulmasından tamamıyla kendisinin sorumlu olduğu durumlar” olarak betimleyen Dickinson (1987, s. 11)’a aittir. Daha sonraları yapılan tanımlarda, dil öğretimini besleyen bilişsel ve psikolojik etmenlerin de dikkate alınmasının da etkisiyle bu alanlara ait yetilerin de özerklik kavramı kapsamında değerlendirildiği görülmektedir. Bu çabalardan biri Little’ın (1991, s. 4) “dil öğrenmede özerklik; katılım, eleştirel yansıtma, karar verme ve bağımsız eylemin geliştirilmesi ve uygulanmasına dayanır” şeklindeki psikolojik süreçler odaklı tanımında açığa çıkmaktadır. Bu tanımlardan hareketle öğrenen özerkliğinin kavramsal olarak gittikçe genişleyen ve “dil öğrencisi” kimliğinden “dil kullanıcısı” kimliğine doğru ilerleyen bir çizgi üzerinde devingen bir halde yer aldığı saptaması yapılabilir. Ancak öğrenen özerkliği tanımlarının özünde Benson (2001, s. 13)’un da belirttiği gibi “öğrenenlerin başkalarının yönlendirmesi ve denetiminden kurtarılması” işinin yattığı söylenebilir.

Öğrenen özerkliği ortaya çıkarken, temelde tek bir amacın değil iki amacın yattığını belirten Field (2007, s. 30), kavrama geliştirdiği bakışta bu amaçları şöyle ifade etmektedir:

1. *Öğrenim süreleri boyunca öğrencileri daha verimli etkinlikte bulunmaları konusunda yetiştirmek.*
2. *Öğrenim süreleri sona erdikten sonra da öğrencilerin ikinci dili edinmeye devam etmelerini sağlamak.*

Bu iki yönelimle yola çıkan Field (2007), daha sonra, bu amaçlara uygun olarak öğrenenlerin, sınıf içinde ve sınıf dışında hedeflenen yetileri kazanmak için yapıcı bir şekilde sürece katıldığı, kendi kaynaklarıyla ilgili olanakları en iyi şekilde kullandığı, buna koşut olarak iyi çalışma alışkanlıkları geliştirdikleri ölçüde özerk birer öğrenen olma yolunda büyük bir aşama kaydedeceklerini belirtmektedir. Bu bağlamda Field (2007, s. 31), öğrenen yetiştirirken göz önüne alınması gereken becerileri; dil sınıfında, öğrenme stratejilerini işe koşma, içeriği kararlaştırma, öğretmenin amaçlarını anlama, daha derin bir dil farkındalığı elde etmek, öğrenme sürecine yansıtma, kendi öğrenme biçiminin farkına varma; okulda, ihtiyaç odaklı seçimler yapma, dil örnekleri üzerinde yoğun çalışma, pratik yaparak motivasyon kazanma; okul dışında ise, kendini değerlendirme, genel çalışma becerileri, öğrenmeyi yönetme olarak sıralamaktadır (Field, 2007).

Uzun erimli özerkliğin kazanılması sınıf içi özerkliğin kazanılması doğrultusunda öğrenenin zenginleştirilmesi, kendi becerilerinin farkına varmasının sağlanması ve bu farkındalığın günlük yaşama aktarılabilmesiyle olanaklıdır. Sınıf içindeki özerkliğin sınıf dışına da yansıtılabilmesi için öğretmenin kendine sorması gereken iki soru ise Field (2007, s. 31) tarafından şöyle dillendirilmektedir:

1. *Öğrenim gününün sonunda öğrenmenin devam etmesini sağlamak için neler yapılmaktadır?*
2. *Öğrenim döneminin bitiminde öğrenenlerin dil kullanıcıları olarak kendini geliştirebilmesi ve yaşam boyu öğrenmeyi sağlayabilmesi için neler yapılmaktadır?*

Kısa erimli sınıf içi öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında tümevarımlı öğrenme, keşfederek öğrenme, yaparak öğrenme gibi kavramlar öğretmenlerin sıklıkla uygulayageldikleri yöntemler olarak kalırken uzun erimli sınıf dışı özerkliğin sağlanması için bunlardan çok daha fazlasının gerekliliği gündeme gelmektedir (Field, 2007).

Benzer bir çıkış noktasından hareketle, öğrenen özerkliğini “dar kapsamlı” ve “geniş kapsamlı” olarak ikiye ayıran Kumaravadivelu (2003, s. 133) dar kapsamlı özerkliğin

amacını öğrenmeyi öğrenmek, geniş kapsamlı özerkliğinkini ise özgürleşmeyi öğrenmek olarak ifade etmektedir. Özerklik kavramının, tanımlandığı bağlama bağlı olarak değişen biçimlerde durumlar, öğrenilebilecek bir takım beceriler, doğuştan gelen ve çoğu kez örgün eğitim sürecinde bastırılan bir yetenek, öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma edimi ve onların kendi öğrenmelerinin istikametini belirleme hakkı olarak tanımlandığı görülmektedir (Benson & Voller, 1997, s. 2). Bu anlamda, yapılan her bir tanımın dil öğretimi alanına yansması farklı sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaları öncellediğinden, yabancı dil öğretimine yeni boyutlar getirdiğinden bahsedilebilir. Ancak ortaya çıkan bu çok boyutlu eğitsel pratikte belirginlik kazanan ve bu çalışmanın yöneldiği iki sorunsal şöyle sıralanabilir:

1. Öğrenen özerkliği kavramı günümüz yabancı dil öğretiminde dünyada ve Türkiye’de başvurulan hangi sınıf içi süreçlerde, müfredat öngörülerinde ve eğitim politikası belgelerinde somutlanmaktadır?
2. Öğrenen özerkliğiyle değişime uğrayan öğretmen rolleri öğretmen adayları tarafından nasıl algılanmaktadır?

