

Learner Autonomy: A Comparison of Instructor and Learner Perspective

Zeynep Gizem Uysal¹  Ceyhun Karabıyık² 

Article Info

Keywords

Learner autonomy
EFL context
Instructors' opinions
Learners' opinions

Received: 07.05.2025

Accepted: 16.09.2025

Published: 31.12.2025

Research Article

DOI: [10.17984/adyuebd.1695072](https://doi.org/10.17984/adyuebd.1695072)

Abstract

Considering the general framework of Learner Autonomy, this study explores the perspectives of instructors and students in higher education within the English as a Foreign Language environment of Ankara and aims to determine whether their views align. Although numerous studies have been conducted on the topic, there is limited research that directly compares the beliefs of students and instructors. The study involved 514 participants in total (405 students and 109 instructors) from preparation schools at 5 different universities in Ankara. Data were gathered through a questionnaire created by Camilleri (1997). According to the survey, both participants expressed a desire for greater LA in their classes to a certain extent. However, instructors were more cautious when it came to granting learners power over more general pedagogical elements like topic selection and classroom management, even if they frequently encourage LA in areas like task comprehension and self-assessment. Both groups tended to fall into the same interpretive category of "partial support," although their results differed statistically. These variations point to a gap between the theoretical support and practical use of LA. This suggests a subtle discrepancy in viewpoints that may warrant further research, particularly in relation to how each group views and values autonomy in educational activities.

Introduction

Proficiency in a foreign language has been considered important for centuries. Learning English has become essential due to its global importance, leading both developed and developing countries to prioritize it. However, it is a difficult task that requires significant effort and persistence. According to Scharle and Szabo (2000), those who are motivated to learn a new language can overcome these difficulties by taking responsibility for their learning. In Türkiye, English practice is often confined to the classroom, limiting students' opportunities to use the language in real-life situations, which is essential in language development. To improve their target language, students need to study and practice it outside the classroom. Therefore, learning autonomy (LA) is crucial for fostering more effective and lasting learning.

Corresponding author¹ : Zeynep Gizem Uysal, Instructor, Gendarmerie and Coast Guard Academy, Türkiye, zeynepgizem.uysal@jsga.edu.tr

Author² : Ceyhun Karabıyık, Assoc. Prof. Dr, Ufuk University, Türkiye, ceyhun.karabiyik@ufuk.edu.tr

Uysal, Z. G. & Karabıyık, C. (2025). Learner autonomy: a comparison of instructor and learner perspective. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 15(2), 645-671.



A search of the literature reveals a variety of definitions from numerous academics. It is essential to comprehend the notion of LA to fully benefit from it. Little (1991) asserts, however, that the concept of autonomy is difficult to define concisely. According to Holec, the first academic to establish the notion in 1981, LA is the ability to take charge of one's own education. Holec (1981) states that a student should also be in control of the decisions s/he makes during the learning process. Since LA is considered a developing concept in foreign language learning (Dang, 2012), it is possible to see many different definitions on the topic. To illustrate, Hedge (2000) defines LA as the ability of the student to take charge of their own education and to plan, organize, and monitor the learning process independently of the teacher. According to Lynch (2001), based on the contributions of Benson and Voller (1997), five aspects define LA: 1) The ability to study freely, 2) The skills required for autonomous learning, 3) The capability to learn independently, influenced by the school environment, 4) Students' responsibility for their learning, 5) Freedom to choose how they guide their own learning.

According to Education First English Proficiency Index (EF EPI), Türkiye ranks relatively low, placing 66th out of 113 countries globally and 33rd out of 34 in Europe (2023). An analysis of high-ranking countries reveals that their students demonstrate higher levels of LA and that they make extra efforts to improve their English outside the classroom (Edwards, 2014). Thus, it can be said that many Turkish students lack some key 21st century skills (Şakrak & Balçıklanlı, 2019). This suggests that LA plays a significant role in language learning. Therefore, it is important to understand both student and instructor perspectives on LA to gain a more comprehensive understanding of the phenomenon. In other words, as Little (2000) said, they are quite interwoven.

Considering this, the present study aims to investigate and compare English instructors' and learners' opinions on LA in English learning at the tertiary level and to reveal the reasons behind their opinions.

The Study

Although LA has been an appealing topic for researchers for many years all over the world, there are still relatively few studies that compare the opinions of learners and instructors (e.g., Tayjasanant & Suraratdecha, 2016, Vu, 2021). Moreover, to the best of our knowledge, the existing studies do not go beyond descriptive comparisons. With the changing approaches in ELT, learners started to take a central role in the learning process, that's why it is important to know the learners' ideas on LA (Öztüfekçi, 2018). Similarly, knowing the instructors' beliefs and planning lessons accordingly can help create an autonomous atmosphere in foreign language classrooms (Lamb & Reinders, 2008).

The understanding of how both groups view and contribute to the growth of autonomy in language instruction is constrained by the lack of inferential, contrastive analyses. Therefore, by considering this gap the present study aims to provide a novel contribution to literature within the tertiary education context by comparing the views of instructors and students at universities. To this end, this study seeks to answer the following research questions:

1. What are instructors' perceptions on LA?
2. What are students' perceptions on LA?
3. Are there significant differences between instructor and student perceptions on LA?

Literature Review

Based on the roles of the primary stakeholders in the teaching-learning process, the literature on LA can be classified into those focusing on students, teachers, or both.

LA from Students' Lens

Yıldırım (2008) studied 103 first-year students at Anadolu University's Faculty of Education. The primary goals of the study were to ascertain how EFL students perceived their own and their teachers' roles in the language learning process, as well as how they perceived autonomy. According to the survey, students are open to sharing lesson duties with their teachers. Nonetheless, they believe that teachers should take more responsibility at certain stages of the process, while students should be responsible for the content at other times. Similarly, when studying the target language, learners are enthusiastic about being independent. If

instructors are aware of this tendency, they can incorporate more activities that enhance the students' autonomy.

Balçıkınlı (2010) investigated student-teachers' perspectives on LA. He administered the survey to 112 undergraduate students in ELT department at Gazi University. The fact that this study's participants are pre-service instructors makes it noteworthy. As a result, they responded to the questions from the dual perspective of both teacher and student. Furthermore, following the written portion of the survey, he interviewed twenty volunteers. The findings indicate that although student teachers are generally supportive of promoting LA, they are skeptical about learners' ability to make sound decisions. They expressed concern that involving students in the decision-making process might lead to delays due to overthinking.

In 2021, Yosintha and Yuniarti conducted a study to reveal the LA in online EFL classes from the students' perspective. Using a mixed-methods approach involving surveys and interviews, the researchers collected both quantitative and qualitative data. Among the 513 students from eight different Indonesian universities who completed the questionnaire, ten were interviewed to validate findings. The results demonstrated that the majority of students (80.5%) held positive perceptions of their autonomy in online English education, as reflected in their motivation to be independent. However, just 18.5% of these students achieved an A grade in their English course, indicating that this positive perception did not necessarily correlate with strong academic performance.

Mabrouk, Duffy, and Roussel (2021) conducted an experimental study examining the effects of autonomy-supportive teaching strategies on the autonomy and motivation of EFL learners. The findings indicated that granting students greater control over learning tasks and decisions significantly enhanced their intrinsic motivation, engagement, and academic performance. The research underscores the efficacy of structured autonomy support in fostering active and self-directed learning behaviors within EFL classrooms.

Susanti, Rachmajanti, and Mustofa (2022) examined learner autonomy in online EFL classes amid the COVID-19 pandemic in Indonesia. The findings indicated that students demonstrated a moderate level of autonomy, highlighting the need for metacognitive training and scaffolded support to develop fully autonomous learners. The study emphasizes the significance of structured guidance in online learning environments.

Küçük-Gentry (2022) tried to explore how the students felt about LA in English language courses. Using a questionnaire, the researcher surveyed 52 first-year students at a foundation university in Istanbul, Türkiye who were enrolled in the faculties of engineering, architecture, and health and sciences. Most participants had positive views toward LA, according to the study's findings.

Dariyemez (2023) carried out a quasi-experimental study to investigate the impact of flipped classroom instruction on the autonomy, willingness to communicate, and anxiety of Turkish EFL students. The findings indicated that students involved in flipped speaking classes showed significantly increased levels of perceived autonomy and engagement. This suggests that decisions in instructional design can significantly influence the development of learner autonomy in the EFL context.

Demirhan (2023) aimed to explore how high school students in Antalya, Türkiye, see LA. The researcher examined how students' perceptions and attitudes about LA are influenced by factors such as gender, parental education level, and foreign language proficiency. At the grade level, the learners' perspectives and opinions were also analyzed. Both a quantitative and a qualitative study approach were used to achieve this goal. The results indicate that participants' opinions and beliefs regarding LA are positive. It was discovered throughout the student interviews that although the students' behaviors resembled autonomous learning, they did not fully grasp the concept.

LA from Instructors' Lens

Camilleri (1999) carried out a project in 1997 with several editors from European nations, including Malta, Poland, the Netherlands, Slovenia, Estonia, and Belarus. The project's goal was to ascertain how teachers handled student autonomy in their classes. Fifty teachers from each nation participated in the project. The results showed that the teachers were enthusiastic about the innovative ideas for enhancing LA and assigning responsibilities to students.



Borg and Al-Busaidi conducted a mixed- method study in 2011 with university lecturers. Their aim was to learn the teachers' opinions and practices about LA. They found out that most of the teachers know the meaning of LA, but experienced challenges in promoting and supporting it in the classroom, and most of them did not believe that their students were truly autonomous.

In a different study, Yıldırım (2012) worked with 64 Gazi University lecturers. In terms of LA, the researcher sought to understand the teachers' attitudes and behaviors. The study showed that teachers held positive views about fostering LA. They also examine the topic through different viewpoints. Although they promote the development of LA and typically involve students in the learning process, instructors believe that students do not make sufficient effort to become autonomous.

Çakıcı (2017) carried out a study with 88 EFL teachers employed at Ondokuz Mayıs University. She wanted to know how instructors believed regarding student autonomy and how gender affected those views. The study showed that teachers are open to taking on additional duties during class. Additionally, teachers' perspectives on student autonomy are not gender-specific; however, there are three areas where gender-related differences were observed.

Another study was carried out by Ahmadianzadeh, Seifoori and Tamjid in 2018. This study examined the attitudes and practices of LA among Iranian EFL teachers in the context of two little-studied factors: licensure and experience. The LA Questionnaire, a form for recording class observations created based on the questionnaire, and semi-structured interviews were used to collect the data. The findings showed notable variations in the participants' views of autonomy based on their experience and level of education, as well as notable variations in the activities that support autonomy, but only when it came to experience. According to the interview's findings, teachers believed that policy restrictions and students expectations were two things that prevented them from implementing practices that supported student autonomy. They also did not recognize the strategic value of investing in the promotion of LA.

Mansooji and Ghaleshahzari (2022) explored LA in the context of Iranian university classrooms. Regarding fostering LA in university classes, the research examined the attitudes and real actions of Iranian EFL instructors. Both quantitative and qualitative data were gathered for analysis. According to an analysis of the data, all teachers agree that it is important and necessary to support students' autonomy in EFL sessions. The quantitative statistics, however, show that there is a statistically significant discrepancy between their beliefs and their actual behavior. The qualitative data supports the existence of this gap and shows that it results from teachers' low motivation, passive learning profiles, and the pressures of instructional workload.

Al-Husban and Tawalbeh (2022) conducted a study examining the beliefs and practices of EFL university instructors concerning learner autonomy in Saudi Arabia amid the COVID-19 pandemic. The findings indicated that while instructors demonstrated general support for learner autonomy, especially regarding self-monitoring and strategy use, they were reluctant to allow students complete authority over more extensive instructional decisions, including curriculum design and classroom management. This indicates a controlled and cautious application of autonomy in practice.

In a recent study, Nguyen, Pham, Lam, and Nguyen (2023) investigated the views and classroom practices of EFL high school instructors in Vietnam concerning learner autonomy. The study indicated that while teachers stated significant support for learner autonomy theoretically, they encountered difficulties in its practical implementation due to limited pedagogical training, time constraints, and institutional demands. This illustrates a reported tension between favorable beliefs and restricted implementation among EFL instructors.

Erel and Bedir (2023) sought to examine the cognition of English instructors in different teaching environments by conducting an experimental mixed method. The findings demonstrated that the teachers praised LA as an important part of teaching and learning and viewed it as a necessary step toward becoming a proficient user of a foreign language.

LA from Both Lenses

Chu (2004) administered a survey to 446 students and eight instructors at Taiwan University. According to the study, both teachers and students expressed a desire for a higher level of autonomy in their classes.

Additionally, the study revealed that students who were motivated to learn tended to demonstrate higher levels of autonomy than those who were not.

Baylan (2007) examined the views and expectations of university students and their teachers regarding LA. A total of 282 EFL students and 27 instructors from various state universities participated in the study; the participants were surveyed and interviewed by the researcher. The findings showed that teachers' expectations and perceptions differed from those of the students. While students had higher aspirations regarding LA, their actual perceptions were lower. Conversely, teachers held more optimistic attitudes and expectations toward promoting LA in the classroom. However, consistent with previous findings, teachers were reluctant to share responsibilities in specific areas, such as classroom management or technique.

In order to explore the perceptions of instructors and university students regarding their abilities and responsibilities related to LA both inside and outside the classroom, a study was conducted by Üstünlüoğlu (2009). She found that despite their abilities, students tend not to take responsibility for their learning. She also noted that instructors assume responsibility in the learning process because they believe students are not ready to handle it.

From a different perspective, Van (2011) studied on undergraduates and graduates who were not enrolled in English lessons. He aimed to discover what they think about responsibility in learning and their abilities about LA. The results indicated that neither students nor teachers had a clear understanding of LA; however, students are more eager to initiate changes in their learning environments.

