
Orijinal Makale Başlığı:

Yabancı dil okutmanlarının yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliğine yönelik tutumları

Makalenin İngilizce Başlığı:

Foreign language instructors' attitudes towards learner autonomy in foreign language learning

Yazar(lar):

Mustafa ÖZDERE

Kaynak Gösterimi İçin:

Özdere, M. (2015). Yabancı dil okutmanlarının yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliğine yönelik tutumları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 587-606, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.032>.

Original Title of Article:

Yabancı dil okutmanlarının yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliğine yönelik tutumları

English Title of Article:

Foreign language instructors' attitudes towards learner autonomy in foreign language learning

Author(s):

Mustafa ÖZDERE

For Cite in:

Özdere, M. (2015). Yabancı dil okutmanlarının yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliğine yönelik tutumları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 587-606, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.032>.

Yabancı Dil Okutmanlarının Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenen Özerkliğine Yönelik Tutumları

Mustafa ÖZDERE^{*a}

^aNiğde Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Niğde/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.032

Makale Geçmişi:

Geliş 15 Mayıs 2015
Düzeltilme 29 Eylül 2015
Kabul 18 Kasım 2015

Anahtar Kelimeler:

Öğrenen özerkliği,
Yabancı dil eğitimi,
Yabancı dil okutmanı.

Öz

Yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliği, son zamanlarda sıklıkla üzerinde durulan bir konudur. Öğrenen özerkliği bireyin kendi öğrenme sürecinde sorumluluk alması, aktif ve bağımsız öğrenme becerisi kazanması şeklinde tanımlanmaktadır. Resmi eğitim kurumlarında bu yaklaşımın başarıya ulaşmasında, öğretmenlere önemli görevler düştüğüne inanılmaktadır. Öğretmenlerden öğrencileri ile eğitimleri ile alakalı bazı yönetsel sorumlulukları paylaşmaları, yeni roller edinmeleri, öğrencileri bu yönde eğitmeleri beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı, Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan yabancı dil okutmanlarının, öğrenen özerkliğine ve öğrencilerle belirli yönetsel sorumlulukların paylaşımına yönelik tutumlarının, zaman içinde değişip değişmediği ve değişim varsa, bu değişimin yönünü ve olası sebeplerini belirlemektir. Araştırma, tarama araştırma yöntemlerinden, eğilim araştırma yöntemi ile desenlemiştir. Çalışma 25 okutmanın katılımıyla, gerçekleştirilmiştir. Veriler 5'li Likert-Ölçeği tipinde 13 sorudan oluşan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, zaman içinde İngilizce okutmanlarının konuya yönelik tutumlarında, olumlu yönde bir değişim olduğunu ortaya koymaktadır. Bu olumlu yöndeki eğiliminin sebebinin fiziksel öğretim ve öğrenim çevresinin geliştirilmesi, okutmanlara sağlanan lisansüstü ve meslek-içi eğitim fırsatları, okutmanların konu ile alakalı farkındalıklarının artması, kültürel ve geleneksel olarak yabancı dil öğrenimine karşı bakış açısının değişimi olduğu düşünülmektedir.

Foreign Language Instructors' Attitudes towards Learner Autonomy in Foreign Language Learning

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.032

Article history:

Received 16 May 2015
Revised 29 September 2015
Accepted 18 November 2015

Keywords:

Learner autonomy,
Foreign language teaching,
Foreign language instructors.

Abstract

Learner autonomy has been a buzz word in foreign language education in the past decades. Learner autonomy can be defined as the situation in which learners accept the overall responsibility regarding their own learning. In formal learning contexts, teachers are expected to share some instructional responsibilities with students, acquire new roles and lead their students accordingly for the promotion of learner autonomy. The purpose of this study is to determine if there has been a change in the foreign language instructors' attitudes towards learner autonomy and sharing some instructional responsibilities with their students throughout time at Niğde University. It also aims to determine the direction and the possible causes of this change. For this study, trend survey study design was employed. 25 instructors participated the study. Data for these two studies was collected by a questionnaire designed on a 5 point Likert-Scale consisting of 13 main questions. The overall results of the study indicated that foreign language instructors' attitudes towards learner autonomy have changed within time in a positive way. The possible reasons for this change could be the development of the facilities, opportunities for professional development, increase in the awareness regarding the concept, cultural and traditional changes in attitudes towards learning a foreign language.

*Yazar: mozdere@nigde.edu.tr

Giriş

Eğitimin amacının ne olduğu ve en iyi şekilde nasıl verilebileceği konusunda farklı görüşler söz konusudur. Dewey'e (1916) göre demokratik bir toplumda eğitimin temel amacı, öğrencileri sosyal ve politik hayata hazırlamaktır ve bu bağlamda eğitim, öğrenciyi demokratik ve sosyal katılım için gerekli bilgi ve beceri ile donatma işidir. Holec (1981) ise eğitimin amacının, toplumun ürettiği birey yetiştirmek yerine, toplumu üretecek birey yetiştirmek olduğunu ifade etmektedir. Bu bireye kişisel kararları almak ve bu kararları uygulamak için hak verilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilmektedir. Barnes (1976) ise eğitimin görevinin, okul bilgisi ile eylem bilgisi arasında köprü oluşturmak olduğunu ifade etmektedir. Lier (1996) öğretme işinin, öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayamayacağını, sadece rehberlik edebileceğini veya öğrenme konusunda öğrenciyi cesaretlendirebileceğini savunmaktadır (p. 12). Candy (1991) bilginin öğrenen kişi tarafından oluşturulması gerektiğini ve her bir bireyin bu oluşturma işini farklı süreçlerle, farklı şekillerle gerçekleştirebileceğini iddia etmektedir. Little (1991) ise öğrenme işini teori üretme, teoriyi test etme ve teorinin yeniden gözden geçirilme şeklinde devamlılık arz eden bir süreç olarak kabul etmektedir. Bu araştırmacılar öğrenme işini bir anlam arayışı olarak görmekte ve öğrenmede başarının, başkasına ait bir bilginin ezberlemesi ve başkasının anlamını tekrardan ziyade, kişinin kendi anlamını oluşturmaya izin verilmesine bağlı olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca, etkili öğrenmenin aktif öğrenme olduğunu savunmakta ve öğrencinin aktif katılımının, onda bir sorumluluk duygusu kazandıracığını ve öğrencinin öğrenme konusunda daha hevesli hale geleceğini iddia etmektedirler.

Etkili bir dil öğrencisi olmanın zorlu ve çaba gerektiren bir süreç olduğuna inanılmaktadır. Bu zorlu süreçte, yabancı dil öğreniminde bir amaç ve araç olarak kabul edilmekte olan öğrenen özerkliği; öğrencileri etkili dil öğrencileri haline getirmek için onlarla yönetsel bazı sorumlulukların paylaşımına gidilmesi gerekliliğini savunmaktadır. Günümüzde eğitim alanında çok sıklıkla karşılaştığımız bir kavram olan öğrenen özerkliği (Barfield & Brown, 2007; Benson, 2001; Benson, 2007; Burkert & Schwienhorst, 2008; Dam, 1995; Dickinson, 1987; Holec, 1981; Holec, 1988; Lamb & Reinders, 2006; Lamb & Reinders, 2007; Little, 1991, 2007, 2009; Palfreyman & Smith, 2003; Smith, 2000) öğrenme işinin ancak öğrenci tarafından gerçekleştirilebileceğini iddia etmektedir (Littlejohn, 1985). Öğrenen özerkliğine göre eğitimde öğrenme, sadece öğrenci tarafından gerçekleştirilebileceği için, öğrenciler kendi öğrenimleri ile ilgili sorumlulukları üzerlerine almak konusunda teşvik edilmeli, öğretmenler ise bazı kararları öğrencilerle birlikte almak konusunda cesaretlendirilmelidirler.