1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Özerklik Uygulamaları

Dil öğretiminde betimlemesi yapıp kapsamı belirlendikten sonra, özerklik kavramı eğitsel, psikolojik, bilişsel ve dilsel alanlarda öğrenme işinin yapısına yönelik olarak bulgularan pek çok öğeyle zenginleştirilmiş, bazı kavramlar öğrenen özerkliğiyle birlikte anılır hale gelmiştir.

Alanda sıklıkla bahsedilen ve özerk öğrenme modellerine kaynak teşkil eden ana kavramlar Dickinson (1987, s. 11) tarafından şöyle özetlenmektedir:

- *Öz Öğretim (Self instruction): öğrenenlerin öğretmen denetimi olmadan çalıştıkları durumlar*
- *Öz Yönelimlilik (Self direction): Öğrenenlerin öğrenmeyle ilgili tüm kararlarda sorumluluk kabul ettikleri ama bu kararların uygulanmasında tam sorumluluk almadıkları durumlar*
- *Öz Erişimli Öğrenme (Self Access learning): Öğrencilerin onlara sunulan öz erişimli materyal ya da öğretim teknolojilerini kullandıkları durumlar.*
- *Bireyselleşmiş Öğretim (Individualized instruction): Öğrenme sürecinin öğretmen ya da öğrenen tarafından öğrenenin bireysel özelliklerine uyumlaştırıldığı durumlar*

Öğrenen özerkliğinin etkileşime girdiği kavramlar bunlarla sınırlı kalmamakta ve sınıf dışı bazı süreçleri de içeren ana kavramlar, özerklik kazanma sürecinde işlerlik kazanmaktadır. Bu bağlamda Benson’ın (2005, s. 26) üzerinde durduğu, özerklik açısından belirgin birkaç uygulama da şöyle sıralanabilir:

- *Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi: (CALL) İnternet ve bilgisayar teknolojisindeki gelişmelere koşut olarak öğrenenlere öz erişimli dersler ve sınavlar sağlanması*
- *Uzaktan Öğrenme: (Distance Learning), sanal okul, telematik ve asenkron öğrenme ağlarını da içeren uzaktan öğrenme uygulamaları*
- *Yurtdışında Çalışma: (Study Abroad) Öğrencilerin hedef dilin konuşulduğu ülkelere gitmesini içeren yabancı dil öğrenme programları.*
- *Karşılıklı Öğrenme: (Tandem Learning) Birbirinin dilini öğrenen iki kişinin birbirine yardımcı olmak için birlikte çalıştığı durumlar.*

Öğrenen özerkliğiyle birlikte öne çıkan bu kavramların yanı sıra, öğrenmenin öğrenenin öz denetimine girmesi sonucu bireyin sahip olduğu veya sahip olması amaçlanan stratejiler de tanımlanmış ve başarılı öğrenenlerin tamamlanacak göreve uygun ve görevi tamam-

layabilmek için yeterli çeşitlilikteki stratejiyi kullanabilen birey olduğu vurgulanmıştır. Söz konusu stratejiler Oxford (1990) tarafından doğrudan ve dolaylı stratejiler olarak ikiye ayrılmaktadır.

Tablo 1

Öğrenme Özerkliğine Etki Eden Stratejiler (Oxford, 1990)

	Hafıza Stratejileri	Bilişsel Stratejiler	Telafi Stratejileri
Doğrudan Stratejiler	Zihinsel bağlar yaratma	Pratik yapma	Akıllı tahminde bulunma
	Şekilleri ve kaynakları uygulama	İleti alma ve gönderme	Konuşma ve yazmada zorluklarla başa çıkma
	İyi tekrar etme	Çözümleme ve sebeplendirme	
	Eyleme geçme	Girdi ve çıktı için örüntü oluşturma	
Dolaylı Stratejiler	Üst bilişsel Stratejiler	Duyuşsal Stratejiler	Sosyal Stratejiler
	Öğrenmeyi merkezleştirme	Kaygıyı azaltma	Sorular sorma
	Öğrenmeyi planlama ve ayarlama	Kendini yüreklendirme	Diğerleriyle işbirliği yapma
	Öğrenmeyi değerlendirme	Duygu derecesinin farkına varmak	Diğerleriyle etkileşim kurma