In a 2016 qualitative study, Tayjasanant and Suraratdche investigated the opinions of teachers and students on LA in Thai culture. They wanted to learn if both participants were ready to embrace LA and found that both learners and teachers held positive beliefs about LA.

In a Hungarian secondary school, a study was carried out to discover the teachers' and students' beliefs on learner autonomy and to suggest some classroom implications to develop learner autonomy in the classroom by Szócs (2017). She found out that both students and teachers have positive opinions on LA; however, students do not believe classrooms are effective environments to develop LA. Similarly, teachers do not think students are ready to develop LA.

In a different study, Öztüfekçi (2018) attempted to uncover the general views of instructors and students toward LA. The B2 language learners and their instructors were both the study's subjects. The researcher conducted interviews with the teachers and students after distributing a questionnaire to each group. According to the study, students remain dependent on their teachers even though they wish to take on more responsibility for their education. However, both participants believe that the course responsibilities should be shared.

In 2019, Lin and Reinders carried out a study to discover the instructors' and students' readiness and classroom applications of and beliefs about LA. The study showed that both teachers and students are psychologically ready for the LA practices, but they do not indicate any marks for technical or behavioral readiness.

Sinnet JR (2021) aimed to gather opinions about LA from parents, teachers, and students. The study concentrated on the responsibility, viability, and desirability of LA. A learner autonomy questionnaire was used to collect data quantitatively. In this setting of a Turkish private high school, the research indicates the likelihood of and road to generating autonomous learners through the examination of the alignment and variance of these perceptions. The results showed that in this English language teaching situation, LA is strongly desired.

And finally, Vu (2021) carried out a contrastive analysis to compare the opinions of learners and teachers on LA. The study revealed that there are some mismatches between the students and teachers. For example, while students believe that they show higher level of autonomy during the lessons, teachers do not agree with them. However, both students and teachers believe that developing LA is the responsibility of teachers in the classroom.



Method

Research Design

With the purpose of learning the reasons and opinions on LA of instructors and learners a mixed method design was conducted in the present study. By using two different research methods, compensating the inadequacies of each design was aimed.

Population

A convenience sample of 405 EFL students (i.e., 252 females and 153 males) and 109 EFL instructors (i.e, 76 females and 33 males) from three foundation and two public universities participated in the study. At the time of data collection, all students were taking preparatory English courses. After successfully completing their English courses, students were to begin studying in their English medium instruction faculties (i.e., arts and sciences, economics and administrative sciences, education, engineering, and health). Of the instructors, 21 were novice and 88 were experienced. Most were graduates of English language teaching (i.e., $n = 57$) whereas the rest were graduates of other English language related programs and received pedagogical formation.

Data Collection Tools/ Methods

Personal Information Form

Data were collected using a demographic information form and the learner autonomy questionnaire developed by Camilleri (1997). The demographic section gathered information on participants' gender, students' faculties, instructors' undergraduate degrees, and their teaching experience. The questionnaire, on the other hand, consists of 13 items with sub-categories scored on a 5-point Likert scale ranging between not at all to very much. The instrument is designed to assess perceptions on learner involvement in diverse course related decisions. It displayed sufficient reliability with Cronbach alpha values above .70 for both students (i.e., $\alpha = .92$) and instructors (i.e., $\alpha = .89$).

Data Collection Process

After ethical approval was obtained, the institutions were contacted via their administrators to obtain permission and arrange data collection schedules. All institutions preferred their own staff to carry out the data collection and the process was carried out during class hours. The teaching staff were supplied with informed consent forms, copies of data collection instruments and the data collection protocol to ensure consistency.

Data Analysis

Data were analyzed using descriptive statistics and non-parametric statistics using IBM SPSS version 22. Firstly, data cleansing was done. Next, data were checked for normality using the Kolmogorov-Smirnov test which showed that the data were not from a normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2014). After that, descriptive statistics were used to assess instructor and student perceptions on LA. To this end, $M < 2.00$ was interpreted as resistance to LA, $2.00 \leq M \leq 3.00$ as partial support for LA and $M > 3.00$ as strong support for LA (Camilleri, 1999). Next, Mann-Whitney U Tests were conducted to see whether instructor and student perception of LA differed (Pallant, 2020).

Ethical Disclosure

Ethics Committee Approval: This research was conducted with the permission obtained by the Ufuk University Scientific Research and Publication Ethics Social and Human Sciences Board's decision dated 11/12/2019 and numbered 9606710-5014.10-E.9965.

Conflict of Interest: The authors declare that they have no conflict of interest.

Author Contribution: 1. Author: Designing the study, analyzing the data, writing the introduction and method, Collecting the data, coding data via SPSS, obtaining research permissions, writing the discussion and reporting the study. 2. Author: Supervising the study by editing and controlling the whole process.

Results

Instructor and student perspectives

Table 1 shows the means and standard deviations for the stances of instructors and learners in promoting autonomy for given activities. Both instructors and students showed partial support for LA in great majority of activities. Instructors believed that students should only have decisive power when finding their own explanations to classroom tasks ($M = 3.39$, $SD = .79$) and finding out learning procedures by themselves ($M = 3.51$, $SD = .74$). On the other hand, students believed that they should have autonomy over a wider range of tasks. These include determining objectives (i.e., short-term $M = 3.33$, $SD = .82$ and long-term objectives $M = 3.07$, $SD = .98$), instructional scheduling (i.e., instructional pace $M = 3.24$, $SD = .92$), methodology (i.e., deciding individual/pair/group work $M = 3.30$, $SD = .86$ and type of classroom activities $M = 3.05$, $SD = .97$), classroom management (i.e., desks positions $M = 3.14$, $SD = .98$ and seating $M = 3.12$, $SD = .96$), as well as finding their own explanations to classroom tasks ($M = 3.53$, $SD = .77$) and finding out learning procedures by themselves ($M = 3.57$, $SD = .80$). Moreover, instructors reported less support for LA than students in the majority of given tasks except for the one specified as deciding topics of course content ($M_I = 2.76$, $SD_I = 1.09$, $M_S = 2.57$, $SD_S = 1.25$), record keeping of marks gained ($M_I = 2.58$, $SD_I = 1.20$, $M_S = 2.11$, $SD_S = 1.22$) and encouraging students to assess themselves rather than testing them weekly ($M_I = 3.51$, $SD_I = .74$, $M_S = 2.59$, $SD_S = 1.17$), monthly ($M_I = 2.92$, $SD_I = 1.09$, $M_S = 2.31$, $SD_S = 1.10$) and annually ($M_I = 2.27$, $SD_I = 1.39$, $M_S = 1.63$, $SD_S = 1.33$).

Table 1. Comparison of instructor and student perceptions regarding learner autonomy across classroom activities and pedagogical decisions

Category	Sub-category	Instructor			Students			z	U	p
		M	Mdn	SD	M	Mdn	SD			
Objectives	Short-term	1.76	1.00	0.87	3.33	4.00	0.82	-12.94	5206.50	.00
	Long-term	2.99	3.00	0.95	3.07	3.00	0.98	-1.02	20748.00	.30
Course content	Topics	2.76	3.00	1.09	2.57	2.00	1.25	1.35	23868.00	.18
	Tasks	2.25	2.00	1.18	2.92	3.00	1.11	-5.40	14928.00	.00
Selecting materials	Textbooks	2.49	3.00	1.21	2.58	3.00	1.23	-.76	21054.00	.44
	AVA's	2.06	2.00	1.17	2.87	3.00	1.00	-6.38	13617.00	.00
	Realias	2.26	2.00	1.21	2.48	3.00	1.16	-1.67	19837.50	.09
	Time	2.37	2.00	1.13	2.91	3.00	1.15	-4.69	15870.00	.00
Instructional scheduling	Place	2.53	3.00	1.19	2.73	3.00	1.15	-1.49	20092.50	.13
	Pace	2.53	3.00	1.25	3.24	4.00	0.92	-5.58	14881.50	.00
	Ind.-pair-group work	2.93	3.00	1.06	3.30	3.00	0.86	-3.44	17712.00	.00
Methodology	Use of materials	2.63	3.00	1.25	2.80	3.00	1.07	-.96	20790.00	.33
	Classroom activities	2.22	2.00	1.23	3.05	3.00	0.97	-6.54	13486.50	.00
	Homework activities	2.48	3.00	1.23	2.90	3.00	0.97	-3.10	17977.50	.00
Learning tasks	-	2.18	2.00	1.35	2.53	3.00	1.14	-.73	21097.50	.46
Classroom management	Desks positions	2.47	3.00	1.04	3.14	3.00	0.98	-6.29	13861.50	.00
	Seating	2.79	3.00	1.09	3.12	3.00	0.96	-2.90	18304.50	.00
	Discipline matters	2.69	3.00	1.14	2.78	3.00	1.16	-.90	20872.50	.36
Record keeping	Works done	2.38	3.00	1.25	2.96	3.00	1.05	-4.45	16200.00	.00
	Marks gained	2.58	3.00	1.20	2.11	2.00	1.33	3.30	26520.00	.00
	Attendance	2.07	2.00	1.35	2.88	3.00	1.15	-5.63	14599.50	.00
Homework tasks	Quantity	2.10	2.00	1.31	2.99	3.00	1.10	-6.48	13510.50	.00
	Type	2.32	2.00	1.18	2.81	3.00	1.23	-4.04	16708.50	.00
	Frequency	2.50	3.00	1.18	2.94	3.00	1.12	-3.65	17257.50	.00
What to be learnt from materials	Texts	2.23	2.00	1.27	2.79	3.00	1.06	-4.11	16614.00	.00
	Ava's	2.11	2.00	1.20	2.71	3.00	1.07	-4.51	16066.50	.00
	Realia	2.04	2.00	1.19	2.72	3.00	1.09	-5.21	15121.50	.00
Explanations	-	2.12	2.00	1.25	3.53	4.00	0.77	-11.27	8119.50	.00
Learning procedure	-	3.39	4.00	0.79	3.57	4.00	0.80	-3.13	18514.50	.00
Self-assessment vs testing	Weekly	3.51	4.00	0.74	2.59	3.00	1.17	7.55	32035.50	.00
	Monthly	2.92	3.00	1.09	2.31	2.00	1.10	5.20	29002.50	.00
	Annually	2.27	2.00	1.39	1.63	2.00	1.33	4.26	27789.00	.00

$N_{\text{instructors}} = 109$, $N_{\text{students}} = 405$

Table 1 also reports the results of Mann-Whitney U tests conducted to understand whether there is a difference between the opinions of instructors and students towards different aspects of LA. There were significant differences in reported opinions on the majority of tasks while the mean values fell within the same interpretive category. For instance, both teachers ($M = 3.39$) and students ($M = 3.57$) revealed strong support for encouraging students to find out their own learning procedures while their scores differed statistically ($U = 18514.50$, $p = .00$). In a similar vein, they had partial support of LA ($2.00 \leq M \leq 3.00$) but statistical significant difference activities specified as deciding on tasks of course content ($U = 14928.00$, $p = .00$), selecting audio-visual materials ($U = 13617.00$, $p = .00$), instructional scheduling including its time ($U = 15870.00$, $p = .00$), choosing homework activities ($U = 17977.50$, $p = .00$), keeping records of works done ($U = 16200.00$, $p = .00$), marks gained ($U = 26520.00$, $p = .00$), attendance ($U = 14599.50$, $p = .00$) deciding on homework quantity ($U = 13510.50$, $p = .00$), type ($U = 16708.50$, $p = .00$), and frequency ($U = 17257.50$, $p = .00$), choosing what to be learnt from texts ($U = 16614.00$, $p = .00$), audio-visual aids ($U = 16066.50$, $p = .00$) and realia ($U = 15121.50$, $p = .00$) as well as assessing themselves on a monthly ($U = 29002.50$, $p = .00$) basis instead of being tested.

Moreover, there were also activity categories that yielded significant differences of opinions with different interpretive categories. These were determining short-term objectives ($U = 5206.50$, $p = .00$), deciding on the pace of instruction ($U = 14881.50$, $p = .00$), opting individual/pair/group work ($U = 17712.00$, $p = .00$), choosing classroom activities ($U = 13486.50$, $p = .00$), determining desks positions ($U = 13861.50$, $p = .00$) and seating ($U = 18304.50$, $p = .00$), encouraging students to find out their own explanations to classroom tasks ($U = 8119.50$, $p = .00$) and assessing themselves on a weekly ($U = 32035.50$, $p = .00$) and annual ($U = 27789.00$, $p = .00$) basis instead of being tested. Among these, the categories where instructors more strongly supported LA were limited to the categories of weekly ($M_I = 3.51$, $SD_I = .74$, $M_S = 2.59$, $SD_S = 1.17$) and annual ($M_I = 2.27$, $SD_I = 1.39$, $M_S = 1.63$, $SD_S = 1.33$) self-assessment.

On the other hand, they reported similar opinions on allowing students to be involved in establishing long-term objectives ($U = 20748.00$, $p = .30$, $Mdn_I = 3$, $Mdn_S = 3$), deciding the topics of course content ($U = 23868.00$, $p = .17$, $Mdn_I = 3$, $Mdn_S = 2$), selecting textbooks ($U = 21054.00$, $p = .44$, $Mdn_I = 3$, $Mdn_S = 3$) and realia ($U = 19837.50$, $p = .09$, $Mdn_I = 2$, $Mdn_S = 3$), choosing the place of instruction ($U = 20092.50$, $p = .13$, $Mdn_I = 3$, $Mdn_S = 3$), specifying the use of materials ($U = 20790.00$, $p = .33$, $Mdn_I = 3$, $Mdn_S = 3$) choosing the learning tasks ($U = 21097.50$, $p = .46$, $Mdn_I = 2$, $Mdn_S = 3$) and determining discipline matters ($U = 20872.50$, $p = .36$, $Mdn_I = 3$, $Mdn_S = 3$).