Alan yazınında öğrenen özerkliği öğrenen kişinin kendi öğrenimi ile ilgili sorumlulukları üstlenme, öğrenme sürecini yönetme becerisi şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrenen özerkliği, öğrencinin kendi öğrenimi ile genel sorumluluğu alabilme yeteneği (Holec, 1981, p. 3); kendi öğrenme sürecini yönetebilme becerisi (Little, 1991, p. 4); kendi öğrenimi ile ilgili aldığı kararları uygulaması şeklinde özetlenmektedir (Dickinson, 1995). Eğitim sistemleri içinde bireyin haklarının tanınması (Benson, 1996) şeklinde yorumlanmakta olan öğrenen özerkliği, bir bireyin kendi öğrenimi ile alakalı olarak planlama, gözlemlene ve değerlendirme gibi öğrenme süreçlerine tam katılımının gerektiğini iddia etmektedir (Holec, 1981; Little, 1991, 2001, 2004). Little (1994) öğrenen özerkliğinin sadece öğrenme değil, ayrıca kişinin nasıl öğrendiğini öğrenmesi olduğunu iddia etmektedir (p. 431). Bu tanımlardan yola çıkılarak, özerk öğrenciler, ulaşılabilir gerçekçi eğitim hedefleri belirleyebilen, uygun yöntem ve teknikleri seçebilen, kendi öğretim süreçlerini gözleyebilen ve çıktıları değerlendirebilen kişiler olarak tarif edilmektedirler (Benson, 2001; Holec, 1981; Little, 1991, 2001, 2004; Scharle & Szabo, 2000; Wenden, 1991).

Öğrenen özerkliğinin ne olduğunun tam olarak anlaşılabilmesi için öncelikle ne olmadığı konusunda fikir sahibi olmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Little (1991) alan yazınında öğrenen özerkliği ile ilgili birkaç yanlış kanı olduğunu ifade etmektedir. Öncelikle öğrenen özerkliğinin, öz-erişim, öz-öğrenme, uzaktan öğrenme, bireyselleştirilmiş öğrenme, esnek öğrenme veya öz-yönlendirmeli öğrenme gibi kavramlarla eş anlamlı olarak kullanıldığı ifade edilmektedir. Bu yaklaşımların öğrenen özerkliğini destekleyeceği, onun gelişimine yardımcı olacağı iddia edilmektedir. Benzer şekilde, kaynak-temelli, teknoloji-temelli, öğrenen-temelli, sınıf-temelli, müfredat-temelli gibi yaklaşımların, farklı yöntem, teknik

ve materyalleri işe koşarak öğrenen özerkliğinin gelişimini sağlamaya çalışmakta olduğu ifade edilmektedir (Benson, 2001). Öğrenen özerkliğinin öğrenciye sonsuz bir özgürlük verme durumu olmadığı, aksine bu özgürlüğün sınırlı ve koşullu olduğuna da dikkat çekilmektedir (Little, 2001). Öğrenen özerkliğinin, kontrolün tamamıyla öğrenene bırakıldığı, öğrenenin yalnızlaştırıldığı bir durum olmadığı da iddia edilmektedir. Ayrıca, öğrenen özerkliğinin sabit ve sonsuz bir durum, bir defa kazanıldı mı bütün alanlara uygulanabilen bir beceri olmadığı özellikle vurgulanmaktadır (Benson, 2001; Dam, 1995; Finch, 2000; Little, 1991; Scharle & Szabo, 2000; Wenden, 1991).

Öğrencilerin farklı hızlarda, farklı araçları işe koşarak, farklı zamanlarda, farklı şekillerle öğrendikleri, farklı dönüt, ödül ve cezaya farklı tepkiler verdiklerine inanılmaktadır. Bu bağlamda, öğrenen özerkliği her öğrencinin birbirinden çok farklı olduğunu, öğrencilerin farklı ilgileri, tercihleri, kapasiteleri ve yeterlilikleri olduğu fikrini savunmaktadır. Bundan yola çıkarak, eğitimin etkililiği ve verimliliği için, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve tekliklerinin dikkate alınması gerektiği önemle vurgulanmaktadır (Benson, 2001; Brown, 2000; Little, 1991; 1994, p. 433; Dam, 1995; Wenden, 1991).

Öğrenen özerkliği için, öğrenen kişinin kendi öğrenimini planlaması, gözlemesi ve değerlendirmesi gerekli görülmektedir (Little, 2001, 2007). Bu bağlamda, öğrencilerin daha özerk olabilmeleri için onlarla sınıf içinde kendi öğrenimleri ile alakalı bazı yönetsel sorumlulukların paylaşılması gerektiği vurgulanmaktadır (Little, 2001). Aktif katılım ile öğrencilerin, öğretmen bağımlı bir durumdan, bağımsız öğrenciler durumuna geçeceklerine inanılmaktadır. Bu sebeple, öğretmenlerin iletişim, tartışma ve uzlaşma yoluyla bazı sorumlulukların öğrencilerle paylaşımına hazır, kontrolden belli ölçülerde vazgeçmeye hazır olmaları gerekliliği ifade edilmektedir (Benson, 2001; Finch, 2000; Wenden, 1991).

Bir eğitim sistemi içinde öğrenen özerkliğinin gelişimi için öğretmenlerin, tartışmacı, danışman, gözlemci, analizci, kolaylaştırıcı gibi roller edinmeleri gerekli görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin destekleyici, sabırlı, toleranslı, açık, yargılayıcı olmayan bir tutum sergilemelerinin, öğrencilerin hedef oluşturma, işleri planlama, materyal seçimi, kendilerini değerlendirme, zorlukların üstesinden gelebilmek için gerekli bilgi ve beceri edinme gibi durumlara yardımcı olabileceği iddia edilmektedir (Dam, 1995; Scharle & Szabo, 2000; Wenden, 1991). Kısaca, öğrenen özerkliği öğretmenlerden sürekli bir farkındalık ve bir iletişim uzmanı olmalarını talep etmektedir (Little, 2004).

Öğrenen özerkliği, öğrencilerin kendi öğrenimleri ile ilgili sorumluluk kabul edebilmeleri için, kendi öğrenimleri ile alakalı belli alanlarda sorumluluk paylaşımına gidilmesini gerekli görmektedir (Benson, 2001; Dam, 1995; Little, 2001; Wenden, 1991;). Öğretmenlerin öncelikle karar verme sürecine öğrencileri dahil etmeye hazır bir tutum içinde olmaları, bu sorumlulukların paylaşımına gidilebilmesinin ön şartı olarak görülmektedir (Yumuk, 2002). Alan yazınında kültürel açıdan bu kavramın uygunluğu konusunda farklı düşünceler mevcuttur (Chan, 2001; Egel, 2003; Sancar, 2001). Türkiye’de eğitim sistemi genel olarak, gelenekçi, otorite odaklı, didaktik, sınav merkezli ve rekabetin yüksek olduğu bir sistem olarak görülmektedir. Bu açıdan batı toplumları ile karşılaştırıldığında, öğrenen özerkliğinin uygunluğunun daha zor olduğu düşünülmektedir (Egel, 2003; Yumuk, 2002). Örneğin Yumuk (2002) “Türkiye’de sınıf ortamında öğretmenler ana otoritedirler ve tarzlarını değiştirmek onlar için zor olabilir” diyerek bu düşüncüyü desteklemektedir (p.152).

Türkiye’de etkili ve verimli bir yabancı dil eğitiminin zor ve genellikle istenen sonuçlara ulaşmayan bir süreç olarak algılanmasının sebebi; genellikle geleneksel eğitim metotlarının işe koşulması olarak görülmektedir. Bu sebeple, yönetsel bazı sorumlulukların öğrenciler ile paylaşılması yoluna gidilmesi, etkili bir dil öğretimi için, olası bir çözüm yolu olabileceği iddia edilmektedir. Alan yazınında Türkiye’de resmi eğitim kurumlarında ve özellikle küçük şehirlerdeki devlet üniversitelerinde öğrenen özerkliği kavramının uygulamasına yönelik sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Balçıkınlı, 2010; Inozu, 2011; Özder, 2005; Sert, 2006; Yıldırım, 2005). Bu bağlamda yabancı dil okutmanlarının hangi alanları bu kavramın uygulanabilirliği için daha uygun bulduklarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu bilginin öğrenen özerkliğini destekleyen bir müfredatın oluşturulmasında, uygulamaya konulmasında ve okutmanların bu kavram hakkındaki farkındalıkları ve isteklilikleri konusunda politika geliştiriciler, program geliştiriciler, uygulayıcılar için yarar sağlayabileceği umulmaktadır (Özder, 2005).