Ancak daha sonra Oxford'un dolaylı ve doğrudan olarak yaptığı bu ayrım, sonraları aldığı eleştiriler doğrultusunda kendisi tarafından güncellenmiş ve sosyo-kültürel ve bilgi işleme kavramlarının da dahil edildiği, bilişsel, duyuşsal ve sosyo-kültürel- etkileşimsel boyutların bütünlük olarak yer aldığı yeni bir strateji/ üst strateji çerçevesi geliştirilmiştir (Oxford, 2011). Öte yandan, strateji odaklı bir öğretimle öğrenci yetiştirmenin doğrudan strateji öğretimiyle değil sınıftaki hedef dil kullanımının, planlama, gözlemleme ve değerlendirme süreçlerinin bütüncül ve stratejik denetimiyle olanaklı kılınabileceği Benson (2006, s. 28)'ın aktardığı öneriler arasında yer almaktadır. Tüm kavramsal zenginliği içerisinde öğrenen özerkliğini hayata geçirebilmek amacıyla bazı genel ilkelerin işbirliğe girmesi gerekliliğini öngören Lee (1998, s. 283) bu konuda aşağıdaki temel saptamaları öğrenme ortamlarına uygulanabilir prensipler olarak önermektedir:

- *Gönüllülük: Öğrenenin özerkliğinin getirdiği ortamda çalışmaya gönüllü olması bir önkoşuldur.*
- *Öğrenen Seçimleri: Öğrenen, öğrenme amaçlarını oluşturmada, içeriği tanımlamada, yöntem ve teknik seçiminde neyi, ne zaman, nasıl, ne sıklıkta yapacağı üzerinde kendi seçimlerini uygulamalıdır.*
- *Esneklik: Öğrenenler özerk öğrenme sürecinde ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda yaptıkları seçimleri değiştirme olanağına sahip olmalıdır.*
- *Öğretmen Desteği: Öğretmen öğrenenlerle iyi ilişkiler kurmalı, onların amaçlarını daha net ifade etmelerinde, yaptıkları işlere dönüt ve destek sağlamada yardımcı olmalıdır.*
- *Öğrenen Desteği: Öğrenen özerkliği sadece bireysel değil aynı zamanda da sosyaldir. Öğrenenin diğerleriyle işbirliği içerisinde, sosyal sorumluluk sahibi bir birey olarak kendi istekliliği dahilinde hareket edebilmesini sağlamalıdır.*

Eğitim politikaları ve eğitim planlaması alanlarında ortaya çıkan değişimlere örnek olarak gösterilebilecek uygulamalardan biri, Avrupa Birliği Ortak Başvuru Metninden hareketle hazırlanan Avrupa Dil Portfolyosudur. Portfolyo özü itibarıyla öğrenenin kendi öğrenmesini değerlendirdiği, bilgi edinmektense “bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmeyi” hedefleyen, öğrenenin öğrenme sürecine onun öznesi olarak katıldığı, kendi öğrenmesi üzerine planladığı, eleştirel düşündüğü ve dönüt verdiği bir araç olarak işlev görmektedir (Little, 2004). Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen bu portfolyo, dil öğrenen bireyin tanımlanan dil yeterliklerinin ne kadarını yerine getirebildiği üzerine bir öz değerlendirme yapmasına olanak tanımakta ve böylelikle özerk öğrenmeyi teşvik etmektedir.

Türkiye’deki yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği kavramına Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan müfredatlarda geniş yer verildiği görülmektedir. Sözelimi, Ortaöğretim (9.-12. Sınıflar) İngilizce Dersi Öğretim programının öğrenenin rolünün betimlendiği önsöz kısmında öğrenen için kendi kararlarını veren, aktif, kendi kendine öğrenme stratejileri geliştiren birey olarak söz edilmekte ve öğrenciye yaklaşım şu ifadelerle tasvir edilmektedir: “Yeni İngilizce programı öğrencileri aktif ve kendi kendine de öğrenen bireyler olmaları yönünde teşvik etmek için tasarlanmıştır. Öğretmenlerinin gözetimi altında, öğrenciler de kendi hazırladıkları materyalleri öğrenme ortamına katarak ve kendi öğrenmelerinde karar verici/düşünsel bireyler olarak materyal ve ödev geliştirmeye katkıda bulunabilirler” (MEB, 2014, s. III).

Daha önceki uygulamalara bakılacak olursa, 2006 yılında yayımlanan İlköğretim 4-8. Sınıflar için İngilizce Dersi Öğretim Programında da öğrenen özerkliği uyulması beklenen ana ilkeler arasında anılmakta ve açık bir biçimde öğrencinin karar verme sürecinin öznesi olduğu durumlar tarif edilmektedir. Aynı metinde öğrenen özerkliğinin kazanılabilmesi için öğrencilerin kendi öğrenme stillerinin farkındalığına ulaşmalarını sağlayacak etkinliklerin kullanılması ve öğrenenlerin bireyselleşmiş öğrenme stratejileri geliştirmelerinin desteklenmesi konularında vurgu yapılmaktadır. Öğrencilerin kendi tercihlerine atfedilen önem aşağıdaki gibi özetlenmektedir (MEB, 2006, s. 10):

Learner Autonomy: 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 özendirme için, öğrenme biçimlerini ve stratejilerini kavramalarını ve değişik öğrenme stilleri ve stratejilerinin farkına varmalarını sağlamalıyız.