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The results of the current study showed that both instructors and learners partially supported student involvement in the majority of activities. This general alignment implies that both groups in English language instruction place considerable significance on LA. Teachers like to see their students participating in decision-making, and students hope to participate in their instructors' decision-making as well. This finding is consistent with the results of Erel and Bedir (2023), who reported mutual recognition of learner autonomy as beneficial, albeit within structured limits. Similarly, Mansooji, Ghaleshahzari, and Javid (2022) found that both students and teachers acknowledged the role of autonomy in fostering engagement and responsibility, yet preferred its application in less critical areas of instruction. Ahmadianzadeh, Seifoori, and Tamjid (2018) also observed that while teachers and learners both valued autonomy, institutional constraints often moderated its practical application.

Szocs (2017) noted a similar dynamic, highlighting a shared appreciation for LA but varying expectations about its scope. Borg and Al-Busaidi (2011) likewise emphasized that while instructors generally support LA in theory, their actual classroom practices tend to reflect a more cautious stance. Van (2011), Çakıcı (2017), and Yıldırım (2012) also identified partial alignment between student and teacher views, indicating a growing awareness of the benefits of shared responsibility in language learning. Furthermore, the early work of Camilleri (1999) revealed comparable findings in the Maltese context, showing that although support for LA exists, it is often tempered by traditional role perceptions. Collectively, these studies support the present finding that learner autonomy is generally viewed positively, yet the level and nature of support vary depending on pedagogical context and perceived readiness.

It was also discovered that instructors felt that if students are involved in making decisions, they will be more motivated, eager to engage in the teachings, more independent in their learning, and more conscious of their own needs. This positive result is quite similar with Cotterall, (2000), Dickinson, (1995) and Littlewood (1999). This is also supported by the findings of Mabrouk, Duffy, and Roussel (2021), who observed that increased student control enhances motivation and engagement, reinforcing the positive effects of student participation. According to Balçıklı (2008), it is a good idea to take the needs and interests of the students into account while organizing a lesson or establishing the rules for the classroom. It is also the responsibility of the instructors to make the classroom autonomous. Similarly, Susanti et al. (2022) emphasize that instructors should provide structured support to promote autonomy, which echoes the responsibility highlighted by Balçıklı. Additionally, when instructors involve their students in the process, the students take charge of their learning, and the lessons become more student-centered than instructors centered.

The study also demonstrates that instructors believed that students should only have decisive power when finding their own explanations for classroom tasks and figuring out learning procedures by themselves. This reflects a more conservative interpretation of learner autonomy, closely aligned with what Littlewood (1999) terms "reactive autonomy." This result is consistent with reactive autonomy, as defined by Littlewood (1999), in which students assume responsibility within boundaries set by the teacher. Similarly, Erel and Bedir (2023) also observed that instructors are more willing to grant autonomy in areas that do not compromise overall lesson structure, such as self-explanation or learner reflection. In a similar vein, Dickinson (1995) and Cotterall (2000) emphasize the significance of students monitoring their own learning processes, particularly with regard to task comprehension and strategy use, while teachers maintain authority over broader curriculum decisions. This finding also resonates with Borg and Al-Busaidi (2011), who found that although EFL teachers support the idea of learner autonomy, they tend to restrict it to metacognitive areas rather than curriculum planning. Instructors prefer to allow students autonomy in self-directed learning tasks over more organized areas like content selection or assessment planning, according to Szocs (2017) and Mansooji et al. (2022). These findings collectively indicate that instructors value learner agency when it facilitates individual learning strategies but maintain caution when it threatens institutional or curricular coherence.

The present study also indicates that students believed that they should have autonomy over a wider range of tasks. This finding supports the observations of Çakıcı (2017) and Ahmadianzadeh et al. (2018), who reported that students tend to desire greater control over multiple facets of the language learning process. Students generally agree that they should have a say in decisions about the objectives of the course, the content to be covered, the materials to be used, the timing, location, and pace of the lessons, the methodology, the learning tasks, classroom management, keeping records, homework tasks, the main ideas of the materials, providing their own justifications, the learning process, and assessment. Stated differently, the result indicates that students are willing to have more autonomy for their English classes, and this aligns with the learner-centered education approach and points to the goal of becoming active decision makers rather than passive recipients in the subjects. Similar claims were made by Mansooji et al. (2022), who emphasized that learners seek more agency in classroom decisions as a way of developing responsibility and critical thinking. The findings align with those of Mabrouk, Duffy, and Roussel (2021), who highlighted that autonomy-supportive teaching practices significantly improve learners' perceived autonomy and intrinsic motivation. The study demonstrated that increased student control over the learning process correlates with enhanced engagement and improved learning outcomes. This supports the argument that students' inclination to take on greater responsibility, as demonstrated in the current study, indicates a wider pedagogical shift towards learner-centered instruction in EFL contexts. These results also show similarity with Yıldırım (2008), Balçıklı (2010), Yosinto and Yuniati (2021), Küçük-Gentry (2022) and Demirhan (2023). In line with this, Camilleri (1999) had already pointed out decades earlier that learners consistently express a preference for participating in decision-making processes, particularly in EFL contexts where student involvement was traditionally minimal. Likewise, Von (2011) discovered that students want to change the system that they are in now, so they want to take responsibility in decision process and be more autonomous. The findings are corroborated by Dariyemez (2023), who demonstrated that flipped classroom instruction significantly enhanced students' autonomy, willingness to communicate, and decreased anxiety in Turkish EFL speaking classes. This suggests that decisions in instructional design significantly influence learner agency and active participation.

However, on some items even if both students and instructors support LA, it is possible to see significant differences between their opinions. Instructors reported less support for LA than students in the majority of given tasks except for the one specified as deciding on the topics of course content, keeping records of marks gained, and encouraging students to assess themselves rather than testing them weekly, monthly and annually. This supports Borg and Al-Busaidi's (2011) conclusion that while instructors conceptually endorse learner autonomy, they tend to do so within the boundaries of teacher-regulated structures, such as self-assessment and formal reporting tasks. This finding is in line with research by Chu (2004), Tayjasanant and Suraratdecha (2016), Öztüfekçi (2018), Sinnet JR (2021), and Vu (2021), who discovered that teachers are more likely to support autonomy in areas like self-assessment and record keeping where they think it fosters learner reflection and responsibility, but are still reluctant to give students more control over more general pedagogical choices like task selection or class management. The studies showed that many instructors believe those areas require professional education. Since students have not yet received that education, instructors consider it risky to leave the decision to them. This perception is also echoed in Nguyen et al. (2023), who reported that instructors often hesitate to delegate authority in areas like curriculum design and classroom conduct due to concerns about students' pedagogical readiness.

Additionally, Susanti et al. (2022) highlight the necessity of pedagogical support in promoting autonomy, noting that although EFL learners in online settings were receptive to self-directed learning, their autonomy was constrained in the absence of structured guidance. This finding aligns with the current study's implication that a mere desire for autonomy is inadequate without suitable instructional scaffolding. In the present study, although both instructors and students expressed support for learner autonomy, this support was often limited to areas where guidance was already embedded, reinforcing the idea that structured support remains a prerequisite for effective autonomy.

The difference may also result from teachers' desire to maintain control over subjects like classroom management and discipline because they feel that certain topics require pedagogical knowledge and experience that students might not have. Recent studies confirm that instructors encourage autonomy within structured instructional limits. Al-Husban and Tawalbeh (2022) observed that EFL instructors in Saudi Arabia are increasingly supportive of learner autonomy in post-COVID classrooms; however, they remain reluctant to delegate authority regarding essential instructional decisions. This finding aligns with the results of the current study, indicating that instructors exhibited greater support for learner autonomy in metacognitive domains such as self-assessment, while demonstrating less support in areas like classroom management and content selection. This is consistent with the present findings, which revealed that instructors were more open to delegating responsibility in areas that promote self-regulation—such as goal setting and performance tracking—than in decisions requiring pedagogical planning or classroom authority. However, teachers are more inclined to delegate authority when it comes to metacognitive components like performance evaluation and progress tracking, perhaps because they view these as instruments for fostering student autonomy without jeopardizing the course's general framework. Like Mansooji and et al. (2022) stated EFL instructors believe that if a learner takes the responsibility for his/her learning process, s/he will ultimately be more successful. Similarly, this study supports the idea that teachers associate learner autonomy with improved educational outcomes, but their trust in learners' capabilities varies depending on the domain of decision-making. So, in general both groups show enthusiasm to share the responsibility, but instructors mostly believe that students should stay away from certain areas such as the duration of the lesson and types of homework.

Nguyen et al. (2023) reported comparable findings, indicating that Vietnamese EFL teachers recognized the importance of learner autonomy yet exhibited reluctance to implement it outside specific classroom routines. Their hesitance was frequently linked to an assumed deficiency in student preparedness and institutional limitations, reflecting the cautious approach noted among educators in the current study. This observation mirrors the results of the present study, in which instructors expressed concerns about students' lack of pedagogical background and perceived competence, particularly in areas requiring instructional judgment such as classroom management or curriculum planning. Again, the studies showed that many instructors believe those areas require professional education. Because the students do not have that education yet, instructors believe it would be risky to leave the choice to them. This shared apprehension across cultural

contexts underscores a common challenge in operationalizing learner autonomy: the gap between valuing autonomy in theory and enabling it in practice.

The Mann-Whitney U test revealed statistically significant differences in participants' responses for most items; however, the mean values for both groups remained within the same interpretive category (i.e., partial support). This paradox underscores the critical difference between statistical significance and practical significance. Field (2013) explains that statistical significance denotes the improbability of the observed distribution of responses between two groups occurring by chance, whereas practical significance pertains to the meaningfulness of the difference in real-world contexts. This study indicates that both instructors and students expressed "partial support" for learner autonomy. However, the response distribution suggests that instructors tend to score higher on the scale (about 2.8–2.9), while students appear to score lower (around 2.1–2.3). This implies that instructors exhibit a slightly higher tendency to promote learner autonomy in practice, although the general position remains moderate. This finding aligns with the observations of Borg and Al-Busaidi (2012), who noted that while instructors typically advocate for learner autonomy in theory, their practical implementation tends to be more cautious or regulated. Camilleri (1999) and Little (1995) observe that students often prefer greater control over their learning, yet this preference does not consistently correspond with the realities or assumptions held by instructors in the classroom. Similarly, Chu (2004) and Tayjasanant & Suraratdecha (2016) reported that despite general support for learner autonomy, the application in instructional settings was frequently limited by institutional expectations and role divisions. These findings, together with the present study, suggest that statistical gaps may reflect broader pedagogical tensions between autonomy and authority. Consequently, the statistically significant differences identified in this study, despite comparable mean scores, may indicate underlying issues pertaining to role expectations, institutional norms, or learner preparedness. From an educational standpoint, these nuanced differences in perspective necessitate initiatives to align the understandings and practices of both groups. Teacher professional development and awareness-raising activities for learners may facilitate the alignment between perceived and actual autonomy support in language education contexts.

There were also activity categories that yielded significant differences of opinion with different interpretive categories assigned to the student and instructor groups. This implies a practical difference in how each group views or values particular facets of learner autonomy, in addition to a statistical variation in response distribution. In several instances, instructors only provided "partial support" for the same activities, but students indicated "agreement" with the idea of having power over certain learning decisions. For instance, instructors only indicated "partial support" for tasks like lesson pace, classroom activities, and short-term goal setting, whereas students claimed "agreement" on these topics. In contrast, students' replies indicated only "partial support" or even "no support" (e.g., for annual self-assessment), whereas teachers showed "agreement" for weekly self-assessment rather than frequent testing. The differences in these results show not only statistically significant variances but also practical gaps in each group's perception and support of learner autonomy (Little, 1995; Camilleri, 1999). This is also consistent with the findings of Balçıkanlı (2010), who found that students were generally more willing than their teachers to take on responsibility for different components of the learning process. Similarly, the study by Nguyen et al. (2023) reported that while teachers acknowledge the importance of learner autonomy, they hesitate to implement it consistently across various instructional domains due to doubts about students' readiness and lack of pedagogical experience. Susanti et al. (2022) also emphasized that student willingness alone is insufficient unless accompanied by pedagogical scaffolding and institutional support. These findings reinforce the interpretation that discrepancies in autonomy-related judgments between instructors and learners reflect not only preferences but also broader issues related to trust, readiness, and contextual limitations in EFL environments.

There were no statistically significant variations in the replies of students and instructors regarding their support for learner autonomy in some areas of classroom decision-making. This alignment was specifically seen in tasks including establishing long-term goals, picking course subjects, picking textbooks, deciding whether to utilize realia, deciding where to teach, employing classroom supplies, managing learning assignments, and handling discipline-related concerns. A common sense of the proper extent of student participation in these areas of instruction may be indicated by the convergence of responses in these categories. Learner autonomy is best achieved when teachers and students mutually acknowledge their roles

and responsibilities, according to Little (1995) and Camilleri (1999). According to these results, the lack of statistically significant differences might suggest that both sides are using comparable interpretive frameworks, especially in areas like discipline management or textbook use that are either institutionally mandated or traditionally teacher centered. Furthermore, these findings might reflect what Chan, Spratt, and Humphreys (2002) refer to as "culturally shaped expectations" regarding educational authority, in which instructors and students internalize certain restrictions on their ability to make decisions and reach similar conclusions—even in the absence of direct negotiation. These findings are consistent with Borg and Al-Busaidi (2012), who stated that alignment in perceptions of autonomy often occurs in areas governed by institutional or curricular boundaries, limiting the scope for divergent preferences. Similarly, Nguyen et al. (2023) emphasized that both instructors and students tend to conform to established educational roles in contexts where institutional expectations implicitly define authority, leading to similar decision-making patterns even when autonomy is nominally encouraged.

In the study, while both teachers and students exhibited partial support for learner autonomy, a significant difference was detected, with teachers showing a stronger inclination within this category. This suggests a subtle divergence in perceptions that may warrant further investigation, especially regarding how each group interprets and values autonomy in classroom activities. Moreover, this study provides some important information for university preparatory school instructors. When creating the curriculum, administrators and curriculum designers should consider the desire of both teachers and students to have more independent learners in the classroom. Students ought to be given more accountability before, during, and after class. They want to be more active during the learning process, so designers should prepare the curricula by considering the needs of both learners and instructors. Furthermore, this study does not offer any tasks or activities to make students more autonomous. In subsequent research, researchers can include their own activity examples to help prep-school instructors.