Bu çalışmada yabancı dil okutmanlarının yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliği gelişimi için hangi alanları daha uygun bulduklarını belirlemek ve bu tutumlarında zaman içinde bir değişim olup olmadığını, oldu ise bu değişimin yönünü ve olası sebeplerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi; “Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda çalışmakta olan İngilizce okutmanlarının öğrenen özerkliğine ilişkin tutumlarında zaman içinde bir değişim var mıdır?” şeklindedir. Alt problem cümleleri ise;

- Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda çalışmakta olan İngilizce okutmanlarının öğrenen özerkliğine yönelik tutumları nedir?
- Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda çalışmakta olan İngilizce okutmanlarının konu ile alakalı görüş ve tutumları zaman içinde farklılaşmış mıdır? Farklılık varsa yönü ve bu değişimi etkileyen unsurlar nelerdir?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, deneysel uygulama ve verilerin analizi kısımlarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda görev yapan İngilizce okutmanlarının öğrenen özerkliğine yönelik tutumlarında zaman içinde bir değişiklik olup olmadığını belirlemek, değişiklik varsa bu değişimin yönü ve olası sebeplerini ortaya koymaktır. Bu çalışmada tarama yöntemlerinden eğilim çalışması işe koşulmuştur. Tarama araştırmalarının bir çeşidi olan eğilim çalışmaları, zaman içerisinde genel bir evrenden bağımsız örneklem alma ve bu örnekleme aynı soruları sorma şeklinde gerçekleştirilir (Christensen, Johnson, & Turner, 2015). Tarama çalışmaları belli bir evrendeki araştırılmak istenen değişkenlerin belli bir başlangıç noktasından itibaren sürekli ya da belli aralıklarla gelişim ve değişimini belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilir. Bu çalışmalarda izlenen birimler genellikle az sayıda olmakla birlikte derinlemesine ve kapsamlı bilgi edinmek amacıyla yapılmaktadır. Kısaca, bir eğilim çalışmasında bağımsız örneklem bir evrenden ardışık olarak seçilir ve zaman içinde aynı sorular sorulur (Christensen, Johnson, & Turner, 2015).

Bu çalışma Niğde Üniversitesinde görev yapan yabancı dil okutmanlarının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri Likert-Ölçeği tipinde sorular bulunan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Anketin başlangıç kısmı aracılığıyla okutmanların eğitim durumu ve öğretmenlik tecrübeleri hakkında bilgi edinilmiştir. Aynı anket hem 2004-2005 öğretim yılında, hem de 2014-2015 öğretim yılında da aynı çalışma grubuna uygulanmıştır. Anketteki 13 soru aracılığı ile okutmanların öğrenci özerkliği doğrultusunda, belirli yönetsel sorumlulukların ne derecede öğrencilerle paylaşılacağı konusuna bakış açıları araştırılmıştır. Çalışmaya katılan okutmanlardan ‘hiç’, ‘az’, ‘kısmen’, ‘çok’, ‘pek çok’ şeklindeki beş derecelik Likert-Ölçeği formatındaki sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Elde edilen sonuçlar daha önce elde edilmiş sonuçlarla kıyaslanarak, okutmanların konuya karşı tutumlarında zaman içinde bir değişim olup olmadığı, varsa bu değişimin yönü ve olası sebepleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Orijinal çalışma 2005 yılında Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda çalışmakta olan 12 İngilizce okutmanının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. 2015 yılında tekrarlanan çalışmaya ise Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda çalışmakta olan 23 İngilizce okutmanı katılmıştır. Tablo 1 2004-2005 yılındaki katılımcı sayılarını, Tablo 2 ise 2014-2015 yılındaki katılımcı sayılarını göstermektedir.

Tablo 1.

2004-2005 Yılında Yapılan Çalışmanın Evreni ve Katılımcı Sayısı.

Çalışma Evreni	TN	N	PRT
Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu	16	12	75.00

Not. TN = Toplam Okutman Sayısı; N = Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı;
PRT= Çalışmaya Katılan Okutmanların Yüzdesi

Tablo 2.

2014-2015 Yılında Yapılan Çalışmanın Evreni ve Katılımcı Sayısı.

Çalışma Evreni	TN	N	PRT
Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu	35	23	65.71

Not. TN = Toplam Okutman Sayısı; N = Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı;
PRT = Çalışmaya Katılan Okutmanların Yüzdesi

Katılımcıların demografik özellikleri

Anketin ilk bölümü okutmanların eğitim durumları ile ilgili bilgiler elde etmek için düzenlenmiştir. Tablo 3 ve 4 katılımcıların eğitim durumlarını göstermektedir.

Tablo 3.

2004-2005 Yılında Çalışmaya Katılan Okutmanların Eğitim Durumları.

Katılımcıların Eğitim Seviyesi	N	PRT
Lisans	9	75.00
Yüksek Lisans	3	25.00
Doktora	0	.00
Toplam	12	100.00

Not. N = Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı; PRT = Çalışmaya Katılan Okutmanların Yüzdesi

Tablo 3’de görüldüğü gibi 2005 yılında katılımcıların %75’i Lisans, %28’i Yüksek lisans mezunu iken, Doktora mezunu kimse bulunmamaktadır.

Tablo 4.

2014-2015 Yılında Çalışmaya Katılan Okutmanların Eğitim Durumları.

Katılımcıların Eğitim Seviyesi	N	PRT
Lisans	12	52.20
Yüksek Lisans	9	39.10
Doktora	2	8.70
Toplam	23	100.00

Not. N = Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı; PRT = Çalışmaya Katılan Okutmanların Yüzdesi

Tablo 4 incelendiğinde; 2015 yılında ise katılımcıların yaklaşık %52’si Lisans, % 39’u Yüksek Lisans ve % 9’u ise Doktora mezunudur. Katılımcıların hizmet süreleri ise Tablo 5 ve Tablo 6’ da incelenmektedir.

Tablo 5.*2004-2005 Yılında Çalışmaya Katılan Okutmanların Hizmet Süreleri.*

Katılımcıların Hizmet Süreleri	N	PRT
1 Yılden Az	0	.00
1-5 Yıl	4	33.30
6-10 Yıl	5	41.60
11-20 Yıl	2	16.60
20 + Yıl	1	8.30
Toplam	12	100.00

Not. N = Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı; PRT = Çalışmaya Katılan Okutmanların Yüzdesi

Tablo 5’de görüldüğü gibi 2005 yılında katılımcıların yaklaşık %33’ü 1-5 yıl arası, %42’si 6-10 yıl arası, %17’si 11-20 yıl arası ve % 8’i 20 yıldan fazla bir süredir eğitim hizmeti vermektedir.

Tablo 6.*2014-2015 Yılında Çalışmaya Katılan Okutmanların Hizmet Süreleri.*

Katılımcıların Hizmet Yılları	N	PRT
1 Yılden Az	1	4.30
1-5 Yıl	2	8.70
6-10 Yıl	9	39.10
11-20 Yıl	7	30.40
20 + Yıl	4	17.30
Toplam	23	100.00

Not. N = Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı; PRT = Çalışmaya Katılan Okutmanların Yüzdesi

Tablo 6’da görüldüğü gibi 2015 yılında katılımcıların yaklaşık %4 ’ü 1 yıldan az, %9’u 1-5 yıl arası, % 39’u 6-10 yıl arası, %30’u 11-20 yıl arası ve % 17’si 20 yıldan fazla bir süredir eğitim hizmeti vermektedir.

Katılımcıların görev yaptıkları okul tiplerine göre dağılımları aşağıda Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7.*2004-2005 Yılında Çalışmaya Katılan Okutmanların Görev Yaptıkları Okul Türleri.*

Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türleri	N	PRT
Meslek Yüksekokulu	3	25.00
Fakülte	4	33.30
Meslek Yüksekokulu + Fakülte	5	41.60
Hazırlık Okulu	0	.00
Toplam	12	100.00

Not. N = Katılımcı Sayısı; PRT= Yüzde

Tablo 7’de görüldüğü gibi en kalabalık grup meslek yüksekokulları ve fakültelerde görev yapmaktadır. İkinci en büyük grup ise % 33’lük bir oranla sadece fakültelerde görev yapan okutmanlardır.

Tablo 8.
2014-2015 Yılında Çalışmaya Katılan Okutmanların Görev Yaptıkları Okul Türleri.

Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türleri	N	PRT
Meslek Yüksekokulu	0	.00
Fakülte	1	4.30
Meslek Yüksekokulu + Fakülte	0	.00
Hazırlık Okulu	22	95.60
Toplam	23	100.00

Not. N = Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı; PRT = Çalışmaya Katılan Okutmanların Yüzdesi

Tablo 8’de görüldüğü gibi Niğde Üniversitesinde zorunlu hazırlık sınıfları açılmış ve çalışmaya yaklaşık %96 oranla hazırlık okulunda görev yapan okutmanlar katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak öğrenen özerkliği anketi kullanılmıştır. Bu anket Camilleri’nin (1997) “Learner Autonomy: The Teacher’s Views” (Öğrenen Özerkliği: Öğretmenlerin Görüşleri) çalışmasından alınmış ve adapte edilerek uygulanmıştır. Orijinal çalışma Ekim 1997’de Malta, Slovenya, Hollanda, Polonya, Estonya ve Belarus’ta gerçekleştirilmiştir. Anket 13 ana soru ile öğretim elemanlarının “Öğrenciler yabancı dil eğitimlerinde hangi alanlarda ve ne ölçüde karar verme sürecine katılım için cesaretlendirilmelidirler?” konusundaki düşüncelerini öğrenmeyi hedeflemektedir. 1-10 arası sorular alt sorularla daha detaylı bilgi almayı hedeflemiştir. Anketin dili katılımcılar İngilizce okutmanı oldukları için İngilizcedir. 2004-2005 yılında, uygulama öncesinde, soruların daha anlaşılabilir hale getirilmesi ve kavram karmaşasının önüne geçilmesi için uzman görüşü alınarak bazı sorularda basitleştirme yoluna gidilmiştir. 2014-2015 yılındaki çalışmada bu anket, hiçbir değişiklik yapılmadan kullanılmıştır. Tablo 9 anketin yapısını ve soru tiplerini göstermektedir.

Tablo 9.
Veri Toplama Aracı Anketin Yapısı.

Anketin Yapısı			
Anket Maddeleri	Alt Bölümler	Amaç	Soru Tipi
S1	a, b	Dersin hedefleri	L-S
S2	a, b	Dersin içeriği	L-S
S3	a, b, c	Ders materyali	L-S
S4	a, b, c	Dersin yer, zaman ve hızı	L-S
S5	a, b, c, d	Dersin yöntemi	L-S
S6	a, b, c	Sınıf yönetimi	L-S
S7	a, b, c	Kayıtların tutulması	L-S
S8	a, b, c	Ev ödevleri	L-S
S9	a, b, c	Öz değerlendirme	L-S
S10	a, b, c	Öğrenme odağı	L-S
S11		Öğrenme görevleri	L-S
S12		Öz açıklamalar	L-S
S13		Öğrenme stratejileri	L-S

Toplam: 13 Ana Madde 29 Alt Madde
Not. L-S = Likert – Scale

Anketteki 13 madde İngilizce okutmalarının hangi yönetsel sorumlulukların öğrenciler ile paylaşılmasının daha uygun olduğu konusundaki düşüncelerini öğrenmek amaçlı düzenlenmiştir. Sorular ders hedeflerinin, ders içeriğinin belirlenmesi, materyal seçimi, çalışma zaman, yer ve hızının belirlenmesi, ders işleniş metodunun belirlenmesi, sınıf yönetimi, kayıtların tutulması, ev ödevlerinin belirlenmesi ve öğrencilerin kendini değerlendirme, öğrenme görev ve stratejilerini bulma gibi konularda teşvik edilmeleri gibi konuları içermektedir. Katılımcılardan görüşlerini 5’li Likert tipi bir ölçek üzerinde “1: hiç”, “2:az”, “3: biraz”, “4: çok”, ve “5: pek çok” şeklinde belirtmeleri istenmiştir.

Uygulama Süreci

2004-2005 eğitim-öğretim yılında yapılan çalışmanın verileri anket aracılığıyla Mart 2005’de araştırmacı tarafından toplanmıştır. O dönem görev yapmakta olan 16 okutmana anket dağıtılmış, fakat 12 okutman ankete cevap vermiştir. 2014-2015 yılında yapılan çalışmanın verileri Şubat 2015’de araştırmacı tarafından toplanmıştır. 35 okutmandan 23’ü ankete cevap vermiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışma için veri anket ve görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Nicel veri (SPSS 21.0) kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizi için anketteki maddeler konu benzerliği açısından çeşitli ana temalar altında gruplandırılmıştır. Anketteki maddeler 5’li Likert Scale formunda 1= hiç, 2= az, 3= kısmen, 4= çok, 5= pek çok şeklinde düzenlenmiştir. Nicel veri betimsel istatistik işlemleri ile analiz edilmiştir. Bu çalışma için 1.0-2.49 arası değerler direnç göstergesi; 2.5-3.49 arası değerleri yansız; 3.5-5.0 arası değerler destek göstergesi olarak yorumlanmıştır. Likert-Scale değerlerinin yorumlanması Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Likert Scale Değerlerinin Yorumları.

Likert Scale Değerlerinin Yorumları					
Madde Değerleri	Hiç	Az	Kısmen	Çok	Pek Çok
Değerler	1	2	3	4	5
Değer Aralığı	1.00-2.49		2.50-3.49	3.50-5.00	
Aralıkların Yorumları	Direnç		Tarafsız	Destek	

Bulgular

Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce okutmanlarının öğrenen özerkliğini geliştirmek için yönetsel sorumlulukların öğrencilerle paylaşılmasına karşı tutumlarını belirlemek için gruplanmış maddelerin ortalama değerleri alınmıştır. Tablo 11 ve Tablo 12 çalışmaya katılan okutmanların genel görüşlerinin özetini vermektedir.

Tablo 11.

2004-2005 Yılında Okutmanların Öğrenen Özerkliğine Genel Tutumlarının Ortalama Değerleri.

Okutmanların Öğrenen Özerkliğine Genel Tutumlarının Ortalama Değerleri					
Katılımcılar	TN	N	%	M	Yorum
Niğde Üniversitesi	16	12	75.00	2.88	Olumsuzya Yakın Tarafsız

Not. TN = Toplam Okutman Sayısı N= Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı; % = Yüzde;
M= 5’li Likert-Scale Ortalama

2005 yılında yapılan çalışmada Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan okutmanların öğrenme özerkliğine karşı tutumlarının 2.88 ortalama değer ile olumsuz yakın tarafsız olduğu görülmüştür.

Tablo 12.

2014-2015 Yılında Okutmanların Öğrenen Özerkliğine Genel Tutumlarının Ortalama Değerleri.

Okutmanların Öğrenen Özerkliğine Genel Tutumlarının Ortalama Değerleri					
Katılımcılar	TN	N	%	M	Yorum
Niğde Üniversitesi	35	23	65.71	3.07	Olumluya Yakın Tarafsız

Not. TN = Toplam Okutman Sayısı N= Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı; % = Yüzde;
M= 5'li Likert-Scale Ortalama

Tablo 12 incelendiğinde ise; 2015 yılına gelindiğinde Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan okutmanların öğrenme özerkliğine karşı tutumlarının 3.07 ortalama değer ile olumluya yakın tarafsız olduğu görülmüştür.

Okutmanların hangi alanları öğrenen özerkliği geliştirmek için daha uygun olduğunu ise gruplanmış maddelerin ortalama değeri esas alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 13'de 2004-2005 yılında yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar verilmektedir. Anket maddeleri aldıkları ortalama değerlere göre en büyük değerden - en küçük değere doğru sıralanmıştır. Tablo 13 okutmanların hangi alanların daha uygun, hangi alanların ise çok da uygun olmadığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 13.

2004-2005 Anket Maddelerinin Ortalama Değerleri.