2006 yılında yayımlanan İlköğretim İngilizce Programı kapsamında basımı gerçekleştirilen ders kitaplarında öğrencilerin serbest çalışmalarını teşvik etmek için görev odaklı ve proje temelli etkinliklere ismen yer verildiği görülürken, 2014 yılında yayımlanan ilk ve orta öğretim İngilizce programlarına ilişkin bir kitap henüz yayımlanmamıştır. Buna rağmen, söz konusu programda sınıf içi dil performansını değerlendirme araçları arasında Avrupa Birliği Ortak Başvuru Metninde öngörülen ve öğrencilerin kendi dil yeterliklerini değerlendirdikleri Dil Portfolyosunun yer alması, öğrenen özerkliğinin dil öğretimine yansımalarından yalnızca biri olarak belirmektedir.

1.2. Değişen Öğretmen/ Öğrenen Roller

Öğrenen özerkliğinin eğitim politikaları, müfredatları, içeriği ve sınıf içi/dışı öğretim yöntemleri üzerine etkisi olduğu gibi, öğretmenin yetki alanlarına ve sınıf içindeki rollerinin yeniden şekillenmesine de katkıda bulunduğu söylenebilir. Öğretmen beklenen artık sınıfı tüm kararların öğrenenlerle birlikte alındığı, öğrenenlerin kendi bilgiye ulaşma yollarını seçtiği ve kendi gelişimini değerlendirdiği bir ortak alan olarak anlamlı kılmaktır. Öğretmen, öğrencilerini iyi öğrenme etkinliklerini arama işine dahil etme, onların kendi hedeflerini koymalarına destek verme, kişisel amaçlarını grup çalışmaları ve kolektif etkinlikler yoluyla gerçekleştirmelerini sağlama, kendi öğrenmelerinin bir kaydını tutmalarına yardım etme gibi yeni işlevler üstlenmekte; bir bakıma sınıfını kontrol altında tutan ve yöneten olmaktan çıkmaktadır (Little, 2004, s. 113). Nitekim, öğrenen özerkliği kapsamında değişen yabancı dil öğrenme ortamında öğretmen rollerinin değiştiğine dikkat çeken Kumaravadivelu (2003) özerk öğrenen yetiştirmede öğretmenin şu rolleri üstlenebileceğini vurgulamaktadır (Kumaravadivelu, 2003, s. 138):

- *Uygun olduğu takdirde öğrenenle ders içeriği ve yöntemler konusunda konuşup karara varmak*
- *Öğrenenlerle dil ve dil öğretimi üzerine genellikle öğretmenlerin sahip olup öğrenenlerin sahip olmadığı bilgileri paylaşmak.*
- *Sınıfta dil ve dil öğrenimi konusunda tartışma açmak*
- *Dil öğrenmek için kullanılabilir çok çeşitli alternatif stratejiler hakkında öğrenenlerin farkındalığını arttırmak.*
- *Öğrenenlerin kendi dil öğrenim etkinliklerini deneyimleyebilecekleri ortamlar oluşturmak.*
- *Öğrenenlerin dil öğrenimi üzerine kendi bakışlarını geliştirmelerine izin vermek ve onların bakış açlarına saygı göstermek.*
- *Bireysel öğrenenlere danışma ve yardım sağlamak.*

Benzer şekilde öğrenenlerin de değişen öğrenme ortamına uyum sağlayabilmeleri ve fırsatları değerlendirebilmeleri için yapabilecekleri ise Kumaravadivelu (2003, s. 139-140) tarafından şöyle sıralanmaktadır:

- *Öğrenme strateji ve öğrenme biçimlerinin farkına vararak zayıf ve güçlü oldukları noktaları belirlemek*
- *Öğrenme strateji ve biçimlerini karşılaştıkları başarılı dil öğrenenlerinininkilerle birleştirerek güçlendirmek*
- *Kendi öğrenme amaçlarının ne kadarını gerçekleştirdiklerini anlayabilmek için kendi dil performanslarını değerlendirmek.*
- *Daha fazla dil algılaması ve üretimi için sınıfdışı olanakları, kütüphaneyi, öğrenme merkezlerini, interneti kullanmak*
- *Zorluk çekilen alanlarda ve sorun çözümünde öğretmenden geri dönüt sormak*
- *Üzerinde çalışılan proje kapsamında belirli bir alana ait bilgi toplamak için birlikte çalışmak.*
- *Hedef dilin uzmanlaşmış konuşucularıyla konuşma olanakları sağlayarak gerçek sosyal ve kültürel bağlamda konuşmalar yürütmek.*

Değişen eğitim dizgesine koşut olarak dönüşen bu rollerin özellikle oluşturmacılık yaklaşımından esinlenen sınıf içi uygulamalarda yansımaları bulunduğundan ve bu uygulamaların yaygın olarak benimsenmiş iki görüşe dayandığından bahsedilmektedir (Green &