Author Note

This research is based on a M.A. thesis submitted to the Institute of Social Sciences, Ufuk University (Uysal, 2021).

Öğrenen Özerkliği: Hazırlık Sınıflarındaki Öğretim Görevlilerinin ve Öğrencilerin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Zeynep Gizem UYSAL¹  Ceyhun KARABIYIK² 

Makale Bilgisi

Özet

Anahtar Kelime

Öğrenen özerkliği
Yabancı dil olarak İngilizce
Öğretmenlerin düşünceleri
Öğrencilerin düşünceleri

Yükleme: 07.05.2025

Kabul: 16.09.2025

Yayın: 31.12.2025

Araştırma Makalesi

DOI: [10.17984/adyuebd.1695072](https://doi.org/10.17984/adyuebd.1695072)

Bu çalışma, İngilizce hazırlık sınıflarındaki öğrenciler ile öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğine ilişkin algı ve görüşlerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Daha önce alanda konuyla ilgili pek çok çalışma yapılmış olmasına karşın öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini karşılaştıran yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Çalışmada Ankara’da 3 vakıf ve 2 devlet üniversitesinden, 405 öğrenci ve 109 öğretim görevlisi olmak üzere toplam 514 katılımcı yer almıştır. Veriler, Camilleri (1997) tarafından hazırlanan anket ve 25 gönüllü ile yürütülen görüşmeler ile toplanmıştır. Bu yüzden bu çalışma karma metot kullanılarak hazırlanan bir araştırma örneği olmuştur. Nicel veriler kodlama sistemi ile analiz edilirken, nitel veriler için SPSS 22 versiyonu kullanılmıştır. Bulgular, hem öğretim görevlilerinin hem de hazırlık sınıfı öğrencilerinin derslerde daha fazla öğrenen özerkliği görmek istediklerini göstermektedir. Ayrıca çalışmada, öğrencilerin daha fazla sorumluluk üstlenmek; öğretim görevlilerin ise kendi sorumluluklarını öğrencileriyle daha fazla paylaşmak istediği sonucuna ulaşılmıştır.” şeklinde düzeltilebilir.

Giriş

Yabancı dilde yeterlilik yüzyıllardır önemli kabul edilmektedir. İngilizce öğrenimi, küresel önemi nedeniyle vazgeçilmez hâle gelmiş ve hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerin İngilizceye öncelik vermelerini sağlamıştır. Ancak, bu zorlu bir süreçtir ve ciddi çaba ile kararlılık gerektirir. Scharle ve Szabó’ya (2000) göre, yeni bir dil öğrenme konusunda motive olan bireyler, öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu üstlenerek bu zorlukların üstesinden gelebilirler. Türkiye’de İngilizce pratiği çoğunlukla sınıf ortamıyla sınırlı kalmakta ve bu durum, öğrencilerin dili gerçek yaşamda kullanma fırsatlarını kısıtlamaktadır. Oysa, hedef dilde gelişim için öğrencilerin sınıf dışında da İngilizceyi çalışmaları ve pratik yapmaları gerekmektedir. Bu nedenle daha etkili ve kalıcı bir öğrenme süreci için öğrenen özerkliği (learning autonomy – LA) büyük önem taşımaktadır.

Literatür taraması yapıldığında, konuya ilişkin çok sayıda akademisyen tarafından farklı tanımlar yapıldığı görülmektedir. Öğrenen özerkliğinden tam anlamıyla faydalanabilmek için bu kavramın iyi anlaşılması

Sorumlu yazar¹ : Zeynep Gizem Uysal, Instructor, Gendarmerie and Coast Guard Academy, Türkiye, zeynepgizem.uysal@jsga.edu.tr

Yazar² : Ceyhun Karabiyik, Assoc. Prof. Dr, Ufuk University, Türkiye, ceyhun.karabiyik@ufuk.edu.tr

Uysal, Z. G. & Karabiyik, C. (2025). Learner autonomy: a comparison of instructor and learner perspective. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 15(2), 645-671.

gerekmektedir. Ancak Little (1991), bu kavramın kısa ve net bir şekilde tanımlanmasının zor olduğunu ifade etmektedir. Kavramı ilk olarak 1981 yılında ortaya koyan akademisyen olan Holec'e göre, öğrenen özerkliği bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilme yetisidir. Holec (1981), öğrencinin öğrenme sürecinde verdiği kararlar üzerinde de kontrol sahibi olması gerektiğini belirtmektedir. Öğrenen özerkliği, yabancı dil öğreniminde gelişen bir kavram olarak değerlendirildiğinden (Dang, 2012), bu konuda farklı tanımlar görmek mümkündür. Örneğin, Hedge (2000), öğrenen özerkliğini öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alarak planlama, organize etme ve öğretmenden bağımsız olarak süreci izleyebilme becerisi olarak tanımlar. Lynch (2001) ise Benson ve Voller'in (1997) katkılarına dayanarak öğrenen özerkliğini beş boyutta ele alır: 1) Bağımsız çalışabilme yetisi, 2) Özerk öğrenme için gerekli beceriler, 3) Öğrencinin okul ortamı tarafından da etkilenen bağımsız öğrenme kapasitesi, 4) Öğrencinin öğrenme sürecindeki sorumluluğu, 5) Öğrenen bireyin öğrenmesini yönlendirme biçimini seçme özgürlüğü.

Education First İngilizce Yeterlilik Endeksi (EF EPI) verilerine (2023) göre, Türkiye dünya genelinde 113 ülke arasında 66. sırada, Avrupa'da ise 34 ülke içinde 33. sırada yer almaktadır. Sıralamada üst sıralarda yer alan ülkelere bakıldığında, öğrencilerin yüksek düzeyde öğrenen özerkliğine sahip oldukları ve sınıf dışında İngilizcelerini geliştirmek için ekstra çaba sarf ettikleri görülmektedir (Edwards, 2014). Dolayısıyla Türkiye'deki birçok öğrencinin bazı temel 21. yüzyıl becerilerinden yoksun olduğu söylenebilir (Şakrak & Balçıklı, 2019). Bu durum, öğrenen özerkliğinin dil öğreniminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Dolayısıyla öğrenen özerkliği kavramının daha kapsamlı şekilde anlaşılabilmesi için hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının bu konudaki bakış açılarını incelemek önemlidir. Diğer bir deyişle Little'ın (2000) da ifade ettiği gibi bu iki perspektif birbiriyle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda mevcut çalışma, üniversite düzeyinde İngilizce öğrenen öğrenciler ile İngilizce öğretim görevlilerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır.

Çalışma

Öğrenen özerkliği uzun yıllardır araştırmacıların dikkatini çekmesine rağmen, öğrenci ve öğretmen görüşlerini karşılaştıran araştırma sayısı görece daha azdır (Tayjasanant & Suraratdecha, 2016, Vu, 2021). Ayrıca mevcut literatürdeki çalışmalar yalnızca betimleyici karşılaştırmalarla sınırlı kalmakta ve bu sınırın ötesine geçmemektedir. İngiliz Dili Eğitimindeki değişen yaklaşımlar, öğrenciyi öğrenme sürecinde merkeze koymuştur. Bu nedenle öğrencilerin görüşlerinin alınması oldukça önemlidir (Öztüfekçi, 2018). Benzer şekilde, öğretim görevlilerinin görüşlerinin bilinmesi, ve derslerin ona göre planlanması yabancı dil sınıflarında özerk bir atmosfer gelişmesine katkı sağlayacaktır (Lamb & Reinders, 2008).

Dil öğretiminde her iki grubun (öğrenciler ve öğretim elemanları) öğrenen özerkliğinin gelişimine nasıl baktığı ve bu sürece nasıl katkı sunduğuna dair anlayış, çıkarımsal ve karşılaştırmalı analizlerin eksikliği nedeniyle sınırlı kalmaktadır. Bu eksiklikten yola çıkarak, bu çalışma üniversite bağlamında öğretim elemanları ile öğrencilerin görüşlerini karşılaştırarak literatüre özgün bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çalışma aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

1. Öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğine ilişkin algıları nelerdir?
2. Öğrencilerin öğrenen özerkliğine ilişkin algıları nelerdir?
3. Öğretim elemanları ile öğrencilerin öğrenen özerkliğine ilişkin algıları arasında anlamlı farklar var mıdır?

Alanyazın Taraması

Öğretme-öğrenme sürecinde yer alan temel paydaşların rollerine göre, öğrenen özerkliği literatürü; öğrencilere, öğretmenlere veya her iki gruba odaklanan çalışmalar olarak sınıflandırılabilir.

Öğrencilerin Gözünden Öğrenen Özerkliği

Türkiye'de yapılan çalışmalar, öğrencilerin öğretmen ve öğrenci rollerine ilişkin algılarının ve özerkliğe yönelik eğilimlerinin öğretim ortamını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Yıldırım'ın (2008) üniversite birinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışma, öğrencilerin ders sorumluluklarını öğretmenleriyle paylaşmaya açık olduklarını, ancak sürecin bazı aşamalarında öğretmenlerin daha fazla sorumluluk alması gerektiğini; içerik belirleme gibi konularda ise öğrencilerin daha aktif olması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Bu bulgu,

öğrenen özerkliğinin yalnızca bireysel istek değil, aynı zamanda öğretmen desteği ve pedagojik yapı ile de yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer biçimde Balçıklanl (2010), öğretmen adaylarının genel olarak özerklik teşvikine olumlu baktığını, ancak öğrencilerin sağlıklı ve etkili kararlar verebilme yeterlikleri konusunda tereddüt yaşadıklarını belirtmektedir. Bu durum, öğretmen denetimi ile öğrenci bağımsızlığı arasındaki dengenin uygulamada tam anlamıyla netleşmediğini düşündürmektedir.

Çevrim içi öğrenme ortamlarına odaklanan araştırmalar, öğrenen özerkliğinin dijital bağlamlarda farklı biçimlerde ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Yosintha ve Yunianti (2021), öğrencilerin çevrim içi İngilizce eğitiminde yüksek oranda bağımsız çalışma isteği sergilediklerini, ancak bu isteğin yüksek akademik başarıya her zaman yansımadığını belirtmektedir. Susanti, Rachmajanti ve Mustofa (2022) da öğrencilerin yalnızca orta düzeyde özerklik gösterebildiklerini ve bu nedenle üstbilişsel eğitim ile yapılandırılmış destek mekanizmalarına ihtiyaç duyduklarını bulgulamaktadır. Bu iki çalışma, özerklik eğilimi ile akademik başarı arasındaki ilişkinin doğrusal olmadığını ve çevrim içi ortamda üstbilişsel stratejilerin ve planlı öğretim desteğinin kritik rolünü ortaya koymaktadır.

Diğer taraftan, bazı araştırmalar özerkliği destekleyici öğretim stratejilerinin doğrudan etkilerini incelemiştir. Mabrouk, Duffy ve Roussel'in (2021) deneysel çalışması, öğrencilere öğrenme görevleri ve kararları üzerinde daha fazla kontrol tanımanın içsel motivasyonu, derse katılımı ve akademik başarıyı belirgin biçimde artırdığını göstermektedir. Türkiye bağlamında Dariyemez (2023) tarafından yürütülen çalışma da ters yüz sınıf uygulamasının öğrencilerin algılanan özerklik düzeylerini ve derse katılımlarını anlamlı biçimde yükselttiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretim tasarımında alınan kararların ve yapılandırılmış özerklik desteğinin özerklik gelişimi üzerindeki belirleyici rolüne işaret etmektedir. Küçük-Gentry'nin (2022) çalışması da farklı fakültelerden öğrencilerin büyük çoğunluğunun özerkliğe yönelik olumlu tutumlarını ortaya koyarak, yükseköğretimde genel bir kabul ve hazır bulunuşluk olduğunu göstermektedir.

Ortaöğretim düzeyinde yapılan sınırlı sayıdaki araştırma ise, öğrencilerin özerklikle ilgili kavramsal farkındalık eksikliğini gündeme getirmektedir. Demirhan (2023), lise öğrencilerinin öğrenen özerkliğine yönelik görüşlerinin genelde olumlu olduğunu, ancak özerklik kavramını tam olarak kavrayamadıklarını saptamıştır. Bu bulgu, temel eğitimden ortaöğretime geçişte özerklik bilincinin ve bu bilincin dil öğrenme süreçlerine entegrasyonunun güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak alanyazın, öğrenen özerkliğinin öğrenci tutumları, öğretmen algıları, öğretim tasarımı ve öğrenme ortamı gibi farklı boyutlarını ele almakla birlikte, bu boyutların birbirleriyle olan ilişkisini uzunlamasına ve kuramsal derinlikte irdeleyen çalışmaların sınırlı olduğunu göstermektedir. Özellikle özerklik algısının kavramsal düzeyde inşası, üstbilişsel stratejilerin gelişimi, ve akademik başarıyla olan karmaşık etkileşimi yeterince açığa kavuşturulamamıştır. Bu nedenle, gelecek araştırmaların farklı yaş gruplarında, farklı öğretim kademelerinde ve uzun dönemli tasarımlarla, özerkliğin gelişimini ve sürdürülebilirliğini çok boyutlu biçimde incelemesi büyük önem taşımaktadır.

Öğretim Görevlisi Gözünden

Camilleri (1999), 1997 yılında Malta, Polonya, Hollanda, Slovenya, Estonya ve Belarus gibi çeşitli Avrupa ülkelerinden katılan öğretmenlerle çok uluslu bir proje yürütmüştür. Projenin amacı, öğretmenlerin sınıf ortamlarında öğrenen özerkliğini nasıl ele aldıklarını incelemektir. Her ülkeden elli öğretmenin katıldığı proje sonucunda, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini artırmaya yönelik yenilikçi fikirler geliştirmeye ve öğrencilerin sorumluluk almasını destekleyen uygulamaları hayata geçirmeye istekli oldukları görülmüştür.