Maddeler	Maddenin Odağı	N	M	Yorum
S13	Öğrenme stratejileri	12	3.75	Destek
S9	Öz Değerlendirme	12	3.67	Destek
S1	Dersin hedefleri	12	3.58	Destek
S12	Öz açıklamalar	12	3.25	Olumluya Yakın Tarafsız
S5	Dersin yöntemi	12	3.17	Olumluya Yakın Tarafsız
S10	Öğrenme odağı	12	2.75	Olumsuz yakın Tarafsız
S8	Ev ödevleri	12	2.67	Olumsuz yakın Tarafsız
S2	Dersin içeriği	12	2.67	Olumsuz yakın Tarafsız
S11	Öğrenme görevleri	12	2.67	Olumsuz yakın Tarafsız
S7	Kayıtların tutulması	12	2.50	Olumsuz yakın Tarafsız
S6	Sınıf yönetimi	12	2.42	Direnç
S4	Dersin yer zaman ve hızı	11	2.25	Direnç
S3	Ders materyali	11	2.17	Direnç
ORTALAMA			2.89	

Not. N= Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı; M= 5'li Likert-Scale Değer Toplamı 1 = En Az; 5 = En Çok

Tablo 13'e göre soru 13 "kendi öğrenme stratejilerini bulma" 3.75'lik ortalama ile en yüksek değeri alan sorudur ve bu değer okutmanların öğrenen özerkliğini bu alanda güçlü şekilde destekledikleri şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde soru 9 "öz değerlendirme" 3.67; soru 1 "ders hedeflerini oluşturmak" 3.58'lik ortalama değer almışlardır. Bu değerler bize okutmanların öğrenciler ile kendi öğrenme stratejilerini bulmaları, kendilerini değerlendirmeleri ve ders hedeflerini belirleme konularında sorumluluk paylaşımına gidilebileceği ve bu alanların daha uygun olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Katılımcılar soru 12 "kendi açıklamalarını oluşturmak" 3.25; soru 5 "dersin yöntemi konusunda danışılmak" 3.17'lik ortalama değer ile bu alanlarda olumluya yakın tarafsız bir tutum sergilemişlerdir. Bu

okutmanların sınıf ortamında farklı alanlarda öğrenme özerkliği fikrine sıcak baktıklarını göstermektedir. Fakat okutmanlar soru 10 “öğrenilecek şey hakkında danışılmak (2.75)”, soru 8 “ ev ödevleri konusunda danışılmak (2.67), soru 2 “ders içeriğine karar vermek (2.67), soru 11 “ öğrenme görevleri (2.67) ve soru 8 “ kayıtların tutulması konusunda danışılma(2.50)” konularında olumsuzya yakın tarafsız bir tutum sergilemişlerdir.

En güçlü dirençle karşılaşılan alanlar ise şunlardır; soru 6 “ sınıf yönetimi konusunda danışılma (2.42)”, soru 4 “ ders zaman, yer ve hızı seçme (2.25)” ve soru 3 “ materyal seçimi (2.17). Sınıf yönetimi, ders kitaplarının seçimi, dersin yer, zaman ve hızının belirlenmesi gibi durumların, ancak okul yönetimi ve öğretmenlerin karar verebileceği durumlar olduğu yönünde anlayış hakimdir (Yumuk, 2000). Bu sebepten bu görüşler okutmanların profesyonel görüşü olarak kabul edilmeyebilir. Dirençten ziyade, bu tutum öğretmenlerin kontrolünün ötesinde olan, onlara dışardan dikte edilen durumların yansımaları şeklinde kabul etmek daha uygun olabilir. Bu birkaç alan dışında okutmanların genel tutumu (2.89) olumsuzya yakın tarafsız şeklindedir. Bu da ders ve programın değişime ve esnekliğe imkan vermeyen, sıkı bir sistem içinde gerçekleştiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 14’te ise 2014-2015 yılında yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar verilmektedir. Anket maddeleri aldıkları ortalama değerlere göre en büyük değerden - en küçük değere doğru sıralanmıştır. Tablo 14’deki sonuçlar okutmanların hangi alanların daha uygun, hangi alanların ise çok da uygun olmadığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 14.
2014-2015 Anket Maddelerinin Ortalama Değerleri.

Maddeler	Maddenin Odağı	N	M	Yorum
S13	Öğrenme stratejileri	23	4.00	Destek
S1	Dersin hedefleri	23	3.46	Olumluya Yakın Tarafsız
S12	Öz açıklamalar	23	3.35	Olumluya Yakın Tarafsız
S9	Öz değerlendirme	23	3.26	Olumluya Yakın Tarafsız
S5	Dersin yöntemi	23	3.04	Olumluya Yakın Tarafsız
S2	Dersin içeriği	23	3.02	Olumluya Yakın Tarafsız
S11	Öğrenme görevleri	23	3.00	Olumluya Yakın Tarafsız
S10	Öğrenme odağı	23	2.96	Olumsuzya Yakın Tarafsız
S6	Sınıf yönetimi	23	2.96	Olumsuzya Yakın Tarafsız
S3	Ders materyali	23	2.91	Olumsuzya Yakın Tarafsız
S4	Dersin yer zaman ve hızı	23	2.75	Olumsuzya Yakın Tarafsız
S7	Kayıtların tutulması	23	2.71	Olumsuzya Yakın Tarafsız
S8	Ev ödevleri	23	2.46	Olumsuzya Yakın Tarafsız
ORTALAMA			3.07	

Not. N= Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı; M= 5’li Likert-Scale Değer Toplamı 1 = En Az; 5 = En Çok

Tablo 14’e göre soru 13 “kendi öğrenme stratejilerini bulma” en yüksek desteği almıştır. 4.00’lik bir değer bu alanda okutmanların öğrenen özerkliğini güçlü şekilde desteklediklerini göstermektedir. Soru 1 “ders hedeflerini belirleme” (3.46), soru 12 “ kendi açıklamalarını oluşturma” (3.35), soru 9 “ kendini değerlendirmeye katılma” (3.26) ve soru 5 “ metot konusunda danışılma” (3.04) şeklinde değer almışlardır. Bu değerler; okutmanların öğrenciler ile kendi öğrenme stratejilerini bulmaları, ders hedeflerini belirlemeleri, kendi açıklamalarını oluşturmaları, öz değerlendirme, ders yöntemi konularında sorumluluk paylaşımına gidilebileceği ve bu alanların öğrencen özerkliğinin geliştirilmesine daha uygun olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilirler. Katılımcılar soru 2 “dersin içeriği” (3.02) ve soru 11 “öğrenme görevleri” (3.0) ortalama değer ile bu alanlarda olumluya yakın tarafsız bir tutum sergilemişlerdir. Bu okutmanların dersin içeriği ve hangi konuya odaklanılacağı konusunda öğrenme özerkliği fikrine sıcak baktıklarını göstermektedir.

Çalışmaya katılan okutmanların olumluya yakın tarafsız bir tutum sergiledikleri diğer maddeler ise soru 2 “ders içeriğine karar vermek” (3.02)” ve soru 11 “ öğrenme görevlerinde danışılmak” (3,00) ortalama değer almışlardır. Soru 10 “ dersin odağı konusunda danışılmak (2.96)”, soru 6 “sınıf yönetimi konusunda danışılmak (2,96)”, soru 3 “ materyal seçimi (2.91)”, soru 4 “ ders yer, zaman ve hız seçme (2,75)”, soru 7 “ kayıt tutma konusunda danışılma (2.71)” konusunda çalışmaya katılan okutmanlar olumsuzya yakın tarafsız bir tutum ortaya koymuşlardır. Bu durum, okutmanların sınıf ortamında farklı alanlarda genel anlamda tarafsız bir tutuma sahip oldukları fakat hiçbir alanda öğrenen özerkliğine karşı direnç göstermedikleri şeklinde yorumlanabilir. Tablo 15 iki çalışmanın ortalama değerlerindeki değişimi göstermektedir.

Tablo 15.

2005-2015 Anket Maddelerinin Ortalama Değerleri Arasındaki Farklar.