Gredler, 2002, s. 54). Birincisi, öğrenenler önceden oluşturulmuş bilgiyi bir başkasından transfer yoluyla almazlar kendi bilgilerini oluştururlar. İkincisi, bu amaca ulaşmak için program öncelikleri, sınıf içi etkileşimler ve sınıf dinamikleri kökten bir değişikliğe tabi tutulmalıdır. Bu doğrultuda şekillenen oluşturmacı yaklaşımına koşut olarak ortaya çıkan dört yönelim Piaget’ci sınıf, Vygotsky’ci sınıf, Sosyal oluşturmacı ve Bütüncül oluşturmacıdır (Green & Gredler, 2002, s. 55). Eğitimin amacı, dersin odağı, öğretmenin işlevi ve öğrencinin işlevi gibi ana unsurlar göz önünde tutulduğunda yapılandırmacı eğitim ana başlığı altında çeşitlenen sınıf içi özelliklerin öğrenen özerkliğinin ilkeleriyle örtüştüğü görülmektedir. Özellikle, Vygotski’ci oluşturmacı yaklaşımın öngördüğü “öz yönelimli ilgiyi, kavramsal düşünmeyi ve mantıksal belleği geliştirme” amacı bilgi yığına yerine strateji edinmeyi öncelerken, buna koşut olarak gelişen öğretmenin rolleri de zorlayıcı deneyimler yaratıp organize etmekten; öğrencileri bir fikri tekrar düşünmeye teşvik edici sorular sormaya; söylem toplulukları oluşturmaktan her öğrenme durumunda öğrencinin ihtiyacına yönelik görevler oluşturmaya kadar değişkenlik göstermektedir (Green & Gredler, 2002, s. 55). Ancak bu noktada İngilizce öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının değişen öğretmen rollerine ne derece uyum sağlayabildikleri öğrenme özerkliğinden esinlenen yeni bir öğrenme kültürünün oluşmasında belirleyici olacaktır.

2. YÖNTEM

Öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği ile birlikte değişen öğretmen rollerine karşı tutumlarını belirleyebilmek ve özerkliğin getirdiği sınıf içi uygulamalara dair neleri önceliklediklerini tespit edebilmek için, içinde 5 özerklik öncesi ve 5 özerklik sonrası öğretmen rolünün bulunduğu bir sıralama ölçeği Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 1.,2.,3. ve 4. sınıf öğretmen adayları arasından gönüllü katılımcılara (N= 57) verilmiş ve gördükleri öğretmen rollerini en önemliden daha az önemliye doğru sıralamaları istenmiştir.

Bu amaçla oluşturulan öğretici işlevleri ölçeğinde yer alan özerklik öncesi döneme ait 5 rol, “öğrenen özerkliği” kavramı ortaya atılmadan önce Amidon ve Hunter (1967, s. 5) tarafından betimlenen öğretici işlevlerinden esinlenerek oluşturulmuştur. Öğretmen öğrenciye tek yönlü bilgi aktarımını ve dıştan gelen davranış düzenleme çabasını vurgulayan bu işlevler güdüleme, bilgilendirme, disiplini kurma, yönlendirme/danışmanlık yapma olarak sıralanmaktadır (Amidon & Hunter, 1967).

Bu işlevlere dayanarak, aynı öğretmen güdümlü yönelimi vurgulayan fakat değişik ifadelerle kodlanmış özerklik öncesi öğretmen rolleri ile bunlara karşılık gelen ve özerklik sonrası alanyazında beliren öğretici rolleri ölçekte harmanlanmış ve aşağıdaki tabloda belirtilen numara sırasıyla katılımcılara sunulmuştur:

Tablo 2

Özerklik Öncesi ve Sonrası Öğretmen İşlevleri Sıralama Ölçeği (Karışık)

Özerklik Öncesi Öğretmen İşlevleri	Özerklik Sonrası Öğretmen İşlevleri
2 Öğrencilerde öğrenme isteği yaratmak	1 Öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerine yardımcı olmak
3 Öğrencileri uzmanlık alanlarında derinlemesine bilgilendirmek	4 Sorun odaklı bir ders ortamı yaratıp öğrencilerin çözüm yolları üretmelerini sağlamak
5 Sınıf içi disiplini oluşturmak ve sürdürmek	6 Sınıf içinde işbirliğine dayalı bir etkileşim ortamı yaratmak
7 Öğrencileri ulaştıkları başarı seviyeleri konusunda değerlendirerek geri bildirim sağlamak	8 Öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarını gözetmek
9 Öğrencileri yönlendirmek ve/veya öğrencilere danışmanlık yapmak	10 Öğrencileri değişik bilgi kaynaklarını kullanarak bilgiye ulaşmaya teşvik etmek

Katılımcılar, 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü 1. Sınıf (n=16), 2. Sınıf (n=10), 3. Sınıf (n=11) ve 4. Sınıf (n=20) öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğretici işlevleri önem sıralama ölçeğini takiben aynı katılımcı grubuna öğrenen özerkliğini teşvik eden sınıf içi uygulamalar, öğrencilerin sınıf içi karar mekanizmalarındaki yeri ve özerkliğin dil öğrenmedeki etkililiği üzerine görüşlerini soran bir anket uygulanmış ve sonuçları çalışmaya dahil edilmiştir.

3. BULGULAR

Öğretmen işlevleri ölçeğinin uygulanması sonucu elde edilen bulgular, İngilizce öğretmeni adayları tarafından ilk önem sıralarına yerleştirilen öğretmen işlevlerinin sırasıyla 2, 1 ve 8 numara ile gösterilen işlevler olduğunu göstermektedir. 2 sayılı numarası ile kodlanan işlev olan “öğrencilerde öğrenme isteği yaratmak” 35 kez birincil, 7 kez ikincil önem atfedilmiş, buna kıyasla, onu izleyen işlev olan “öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerine yardımcı olmak” 11 kez birinci, 18 kez ikinci sıraya yerleştirilmiştir. Öğretmen adayları tarafından en çok önem atfedilen 3. işlev olan “öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarını gözetmek” ise 5 kez birinci, 7 kez ikinci sıraya yerleştirilmiştir.