Borg ve Al-Busaidi (2011), üniversite düzeyinde görev yapan öğretim elemanlarıyla karma yöntemli bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını ortaya koymaktır. Bulgular, öğretmenlerin çoğunun öğrenen özerkliği kavramının ne anlama geldiğinin farkında olduğunu; ancak bu kavramı sınıf ortamında etkin biçimde teşvik etme ve destekleme konusunda çeşitli güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin büyük bir kısmının öğrencilerinin gerçekten özerk bireyler olduklarına inanmadıkları belirlenmiştir.

Yıldırım (2012), Gazi Üniversitesi'nde görev yapan 64 öğretim elemanı ile yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin öğrenen özerkliğine ilişkin tutumlarını ve bu tutumların davranışlara nasıl yansıdığını incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeye yönelik genel olarak olumlu görüşlere sahip olduklarını ve konuyu farklı boyutlarıyla değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, öğretmenler



öğrencileri öğrenme sürecine dâhil ettiklerini ve özerkliği teşvik ettiklerini belirtmelerine rağmen, öğrencilerin özerklik geliştirme konusunda yeterli çabayı göstermediklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Çakıcı (2017), Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde görev yapan 88 İngilizce öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin cinsiyet değişkeniyle ilişkisini incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin sınıf içi sorumlulukları üstlenmeye açık olduklarını göstermektedir. Öğrenen özerkliğine yönelik genel tutumların cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiş olsa da, üç alt boyutta cinsiyet temelli farklılıklar tespit edilmiştir.

Ahmadianzadeh, Seifoori ve Tamjid (2018), İranlı İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliğine yönelik tutumlarını ve sınıf içi uygulamalarını, öğretmen belgesi ve mesleki deneyim gibi görece az incelenmiş değişkenler bağlamında ele almışlardır. Araştırmada anket, gözlem formu ve yarı yapılandırılmış mülakatlar kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerinin hem deneyim hem de eğitim düzeyine göre farklılaştığını; özerkliği destekleyen sınıf içi etkinliklerin ise yalnızca mesleki deneyime bağlı olarak değiştiğini göstermiştir. Mülakat bulguları ayrıca, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini uygulamaya koymalarını engelleyen temel faktörlerin sistemsel kısıtlamalar ve öğrencilerin beklentileri olduğunu; bunun yanında öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin stratejik değerinin yeterince farkında olmadıklarını ortaya koymuştur.

Mansooji ve Ghaleshahzari (2022), İran üniversitelerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliğine ilişkin tutumlarını ve sınıf içi uygulamalarını incelemiştir. Nicel ve nitel verilerin birlikte analiz edildiği çalışmada, tüm öğretmenlerin EFL derslerinde öğrenen özerkliğini desteklemenin önemli olduğu görüşünde birleştiği belirlenmiştir. Ancak nicel bulgular, öğretmenlerin inançları ile sınıf içi uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu göstermiştir. Nitel veriler ise bu farkın; öğretmen motivasyonunun düşüklüğü, öğrencilerin pasif öğrenme alışkanlıkları ve öğretim yükünün fazlalığı gibi etkenlerden kaynaklandığını ortaya koymuştur.

Al-Husban ve Tawalbeh (2022), COVID-19 pandemisi sürecinde Suudi Arabistan'daki EFL öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğine ilişkin inançlarını ve sınıf içi uygulamalarını incelemiştir. Bulgular, öğretim elemanlarının özellikle kendini izleme ve strateji kullanımı gibi alanlarda öğrenen özerkliğini desteklediklerini; ancak müfredat tasarımı ve sınıf yönetimi gibi daha kapsamlı öğretim kararlarını tamamen öğrencilere bırakma konusunda isteksiz davrandıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini sınırlı ve kontrollü bir çerçevede uygulamaya koyduklarına işaret etmektedir.

Nguyen, Pham, Lam ve Nguyen (2023), Vietnam'da lise düzeyinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerini ve sınıf içi uygulamalarını incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin teorik düzeyde öğrenen özerkliğini güçlü biçimde desteklediklerini; ancak bu desteği sınıf içi uygulamalara yansıtmakta çeşitli güçlükler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu güçlüklerin başlıca nedenleri arasında pedagojik eğitim eksikliği, zaman kısıtlamaları ve kurumsal talepler yer almaktadır.

Erel ve Bedir (2023), farklı öğretim ortamlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliğine yönelik bilişsel süreçlerini deneysel karma yöntemle incelemiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini öğretim sürecinin temel bir bileşeni olarak gördüklerini ve özerkliği, yabancı dilde yetkin bir kullanıcı olmanın gerekli bir aşaması olarak değerlendirdiklerini ortaya koymuştur.

Hem Öğrenci Hem Öğretim Görevlisi Gözünden

Chu (2004), Tayvan Üniversitesi'nde öğrenim gören 446 öğrenci ve sekiz öğretim elemanına anket uygulayarak bir araştırma yürütmüştür. Araştırma bulguları, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin derslerde daha yüksek düzeyde öğrenen özerkliği talep ettiklerini göstermektedir. Ayrıca, öğrenmeye yönelik motivasyonu yüksek olan öğrencilerin, daha yüksek düzeyde öğrenen özerkliği sergiledikleri belirlenmiştir.

Baylan (2007), üniversite öğrencileri ile öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğine ilişkin görüş ve beklentilerini incelemiştir. Araştırmaya farklı devlet üniversitelerinden 282 EFL öğrencisi ve 27 öğretim elemanı katılmış; veriler anket ve mülakat yoluyla toplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin beklenti ve algılarının öğrencilerinkinden farklılaştığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler öğrenen özerkliğine yönelik yüksek beklentilere sahip olmakla birlikte, mevcut algı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Buna karşılık öğretmenler, sınıf içinde

öğrenen özerkliğini teşvik etme konusunda daha olumlu tutum ve beklentilere sahiptir. Ancak önceki araştırmalarla tutarlı biçimde, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim teknikleri gibi belirli alanlarda sorumluluk paylaşımı konusunda isteksiz davrandıkları belirlenmiştir.

Üstünlüoğlu (2009), üniversite öğrencileri ile öğretim elemanlarının öğrenen özerkliği bağlamındaki sorumluluk ve yeterlilik algılarını, hem sınıf içi hem de sınıf dışı öğrenme ortamlarında incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini yürütebilecek yeterli becerilere sahip olmalarına rağmen genellikle sorumluluk almaktan kaçındıklarını göstermiştir. Öğretim elemanları ise, öğrencilerin bu sorumluluğu üstlenmeye hazır olmadıklarını düşündükleri için öğrenme sürecinde inisiyatif büyük ölçüde kendilerinin aldığını ifade etmişlerdir.

Farklı bir bakış açısıyla Van (2011), İngilizce dersi almayan lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu ve öğrenen özerkliğine ilişkin düşüncelerini incelemiştir. Bulgular, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öğrenen özerkliği kavramını tam olarak kavrayamadıklarını; buna karşın öğrencilerin öğrenme ortamlarında değişiklik yapılmasına daha istekli olduklarını ortaya koymuştur.

Tayjasanant ve Suraratdche (2016), Tayland kültüründe öğrenen özerkliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemek amacıyla nitel bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma bulguları, her iki grubun da öğrenen özerkliğine yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu ve bu yaklaşımı benimsemeye hazır olduklarını göstermektedir.

Szöcs (2017), Macaristan'daki bir devlet lisesinde öğrenen özerkliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci inançlarını incelemiş ve sınıf içi özerkliği geliştirmeye yönelik öneriler sunmayı amaçlamıştır. Bulgular, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenen özerkliğine ilişkin genel olarak olumlu görüşlere sahip olduklarını; ancak öğrencilerin mevcut sınıf ortamını özerkliği geliştirmek için yeterince uygun görmediklerini ortaya koymuştur. Benzer biçimde, öğretmenler de öğrencilerin henüz öğrenen özerkliğini geliştirmeye hazır olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öztüfekçi (2018), İngilizce B2 düzeyindeki öğrenciler ve öğretmenlerinin öğrenen özerkliğine ilişkin genel tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada her iki gruba da anket uygulanmış ve ardından bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin eğitim sürecinde daha fazla sorumluluk almak istediklerini ifade etmelerine rağmen, öğretmenlerine bağımlı kalmaya devam ettiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, hem öğrenciler hem de öğretmenler ders içi sorumlulukların paylaşılması gerektiği konusunda ortak görüş bildirmiştir.

Lin ve Reinders (2019), öğretmen ve öğrencilerin öğrenen özerkliğine ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerini, sınıf içi uygulamalarını ve bu konudaki inançlarını incelemiştir. Araştırma sonuçları, her iki grubun da öğrenen özerkliğini uygulamaya yönelik psikolojik olarak hazır olduklarını; ancak teknik ve davranışsal yeterlilik açısından yeterli göstergeler sergilemediklerini ortaya koymuştur.

Sinnet Jr. (2021), Türkiye'deki özel bir lisede velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Sorumluluk, uygulanabilirlik ve istenirlik kavramları çerçevesinde yapılandırılan çalışmada, nicel veri toplamak amacıyla öğrenen özerkliği anketi kullanılmıştır. Bulgular, bu İngilizce öğretim bağlamında öğrenen özerkliğinin güçlü biçimde arzalandığını ve ilgili paydaşların örtüşen görüşleri doğrultusunda özerk öğrenciler yetiştirmenin mümkün olduğunu göstermektedir.

Son olarak Vu (2021), öğrenciler ve öğretmenlerin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerini karşılaştırmak amacıyla karşıtsal bir analiz gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçları, öğrenciler ile öğretmenler arasında bazı görüş ayrılıkları bulunduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, öğrenciler ders sırasında yüksek düzeyde özerklik sergilediklerini düşünürken, öğretmenler bu değerlendirmeye katılmamıştır. Bununla birlikte, her iki grubun da öğrenen özerkliğinin sınıf ortamında öncelikle öğretmenlerin sorumluluğu olduğu konusunda hemfikir oldukları belirlenmiştir.



Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada karma yöntem deseni kullanılmıştır. İki farklı araştırma yönteminin kullanılmasıyla her bir desenin eksikliklerinin giderilmesi hedeflenmiştir.

Katılımcılar

Çalışmaya 3 vakıf 2 devlet üniversitesinden olmak üzere hazırlık sınıflarında okuyan toplam 405 (252 kadın, 153 erkek) öğrenci ile bu üniversitelerin hazırlık birimlerinde görev yapan 109 (76 kadın, 33 erkek) İngilizce öğretim görevlisi katılmıştır. Hazırlık sınıfını başarıyla tamamladıktan sonra öğrenciler Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Eğitim, Mühendislik ve Sağlık Bilimleri Fakültelerinde öğrenim göreceklidir. Çalışmaya katılan öğretim görevlilerinin 212'si meslekte yeni, 88'i ise deneyimli hocalardan oluşmaktadır. Katılımcıların çoğu (n=57) İngilizce öğretmenliği bölümü mezunudur. Diğer katılımcılar ise İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunudur.

Veri Toplama Araçları/ Teknikleri

Kişisel Bilgi Formu

Veriler, Camilleri (1997) tarafından geliştirilen öğrenen özerkliği anketi ve demografik bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Demografik bölümde katılımcıların cinsiyetleri, öğrencilerin fakülteleri, öğretim elemanlarının lisans mezuniyet alanları ve öğretim deneyimleri hakkında bilgiler bulunmaktadır. Öte yandan, anket; hiçten (not at all) çok fazla (very much) aralığında 5'li Likert ölçeği ile puanlanan alt kategorilere sahip 13 maddeden oluşmaktadır. Araç, dersle ilgili çeşitli kararlara öğrenen katılımına ilişkin algıları ölçmek üzere tasarlanmıştır. Öğrenciler için $\alpha = .92$ ve öğretim elemanları için $\alpha = .89$ olmak üzere Cronbach alfa değerlerinin .70'in üzerinde olması yeterli güvenirlik sağladığını göstermektedir.

Veri Toplama Süreci

Etik onay alındıktan sonra kurumlarla yöneticileri aracılığıyla iletişime geçilerek izinler alınmıştır ve veri toplama takvimi düzenlenmiştir. Tüm kurumlar, veri toplama sürecinin kendi personelleri tarafından yürütülmesini tercih etmiştir ve süreç ders saatleri içinde gerçekleştirilmiştir. Öğretim görevlilerine ve öğrencilere bilgilendirilmiş onam formları, veri toplama araçlarının kopyaları ve tutarlılığı sağlamak amacıyla veri toplama protokolü sağlanmıştır ve veriler bu yolla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, IBM SPSS 22 sürümü kullanılarak tanımlayıcı istatistikler ve parametrik olmayan istatistiklerle analiz edilmiştir. Öncelikle veri temizleme işlemi yapılmıştır. Daha sonra, Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak verilerin normalliği kontrol edilip verilerin normal dağılımdan gelmediği belirlenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2014). Ardından, öğretim elemanları ve öğrencilerin öğrenen özerkliği konusundaki algılarını değerlendirmek amacıyla tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Bu bağlamda, $M < 2.00$ değeri LA'ya direnç, $2.00 < M < 3.00$ değeri LA'ya kısmi destek ve $M > 3.00$ değeri LA'ya güçlü destek olarak yorumlanmıştır (Camilleri, 1999). Daha sonra, öğretim elemanları ile öğrencilerin LA algılarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U Testleri uygulanmıştır (Pallant, 2020).