Maddeler	Maddenin Odağı	2005	2015	Fark
		M	M	
S13	Öğrenme stratejileri	3.75	4.00	-.25 ↑
S1	Dersin hedefleri	2.58	3.46	-.88 ↑
S12	Öz açıklamalar	3.25	3.35	-.10 ↑
S9	Öz değerlendirme	3.67	3.26	.41 ↓
S5	Dersin yöntemi	3.17	3.04	.13 ↓
S2	Dersin içeriği	2.67	3.02	-.35 ↑
S11	Öğrenme görevleri	2.67	3.00	-.33 ↑
S6	Sınıf yönetimi	2.42	2.96	-.54 ↑
S10	Öğrenme odağı	2.75	2.96	-.21 ↑
S3	Ders materyali	2.17	2.91	-.74 ↑
S4	Dersin yer zaman ve hızı	2.25	2.75	-.50 ↑
S7	Kayıtların tutulması	2.50	2.71	-.21 ↑
S8	Ev ödevleri	2.67	2.46	.21 ↓

Not. N= Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı; M= 5'li Likert-Scale Değer Toplamı 1 = En Az; 5 = En Çok

2005’de (3,75) ve 2015’de (4,00) ortalama ile soru 13 “kendi öğrenme stratejilerini bulma” en yüksek ortalama değeri almıştır. Zaman içinde bu değer artışı çalışmaya katılan İngilizce okutmanlarının öğrencilerin önce kendi öğrenme stratejilerini keşfetmeleri, diğer bir ifade ile öğrenmede hangi stratejileri işe koştuklarını bulmaları gerektiğini ifade ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Açık bir şekilde öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretilmesi, bunların kendileri ve görev için uygun olanlarının işe koşulması konusunda öğrencilerin teşvik edilmesi katılımcılar tarafından önemli görülmektedir.

Tablo 15’de de görüldüğü gibi soru 5 “dersin yöntemi”, soru 8 “ev ödevleri” ve soru 9 “öz değerlendirme” maddelerinin ortalama değerinde bir düşüş göze çarpmaktadır. 2005 de soru 9 “öz değerlendirme” (3,67) ortalama değer ile en yüksek 2. madde olurken, 2015 de (3,26) ortalama değer ile 4. sırada yer almıştır. Bu madde öğrencilerden farkındalık ve eleştirel düşünme becerisi beklemektedir. 2005’de soru 5 “dersin yöntemi” (3.17) ortalama değer ile 5. sırada yer alırken, 2015’de (3.04) ortalama değer ile 6. sırada yer almıştır. 2005’de soru 8 “ev ödevleri” (2.67) ortalama değer ile 7 sırada yer alırken, 2015’de (2.46) ortalama değer ile 13. sıraya düşmüştür.

Fakat bu 3 maddenin dışında kalan bütün maddelerin ortalama değerlerinde bir yükseliş görülmektedir. 2005’de soru 4 “dersin yer, zaman ve hızı” (2.25) ortalama değer ile 12. sırada yer alırken, 2015’de (2.75) ortalama değer ile 11. sıraya yerleşmiştir.

2005’de soru 10 “öğrenme odağı” (2.75) ortalama değer ile 6. sırada yer alırken, 2015’de (2.96) ortalama değer ile 9. sırada yer almaktadır. 2005’de soru 1 (3.58) ortalama değer ile 3. sırada yer alırken; 2015’de (3.46) ortalama değer ile 2. sırada yer almıştır. 2005’de soru 12 (3,25) ortalama değer ile 4. sırada yer alırken, 2015’de (3.35) ortalama değer ile 3. sırada yer almıştır. Bu madde öğrencilere kendi öğrenme stillerini geliştirmeleri için onlara imkan sağlanması gerektiğini şeklinde bir düşüncüyü ortaya

koymaktadır. 2005’de soru 2 (2.67) ortalama değer ile 8. sırada yer alırken, 2015’de (3.02) ortalama değer ile 6. sıraya yükselmiştir. 2005’de soru 11 (2.67) ortalama değer ile 9. sırada yer alırken, 2015’de (3,00) ortalama değer ile 7. sırada yer almaktadır. 2005’de soru 7 (2,5) ortalama değer ile 10. sırada yer alırken, 2015’de (2.71) ortalama değer ile 12. sıraya düşmüştür. 2005’de soru 6 (2,42) ortalama değer ile 11. sırada yer alırken, 2015’de (2.96) ortalama değer ile 9. sıraya çıkmıştır.

Sınıf yönetimi, kayıtların tutulması, ev ödevleri, dersin yer, zaman ve hızının belirlenmesi, öğrenme odağının belirlenmesi doğrudan sınıf içi uygulamalarla ilişkilidir. Bu sonuçlar Yumuk’ un (2002) ifade ettiği gibi öğretmenlerin eğitim sistemi içinde öğrenmeyi kontrol eden otorite figürü oldukları ve bunun sonucu olarak öğrencilerin öğretmen bağımlı olmalarına sebep olduğu şeklindeki fikrini desteklemektedir. Bu açıdan bakıldığında okutmanların bu alanlarda kontrol paylaşımı fikrine çok katılmadıkları söylenebilir.

2005’de soru 3 (2.17) ortalama değer ile 13. sırada yer alırken, 2015’de (2.91) ortalama değer ile 10. sırada yer almıştır. Ders kitabı, materyal seçiminin birçok eğitim sisteminin geleneksel sınırları içinde yer almadığı ve uzmanlık gerektirdiği düşüncesi hakimdir. Fakat öğrencilerin tercihleri, ilgi ve ihtiyaçları konusunda fikir vermesi açısından materyal seçiminde öğrencilerle işbirliğine gitmenin faydalı olabileceği düşünülmektedir (Fenner & Newby, 2000; Finch, 2000; Little, 2003; Littlejohn, 1985). Sonuçlar okutmanların öğrenciler ile bu alanlarda sorumluluk paylaşımına gidilmesi konusuna karşı olumlu bir tutum içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapmakta olan okutmanların öğrenen özerkliğine yönelik tutumlarında olumlu yönde bir değişim olduğu gözlenmektedir. 2005’de katılımcı okutmanların öğrenme özerkliğine karşı genel tutumları 2.88’lik ortalama değer ile olumsuzya yakın tarafsız iken, 2015’de tutumlarının 3.07’lik ortalama değer ile olumluya yakın tarafsız olduğu görülmektedir. Çalışmanın sınırlılıkları iki çalışma arasındaki farkın en temel sebebini oluşturmaktadır.

2005 yılında ilk çalışma gerçekleştirildiğinde, yabancı dil öğreniminde öğrenci özerkliği yeni yeni kabul görmeye başlayan bir kavram iken, 2015’de öğrenen özerkliği resmi eğitim ortamlarında arzu edilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma ile okutmanların bu konudaki farkındalıklarında bir artış gerçekleştiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca 2005’de yapılan çalışmanın katılımcı sayısı sadece 12 iken bu sayı 2015’de 23’e çıkmıştır. Fakat 2015’de çalışmaya katılanların genel olarak hazırlık okulunda görev yaptıkları göz önüne alındığında, fakülte ve meslek yüksekokullarında derse girmekte olan okutmanların ve onların düşüncelerinin ne yönde değiştiğini belirlemek mümkün görülmemektedir. Bunun yanı sıra, eğitim seviyesinde görülen farklılaşma, hizmet yılındaki artış gibi değişkenlerinde kavrama karşı tutumun olumluya dönmesine sebep olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak okutmanların görüşlerini etkileyen en büyük unsurun üniversitede hazırlık sınıflarının açılması olduğu görülmektedir (Ünal & Özdemir, 2008). 2005’de yapılan çalışmanın katılımcıları İngilizce dersini meslek yüksekokullarında ya da fakültelerde servis dersi olarak haftada 2-4 saat vermekte iken, 2015’de açılan hazırlık sınıfları ile ders saat ve fiziksel imkanlarında olan değişimler, bu farkın temel sebebini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra aşırı kalabalık olmayan sınıflar, yabancı dil öğretimine ve okutmanlara gerekli değer verilmesi, olması gerektiği gibi teknolojik imkan ve olanakların sağlanması gibi sebeplerin okutmanların bakış açılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Tosun, 2006). Ayrıca zaman içinde öğrencilerin yabancı dil öğrenimine karşı tutumları ve ihtiyaçlarındaki değişimin, yabancı dil derslerine aktif katılımlarını olumlu yönde etkileyerek, okutmanların tutumunu da olumlu yönde değiştirdiği gibi bir çıkarımda bulunmak mümkündür (Çetinkaya, 2009).

Genel olarak okutmanların tutumlarının sahip oldukları fiziksel imkan ve dilin kullanımının gerekliliği ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. İlave olarak okutmanların gerekli teknolojik ve idari destek bulmaları, hem öğrencilerin hem de okutmanların dil öğrenme ve öğretmeye karşı tutumlarının değişmesine sebep olduğu düşünülmektedir. Bu şartlar sağlandığında okutmanların öğrenen özerkliği

çerçevesinde değişime hazır ve gönüllü oldukları görülmektedir. 2015 yılında yapılan çalışmanın katılımcılarının yukarıda ifade edilen imkan ve şartlara sahip olması, tutumlarındaki olumlu değişimin en temel sebebi olarak yorumlanmaktadır.