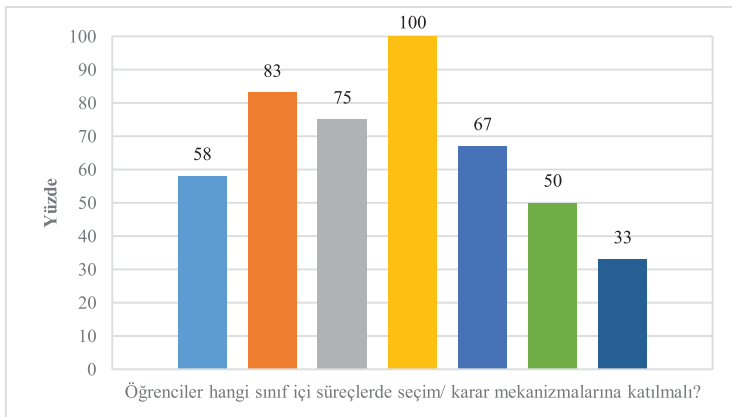
Diğer taraftan, öğretmen adayları tarafından en alt sıralara konan işlevler de sırasıyla 3, 5 ve 7 kod numaralı işlevlerdir. Bunlardan 3 numaralı “öğrencileri uzmanlık alanlarında derinlemesine bilgilendirmek” 20 kez 9., 17 kez de son sırada yer bulmuş, hemen arkasından gelen “sınıf içi disiplini oluşturmak ve sürdürmek” ise 10 kez 9., 17 kez sonuncu önem sırasına konulmuştur. Bu iki işleve nazaran daha yüksek sıralara yerleştirilen “öğrencileri ulaştıkları başarı seviyeleri konusunda değerlendirerek geri bildirim sağlamak” toplam 7 kez 9., 8 kez de son sırada yer bulmuştur. Söz konusu işlevlerin öğretmen adayları tarafından seçilme sıklığını ve sıralanma aralığını gösteren bir tablo şu şekilde oluşturulabilir:

Tablo 3

Öğretmen Adayları Tarafından En Çok ve En Az Önem Atfedilen Öğretmen Rollerini

Öğretici İşlevleri	Atfedilen önem sırası/kişi			
	1.	2.	9.	10.
2. Öğrencilerde öğrenme isteği yaratmak	35	7	0	0
1. Öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerine yardımcı olmak	11	18	1	2
8. Öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarını gözetmek	5	7	2	1
3. Öğrencileri uzmanlık alanlarında derinlemesine bilgilendirmek	0	1	20	17
5. Sınıf içi disiplini oluşturmak ve sürdürmek	0	3	10	17
7. Öğrencileri ulaştıkları başarı seviyeleri konusunda değerlendirerek geri bildirim sağlamak	0	0	7	8

Öğretmen adaylarının önceleyip geri plana attıkları öğretmen rollerinin yanı sıra, öğrenciler için öngördükleri davranış, söz sahibi olabileceklerini düşündükleri konular da araştırmanın sağladığı veriler arasında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının birden çok seçeneği işaretleyebildiği ve dersin amaçları, ders materyalleri, yapılan etkinlikler, tartışılacak konuların seçimi, değerlendirme aracı seçimi, kullanılan öğretim yöntemi ve sınıf yönetimi konularından hangilerine öğrencilerin katılabileceğine dair beklentilerini araştıran çok cevaplı bir anket sorusunun cevaplarına göre oluşturulan grafik, öğrencilerin hangi sınıf içi süreçlerde söz sahibi olması gerektiğine ilişkin olarak aşağıdaki sonuçları vermektedir:



Şekil 2. Öğretmen adaylarına göre öğrencilerin sınıf içinde seçimine/ kararına katılması beklenen konular:

Buna göre, “tartışılacak konuların seçimi” öğretmen adaylarının tamamı tarafından öğrencinin seçim hakkı olması gereken konular arasında gösterilirken, onu %83 ile ders mater-

yalleri, %75 ile yapılan etkinlik ve görevler izlemektedir. Öğretmen adayları tarafından öğrencilere en az söz hakkı tanınan konular arasında ise %33 ile sınıf yönetimi, %50 ile kullanılan öğretim yöntemleri ve %58 ile dersin amaçları gelmektedir. Böylece, sınıf yönetimi ve disiplin konularının yüksek oranda öğretmenin sorumluluğuna bırakıldığından bahsedilebilir.

Diğer taraftan, çalışmanın cevap vermeyi hedeflediği temel konuların dışında yer almakla birlikte, uygulanan anketin bağımsız maddelerinden biri olan ve öğretmen adaylarının MEB müfredatına ve onun öngördüğü özerklik uygulamalarına dair algılarını araştıran bir sorunun sonuçlarına göre, MEB müfredatlarının özerk öğrenme becerilerini yeterince desteklediğini düşünüp düşünmedikleri konusunda verilen yanıtlar öğretmen adaylarının %92 oranında bu önermeye katılmadıklarına, % 8 oranında ise çekimser olduklarına işaret etmektedir. Öte yandan bu cevabı veren öğretmen adaylarının tamamının MEB müfredatlarının içeriğinden ve öğretmen için öngörülen rollerden haberdar olup olmadıkları da ayrı bir tartışma konusudur.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İngilizce öğretmeni adaylarının öğrenen özerkliği kavramıyla birlikte değişen öğretmen rolleri üzerine algılarını ve öğrenen özerkliği tanımı/ uygulamaları hakkındaki görüşlerini ortaya koyan yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde, çalışmanın kapsamıyla sınırlı olmak kaydıyla şu vargılara ulaşılabilir;

- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (n=35) (bkz. Tablo 3) özerklik öncesi öğretmen rollerinden dıştan gelen bir güdülemeyi ifade eden “öğrencilerde öğrenme isteği yaratma” yı, en önemli öğretmen rolü olarak sıralamakata, öğrenen özerkliğinin bel kemiğini oluşturan “öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerine yardımcı olmak” işlevi ise önem sırasına göre 2. sıraya yerleştirilmektedir. Öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarını gözetmek, öğretmen adaylarının en çok önem verdiği 3. öğretmen işlevi olarak göze çarpmakta ve özerklikle birlikte ortaya çıkan sınıf içi uygulamalardan “bireyselleşmiş öğrenme” nin dikkate alındığını gözler önüne sermektedir. Araştırma konusu öğretmen adaylarının önem sırasına göre ilk 3 sıraya yerleştirdikleri öğretmen işlevlerinin ikisi özerklik sonrası işlevler olmasına rağmen, birincil önem atfedilen işlev, açık bir biçimde öğretmen güdümlü öğrenci etkinliğini vurgulamaktadır. Öğrenme isteğinin öğretmen tarafından yaratılması, öğrencinin öz-istekliliğini keşfetmesinin sağlanması ya da öz kaynaklarının farkına varmasının sağlanması gibi öz-yönelimli bir strateji edinimini/farkındalık oluşturma sürecini içermemekte, tam tersine kendisi dışında belirlenerek üzerine empoze edilmiş bir hedef doğrultusunda öğrencinin yönlendirilmesini ifade etmektedir. Bu anlamda, öğretmen adaylarının, sınıf içinde bireyselleşmiş öğrenmeyi desteklemek ve “öğretme” yerine “keşfe dayalı öğrenmeyi” teşvik etmekle ifadesini bulan öğretmen rollerini çoğunlukla benimsediği gözlenirken, dersin amaçlarına ulaşmada öğrencilerin motivasyon kaynağını onların dışında konumlandırmaları, geleneksel öğretmen motifinin parçalarını halen taşıdıklarına dair güçlü bulgular ortaya koymaktadır.
- *Öğrencileri uzmanlık alanlarında derinlemesine bilgilendirmek* öğretmen adayları tarafından en az önem atfedilen öğretmen rolü olarak belirginlik kazanmakta, bu durum ilk olarak tek yönlü bilgi aktarımının katılımcılar arasında benimsenmediğine

işaret etmektedir. Sözkonusu hiyerarşik olarak örgütlenmiş didaktik anlayışı reddetme eğilimi, aynı zamanda özerklik sonrası sınıf tahayyülünde, bilginin mutlak sahibi olmanın değil onu saptanan amaçlar doğrultusunda etkili bir şekilde kullanmanın değer kazandığını da vurgulamaktadır. Bilginin tek yönlü akışının hakim olduğu geleneksel sınıfta, elinde güç kaynağını tutan öğretmen, öğrenciyi her zaman bilgiye gereksinimi olan, ulaşmaya çalışan ve eksik olarak konumlandırırken, öğretmen adaylarının öğretmen rolleri algısında bu eşitsiz durumun ortadan kalktığından ve öğrencinin sadece bir girdinin alıcısı değil sınıf süreçlerinin aktif bir katılımcısı olarak konumlandırıldığından bahsedilebilir.

- *Disiplini oluşturmak ve sürdürmek ile öğrencileri değerlendirmek* işlevleri de, öğretmen adaylarının en az önem verdiği (dıştan gelen bir düzenlemeyi gerektiren) roller arasında bulunmakta ve öğretmen adaylarının gözünde öz disiplin ve öz değerlendirmenin kazandığı meşruiyeti gözler önüne sermektedir. Bu durum aynı zamanda öğretmen adaylarının da içinde yetişmiş olabileceği kuralcı disiplin anlayışına ve hüküm verici değerlendirme sistemine karşı sergilenen bir direnç olarak yorumlanabilir, ancak aynı katılımcı grubuna öğrencilerin aktif katılımını bekledikleri ders içi süreçler sorulduğunda “sınıf yönetimi” nin en düşük oranda tercih edilmesi, öğretmenin disiplin sağlayıcı rolüne gösterdikleri dirençle dikkate değer bir tezat oluşturmaktadır.
- Özerkliği destekleyecek iki sınıf içi uygulamayı belirtmeleri istendiğinde öğretmen adayları en çok *görev odaklı öğretim yöntemi, öz değerlendirme ve eleştirel düşünme* etkinliklerine gönderme yapmakta, bu durum Avrupa Dil Portfolyosu gibi güncel eğitim paradigmasında tartışılan uygulamaların öğretmen adayları arasında da yankı bulduğu görüşünü desteklemektedir. Ancak öğretmen adaylarının kavramsal düzlemde sık gönderme yapılan bu uygulamaların içeriğine ne denli hakim oldukları, onları derste uygulamaya ne denli açık oldukları ayrı bir araştırmanın konusu olabilir.
- Öğretmen adayları çoğunlukla *ders materyali seçimi, tartışma konularının belirlenmesi, etkinliklerin ve değerlendirme yönteminin kararlaştırılması* gibi konuları öğrencilerin katılımını uygun buldukları alanlar olarak işaretlemekte, bununla birlikte *sınıf yönetimi ve kullanılan öğretim yönteminin belirlenmesinde* öğrencinin karar verme sürecine katılımını daha az gerekli bulmaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının öğretmenin sınıf yönetiminin aktörü olarak kanıksanmış rolünden henüz vazgeçmemiş oldukları yönünde yorumlanabilir. Öğretmen diğer tüm konularda öğrencilerle gücünü paylaşan demokratik bir aktör olarak algılanırken, sınıf yönetimine öğrencinin inisiyatifinin katılması konusunda öğretmen adaylarının çekinceleri bulunduğu gözlemlenebilir.
- Öğretmen adayları özerkliği doğuştan gelen bir yeterlilik olarak değil, *kendi öğrenmelerinin yönünü tayin etme hakkı ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma edimi* olarak tarif etmektedir. Bu durum özerkliğin kavramsallaştırılmasında doğuştanlığa, durumlara ve becerilere değil daha çok deneyimlere ve kazanımlara gönderme yapıldığını göstermektedir.