Etik Bildirim

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Ufuk Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler kurulunun 11/12/2019 tarihli 9606710-5014.10-E.9965 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı: 1.yazar: Çalışmanın tasarlanması, verilerin analizi, giriş ve yöntem bölümlerinin yazılması, verilerin toplanması, SPSS ile veri kodlama, araştırma izinlerinin alınması, tartışma bölümünün yazılması ve çalışmanın raporlanması. 2.yazar: Çalışmanın tüm sürecini düzenleyerek ve kontrol ederek araştırmaya rehberlik etmiştir.

Bulgular

Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri

Tablo 1, belirli etkinliklerde öğrenen özerkliğini teşvik etme konusunda öğretim elemanları ve öğrencilerin ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir. Hem öğretim elemanları hem de öğrenciler, etkinliklerin büyük çoğunluğunda öğrenen özerkliğine kısmi destek verdiklerini bildirmişlerdir. Öğretim elemanları, öğrencilerin yalnızca sınıf içi görevlerle ilgili kendi açıklamalarını bulma ($M = 3.39$, $SS = .79$) ve öğrenme yöntemlerini kendi başlarına keşfetme ($M = 3.51$, $SS = .74$) konularında belirleyici güce sahip olmaları gerektiğini düşünmektedir.

Tablo 1. Sınıf içi etkinlikler ve pedagojik kararlar bağlamında öğretim elemanları ile öğrencilerin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması

Kategori	Alt Kategori	Öğretim Elemanı			Öğrenci			z	U	p
		M	Mdn	SS	M	Mdn	SS			
Hedefler	Kısa vadeli	1.76	1.00	0.87	3.33	4.00	0.82	-12.94	5206.50	.00
	Uzun vadeli	2.99	3.00	0.95	3.07	3.00	0.98	-1.02	20748.00	.30
Ders içeriği	Konular	2.76	3.00	1.09	2.57	2.00	1.25	1.35	23868.00	.18
	Görevler	2.25	2.00	1.18	2.92	3.00	1.11	-5.40	14928.00	.00
	Ders kitapları	2.49	3.00	1.21	2.58	3.00	1.23	-0.76	21054.00	.44
Materyal seçimi	Görsel-işitsel materyaller	2.06	2.00	1.17	2.87	3.00	1.00	-6.38	13617.00	.00
	Gerçek materyaller (realia)	2.26	2.00	1.21	2.48	3.00	1.16	-1.67	19837.50	.09
Öğretim planlaması	Süre	2.37	2.00	1.13	2.91	3.00	1.15	-4.69	15870.00	.00
	Yer	2.53	3.00	1.19	2.73	3.00	1.15	-1.49	20092.50	.13
	Hız	2.53	3.00	1.25	3.24	4.00	0.92	-5.58	14881.50	.00
	Bireysel/ikili/grup çalışması	2.93	3.00	1.06	3.30	3.00	0.86	-3.44	17712.00	.00
Yöntem	Materyal kullanımı	2.63	3.00	1.25	2.80	3.00	1.07	-0.96	20790.00	.33
	Sınıf içi etkinlikler	2.22	2.00	1.23	3.05	3.00	0.97	-6.54	13486.50	.00
	Ödev etkinlikleri	2.48	3.00	1.23	2.90	3.00	0.97	-3.10	17977.50	.00
Öğrenme görevleri -		2.18	2.00	1.35	2.53	3.00	1.14	-0.73	21097.50	.46
	Sıra düzeni	2.47	3.00	1.04	3.14	3.00	0.98	-6.29	13861.50	.00
Sınıf yönetimi	Oturma düzeni	2.79	3.00	1.09	3.12	3.00	0.96	-2.90	18304.50	.00
	Disiplin konuları	2.69	3.00	1.14	2.78	3.00	1.16	-0.90	20872.50	.36
	Yapılan çalışmalar	2.38	3.00	1.25	2.96	3.00	1.05	-4.45	16200.00	.00
Kayıt tutma	Alınan notlar	2.58	3.00	1.20	2.11	2.00	1.33	3.30	26520.00	.00
	Devam durumu	2.07	2.00	1.35	2.88	3.00	1.15	-5.63	14599.50	.00
	Miktar	2.10	2.00	1.31	2.99	3.00	1.10	-6.48	13510.50	.00
Ödev görevleri	Tür	2.32	2.00	1.18	2.81	3.00	1.23	-4.04	16708.50	.00
	Sıklık	2.50	3.00	1.18	2.94	3.00	1.12	-3.65	17257.50	.00
Materyalden öğrenilecekler	Metinler	2.23	2.00	1.27	2.79	3.00	1.06	-4.11	16614.00	.00
	Görsel-işitsel materyaller	2.11	2.00	1.20	2.71	3.00	1.07	-4.51	16066.50	.00
	Gerçek materyaller (realia)	2.04	2.00	1.19	2.72	3.00	1.09	-5.21	15121.50	.00
Açıklamalar	-	2.12	2.00	1.25	3.53	4.00	0.77	-11.27	8119.50	.00
Öğrenme yöntemi	-	3.39	4.00	0.79	3.57	4.00	0.80	-3.13	18514.50	.00
Öz değerlendirme / sınav	Haftalık	3.51	4.00	0.74	2.59	3.00	1.17	7.55	32035.50	.00
	Aylık	2.92	3.00	1.09	2.31	2.00	1.10	5.20	29002.50	.00
	Yıllık	2.27	2.00	1.39	1.63	2.00	1.33	4.26	27789.00	.00

Tablo 1 öğretim elemanları ile öğrencilerin öğrenen özerkliğinin farklı boyutlarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak için gerçekleştirilen Mann-Whitney U testlerinin sonuçlarını da sunmaktadır. Çoğu etkinlikte bildirilen görüşlerde anlamlı farklılıklar bulunmuş olsa da ortalama değerler aynı yorum kategorisinde

yer almaktadır. Örneğin, hem öğretim elemanları ($M = 3.39$) hem de öğrenciler ($M = 3.57$) öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini keşfetmeleri yönünde güçlü destek ifade etmiş ancak puanları istatistiksel olarak farklılık göstermiştir ($U = 18514.50, p = .00$). Benzer şekilde $2.00 < M < 3.00$ aralığında “kısmi destek” kategorisinde yer almalarına rağmen istatistiksel olarak anlamlı fark görülen faaliyetler arasında ders içeriğine ait görevlerin belirlenmesi ($U = 14928.00, p = .00$), görsel-işitsel materyallerin seçilmesi ($U = 13617.00, p = .00$), öğretim zamanlamasının belirlenmesi ($U = 15870.00, p = .00$), ödev etkinliklerinin seçilmesi ($U = 17977.50, p = .00$), yapılan çalışmaların kaydının tutulması ($U = 16200.00, p = .00$), alınan notların kaydı ($U = 26520.00, p = .00$), devam durumunun kaydı ($U = 14599.50, p = .00$), ödev miktarının belirlenmesi ($U = 13510.50, p = .00$), türü ($U = 16708.50, p = .00$) ve sıklığı ($U = 17257.50, p = .00$), metinlerden öğrenileceklerin seçilmesi ($U = 16614.00, p = .00$), görsel-işitsel araçlar ($U = 16066.50, p = .00$) ve gerçek materyaller ($U = 15121.50, p = .00$) ile öğrencilerin sınav yerine aylık olarak öz değerlendirme yapmaları ($U = 29002.50, p = .00$) yer almaktadır. Ayrıca farklı yorum kategorilerinde yer almakla birlikte anlamlı görüş farklılıkları görülen faaliyet kategorileri de bulunmaktadır. Bunlar, kısa vadeli hedeflerin belirlenmesi ($U = 5206.50, p = .00$), öğretim hızının belirlenmesi ($U = 14881.50, p = .00$), bireysel/ikili/grup çalışması seçimi ($U = 17712.00, p = .00$), sınıf içi etkinliklerin seçimi ($U = 13486.50, p = .00$), sıra düzeninin ($U = 13861.50, p = .00$) ve oturma düzeninin ($U = 18304.50, p = .00$) belirlenmesi, öğrencilerin sınıf içi görevler için kendi açıklamalarını bulmaya teşvik edilmesi ($U = 8119.50, p = .00$) ve sınav yerine haftalık ($U = 32035.50, p = .00$) ve yıllık ($U = 27789.00, p = .00$) öz değerlendirme yapmaları başlıklardır. Bu faaliyetler arasında, öğretim elemanlarının öğrencilerden daha güçlü biçimde öğrenen özerkliğini destekledikleri kategoriler yalnızca haftalık ($MI = 3.51, SDI = .74, MS = 2.59, SDS = 1.17$) ve yıllık ($MI = 2.27, SDI = 1.39, MS = 1.63, SDS = 1.33$) öz değerlendirme kategorileri ile sınırlı kalmaktadır.

Diğer yandan, öğrencilerin uzun vadeli hedeflerin belirlenmesine ($U = 20748.00, p = .30, MdnI = 3, MdnS = 3$), ders içeriği konularının belirlenmesine ($U = 23868.00, p = .17, MdnI = 3, MdnS = 2$), ders kitaplarının ($U = 21054.00, p = .44, MdnI = 3, MdnS = 3$) ve gerçek materyallerin ($U = 19837.50, p = .09, MdnI = 2, MdnS = 3$) seçilmesine, dersin yapılacağı yerin belirlenmesine ($U = 20092.50, p = .13, MdnI = 3, MdnS = 3$), materyal kullanımının belirlenmesine ($U = 20790.00, p = .33, MdnI = 3, MdnS = 3$), öğrenme görevlerinin seçilmesine ($U = 21097.50, p = .46, MdnI = 2, MdnS = 3$) ve disiplin konularının belirlenmesine ($U = 20872.50, p = .36, MdnI = 3, MdnS = 3$) dâhil edilmesi konusunda benzer görüşlere sahip oldukları Tablo 1’de görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları, hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin, faaliyetlerin çoğunda öğrencilerin sürece katılımını kısmen desteklediklerini göstermiştir. Bu genel uyum, İngilizce dil öğretiminde her iki grubun da öğrenen özerkliğine önemli ölçüde değer verdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin karar alma süreçlerine katıldığını görmekten hoşlandıklarını belirtmiş ve öğrenciler de öğretmenlerinin karar alma süreçlerine katılma konusunda istekli olduklarını göstermişlerdir. Bu bulgu, Erel ve Bedir’in (2023) sonuçlarıyla tutarlıdır; onlar da öğrenen özerkliğinin yapılandırılmış sınırlar içinde faydalı olduğunun karşılıklı olarak kabul edildiğini bildirmişlerdir. Benzer şekilde Mansooji, Ghaleshahzari ve Javid (2022) hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin, özerkliğin katılım ve sorumluluk geliştirmedeki rolünü kabul ettiklerini ancak bunun daha az kritik öğretim alanlarında uygulanmasını tercih ettiklerini söylemişlerdir. Ahmadianzadeh, Seifoori ve Tamjid (2018) de öğretmenler ve öğrencilerin özerkliği değerli bulduklarını, ancak kurumsal kısıtlamaların uygulamada bunu sıklıkla sınırladığını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Szocs (2017) de benzer bir dinamiği not ederek öğrenen özerkliğine yönelik ortak bir takdirin olduğunu ancak kapsamına dair beklentilerin farklılık gösterdiğini vurgulamıştır. Borg ve Al-Busaidi (2011) de öğretim elemanlarının özerkliği teoride genellikle desteklediklerini, ancak sınıf içi uygulamalarının daha temkinli bir duruş sergilediğini belirtmiştir. Öğrenci ve öğretmen görüşleri arasında kısmi bir uyumun bulunduğu ve bunun dil öğrenme sürecinde paylaşılan sorumluluğun faydalarına yönelik farkındalığın arttığını gösterdiği de çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur (Van, 2011; Yıldırım, 2012; Çakıcı, 2017). Ayrıca Camilleri’nin (1999) Malta bağlamındaki erken dönem çalışması, özerkliğe destek olsa da geleneksel rol algılarının bunu sıklıkla sınırladığını göstermiştir. Söz konusu çalışmalar mevcut bulguyu desteklemektedir. Mevcut çalışma öğrenen özerkliğinin genel olarak olumlu görüldüğünü ancak destek düzeyinin ve niteliğinin pedagojik bağlama ve algılanan hazırbulunuşluğa göre değiştiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretim elemanları öğrencilerin karar alma süreçlerine dahil edilmeleri hâlinde daha motive olacaklarını, derse katılmaya daha istekli olacaklarını, öğrenmede daha bağımsız hareket edeceklerini ve kendi ihtiyaçlarının daha çok farkında olacaklarını düşünmektedirler. Bu olumlu sonuç, Cotterall (2000), Dickinson (1995) ve

Littlewood'un (1999) çalışmalarındaki bulgularla büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Bu durum, Mabrouk, Duffy ve Roussel'in (2021) bulgularıyla da örtüşmektedir; söz konusu çalışmada, öğrenci kontrolünün artırılmasının motivasyon ve katılım düzeylerini yükselttiği, bunun da öğrenci katılımının olumlu etkilerini pekiştirdiği ortaya konmuştur. Balçıklanl'ya (2008) göre, ders düzenlenirken veya sınıf kuralları belirlenirken öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerinin dikkate alınması iyi bir fikirdir. Sınıfı özerk hâle getirmek de öğretim elemanlarının sorumluluğudur. Benzer şekilde Susanti ve diğerleri (2022), özerkliği teşvik etmek için öğretim elemanlarının yapılandırılmış destek sağlaması gerektiğini vurgulayarak Balçıklanl'nın işaret ettiği sorumluluğu yinelemişlerdir. Ayrıca öğretim elemanları öğrencileri sürece dahil ettiklerinde, öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmekte ve dersler öğretmen merkezli olmaktan çok öğrenci merkezli hâle gelmektedir.