Öğrenen özerkliğine yönelik olumlu tutum ile fiziksel öğretim ve öğrenim çevresinin geliştirilmesi, okutmanlara sağlanacak meslek-içi eğitimler gibi unsurlar arasında bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Tursun, 2010). Bunun yanı sıra, kültürel ve geleneksel olarak dil öğrenimine karşı olumsuz olarak şartlanmış öğrencilerle kalabalık sınıflarda çalışmak gibi durumların, okutmanların tükenmişlik yaşamalarına sebep olduğu ve bu durumların hem okutmanları hem de öğrencileri olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Sonuç olarak, hazırlık programları, arttırılmış saatler, geliştirilmiş çevre, okutmanların farkındalıklarının arttırılması, okutmanlar için eğitimler düzenlenmesi, öncelikle öğretmenlere özerklik sağlanması gibi unsurların okutmanların tutumlarında olumlu yönde bir değişikliğe sebep olacağı umulmaktadır (Tosun, 2006; Tursun, 2010; Ünal & Özdemir, 2008).

Extended Abstract

Introduction

There are different opinions regarding the purpose of education and how it can be best delivered. Dewey (1916) argues that the main goal of education is to have students gain skills and attitudes they need for a democratic social participation. Holec (1981) suggests that education should produce the producers of the society, not just the products of the society. According to Candy (1991) knowledge must be constructed by learners themselves. Barnes (1976) claims that education should establish a bridge between school knowledge and action knowledge. Lier (1996) argues that education cannot force learning, it can only guide it. Little (1991) sees learning as an ongoing process of hypothesis –testing and theory- revision. It can be inferred that involving learning in the management of their own learning may help them become more effective and motivated learners.

Learner autonomy is based on the idea that learning can only be accomplished by learners themselves and learning becomes more meaningful if the students are actively involved in decision-making process and accept the responsibility related to their own learning. It is argued that to become more effective language learners, learners should be encouraged to become more autonomous, and should be encouraged to share some instructional responsibilities related their own learning (Barfield & Brown, 2007; Benson, 2001, 2007; Burkert & Schwienhorst, 2008; Dam, 1995; Dickinson, 1987; Holec, 1981, 1998; Lamb and Reinders, 2006, 2007; Little, 1991, 2007,2009; Palfreyman & Smith, 2003; Smith, 2000;).

Learner autonomy is usually defined as the situation in which learners have responsibilities and choices concerning their own learning processes (Holec, 1981), the ability to manage one's own learning (Little, 1991), making decisions and applying them (Dickinson,1995). In formal learning contexts, it can be described as acknowledging the rights of the individual (Benson,1996), it requires the full commitment of the learners in processes such as planning, monitoring and evaluating related to their own learning (Holec, 1981; Little, 1991, 2001, 2004). Autonomous learners are thought to be able to determine their own objectives, define the content and progressions of their own learning, select appropriate methods and techniques to use, monitor their own process of acquisition and evaluate the outcome. Shortly, they are believed to know how to accelerate and regulate their own learning (Benson, 2001; Holec, 1981; Little, 1991, 2001, 2004; Scharle & Szabo,2000; Wenden,1991).

In literature there are some misconceptions related to learner autonomy. Learner autonomy is not synonymous with self-access- learning, self- instruction, distance learning, individualized instruction, flexible learning or self – directed learning. They just serve to promote learner autonomy (Benson, 2001). It also does not mean unconditional freedom of learners. This freedom is limited and controlled (Little, 2001). In addition, control is not totally handed over to learners. It is neither an absolute nor a fixed state (Benson, 2001; Dam,1995; Finch, 2000; Little, 1991,2001; Scharle & Szabo, 2000; Wenden, 1991).

It is argued that for the promotion of learner autonomy, learner should be encouraged to get involved with the planning, monitoring and evaluation of their learning. Because each learner is unique. They come from different backgrounds with different needs and interests. They learn and respond differently with the use of different methods, techniques and equipment (Benson; 2001; Brown, 2000; Dam, 1995; Little,1991; 1994; Wenden, 1991;). Therefore, in formal contexts, learners should be encouraged to share some instructional responsibilities. Active involvement is believed to make learners more autonomous (Benson, 2001; Finch, 2000; Wenden, 1991).

For the promotion of learner autonomy, teachers are believed to play important roles and need to be ready to let go of control and share some responsibilities with the learners. In an education system

that promotes learner autonomy, teachers gain new roles like discussant, consultant, facilitators and so on. Also, they need to be patient, tolerant, open, non-judgmental and ready to help their students to develop skills to set learning goals, plan, select appropriate materials, self-evaluate and overcome challenges (Dam, 1995; Scharle & Szabo, 2000; Wenden, 1991). Therefore, first teachers should feel ready to involve students in decision making processes and let go of control in their classes (Yumuk, 2002).

There are different opinions related to the cultures and the promotion of learner autonomy (Chan, 2001; Egel, 2003; Sancar, 2001). The education system in Turkey is believed to be exam oriented, teacher centered, didactic, and highly competitive. It is also argued that an effective language teaching and getting desired outcomes is a difficult process due to employing traditional teaching methods (Yumuk, 2002; Egel, 2003). From a cultural perspective, the promotion of learner autonomy could be a hard process, but it could be the answer for a more effective foreign language teaching. However, there is a limited number of studies in the literature studying the application of learner autonomy in formal context in Turkey (Balçıkkanlı, 2010; İnozü, 2011; Özder, 2005; Sert, 2006; Yıldırım, 2005). Thus, what instructional responsibilities and to what extent learners should be involved in decision making processes in formal context in Turkey should be studied thoroughly (Özder, 2005).

The purpose of this study is to determine if there has been a change in the foreign language instructors' attitudes towards learner autonomy and sharing some instructional responsibilities with students throughout time at Niğde University. It also aims to determine the direction and the possible causes of this change on condition that there has been a change.

Method

Research Design

In this study, which investigates if there has been a change in the foreign language instructors' attitudes towards learner autonomy and sharing some instructional responsibilities with students throughout time at Niğde University, trend survey study design was employed. Trend survey studies with the same population and investigates their attitudes over time (Christen, Johnson & Turner, 2015).

Participants

The target population of this study is composed of foreign language instructors working at Niğde University in 2004-2005 and 2014-2015. The former study was conducted with the participation of 12 instructors in 2004-2005 while the latter one is conducted with the participation of 23 in 2014-2015.

Instrument

Data was collected for these two studies by a questionnaire designed on a 5 point Likert-Scale consisting of 13 main questions. The questionnaire was adapted from Camilleri's study (1997), "Learner Autonomy: The teacher's views".

Application

The data for the former study was collected through questionnaires by the researcher in March 2005. 16 questionnaires were distributed to the English language instructors working at Niğde University but only 12 were completed and returned. The data for the latter study was also collected through the same questionnaire by the researcher in February 2015. 35 questionnaires were distributed to the English language instructors working at Niğde University but only 23 questionnaires were completed and returned.

Data Analysis

The results of this study are based on quantitative data collected through questionnaires. In order to analyze the qualitative data, Statistical Packages for Social Science (SPSS 21.0) was used. Items in the questionnaire were designed on a five point Likert Scale and were assigned values ranging from 1 to 5. Respondents were asked to indicate their level of agreement with statements given with the questionnaire. The scoring for "agreement" statements was as follows: 1: Not at all, 2: Little, 3: Partly, 4: Much, 5: Very much. The entry values ranging from 1 to 2.49 were considered as an expression of resistance to learner autonomy. Concurrently, the values from 2.5-3,49 were considered as a neutral attitude towards learner autonomy, and values from 3.5 to 5 were considered as an expression of support for learner autonomy.

Results

The overall results of the study indicated that foreign language instructors' attitudes towards learner autonomy have changed within time in a positive way. The possible reasons for this change could be the development of the facilities, opportunities for professional development, increase in the awareness regarding the concept, democratic leadership, cultural and traditional changes in attitudes towards learning a foreign language, and also the opportunities provided to exercise their autonomy in a formal context.