En genel anlamıyla öğrenenin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üzerine almasını ifade eden öğrenen özerkliği kavramı, günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen iletişimsel yaklaşımla birlikte pek çok uygulama alanı bulmakta, dersin odağından değerlendirme biçimine, kullanılan öğretim yönteminden öğretmenin rollerine kadar yabancı dil öğ-

retiminin neredeyse tüm bileşenlerini hızlı bir dönüşüme tabi tutmaktadır. Yabancı dil dersinin odağı artık dilbilgisi kuralları ya da kelime öğrenme değil, iletişim kurmanın yollarını; bilgiye ulaşmanın ve onu gerçekçi bir amaç doğrultusunda, anlamlı bir şekilde işlemenin stratejilerini öğrenmedir. Öğrenme stratejilerinin farkına varma ve geliştirme, öz değerlendirme, bireyselleşmiş öğretim, bilgisayar destekli dil öğretimi, yurtdışında çalışarak öğrenme gibi uygulamalar ve Avrupa Dil Portfolyosu gibi eğitim politikalarına ilişkin belgeler özerklik sonrası yabancı dil öğretiminin uğrak noktalarını oluşturmakta ve eğitimde dıştan müdahalecilik ile tek yönlü bilgi aktarımının yerine özyönelimliliği ve keşfetmeyi vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğiyle birlikte gelişen uygulamaları ve değişen öğretmen işlevlerini kavrayarak onlara ayak uydurabilmesi, eğitimin muzdarip olduğu “anlatım” hastalığından kurtarılabilmesi (Freire, 2003) ve etkileşimli bir hale getirilebilmesi için önemli adımlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma da göstermektedir ki, öğretmen adayları genel olarak özerkliğin ademi merkezietçi doğasını kavramsallaştırmakta güçlük çekmemekte; sınıf yönetimi ve öğrencileri motive etme konularında öğretmene atfettikleri görece yetkinliğe rağmen etkileşimi önceleyen ve bireysel öğrenme farklılıklarını gözetken öğretmen işlevlerini önem sırasında ilk sıralara yerleştirerek öğrenenleri kendi öğrenme süreçlerinin yönlerini tayin etme hakkına sahip birer özne olarak konumlandırmaktadırlar.

5. KAYNAKÇA

- Amidon, E. & Hunter, E. (1967). *Improving teaching*. Holt: Rinehart & Winston.
- Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London and New York: Longman.
- Benson, P. (2005). Autonomy and information technology in the educational discourse of the information. *Information technology and innovation in language education, 1*, 173.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language teaching, 40*(1), 21-40.
- Council of Europe (1998). *Learner autonomy in modern languages*. Strasbourg: Editions of Council of Europe.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, J. (2007). Looking outwards, not inwards. *ELT journal, 61*(1), 30-38.
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi* (Çev. Dilek Hattatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Green, S. K. & Gredler, M. E. (2002). A review and analysis of constructivism for school-based practice. *School Psychology Review, 31*(1), 53.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kumaravadivelu, B. (2002). *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale: Yale University Press.
- Lee, I. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. *ELT journal, 52*(4), 282-290.
- Little, D. (1991). *Autonomy: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D., & Perclová, R. (2001). *The European language portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. Strasbourg: Council of Europe.

- Little, D. (2004). Learner autonomy, teacher autonomy and the European language portfolio. Usages del nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères: l'autonomie de l'enseignant et de l'apprenant face aux technologies de l'Information et de la communication, 17-20.
- M.E.B. (2006). *İlköğretim İngilizce dersi (4-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- M.E.B. (2014). *Ortaöğretim İngilizce dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies and beyond: a look at strategies in the context of styles. *Shifting the instructional focus to the learner*, 35-55.
- Oxford, R. L. (2011). Strategies for learning a second or foreign language. *Language Teaching*, 44(02), 167-180.
- Platon (2001). *Sokrates'in savunması*. İstanbul: Sosyal Yayınları.