Araştırma aynı zamanda, öğretim elemanlarının öğrencilerin yalnızca sınıf içi görevler için kendi açıklamalarını bulma ve öğrenme süreçlerini kendi başlarına keşfetme konusunda belirleyici yetkiye sahip olmaları gerektiğini düşündüklerini de ortaya koymaktadır. Bu durum, Littlewood'un (1999) "tepkisel özerklik" olarak adlandırdığı, öğrenen özerkliğinin daha muhafazakâr bir yorumunu yansıtmaktadır. Littlewood'un (1999) tanımına göre tepkisel özerklik, öğrencilerin öğretmen tarafından belirlenen sınırlar içinde sorumluluk üstlenmeleri anlamına geliyordu ve bu sonuç söz konusu tanımla örtüşüyordu. Benzer şekilde Erel ve Bedir (2023) de öğretim elemanlarının, genel ders yapısını bozmayacak alanlarda –örneğin öz-açıklama ya da öğrenen yansıması gibi– özerklik tanımaya daha istekli olduklarını gözlemlediler. Aynı şekilde Dickinson (1995) ve Cotterall (2000), öğrencilerin özellikle görev anlama ve strateji kullanımı açısından kendi öğrenme süreçlerini izlemelerinin önemini vurguladılar; ancak öğretmenlerin daha geniş müfredat kararları üzerinde otoritelerini sürdürdüklerini belirttiler. Bu bulgu, EFL öğretmenlerinin öğrenen özerkliği fikrini desteklemelerine rağmen bunu müfredat planlamasından ziyade bilişötesi alanlarla sınırlama eğiliminde olduklarını tespit eden Borg ve Al-Busaidi'nin (2011) çalışmasıyla da örtüşmektedir. Szocs (2017) ve Mansooji ve diğerleri (2022) de öğretim elemanlarının içerik seçimi veya değerlendirme planlaması gibi daha yapılandırılmış alanlardan ziyade kendi kendine öğrenme görevlerinde öğrencilere özerklik tanımayı tercih ettiklerini belirttiler. Bu bulgular, genel olarak öğretim elemanlarının bireysel öğrenme stratejilerini kolaylaştırdığında öğrenen özerkliğine değer verdiklerini, ancak bunun kurumsal ya da müfredat bütünlüğünü tehdit ettiği durumlarda temkinli davrandıklarını ortaya koydu.

Bu çalışma, öğrencilerin sınıfla ilgili geniş bir yelpazede yer alan görevlerde özerklik sahibi olmayı tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Bu görevler; dersin kısa ve uzun vadeli hedefleri, ders içeriği, kullanılacak materyaller, derslerin zamanı, yeri ve temposu ile yöntem, öğrenme görevleri, sınıf yönetimi, kayıt tutma, ödevler, materyallerin ana fikirlerini belirleme, sınıf görevleri için kendi gerekçelerini sunma, öğrenme süreçleri ve değerlendirme konularındaki kararları içermektedir. Yanıtlar, öğrencilerin karar alma sürecinde, genellikle öğretmenler tarafından tanınan özerklik kapsamından daha aktif bir rol üstlenmek istediklerini göstermiştir. Bu tercihler, öğrencilerin öğrenme sürecinin birçok yönünde daha fazla söz hakkı talep ettiklerini bildiren önceki araştırma bulguları (Çakıcı, 2017; Ahmadianzadeh vd., 2018; Mansooji vd., 2022; Mabrouk, Duffy ve Roussel, 2021; Yıldırım, 2008; Balçıklanl, 2010; Yosinto ve Yuniati, 2021; Küçük-Gentry, 2022; Demirhan, 2023) ile tutarlıdır. Benzer eğilimler, öğrencilerin öğretimle ilgili kararlarda daha fazla sorumluluk ve katılım isteğini ortaya koyan önceki çalışmalarda da gözlemlenmiştir (Camilleri, 1999; Von, 2011; Dariyemez, 2023). Ancak, bazı maddelerde her iki grup da öğrenci özerkliğini (LA) desteklese de, öğrenciler ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğretim elemanları, ders içeriği konularına karar verme, alınan notların kaydını tutma ve öğrencilerin haftalık, aylık ve yıllık sınavlarla test edilmeleri yerine kendi kendilerini değerlendirmeye teşvik etme gibi maddeler dışında, verilen görevlerin çoğunda öğrencilere kıyasla LA'ye daha az destek verdiklerini bildirmiştir. Bu durum, Borg ve Al-Busaidi'nin (2011) şu sonucunu desteklemektedir: öğretmenler kavramsal olarak öğrenci özerkliğini onaylasalar da bunu genellikle öz-değerlendirme ve resmi raporlama görevleri gibi öğretmen kontrolündeki yapılar çerçevesinde yapma eğilimindedirler. Bu bulgu, öğretmenlerin öz-değerlendirme ve kayıt tutma gibi öğrencilerin yansıtıcı düşünme ve sorumluluk geliştirdiğine inandıkları alanlarda özerkliği destekleme olasılıklarının daha yüksek olduğunu, ancak görev seçimi ya da sınıf yönetimi gibi daha genel pedagojik tercihlerde öğrencilere daha fazla kontrol verme konusunda isteksiz olduklarını ortaya koyan Chu (2004), Tayjasanant ve Suraratdecha (2016), Öztüfekçi (2018), Sinnet JR (2021) ve Vu (2021) çalışmalarının sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Araştırmalar, birçok öğretmenin bu alanların mesleki eğitim gerektirdiğine inandığını göstermiştir. Öğrenciler henüz bu eğitime sahip olmadıkları için, öğretmenler seçim hakkını onlara bırakmanın riskli olacağını düşünmektedir. Bu algı, Nguyen ve



diğerlerinin (2023) çalışmasında da yansımaktadır; burada öğretmenlerin, öğrencilerin pedagojik açıdan hazır olduklarına dair endişeler nedeniyle müfredat tasarımı ve sınıf yönetimi gibi alanlarda yetki devrinden sıklıkla kaçındıkları bildirilmiştir. Ayrıca Susanti ve diğerleri (2022), özerkliğin geliştirilmesinde pedagojik desteğin gerekliliğini vurgulamakta; çevrim içi ortamlardaki İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye açık olduklarını, ancak yapılandırılmış rehberlik olmadığında özerkliklerinin sınırlı kaldığını belirtmektedir. Bu bulgu, mevcut çalışmanın da ortaya koyduğu gibi, yalnızca özerklik isteğinin, uygun öğretimsel yapılandırma (scaffolding) olmaksızın yeterli olmadığı yönündeki çıkarımla örtüşmektedir. Mevcut çalışmada, hem öğretim elemanları hem de öğrenciler öğrenci özerkliğini desteklediklerini ifade etmişlerdir; ancak bu destek, çoğunlukla zaten rehberliğin bulunduğu alanlarla sınırlı kalmıştır. Bu durum, etkili özerklik için yapılandırılmış desteğin ön koşul olmaya devam ettiği fikrini pekiştirmiştir.

Bu farklılığın, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ve disiplin gibi alanlarda kontrolü sürdürme eğilimlerinden de kaynaklanabileceği düşünülebilir; zira bu tür konuların, öğrencilerin henüz sahip olmayabileceği belirli düzeyde pedagojik bilgi ve mesleki deneyim gerektirdiği algılanmaktadır. Güncel çalışmalar, öğretim elemanlarının yapılandırılmış öğretim sınırları içinde özerkliği teşvik ettiğini doğrulamaktadır. Al-Husban ve Tawalbeh (2022), Suudi Arabistan'daki İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının COVID-19 sonrası sınıflarda öğrenci özerkliğine giderek daha fazla destek verdiklerini ancak temel öğretimsel kararlar konusunda yetki devretme konusunda hâlâ isteksiz olduklarını gözlemlemiştir. Bu bulgu, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Çalışmada, öğretim elemanlarının öz değerlendirme gibi üstbilişsel alanlarda öğrenci özerkliğine daha fazla destek verirken sınıf yönetimi ve içerik seçimi gibi konularda daha az destek gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Mevcut bulgularla tutarlı olarak öğretmenlerin öz düzenlemeyi teşvik eden hedef belirleme ve performans takibi gibi alanlarda sorumluluk devrine daha açık oldukları ancak pedagojik planlama veya sınıf otoritesi gerektiren konularda bu yaklaşımı benimsemedikleri görülmüştür. Öğretmenler, performans değerlendirmesi ve gelişim takibi gibi üstbilişsel bileşenlerde yetki devrine daha yatkındır; çünkü bunları dersin genel yapısını tehlikeye atmadan öğrenci özerkliğini geliştirecek araçlar olarak görmektedirler. Mansooji ve diğerlerinin (2022) belirttiği gibi öğretmenler, bir öğrenci kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlendiğinde nihayetinde daha başarılı olacağına inanmaktadır. Benzer şekilde, bu çalışma da öğretmenlerin öğrenci özerkliğini daha iyi eğitim sonuçlarıyla ilişkilendirdiğini, ancak öğrencilerin yetkinliklerine duydukları güvenin karar verme alanına göre değiştiğini göstermektedir. Genel olarak, her iki grup da sorumluluğu paylaşma konusunda istekli olsa da, öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin ders süresi ve ödev türleri gibi belirli alanlardan uzak durmaları gerektiğini düşünmektedir.

Nguyen ve diğerleri (2023), benzer bulgular rapor ederek Vietnamlı İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin, öğrenci özerkliğinin önemini kabul ettiklerini ancak bunu belirli sınıf rutinleri dışında uygulama konusunda isteksiz davrandıklarını belirtmiştir. Bu isteksizlik, çalışmada çoğunlukla öğrencilerin hazırbulunuşluk eksikliğine ve kurumsal sınırlamalara bağlanmıştır; bu durum, mevcut çalışmada da gözlemlenen temkinli yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu gözlem, mevcut çalışmanın sonuçlarını da doğrulamaktadır; zira öğretim elemanları, özellikle sınıf yönetimi veya müfredat planlaması gibi öğretimsel muhakeme gerektiren alanlarda öğrencilerin pedagojik altyapı ve yeterlilik eksiklikleri konusunda endişelerini dile getirmiştir. Çalışmalar tekrar göstermiştir ki birçok öğretim elemanı bu alanların profesyonel eğitim gerektirdiğine inanmaktadır. Öğrencilerin henüz bu tür bir eğitime yeterince sahip olmamaları, öğretim elemanlarının karar verme yetkisini öğrencilere bırakmayı riskli olarak algılamalarına yol açmaktadır. Kültürel bağlamlar arasında paylaşılan bu kaygı, öğrenen özerkliğinin uygulamaya geçirilmesinde karşılaşılan yaygın bir soruna işaret etmektedir; bu durum, özerkliğin kuramsal düzeyde kabul görmesi ile pedagojik uygulamalarda sistematik ve sürdürülebilir biçimde hayata geçirilmesi arasındaki yapısal ayrışmayı açıkça ortaya koymaktadır.

Nicel bulgular, katılımcıların çoğu maddeye verdikleri yanıtlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur; ancak her iki grubun ortalama değerleri aynı yorum kategorisinde (yani kısmi destek) kalmıştır. Bu durum, istatistiksel anlamlılık ile pratik anlamlılık arasındaki kritik farka dikkat çekmektedir. Field (2013), istatistiksel anlamlılığın iki grup arasındaki gözlemlenen yanıt dağılımının tesadüfen ortaya çıkma olasılığının düşük olmasına işaret ettiğini, pratik anlamlılığın ise farkın gerçek dünya bağlamındaki anlamlılığı ile ilgili olduğunu açıklamaktadır. Bu çalışma, hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin öğrenen özerkliğine "kısmi destek" verdiklerini göstermektedir. Ancak yanıt dağılımı, öğretim elemanlarının ölçek üzerinde daha yüksek (yaklaşık 2,8–2,9) puanlar alma eğiliminde olduğunu, öğrencilerin ise daha düşük

(yaklaşık 2,1–2,3) puanlar aldığını göstermektedir. Bu durum, öğretim elemanlarının uygulamada öğrenen özerkliği teşvik etme eğiliminin biraz daha yüksek olduğunu, ancak genel tutumun orta düzeyde kaldığını göstermektedir. Bu bulgu, Borg ve Al-Busaidi'nin (2012) gözlemleriyle örtüşmektedir. Söz konusu araştırmacılar, öğretim elemanlarının genellikle öğrenen özerkliğini teoride savunduklarını, ancak pratikte daha temkinli veya düzenlenmiş bir şekilde uyguladıklarını belirtmiştir. Camilleri (1999) ve Little (1995), öğrencilerin genellikle öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmayı tercih ettiklerini ancak bu tercihin sınıfta öğretim elemanlarının varsayımları veya gerçekleriyle her zaman örtüşmediğini gözlemlemiştir. Benzer şekilde Chu (2004) ile Tayjasanant ve Suraratdecha (2016), öğrenen özerkliğine yönelik genel desteğe rağmen, uygulamanın çoğunlukla kurumsal beklentiler ve rol dağılımları tarafından sınırlandırıldığını bildirmiştir. Bu bulgular, mevcut çalışmayla birlikte değerlendirildiğinde, istatistiksel farklılıkların özerklik ve otorite arasındaki daha geniş pedagojik gerilimleri yansıtıyor olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmada tespit edilen, ortalama puanların benzer olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar, rol beklentileri, kurumsal normlar veya öğrencilerin hazırbulunuşluğu ile ilgili daha derin sorunlara işaret edebilir. Eğitim açısından bakıldığında, bu nüanslı bakış açısı farklılıkları, her iki grubun da anlayış ve uygulamalarını uyumlu hale getirmeye yönelik girişimlerin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler için mesleki gelişim programları ve öğrenciler için farkındalık artırıcı etkinlikler, algılanan ve fiili özerklik desteği arasındaki uyumu dil eğitimi bağlamında kolaylaştırabilir. Ayrıca öğrenci ve öğretim elemanı gruplarına farklı yorum kategorilerinin atandığı ve görüşlerde anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı etkinlik kategorileri de bulunmaktadır. Bu durum, yanıt dağılımındaki istatistiksel farklılığın yanı sıra, her iki grubun da öğrenen özerkliğinin belirli yönlerini nasıl gördükleri veya değer verdikleri konusunda pratik bir farklılığa işaret etmektedir. Bazı durumlarda öğretim elemanları, aynı etkinlikler için yalnızca "kısmi destek" verirken, öğrenciler belirli öğrenme kararları üzerinde söz sahibi olma fikrine "katıldıklarını" belirtmişlerdir. Örneğin, öğretim elemanları dersin hızı, sınıf içi etkinlikler ve kısa vadeli hedef belirleme gibi görevler için yalnızca "kısmi destek" bildirirken, öğrenciler bu konularda "katılıyorum" yanıtı vermişlerdir. Buna karşılık, öğrencilerin yanıtları yıllık öz değerlendirme gibi konularda yalnızca "kısmi destek" ya da hatta "desteklememe" yönünde olurken, öğretim elemanları haftalık öz değerlendirmeyi, sık test yapma yerine, "katılıyorum" olarak değerlendirmiştir. Bu sonuçlardaki farklılıklar, yalnızca istatistiksel olarak anlamlı değişimleri değil, aynı zamanda her grubun öğrenen özerkliğini algılaması ve desteklemesi konusundaki pratik boşlukları da göstermektedir (Little, 1995; Camilleri, 1999). Bu durum, öğrencilerin genellikle öğrenme sürecinin farklı bileşenlerinde sorumluluk alma konusunda öğretim elemanlarından daha istekli olduklarını ortaya koyan Balçıklı'nın (2010) bulgularıyla da uyumludur. Benzer şekilde, Nguyen ve diğerleri (2023) öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin önemini kabul ettiklerini, ancak öğrencilerin hazırbulunuşluklarına ve pedagojik deneyim eksikliklerine dair şüpheleri nedeniyle bunu farklı öğretim alanlarında tutarlı bir şekilde uygulamaktan çekindiklerini bildirmiştir. Susanti ve diğerleri (2022) ise, öğrencilerin istekli olmalarının tek başına yeterli olmadığını; bunun pedagojik yapılandırma ve kurumsal destekle birlikte olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bulgular, öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki özerklikle ilgili yargı farklılıklarının yalnızca tercihleri değil, aynı zamanda güven, hazırbulunuşluk ve EFL ortamlarındaki bağlamsal sınırlamalarla ilgili daha geniş sorunları da yansıttığı yönündeki yorumu pekiştirmektedir.