The results of the study conducted in 2004-2005 revealed that Q13 "learning strategies" attracted the highest response. It seems that the majority of the respondents think that learners should be encouraged to find their own learning strategies. The majority of the instructors in this study also strongly support the promotion of learner autonomy and believes that learners should be encouraged to Q9 "contribute self-assessment", Q1 "establish course objective". The instructors seem neutral to slightly positive toward learner autonomy in terms of involving learners in decision making processes regarding Q12 "formulating their own explanations", Q5 "being consulted on methodology". The results revealed that participating instructors are neutral to slightly negative in the promotion of learner autonomy and involving learners in Q10 "being consulted on teaching focus", Q8 "being consulted on homework tasks", Q2 "being consulted on course content", Q11 "being consulted on learning tasks", Q7 "being consulted on record-keeping".

The instructors reported that learners should not share responsibility in terms of Q6 "being consulted on class management" and Q4 "selecting study time, place and pace". But this result cannot be interpreted as a strong resistance among participating instructors towards the promotion of learner autonomy because in formal contexts the lesson time and place is set and cannot be changed by the teachers. The instructors have expressed a strong resistance to Q3 "choosing materials". It could be because choosing a course book requires expertise but as for other learning material selection, almost all scholars in the literature agree that responsibility in terms of material selection should be shared with learners because learner-selected and learner-designed materials give clues about learners' preferences, interests and needs (Fenner, 2000; Finch, 2000; Little, 2003; Littlejohn, 1985).

The results of the study conducted in 2014-2015 revealed that Q13 "learning strategies" attracted the highest response. It seems that the majority of the respondents think that learners should be encouraged to find their own learning strategies. The majority of the instructors in this study also strongly support the promotion of learner autonomy and believes that learners should be encouraged to Q1 "establish course objectives", Q12 "formulate their own explanations", Q9 "contribute self-assessment", Q5 "being consulted on methodology", Q2 "determine course content", Q11 "being consulted on learning tasks". The instructors seem neutral to slightly positive toward learner autonomy in terms of involving learners in decision making processes regarding Q10 "being consulted on teaching focus", Q6 "being consulted on class management", Q3 "choosing materials", Q4 "selecting study time, place and pace", Q7 "being consulted on record-keeping" and Q8 "being consulted on homework tasks. Participating instructors did not express a strong resistance to any areas.

Discussion, Conclusion & Implementation

The overall results showed that English language instructors' attitudes towards learner autonomy changed in time depending upon the facilities they are provided by their institute and the opportunities for authentic language use in their environments. The possible reasons for this positive change could be as follows.

When the first study was conducted, the learner autonomy was a relatively new concept in formal contexts. However, in 2015 the implementation and promotion of learner autonomy is considered as a desired outcome in formal contexts.

The promotion of learner autonomy in formal learning environments could benefit from the development of physical conditions of teaching and learning contexts. In 2004-2005, the subjects were teaching at vocational colleges and faculties. However, the majority of the subjects of the study in 2015 were teaching a preparatory school. At preparatory schools, classes are less crowded, students are more motivated and teaching hours are at least 20. Teaching English 20-26 hours per week to not so crowded classes of willing, motivated learners seems to lead instructors to be more enthusiastic in teaching English and share some instructional responsibilities (Ünal& Özdemir, 2008).

Preparatory classes at Niğde University are equipped with computers with the Internet access, smart boards. Besides, there is a fully equipped CALL laboratory and a Self-Access room with computers and various books. Technological developments such as the use of computers, software, smart boards and the internet in classes might have motivated not only students and but also instructors (Tosun, 2006).

With the exchange program, Niğde University hosts many students from different countries and sends many Turkish students to other countries. The chance of going and studying abroad might have changed the learners' attitudes towards learning the target language. Having chance to interact with students from other countries and meeting people from other countries on the Internet may encouraged them to become more motivated. In other words, the students' active participation in the lesson and their need to learn and use the target language seem to have encouraged instructors to let go of control in their classes to some extent (Çetinkaya, 2009).

The results of the study also indicated that professional training, providing instructors with the chance of doing MA or PhD might help the promotion of learner autonomy (Tursun, 2010). As explained above, the number of instructors who hold MA and PhD increased and this might have changed the climate of the institute. Thus, it can be concluded that if the instructors are provided with a variety of opportunities to understand the meaning of learner autonomy, its prerequisites and its benefits for their teaching and student learning, they may become more willing to be more autonomous themselves. This might lead to promising results in terms of enabling and encouraging learners to also become more effective and autonomous learners.

Kaynakça

- Balçıklı, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90-103.
- Barfield, A., & Brown, S. H. (2007). *Reconstructing autonomy in language education: Inquiry and innovation*. Basingstoke: Palgrave Macmillian.
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40.
- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.

- Burkert, A., & Schwienhorst, K. (2008). Focus on the student teacher: The European portfolio for student teachers of languages as a tool to develop teacher autonomy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2(3), 238-252.
- Camilleri, G. (1997). *Learner autonomy: The teachers' views (European Center of Modern Languages)*. Retrieved November 24, 2004, from http://www.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf
- Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (A. Aypay, Ed.) Ankara: Anı.
- Çetinkaya, Y. B. (2009). Language of others: EFL students' perceptions of and attitude towards English. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 109-120.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy: From theory o classroom pactice*. Dublin: Authentik.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Retrieved May 11, 2005, from <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html>
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Egel, İ. P. (2003). *The impact of the European language portfolio on the learner autonomy of Turkish primary school students*. Unpublished doctorate dissertation, Anadolu University, Eskişehir.
- Fenner, A. B. & Newby, D. (2000). *Approaches to materials design in european textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. Retrieved November 14, 2004, from <http://archive.ecml.at/documents/materials.pdf>
- Finch, A. E. (2000). *A formative evaluation of a task-based EFL program for Korean University students*. Retrieved November 14, 2004, from <http://www.finchpark.com/arts/autonomy.htm>.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (1996). Self-directed learning: An alternative form of training. *Language Teaching*, 29(2), 89-93.
- İnozü, J. (2011). Developing learner autonomy in the language class in Turkey: Voices from the classroom. *Asia Pacific Education Review*, 12(4), 523-531.
- Lamb, T., & Reinders, H. (2006). *Supporting independent learning: Issues and interventions*. Frankfurt: Peter Lang.
- Lamb, T., & Reinders, H. (2007). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lier, L. v. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. New York: Longman.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1994). Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application. *Die Neuren Sprachen*, 93(5), 430-442.
- Little, D. (2001). How independent can independent language learning really be? In J. A. Coleman, D. Ferney, D. Head, & R. Rix (Eds), *Language learning futures: Issues and strategies for modern languages provision in higher education* (pp. 30-43). London: Centre for Information on Language Teaching.
- Little, D. (2004). Democracy, discourse and learner autonomy in foreign language classroom. *UTBIDNING & Democratic*, 13 (3), 105-126.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29.

- Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European language portfolio: Two L2 English examples. *Language Teaching*, 42(2), 222-233.
- Littlejohn, A. (1985). Learner choice in language study. *English Language Teaching*, 39, 253-261.
- Özder, M. (2005). *State-supported provincial university English language instructors' attitudes towards learner autonomy*. Unpublished Master's thesis, Bilkent University, Institute of Economics and Social Sciences, Ankara.
- Palfreyman, D., & Smith, R. C. (2003). *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Scharle, A., & Szabo, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sert, N. (2006). EFL student teachers' learning autonomy. *The Asian EFL Journal*, 8(2), 180-301.
- Smith, R. C. (2000). *Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning*. Retrieved November 15, 2014, from http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.
- Tursun, S. E. (2010). *Ortaöğretim İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri*. Retrieved February 11, 2014, from <http://193.255.140.91:8080/jspui/handle/1/109>
- Ünal, M., & Özdemir, M. Ç. (2008). Eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan yabancı dil derslerinde öğrencilerin bilişsel hazırbulunmuşluk düzeylerinin akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 13-22.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. UK: Prentice Hall International .
- Yıldırım, Ö. (2005). *ELT students' perception and behavior related to learner autonomy as learners and future teachers*. Unpublished master's thesis, Anadolu University, Eskişehir .
- Yumuk, A. Ş. (2002). Letting go of control to the learners: The role of the Internet in promoting a more autonomous view of learning in an academic translation course. *Educational Research*, 44(2), 141-156.