Öğrenen özerkliğine verilen destek açısından, sınıf içi karar alma alanlarının bazılarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı yanıtlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu uyum özellikle uzun vadeli hedeflerin belirlenmesi, ders konularının seçilmesi, ders kitaplarının seçilmesi, gerçek nesnelerin (realia) kullanılıp kullanılmayacağına karar verilmesi, dersin nerede yapılacağına karar verilmesi, sınıf araç-gereçlerinin kullanımı, öğrenme görevlerinin yönetimi ve disiplinle ilgili konuların ele alınması gibi görevlerde görülmüştür. Bu kategorilerdeki yanıtların örtüşmesi, öğretimin bu alanlarında öğrenci katılımının uygun düzeyi konusunda ortak bir anlayış olabileceğini göstermektedir. Little (1995) ve Camilleri'ye (1999) göre, öğrenen özerkliği, ancak öğretmenler ve öğrenciler rollerini ve sorumluluklarını karşılıklı olarak kabul ettiklerinde en iyi şekilde sağlanır. Bu sonuçlara göre, istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olmaması, her iki tarafın da özellikle disiplin yönetimi veya ders kitabı kullanımı gibi kurumsal olarak belirlenmiş ya da geleneksel olarak öğretmen merkezli olan alanlarda benzer yorumlayıcı çerçeveler kullanıyor olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca bu bulgular Chan, Spratt ve Humphreys'in (2002) "kültürel olarak şekillenmiş beklentiler" olarak adlandırdığı durumu yansıtabilir. Buna göre, öğretim elemanları ve öğrenciler, karar alma yetilerini belirli sınırlamalar içinde içselleştirerek, doğrudan müzakere olmaksızın benzer sonuçlara ulaşabilirler. Bu bulgular, özerklik algısındaki uyumun,



genellikle kurumsal veya müfredat temelli sınırlar tarafından belirlendiği ve farklı tercihlerin ortaya çıkma olasılığını sınırladığı yönündeki Borg ve Al-Busaidi'nin (2012) ifadeleriyle de tutarlıdır. Benzer şekilde, Nguyen ve ark. (2023) da, kurumsal beklentilerin otoriteyi örtük olarak tanımladığı bağlamlarda, öğretim elemanları ve öğrencilerin yerleşik eğitim rollerine uyma eğiliminde olduklarını ve özerklik görünüşte teşvik edilse bile benzer karar alma kalıplarının ortaya çıktığını vurgulamıştır.

Bu çalışmada hem öğretmenler hem de öğrenciler öğrenen özerkliğine kısmi destek göstermelerine rağmen öğretmenlerin bu kategoride daha güçlü bir eğilim sergilediği yönünde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durum, her iki grubun sınıf içi etkinliklerde özerkliği nasıl yorumladıkları ve değer verdikleri konusunda daha fazla araştırma gerektirebilecek ince bir algı farklılığına işaret etmektedir. Ayrıca bu çalışma üniversite hazırlık okulu öğretim elemanları için önemli bilgiler sunmaktadır. Müfredat oluşturulurken yöneticiler ve müfredat tasarımcıları, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sınıfta daha bağımsız öğrenciler isteme arzusunu dikkate almalıdır. Öğrencilere dersten önce, ders sırasında ve ders sonrasında daha fazla sorumluluk verilmelidir. Öğrenciler öğrenme sürecinde daha aktif olmak istediklerinden, müfredat tasarımcıları programları hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak hazırlamalıdır. Bununla birlikte bu çalışma öğrencileri daha özerk hale getirecek herhangi bir görev veya etkinlik sunmamaktadır. İlerleyen araştırmalarda, araştırmacılar kendi etkinlik örneklerini ekleyerek hazırlık okulu öğretim elemanlarına yardımcı olabilirler.

Yazar Notu

Bu araştırma, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne sunulan bir yüksek lisans tezine dayanmaktadır (Uysal, 2021).

References

- Ahmadianzadeh, B., Seifoori, Z., & Tamjid, N. H. (2018). Exploring EFL teachers' beliefs about and practices of learner autonomy across experience and licensure. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(2), 97–113. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1501694>
- Al-Husban, H. A., & Tawalbeh, A. H. (2022). *EFL university teachers' beliefs and practices of learner autonomy during COVID-19 in Saudi Arabia*. *ELT Journal*, 15(6), 135–152.
- Borg, S. and Al-Busaidi, S. (2012). Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices. British Council. Retrieved from https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/b459%20ELTRP%20Report%20Busaidi_final.pdf (Accessed on 3. 1. 2021).
- Balçıklı, C. (2007). *The investigation of the instructors' attitudes towards learner autonomy at preparatory school*. Paper presented at In proceedings of language teaching and learning in multilingual Europe International Conference, Vilnius University, Vilnius, Lithuania.
- Balçıklı, C. (2008.) Learner autonomy (LA) in EFL settings, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 1-16.
- Balçıklı, C. (2010). Learner autonomy in language learning: student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 31(5), 90- 103.
- Baylan, S. (2007). *University students' and their teachers' perceptions and expectations of learner autonomy in EFL prep classes*. (Unpublished M.A. Thesis). Marmara University, İstanbul.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Pearson Education Limited.
- Benson, P., & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Pearson Education Limited.
- Camilleri, A. (1999) 'The teacher's role in learner autonomy'. In G. Camilleri (ed.) *Learner Autonomy – The Teachers' Views*. Strasbourg: Council of Europe, pp. 35-40.
- Camilleri, G., ed. (1999) *Learner Autonomy – The Teachers' Views*. Strasbourg: Council of Europe.
- Carette, E. (2000). Introduction de l'Autonomie dans le système éducatif français: Des réponses, des questions [Introduction of autonomy in the french educational system: answers, questions]. *Mélanges crapel*, 25(May), 185-197.
- Chu, M. P. (2004). *College students' and their teachers' perceptions and expectations of learner autonomy in EFL conversation classroom in Taiwan*. (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Boston: Pearson Education.
- Çakıcı, D. (2017). An investigation of learner autonomy in Turkish EFL context. *International Journal of Higher Education*, 6(2), 89.
- Dang, T. T. (2012). Learner autonomy: A synthesis of theory and practice. *The Internet Journal of Language, Culture and Society*, 35(1), 52-67.
- Dariyemez, T. (2023). Teaching speaking skills through flipped classroom model: EFL students' autonomy, willingness to communicate, and anxiety. *Journal on English Language Teaching*, 13(2), 35–55.
- Demirhan, R. (2023). *High school students' perceptions and beliefs on learner autonomy*. [Master Thesis, Akdeniz University]. Ulusal Tez Merkezi.
- Edwards, A. (2014). The EFL–ESL continuum and the case of the Netherlands: A comparative analysis of the progressive aspect. *World Englishes*, 33(2). Doi:10.1111/weng.12080
- Ef Epi. (November, 2023). *The world's largest ranking of countries and regions by English skills*. (<https://www.ef.com.tr/epi/>)



- Erel, S., & Bedir, H. (2023). Exploring Language Teachers' Cognition of Learner Autonomy in Turkish Tertiary EFL (English as a Foreign Language) context. *the Australian Journal of Teacher Education*, 48(7). <https://doi.org/10.14221/1835-517x.6070>
- Eren, İ. (2015). *Investigation of secondary school english teachers' views on developing learner autonomy of students*. [Master Thesis, Kahramanmaraş Sütçü İmam University] . Ulusal Tez Merkezi.
- Evans M. (1993). Flexible learning and modern language teaching. *Language Learning Journal*, 8(1), 17-21.
- Gremmo, M.J., & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in Language Teaching and Learning: The History of an Idea. *System*, 23(2), 151-164. Doi: [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00002-2](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00002-2)
- Hall, D. & Kenny, B. (1988) 'An approach to a truly communicative methodology: the AIT pre-session course'. *English for Specific Purposes*, 7,19-32.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Küçük-Gentry, Ş. (2022). *Learners' perspectives on learner autonomy in an efl turkish context*. [Master Thesis,Istanbul Aydın University]. Ulusal Tez Merkezi.
- Lin, L., & Reinders, H. (2019). Students' and teachers' readiness for autonomy: beliefs and practices in developing autonomy in the Chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 20, pp. 69–89.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Limited.
- Lynch, T. (2001). Promoting EAP learner autonomy in a second language university context. In J. Flowerdew & M. Peacock (eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* 390–403. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mabrouk, C., Duffy, V. G., & Roussel, P. (2021). *The influence of autonomy-supportive teaching on EFL students' autonomy: An experimental intervention*. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 728657. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.728657>
- Mansooji, H., Ghaleshahzari, A., & Javid, M. (2022). EFL Learner Autonomy: Iranian University Instructors' Beliefs vs. Actual Practices. *Maxtesol*, 46(1), 1–16. <https://doi.org/10.61871/mj.v46n1-4>
- Nguyen, V. S., Pham, T. H. N., Lam, L. H. T., & Nguyen, T. H. A. (2023). *EFL high school teachers' beliefs and practices of learner autonomy in Vietnam*. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 20(1), 91–108.
- Özdere, M. (2005). *State-supported provincial university english language instructors' attitudes towards learner autonomy*. [Master thesis, Bilkent University] . Ulusal Tez Merkezi.
- Öztüfekçi, A. (2018). *An investigation of learner autonomy in language learning in tertiary education: From the perspectives of learner and teachers* (Unpublished Master thesis). Bahçeşehir University, Istanbul.
- Pallant, J. (2020). *Survival Manual A Step-by-Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS (7th edt)*. New York: Routledge.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scharle, A., & Szabo, A. (2000). *Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinnet JR,T.J. (2021). *Student, teacher and parent perceptions of learner autonomy*. [Master Thesis,Istanbul Aydın University]. Ulusal Tez Merkezi.
- Susanti, A., Rachmajanti, S., & Mustofa, A. (2022). Learner autonomy in online learning for EFL students during the pandemic. *Cogent Education*, 9(1), Article 2128579. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2128579>

- Szocs, K. (2017). Teachers' and learners' beliefs about language learning autonomy and its implications in the classroom: A mixed method study. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 11, issue 2, pp. 125–145.
- Şakrak-Ekin, G. & Balçıklanılı, C. (2019). Does Autonomy Really Matter in Language Learning? *Journal of Language and Education*, 5(4), 98-111. doi: <https://doi.org/10.17323/jle.2019.8762>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. Pearson Education Limited.
- Tayjasanant, C., & Suraratdecha, S. (2016). Thai EFL Teachers and Learners' Beliefs and Readiness for Autonomous learning. *3L: Language, Linguistics Literature®*, 22(3). <http://journalarticle.ukm.my/10734/>
- Ustunluoglu, E. (2009). Autonomy in language learning: do students take responsibility for their learning? *Journal of Theory and Practice in Education*, 5, issue 2, pp. 148–169.
- Van, T. N. (2011). Language learners' and teachers' perceptions relating to learner autonomy - Are they ready for autonomous language learning? *VNU Journal of Science, Foreign Languages* 27, issue 1, pp. 41–52.
- Vu, T. V. (2021). Comparison of Vietnamese teachers' and learners' perceptions of autonomous language learning. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 72(3), 174–194.
- Yıldırım, Ö. (2008). Turkish EFL Learners' Readiness for Learner Autonomy. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 65-80.
- Yıldırım, Ö. (2012). A Study on a Group of Indian English as a Second Language Learners' Perceptions of Autonomous Learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, April 2012, 3(2), 18-29.
- Yosintha, R., & Yunianti, S. S. (2021). Learner Autonomy in EFL Online classes in Indonesia: Students' voices. *Langkawi Journal of the Association for Arabic and English*, 7(1), 119. <https://doi.org/10.31332/lkw.v7i1.2637>